

Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches?

Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und
Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung,
Inklusion und Partizipation an Grundschulen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät

der

Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Julia Kristin Dörner
Bexbach

2021

Referent:	Prof. Dr. Ulrich Bartosch
Korreferent:	Prof. Dr. Joachim Thomas
Tag der Disputation:	26. Mai 2021

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit soll einen praxisrelevanten und wissenschaftlich fundierten Beitrag zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen leisten. Deren Realisierung ist in Deutschland nicht nur rechtlich verpflichtend, sie hat auch eine hohe gesellschaftliche Relevanz, insbesondere angesichts der zunehmenden Anzahl an extremistischen, antidemokratischen und populistischen Strömungen in Deutschland, Europa und weltweit. Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt auch vor dem Hintergrund dreier wichtiger Jubiläen im Jahr 2019 in Deutschland: 100 Jahre Grundschule – 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention. Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem ist eine der zentralen Herausforderungen, die neben dem Recht auf Partizipation noch immer große Umsetzungsdefizite aufweist. Verorten lässt sich die vorliegende Arbeit in einen größeren, interdisziplinären Forschungskontext im Forschungsverbund „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Arbeiten im Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – Eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ (Projektleitung: Prof Dr. Ulrich Bartosch und Prof. Dr. Joachim Thomas) führte die Stipendiatin des Graduiertenkollegs „Inklusive Bildung“ im Rahmen ihrer Dissertation eigenständig weiter. Ziel des Forschungsvorhabens war nach der gemeinsamen Entwicklung eines Reflexionsinstruments dessen eigenständige Erprobung sowie die Entwicklung und Durchführung eines darauf bezogenen Lehrercoachings durch die Doktorandin. In einem umfangreichen Entwicklungsprozess mit mehrfachen, externen Validierungsschritten und zwei Pretests mit Kindern der Klassenstufen 2, 3 und 4 ($N = 102$ Schülerinnen und Schüler + 8 Gruppeninterviews mit Kindern; $N = 519$ Schülerinnen und Schüler) ist ein innovatives, elektronisches Reflexionsinstrument entstanden, mit dem die wahrgenommene und gewünschte Partizipation von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings ermittelt und gefördert werden kann. Das Instrument ermöglicht einen Abgleich der Selbstwahrnehmung der Lehrperson mit der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Durch die Kinder als Experten ihrer selbst sollen die Lehrerinnen und Lehrer damit in ihrem Handeln gestärkt werden. Anhand von 44, parallel zu den Pretests, durchgeführten Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews zum Themenbereich Inklusion, Partizipation und Demokratiebildung konnten die Notwendigkeit für ein Lehrercoaching zur Instrumentanwendung und wesentliche Inhalte abgeleitet werden. Das konzipierte Lehrercoaching wurde vor seiner Erprobung ebenfalls extern durch Grundschullehrkräfte validiert.

Erprobt wurden das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching im Rahmen einer Einzelfallanalyse an einer Grundschule mittels eines Prä-Post-Follow-up-Designs mit Interventionsgruppen und Kontrollgruppe. In allen beteiligten Klassen kam das Reflexionsinstrument zu den drei Erhebungszeitpunkten zum Einsatz. Zusätzlich wurde mit den Lehrkräften der Interventionsgruppen zu jedem Messzeitpunkt ein Interview geführt, mit der Lehrperson

der Kontrollgruppe einmalig nach dem Follow-up. Die Lehrkräfte der Interventionsgruppen erhielten als Intervention nach der Prämessung ein Lehrercoaching, das ihnen die Anwendung des Reflexionsinstruments in ihrer Klasse erleichtern sollte. Mit dem Reflexionsinstrument haben die Lehrkräfte und Kinder durch Aktionsforschung selbst Forschungsdaten erhoben und für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt. In den Interventionsgruppen wurden zusätzlich über Transferaufgaben aus dem Lehrercoaching (Plakate, Reflexionskärtchen) im Klassenzimmer weitere qualitative Daten erhoben. Hinzu kommen Beobachtungsprotokolle sowie mündliche und schriftliche Rückmeldungen während der Erhebungstage. Durch den Mixed Methods Ansatz wurde ein möglichst umfassendes Bild des Einzelfalls und der an der Schule angestoßenen Partizipationsförderung gezeichnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Ziel der Arbeit erfolgreich erreicht wurde. Partizipation wird durch die Instrumentnutzung am Tablet in Verbindung mit Reflexionsgesprächen zu dem systematisch erhobenen Schülerfeedback und einer auf Grundlage dessen erfolgten, gemeinsamen Unterrichts- und Schulentwicklung gefördert. Die Intensität der Zielerreichung ist davon abhängig, wie konsequent die Lehrkraft diese drei Bestandteile des Reflexionsinstruments umsetzt. Als dringend notwendige Unterstützung bei der Anwendung des Reflexionsinstruments erwies sich das Lehrercoaching in Verbindung mit Transferaufgaben im Klassenzimmer, die als Verstärker wirkten. An der Erprobungsschule konnte in den Bereichen des Reflexionsinstruments und darüber hinaus auf allen Ebenen der Schulentwicklung (Personal, Unterricht, Organisation) unter Einbeziehung des Ganztagsbereichs eine Förderung von Schülerpartizipation verzeichnet werden. Daneben wurde die Umsetzung inklusiver Werte gefördert und nach Einschätzung der Schulleitung ein Demokratisierungsprozess angestoßen, bei dem Demokratie immer mehr zu einer Schulsäule wird. Die Falldarstellungen unterstreichen, dass Partizipationsförderung eine gemeinsame Aufgabe mit geteilter Verantwortung von Coach (Lehrperson) und Coachee (Schüler/in) darstellt und auf den fünf zwingend notwendigen Komponenten „Wollen“ (Bereitschaft), „Wissen“ (Know How), „Können“ (Fähigkeit), „Dürfen“ (Möglichkeit) und „Müssen“ (Verpflichtung) fußt.

Abstract

The present thesis intends to make a practical and scientifically substantiated contribution to the promotion of democracy education, inclusion and participation in primary schools. Its realization is not only legally binding in Germany, but also has a high social relevance, especially in view of the increasing number of extremist, anti-democratic and populist movements in Germany, Europe and worldwide. The debate on the topic will also take place against the background of three important anniversaries in Germany in 2019: 100 years of primary school - 30 years of the UN Convention on the Rights of the Child - 10 years of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The development towards an inclusive school system is one of the central challenges, which, along with the right to participation, still has major implementation deficits. This thesis can be placed in a larger, interdisciplinary research context "Inclusive Life and Learning in School" at the Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt. The scholarship holder of the Research Training Group "Inclusive Education" continued her work in the research project "Education in Inclusive Classes - A Research Perspective: Democracy Education and Participation" (project leaders: Prof. Dr. Ulrich Bartosch and Prof. Dr. Joachim Thomas) independently in the context of her dissertation. After the joint development of a reflection instrument, the aim of the research project was to test it independently and to develop and implement a related teacher coaching program. In an extensive development process with multiple, external validation steps and two pretests with children in grades 2, 3 and 4 ($N = 102$ students + 8 group interviews with children; $N = 519$ students), an innovative, electronic reflection instrument has been developed, with which the perceived and desired participation of students in inclusive settings can be determined and promoted. The instrument enables a comparison of the teacher's self-perception with the students' external perception. The children as experts of themselves strengthen the teachers in their actions. Based on 44 teacher and school management interviews that were conducted, parallel to the pretests, on the topic of inclusion, participation and democracy education, the necessity for a teacher coaching on the application of the instrument and essential contents could be derived. Primary school teachers also externally validated the designed teacher coaching before being tested.

The reflection instrument and teacher coaching were tested in a single case analysis at a primary school using a pre-post-follow-up design with intervention groups and a control group. The reflection instrument was used in all participating classes at the three points in time of the survey. In addition, an interview was conducted with the teachers of the intervention groups at each measurement time, and once with the teacher of the control group after the follow-up. The intervention group teachers received a teacher coaching as an intervention after the pre-measurement, which should make it easier for them to use the re-

flection instrument in their class. Using the reflection tool, the teachers and students themselves collected research data through action research and used it to further develop the teaching. In the intervention groups, additional qualitative data was collected through transfer tasks from teacher coaching (posters, reflection cards) in the classroom and also observation protocols as well as oral and written feedback during the survey days. The Mixed Methods approach provided a comprehensive picture of the individual case and the participation promotion initiated at the school.

The results show that the goal of the work was successfully achieved. Participation is promoted by the use of the instrument on the tablet in connection with reflection discussions on the systematically collected student feedback and a joint teaching and school development based on this feedback. The intensity of goal achievement depends on how consistently the teacher implements these three components of the reflection instrument. Teacher coaching in connection with transfer tasks in the classroom, which acted as a reinforcer, proved to be an urgently needed support in the application of the reflection instrument. At the test school, a promotion of student participation could be recorded in the areas of the reflection instrument and, beyond that, at all levels of school development (personnel, teaching, organization) including the all-day area. In addition, the implementation of inclusive values was promoted and, in the opinion of the school administration, a process of democratization was initiated in which democracy is increasingly becoming a school pillar. The case study emphasizes that promoting participation is a joint task with shared responsibility of the coach (teacher) and coachee (student) and is based on the five essential components "want" (willingness), "knowledge" (know how), "ability" (ability), "can" (possibility) and "must" (obligation).

Inhaltsübersicht

ZUSAMMENFASSUNG	III
ABSTRACT	V
INHALTSÜBERSICHT	VII
INHALTSVERZEICHNIS	VIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XII
TABELLENVERZEICHNIS	XIV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XV
1 EINFÜHRUNG	1
2 AUSGANGSPUNKT UND THEORETISCHER RAHMEN	18
3 ENTWICKLUNG UND VORSTELLUNG DES REFLEXIONSTRUMENTS	102
4 ENTWICKLUNG UND VORSTELLUNG DES LEHRERCOACHINGS	129
5 ERPROBUNG DES REFLEXIONSTRUMENTS UND DES LEHRERCOACHINGS	155
6 ERGEBNISDARSTELLUNG	189
7 DISKUSSION UND AUSBLICK	257
LITERATURVERZEICHNIS	318
ANHANG	

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	III
ABSTRACT	V
INHALTSÜBERSICHT	VII
INHALTSVERZEICHNIS	VIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XII
TABELLENVERZEICHNIS	XIV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XV
1 EINFÜHRUNG	1
1.1 Relevanz des Forschungsthemas	5
1.2 Ziel und Forschungsfrage	7
1.3 Methodische Vorgehensweise	13
1.4 Aufbau der Arbeit	15
2 AUSGANGSPUNKT UND THEORETISCHER RAHMEN	18
2.1 Definition und Verortung zentraler Begriffe	18
2.1.1 Demokratiebildung	18
2.1.2 Inklusion	22
2.1.3 Partizipation	27
2.1.4 Schülerpartizipation	34
2.1.5 Partizipationscoach	36
2.1.6 Partizipationsförderung	38
2.1.7 Schulentwicklung	44
2.1.8 Partizipative Schulentwicklung	46
2.1.9 Zwischenfazit zum Zusammenspiel der zentralen Begriffe	47
2.2 Pädagogik als Machtfrage?!	48
2.3 Begründungslinien für Schülerpartizipation	50
2.3.1 Rechtliche Grundlagen	50
2.3.2 Demokratiepädagogisches Begründungsmuster – zur Konstitutionellen Pädagogik Janusz Korczaks	57
2.3.3 Erkenntnisse der Wissenschaft – Schülerpartizipation als Qualitätsindikator	65
2.4 Demokratiebildung und Partizipation von Anfang an – zum Stand der Forschung	80
2.4.1 Demokratiebildung und Partizipation in Kinderkrippe und Kindertageseinrichtung	81

2.4.2 Demokratiebildung und Partizipation an Grundschulen.....	86
2.4.3 Zwischenfazit zu Demokratiebildung und Partizipation von Anfang an	90
2.5 Forschungsdesiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation	90
2.5.1 Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben.....	92
2.5.2 Partizipation fördern	94
2.5.3 Zwischenfazit zu den Forschungslücken und Ableitung der Forschungsdesiderate	97
2.6 Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“.....	98
3 ENTWICKLUNG UND VORSTELLUNG DES REFLEXIONSTRUMENTS	102
3.1 Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments	102
3.1.1 Ausgangspunkt der Fallvignettenentwicklung: Qualitative Schülerbefragung	102
3.1.2 Prozess der Fallvignettenentwicklung	104
3.1.3 Fallvignettenproduktion	108
3.1.4 Externe Validierungsschritte und Pretests	111
3.1.5 Anpassung des Reflexionsinstruments für die Erprobungsstudie....	119
3.2 Vorstellung des Reflexionsinstruments.....	121
3.2.1 Die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments.....	121
3.2.2 Ziel, Nutzen und Einsatz des Reflexionsinstruments.....	124
4 ENTWICKLUNG UND VORSTELLUNG DES LEHRERCOACHINGS	129
4.1 Ausgangspunkt: Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews.....	129
4.1.1 Hinweise zur Notwendigkeit eines Lehrercoachings und zu dessen Konzeption.....	132
4.2 Das Lehrercoaching als Intervention.....	143
4.2.1 Inhalte des Lehrercoachings.....	145
4.2.2 Transferaufgaben für das Klassenzimmer.....	150
4.2.3 Qualitätssicherung des Lehrercoachings.....	153
5 ERPROBUNG DES REFLEXIONSTRUMENTS UND DES LEHRERCOACHINGS	155
5.1 Ziel der Erprobungsstudie.....	155
5.2 Forschungsdesign der Erprobungsstudie.....	156
5.2.1 Einzelfallanalyse – Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule	157
5.2.2 Mixed Methods Ansatz	158
5.2.3 Aktionsforschung	159
5.2.4 Prä-, Post-, Follow-up-Design	162
5.2.5 Interventionsgruppen mit Lehrercoaching als Intervention und Kontrollgruppe	163
5.3 Schule der Erprobungsstudie	164
5.3.1 Begründung der Schulauswahl.....	164

5.3.2	Schulbeschreibung	166
5.3.3	Beschreibung der Stichprobe	168
5.4	Ablauf der Erprobungsstudie.....	168
5.5	Datenerhebung.....	170
5.6	Datenaufbereitung.....	176
5.7	Datenauswertung.....	177
5.8	Qualität der Untersuchung.....	182
6	ERGEBNISDARSTELLUNG	189
6.1	Falldarstellungen	191
6.1.1	Interventionsgruppe 2	193
6.1.2	Interventionsgruppe 4	199
6.1.3	Kontrollgruppe 3	213
6.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Falldarstellungen	217
6.2	Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments	220
6.2.1	Fallvignette „Regeln“.....	221
6.2.2	Fallvignette „Sportunterricht“	224
6.2.3	Fallvignette „Dienste“	228
6.2.4	Fallvignette „Sitzordnung“	231
6.2.5	Fallvignette „Streitlösung“	235
6.2.6	Fallvignette „Klassenrat“	238
6.2.7	Fallvignette „Arbeitspartner“	241
6.2.8	Fallvignette „Klassensprecher“	244
6.2.9	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments	247
6.3	Schulentwicklung im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation über die Fallvignetten hinaus.....	248
6.3.1	Personalentwicklung	249
6.3.2	Unterrichtsentwicklung	250
6.3.3	Organisationsentwicklung.....	252
6.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Schulentwicklung im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation über die Fallvignetten hinaus	254
7	DISKUSSION UND AUSBLICK	257
7.1	Anwendung der drei Bestandteile des Reflexionsinstruments	257
7.2	Notwendigkeit des Lehrercoachings	261
7.3	Transferaufgaben als Verstärker	264
7.4	Förderung von Schülerpartizipation, Inklusion und Demokratiebildung	265
7.4.1	Partizipative Schulentwicklung – Darstellung des Veränderungsprozesses an der Erprobungsschule.....	267
7.4.2	Partizipationsförderung in den Fallvignettenbereichen des Reflexionsinstruments.....	270
7.4.3	Partizipationsförderung über die Fallvignettenbereiche hinaus	276

7.5 Nachhaltige Partizipationsförderung und ihre Anforderungen an Partizipationscoach und Partizipationscoachee im Rahmen einer Partizipativen Schulentwicklung	282
7.6 Gesamtfazit der Befunde	291
7.7 Reflexion der eigenen Forscherrolle	296
7.8 Stärken und Limitationen der Arbeit	299
7.8.1 Reflexionsinstrument	299
7.8.2 Lehrercoaching	300
7.8.3 Partizipationsförderung an der Erprobungsschule	301
7.8.4 Verzahnung von Theorie und Praxis	302
7.8.5 Forschungsdesign	302
7.8.6 Stichprobe	303
7.8.7 Einbettung der Dissertation in einen größeren, interdisziplinären Forschungskontext	304
7.9 Implikationen für die Forschung	304
7.10 Implikationen für die Praxis	310
7.11 Zum Schluss: Ein Plädoyer	316
LITERATURVERZEICHNIS	318
Anhang A. Untersuchungsinstrumente	
Anhang B. Kategorisierung der qualitativen Daten	
Anhang C. Tabellen zur Auswertung der Erprobungsstudie	
Anhang D. Ergänzende Informationen	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-1. Partizipation des Kindes	4
Abb. 1-2. Relevanz des Forschungsthemas	6
Abb. 1-3. Legende zu Abb. 1-4. Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings.....	13
Abb. 1-4. Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings.....	14
Abb. 1-5. Aufbau der Arbeit	15
Abb. 2-1. Partizipationsförderung als geteilte Aufgabe und Verantwortung von Partizipationscoach und Partizipationscoachee	41
Abb. 2-2. Zusammenspiel der zentralen Begriffe der Arbeit.....	47
Abb. 2-3. Zentrale Fachbegriffe der Dissertation: Datenbankrecherche in FIS-Bildung (DIPF 2020a) am 30.04.2020	91
Abb. 2-4. Forschungsdefizite zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation.....	92
Abb. 2-5. Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen“	99
Abb. 3-1. Die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments	122
Abb. 3-2. Der innovative Gehalt des Reflexionsinstruments	124
Abb. 3-3. Das Reflexionsinstrument – Kindern eine Stimme geben, die gehört wird und Einfluss hat.....	127
Abb. 4-1. Die 5 Elemente einer Partizipationsförderung im Lehrercoaching	145
Abb. 4-2. Inhalte des Lehrercoachings	149
Abb. 4-3. Transferaufgaben der Interventionsgruppen.....	153
Abb. 5-1. Forschungsdesign der Erprobungsstudie	157
Abb. 5-2. Mixed Methods Ansatz	159
Abb. 5-3 Besondere schulische Herausforderungen und Aufgaben während der Erprobungsstudie	167
Abb. 5-4. Ablauf der Erprobungsstudie	168
Abb. 5-5. Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse.....	179
Abb. 6-1. Ergebnisübersicht zur Erprobungsstudie	190
Abb. 6-2. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Regeln“	222
Abb. 6-3. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Regeln“	223
Abb. 6-4. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Regeln“.....	224
Abb. 6-5. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Sportunterricht“	225
Abb. 6-6. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Sportunterricht“	226
Abb. 6-7. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Sportunterricht“.....	227
Abb. 6-8. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Dienste“	228

Abb. 6-9. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Dienste“	230
Abb. 6-10. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Dienste“	231
Abb. 6-11. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Sitzordnung“	232
Abb. 6-12. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Sitzordnung“	234
Abb. 6-13. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Sitzordnung“	235
Abb. 6-14. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Streitlösung“	236
Abb. 6-15. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Streitlösung“	237
Abb. 6-16. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Streitlösung“	238
Abb. 6-17. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Klassenrat“	239
Abb. 6-18. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Klassenrat“	240
Abb. 6-19. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Klassenrat“	241
Abb. 6-20. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Arbeitspartner“	242
Abb. 6-21. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Arbeitspartner“	243
Abb. 6-22. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Arbeitspartner“	244
Abb. 6-23. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Klassensprecher“	245
Abb. 6-24. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Klassensprecher“	246
Abb. 6-25. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Klassensprecher“	247
Abb. 7-1. Veränderungsprozess an der Erprobungsschule	268
Abb. 7-2. Stärken und Limitationen der Arbeit	299

Tabellenverzeichnis

Tab. 1-1. Forschungsfrage.....	9
Tab. 2-1. „Ladder of Citizen Participation“	30
Tab. 2-2. „The Ladder of Participation“	30
Tab. 2-3. Gegenüberstellung Partizipationsleiter Hart 1992 und Schröder 1995	32
Tab. 2-4. Partizipationsdimensionen ohne Steigerungsform	33
Tab. 2-5. „Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Kita“	85
Tab. 3-1. Fortlaufende externe Validierung im Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments (Auswahl)	112
Tab. 3-2. Externe Validierung des Reflexionsinstruments parallel zur Erprobung bzw. im Anschluss (Auswahl)	113
Tab. 5-1. Beachtung wissenschaftlicher Qualitätskriterien in der Erprobungsstudie	183
Tab. 5-2. Einhaltung der Standards der Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichen Qualitätskriterien in der Erprobungsstudie	184
Tab. 6-1. Falldarstellungen Erprobungsstudie	192
Tab. 6-2. Förderung von Partizipation, Inklusion und Demokratiebildung während der Erprobungsstudie	255

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Art.	Artikel
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<i>d</i>	Cohens <i>d</i>
<i>df</i>	Anzahl der Freiheitsgrade
ebd.	ebenda
et al	et alii / und andere
f	folgend
ff	folgende
FV	Fallvignette(n)
ggf.	gegebenenfalls
HSU	Heimat- und Sachunterricht
i.d.R.	in der Regel
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IG	Interventionsgruppe
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
Jg.	Jahrgangsstufe
JKD	Julia Kristin Dörner
Kap.	Kapitel
KG	Kontrollgruppe
Kita	Kindertageseinrichtung
Kl.	Klasse
KSI	Kein Schulprofil Inklusion
KU	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
KMK	Kultusministerkonferenz
KRK	Kinderrechtskonvention

LK	Lehrkraft
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
UN	United Nations
<i>N</i>	Stichprobengröße
o.J.	ohne Jahr
<i>p</i>	Signifikanzniveau
P. A	Pfad A
P. B	Pfad B
PE	Personalentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
S.	Seite
SE	Schulentwicklung
SI	Schulprofil Inklusion
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u.a.	unter anderem
UE	Unterrichtsentwicklung
VERA	<i>Vergleichsarbeiten</i>
vgl.	vergleiche
χ^2	Chi-Quadrat
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

1 Einführung

„Everyone needs a coach. (...) We all need people who give us feedback. That's how we improve. Unfortunately, there is one group of people who get almost no systematic feedback to help them do their jobs better. And these people have one of the most important jobs in the world. I'm talking about teachers.“ (Gates 2013)

Partizipation ist en vogue, die Verwendung des Begriffs inflationär (vgl. Derecik et al. 2018, S.266). Warum also noch eine Doktorarbeit zu Partizipation? Zwar wird gerne von Partizipation gesprochen, die positiven Auswirkungen sind hinlänglich bekannt, auch normativ ist Partizipation unstrittig und in zahlreichen Rechtsnormen verankert, doch **das Entscheidende fehlt – der Weg in die Praxis und damit die tatsächliche Realisierung geltenden Rechts, ein gravierendes Defizit, das sich jüngst in der Corona-Krise erneut manifestiert hat**. Im Zuge der Pandemie wurden weltweit Kontaktbeschränkungen und -verbote verhängt, Kindergärten und Schulen in Deutschland flächendeckend über Wochen geschlossen. In seiner Stellungnahme vom 8. April 2020 mahnt der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes¹ die Einhaltung der UN-Kinderrechtskonvention auch bei den politischen Entscheidungen und Maßnahmen im Zuge der COVID-19-Pandemie an und warnt vor den schwerwiegenden Folgen für die psychische Gesundheit von Kindern (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2020a, S.1). In einem entsprechenden Aufforderungskatalog des UN-Ausschusses an die Staaten wird im Hinblick auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention gefordert, auch in der globalen Krisensituation die Meinung von Kindern anzuhören, sie angemessen in Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen, Kinder entsprechend zu informieren (siehe Artikel 17 UN-Kinderrechtskonvention) und ihr Wohl bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, vorrangig zu berücksichtigen (siehe Artikel 3, Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention) (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2020a, S.3). In Deutschland betrifft dies gegenwärtig 13 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, für die auch die Kinderkommission des Deutschen Bundestages forderte, bei der Abwägung von pandemiebedingten Maßnahmen die Rechte und das Wohl der Kinder stärker im Blick zu haben (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2020b, S. 3). Tatsächlich wurden die Interessen und Meinungen von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Pandemiebekämpfung kaum gehört und ihre Perspektive zu wenig einbezogen (vgl. ebd., S.5). So hält das Deutsche Institut für Menschenrechte (2020b, S.12) in seiner Stellungnahme im Mai 2020 fest, „dass Kinder als Träger_innen eigenständiger Rechte schnell übersehen werden.“

¹ In der folgenden Arbeit wird versucht, geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird teilweise allerdings nur eine Formulierung, wie z.B. Lehrercoaching, gebraucht. Auch wenn nicht speziell differenziert wird, sind alle Geschlechter angesprochen.

Das Thema „Partizipation“ ist indes für die Schulen kein Neues. Bereits 1973 gab der Deutsche Bildungsrat Empfehlungen im Hinblick auf eine verstärkte Autonomie der Schule sowie die damit verbundene Partizipation von Lehrpersonen, Schülerschaft und Eltern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973). Schulische Partizipation wurde zwischenzeitlich zwar immer wieder in verschiedenen Studien aufgegriffen (siehe 2.3.3) und in Bildungsplänen thematisiert, doch zusammenfassend lässt sich festhalten: „Verstärkte Partizipation ist zwar ein Thema, aber eines unter vielen.“ (Olk und Roth 2010, S.15) Dies gilt mittlerweile auch für Inklusion. 12 Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention ist das deutsche Schulsystem an vielen Stellen noch weit von Inklusion entfernt. Das Thema schulische Inklusion wird von anderen Themen überlagert (siehe 1.1). Womöglich ist die unzureichende Verwirklichung von Inklusion auch ein Problem der unzureichenden Verwirklichung von Partizipation (vgl. Reich 2012, S.120, 220; vgl. Bartosch et al. 2018c, S.286) und man müsste beide Themen auch in der Praxis zusammendenken, zumal sie untrennbar zusammengehören (siehe 2.3.1.2). Um das Ziel der Inklusion zu verwirklichen, muss also auch das Partizipationsproblem angegangen werden. Aus einer Reihe an Untersuchungen ist jedoch bekannt, dass es um die Umsetzung von Schülerpartizipation hierzulande nicht gut bestellt ist (vgl. u.a. Bettmer 2008; vgl. Abs 2014; vgl. Pupeter und Wolfert 2018; siehe 2.3.3). Was neben Ansätzen, Konzeptionen und konkreten Möglichkeiten, wie Partizipation in der Praxis gefördert werden kann, vor allem fehlt, ist eine Hilfestellung für die Lehrkraft, damit Schülerpartizipation im Schulalltag nicht nur als Projekt gesehen wird, sondern Unterricht und Schule systematisch und datenbasiert, partizipativ weiterentwickelt werden können. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Zurückgedacht an das Eingangszitat – „Everyone needs a coach“ (Gates 2013) gilt: Auch Lehrkräfte brauchen einen Coach, der ihnen Rückmeldungen zu ihrer Arbeit gibt. Die Ermöglichung von Schülerfeedback ist eine Form von Partizipation. Gleichzeitig sollen Lehrpersonen selbst als Partizipationscoach fungieren, um ihre Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Partizipationsfähigkeit zu unterstützen. Das Coachingverhältnis ist also ein wechselseitiges auf Augenhöhe mit gemeinsam geteilter Verantwortung für das, was in Unterricht und Schule passiert.

Die nachfolgende, metaphorische Darstellung der „Partizipation des Kindes“ (siehe Abb. 1-1.) von Isabell Kristina Lehmann² verdeutlicht sehr eindrücklich, dass Partizipation auf vielen Wurzeln fußt, was bereits vermuten lässt, dass Partizipationsförderung eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Zugleich zeigt sie, dass gelingende Partizipationsprozesse zahlreiche Früchte tragen, was Partizipationsförderung neben den rechtlichen Vorgaben auch

² Ein herzliches Dankeschön an Isabell Kristina Lehmann, die die Abbildung ihrer Darstellung in der vorliegenden Arbeit freundlicherweise erlaubt hat. Diese ist im Rahmen des Seminars „Partizipation und Kinderrechte“ (Dozentin: Julia Kristin Dörner) im Bachelorstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ im Wintersemester 2019/20 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt entstanden.

noch zu einer erstrebenswerten Aufgabe macht, die sich in viele Felder positiv auswirkt. Gute Gründe, sich dem Thema Partizipationsförderung intensiver zu widmen als dies bislang in der Forschungslandschaft geschieht. Die verwendeten Textbausteine sind als Beispiele zu verstehen. Denn die Liste an Wurzeln und Früchten ließe sich sicherlich noch ergänzen. Auch darum soll es in der vorliegenden Arbeit gehen. Wie kann ein Wurzelwachstum in Gang gesetzt werden, damit letztlich auch eine gute Ernte eingefahren werden kann. Hier soll vor allem die Erprobungsphase in der Schulpraxis wertvolle Erkenntnisse liefern, wie Lehrkräfte beim Thema Partizipationsförderung unterstützt werden können, damit Kinder zur Partizipation befähigt werden. Wichtig ist, dass man sich auf den Weg macht. Darum geht es in der vorliegenden Arbeit. Es soll nicht länger nur über Partizipation gesprochen werden, sondern eine konkrete Hilfe für Lehrkräfte geschaffen und im Schulalltag erprobt werden.

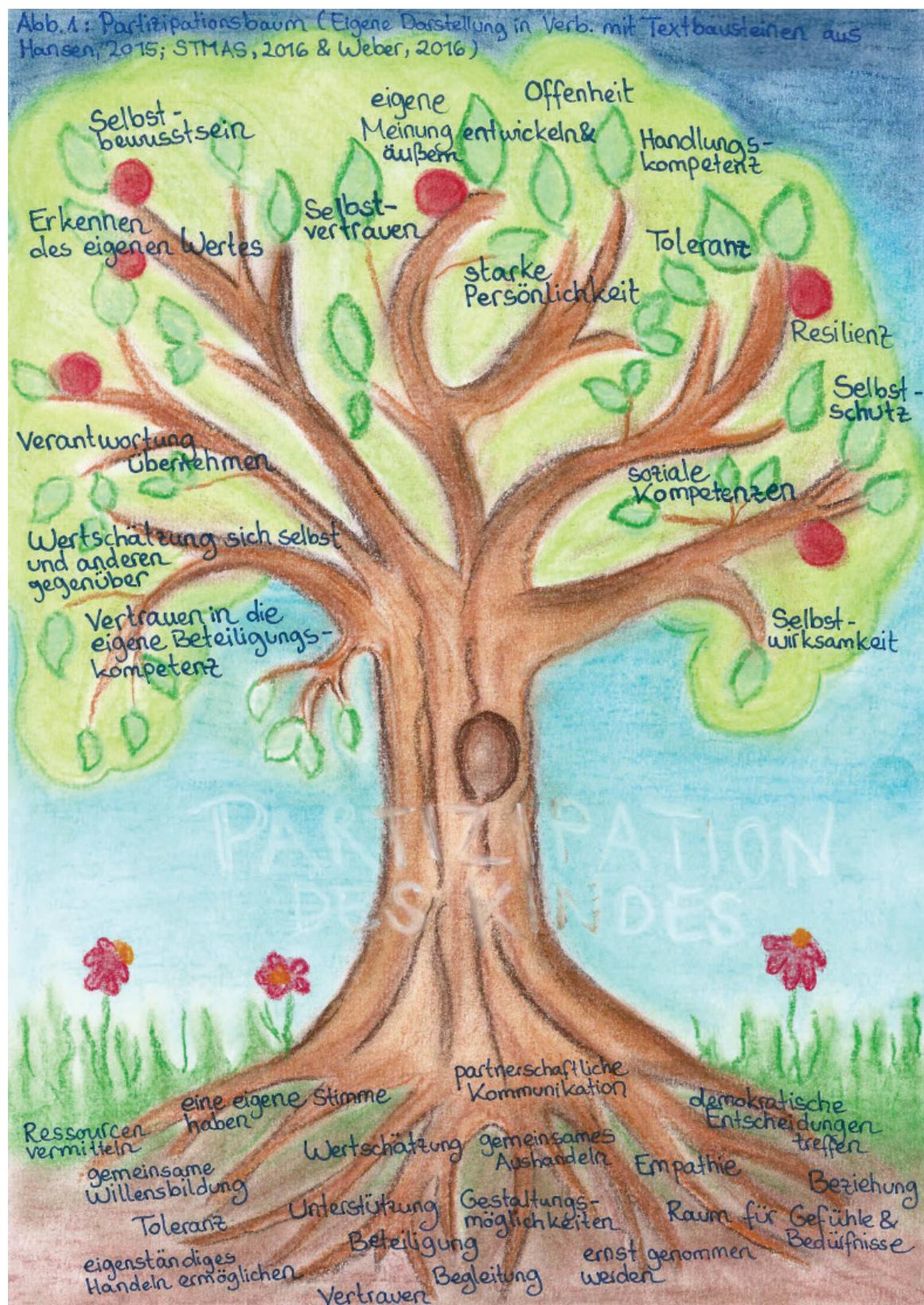


Abb. 1-1. Partizipation des Kindes (Isabell Kristina Lehmann, für die verwendeten Textbausteine, siehe Hansen 2015; STMAS 2016; Weber 2016)

Entstanden ist die vorliegende Doktorarbeit in der Zeit von September 2017 – September 2020, im Rahmen eines Promotionsstipendiums³ im Graduiertenkolleg „Inklusive Bildung“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Neben der Relevanz des Forschungsthemas werden im Folgenden die Zielsetzung und Forschungsfrage der Arbeit ausführlicher beleuchtet, die methodische Vorgehensweise für einen ersten Überblick kurz erläutert und der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Relevanz des Forschungsthemas

Unstrittig ist, dass Partizipationsfähigkeit als wesentlicher Bestandteil einer grundlegenden Bildung für ein selbstbestimmtes Leben, gesellschaftliche Teilhabe und die Zukunftsfähigkeit unseres Landes zentral ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.51; vgl. Burow 2012, S.13; vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S.10).

Im Jahr 2019 wurde das *100-jährige Jubiläum⁴ der Grundschulen in Deutschland* gefeiert (vgl. Reichsgesetzblatt 1919). Derweil stehen diese, neben einem Schulbetrieb in Corona-Zeiten, vor gewaltigen Herausforderungen (vgl. Fölling-Albers 2015; vgl. Götz et al. 2016; vgl. Rolff 2016; vgl. Lauscher 2018; vgl. Klemm und Zorn 2019; vgl. Robert Bosch Stiftung 2019b; vgl. Sadigh 2019; vgl. Huber et al. 2020):

- *Fehlendes Personal*: Lehrer- und Schulleitermangel
- *Umsetzung bildungspolitischer und rechtlicher Vorgaben*: Inklusion, Ganztag, Digitalisierung
- *Migration, Flucht*: Traumatisierung, fehlende Sprachkenntnisse
- *Umgang mit Vielfalt und Bildungsgerechtigkeit*
- *Zusammenarbeit mit dem Elternhaus*: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
- *Schulentwicklung*

Und dann auch noch Partizipationscoach? Dafür stehen die Ausgangsbedingungen in der Praxis aufgrund der Vielzahl an Herausforderungen denkbar schlecht. Allerdings ist Partizipation als wesentlicher Bestandteil demokratischer Prinzipien viel zu bedeutsam für unsere Gesellschaft, als dass man sie gerade in der Schule vernachlässigen dürfte, zumal die UN-Kinderrechtskonvention, die Kindern Partizipation zugesteht, in Deutschland gelendes Recht ist, also eingehalten werden muss (siehe 2.3.1.1). Die Verabschiedung der UN-

³ Für die finanzielle Förderung des Promotionsvorhabens sei der Freisinger Bischofskonferenz an dieser Stelle sehr herzlich gedankt, ebenso allen, die zum Gelingen dieser Arbeit auf ganz unterschiedliche Art und Weise beigetragen haben.

⁴ Siehe hierzu auch: Dörner, Julia Kristin (accepted, i.E. 2021): 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – 100 Jahre Grundschule: Ein Plädoyer für eine an Kinderrechten orientierte Schulentwicklung, in: Telse Iwers und Ulrike Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren. Unterschiede und Gemeinsamkeiten gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kinderrechtskonvention jährte sich 2019 zum dreißigsten Mal. Setzt man sich intensiv mit dieser Rechtsgrundlage auseinander, so wird man feststellen, dass die UN-Kinderrechtskonvention auch Regelungen für die aktuellen Herausforderungen, vor denen viele Grundschulen stehen, trifft. Es geht also auch hier um die Umsetzung geltenden Rechts. Kann mehr Partizipation bei der Bewältigung der genannten Herausforderungen helfen? Sicherlich ist Partizipation als wesentlicher Bestandteil demokratischer Rechte kein Allheilmittel, aber zwingend und rechtlich geboten. Sie ist damit nicht als zusätzlich zu leistende, sondern als Regelaufgabe zu verstehen. Bei der Realisierung dieses zentralen Kinderrechts sollten Lehrpersonen Unterstützung und Hilfe in ihrem Berufsalltag erfahren, vor allem in inklusiven Settings (vgl. Bartosch et al. 2018c). Das dritte wichtige Jubiläum im Jahr 2019 war *10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland* (siehe 2.3.1.2). Deren schulische Umsetzung bezeichnete das Deutsche Institut für Menschenrechte (vgl. 2019b, S.36) anlässlich des Jubiläums als ernüchternd. Im nachstehenden Schaubild (siehe Abb. 1-2.) wird die Relevanz des Forschungsthemas für zahlreiche Akteurinnen und Akteure unserer Gesellschaft vor dem Hintergrund dieser drei bedeutsamen Jubiläen zusammenfassend dargestellt und im Anschluss ausführlicher erläutert.

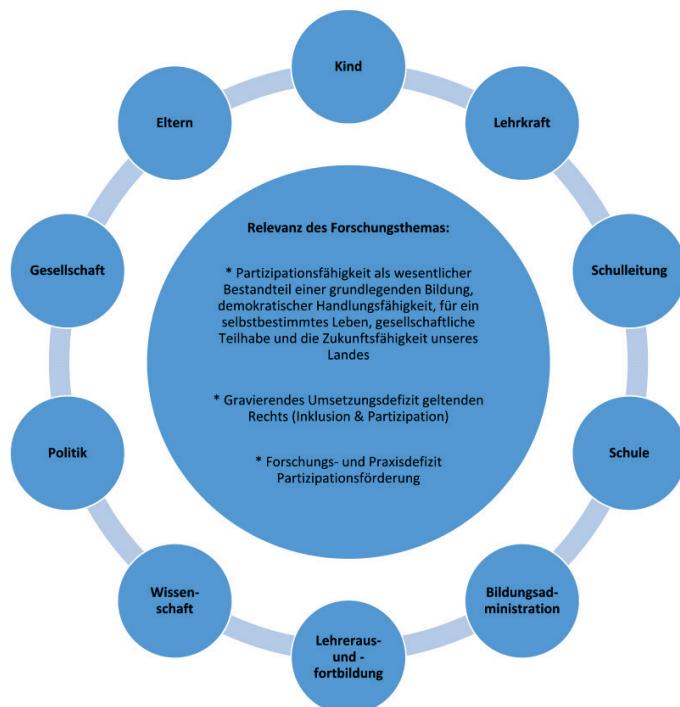


Abb. 1-2. Relevanz des Forschungsthemas (Eigene Darstellung)

An oberster Stelle steht das *Kind* als Träger eigener Rechte, dessen Recht auf Partizipation und Inklusion bislang nur unzureichend umgesetzt wird und das zur Partizipation befähigt werden soll, damit es sein Leben selbstbestimmt gestalten und an der Gesellschaft teilhaben kann. In direkter Nähe und auf gleicher Ebene befinden sich die *Lehrkraft* sowie die *Eltern*.

Denn nicht nur Erziehung, sondern auch Partizipation braucht eine Partnerschaft. Schulische und familiäre Partizipation sind eng miteinander verbunden. Beide Parteien agieren im besten Fall für das Kind als Partizipationscoaches. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, brauchen beide Akteure Hilfe, wie sie Partizipation fördern und sinnvoll begleiten können. Ein wesentlicher Motor und Initiator für die schulische Partizipationsförderung stellt neben der Lehrkraft die *Schulleitung* dar. Auch sie braucht Unterstützung bei der Initiierung und nachhaltigen Verankerung einer Partizipativen Schulentwicklung. Die *Grundschule* steht, wie zuvor bereits erläutert, dieser Tage vor großen Herausforderungen, denen es zu begegnen gilt. Schülerpartizipation kann eine Antwort auf diese Herausforderungen sein, zumal die Grundschulen zu ihrer Verwirklichung verpflichtet sind. Auch die *Bildungsadministration* trägt Verantwortung dafür, dass geltendes Recht umgesetzt wird, für die Art und Weise, wie es an Schulen umgesetzt wird und wie Schülerinnen und Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet werden. Die *Lehreraus- und -fortbildung* ist maßgeblich dafür verantwortlich, ob Partizipationsförderung Eingang in die Schulen findet. Lehrkräfte müssen entsprechend aus- und fortgebildet werden. Das nötige Wissen dazu muss erforscht, zugänglich gemacht und an Haltungen gearbeitet werden. Für die *Wissenschaft* ergibt sich die Relevanz aus einem eklatanten Forschungsdefizit zu Partizipationsförderung und deren praktischer Umsetzung. Der *Politik* kommt sowohl in ihrer Funktion als Legislative in der Gesetzgebung als auch als Exekutive in der Ausführung von Gesetzen eine wesentliche Bedeutung bei der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und damit auch von Schülerpartizipation zu. Nicht zuletzt hat das Thema einen erheblichen Einfluss auf unsere *Gesellschaft*, denn Demokratien haben keine Bestandsgarantie, sind auf mündige Bürger angewiesen, die die Gesellschaft in der sie leben, mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Die Partizipationsfähigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger ist ein wesentlicher Indikator für die Zukunftsfähigkeit einer Demokratie und eines Landes.

1.2 Ziel und Forschungsfrage

„Die Fragen sind es, aus denen das, was bleibt, entsteht.“ (Erich Kästner)⁵

Vor dem Hintergrund der vorab ausführlich geschilderten außerordentlichen Relevanz des Forschungsthemas für unsere Gesellschaft und die Kinder, die in ihr aufwachsen und der dringenden Notwendigkeit, geltendes Recht zu verwirklichen und dem Mangel an schulischer Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen zu begegnen (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020), lässt sich die

⁵ Zitiert nach zitate.eu (2020): Erich Kästner, [online] <https://www.zitate.eu/search?query=Die+Fragen+sind+es%2C+aus+denen+das%2C+was+bleibt%2C+entsteht> [28.08.2020].

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ableiten. Diese nimmt sich dem Themenfeld Partizipationsförderung an, dem im wissenschaftlichen Partizipationsdiskurs bislang noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde (vgl. Derecik et al. 2018; siehe 2.5).

Ziel des Forschungsvorhabens ist nach der **gemeinsamen Entwicklung eines Reflexionsinstruments** dessen **eigenständige Erprobung sowie die Entwicklung und Durchführung eines darauf bezogenen Lehrercoachings** durch die Doktorandin.

Mit dem Reflexionsinstrument und dem Lehrercoaching, als Anwendungshilfe des Instruments, sollen die Lehrkräfte in ihrem eigenen Handeln gestärkt werden, indem sie ihre Schülerinnen und Schüler als Experten ihrer selbst ernst nehmen und beteiligen (Inklusion und Partizipation). Dadurch werden auch Demokratiebildungsprozesse angestoßen, die nicht nur zum Kernauftrag der Grundschule gehören, sondern in einer Zeit der zunehmenden Instabilität unserer Demokratie von erheblicher Bedeutung sind. Schülerinnen und Schüler sollen durch das Instrument eine Stimme bekommen, die gehört und zum Ausgangspunkt genommen wird, Unterricht und Schule gemeinsam weiterzuentwickeln. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerschaft von den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern mitunter sehr unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.73; vgl. Holtappels 2004, S.265f; vgl. Wagener 2013, S.237). Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sollen mithilfe des Reflexionsinstruments zusammengebracht werden und ein Austausch darüber stattfinden. Mit dem Reflexionsinstrument und Lehrercoaching soll ein Beitrag geleistet werden, dem eklatanten schulischen Umsetzungsdefizit des Rechts auf Inklusion und Partizipation (siehe die rechtlichen Grundlagen unter 2.3.1) und dem damit verbundenen Praxis- und Forschungsdefizit Partizipationsförderung (siehe 2.5) zu begegnen. Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings soll damit ermittelt und gefördert werden – im gemeinsamen Austausch von Kindern und Lehrkräften.

Gemäß der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit lautet die **Forschungsfrage**:
„Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrercoaching die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule?“

Der Forschungsfrage sind zwei Fragenkomplexe zugeordnet, mit denen die Forschungsfrage unter verschiedenen Blickwinkeln näher beleuchtet werden soll. Zum einen geht es dabei um die Anwendung des Reflexionsinstruments, wozu auch das Lehrercoaching zählt. Zum anderen um die angestoßene Partizipationsförderung an der Erprobungsschule. Die nachfolgende Übersicht (siehe Tab. 1-1.) fasst alle damit verbundenen Fragestellungen zusammen, die anschließend näher erläutert werden.

Tab. 1-1. Forschungsfrage

Forschungsfrage: Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrercoaching die Partizipation von Schülerinnen und Schülern?	
Anwendung des Reflexionsinstruments	Partizipationsförderung an der Erprobungsschule
a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?	a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?
b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?	b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?
c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?	c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?
d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?	d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

(Eigene Darstellung)

Zunächst werden die dem Themenkomplex „*Anwendung des Reflexionsinstruments*“ untergeordneten Fragestellungen näher erläutert.

Anwendung des Reflexionsinstruments

a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

Ob ein Instrument in der Praxis tatsächlich zum Einsatz kommt und sein Ziel erreicht, hängt maßgeblich von seiner Praxistauglichkeit ab. Aus diesem Grund wurden Lehrkräfte wiederholt in den Entwicklungsprozess des Instruments einbezogen. Die Frage hilft der Klärung der Forschungsfrage, ob das entwickelte Reflexionsinstrument Schülerpartizipation ermittelt und fördert und den Praxistest im Schulalltag besteht. Deshalb ist es von großem Interesse zu erfahren, wie die beteiligten Lehrpersonen die Anwendung des Reflexionsinstruments in ihrem Unterricht im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit und der Zielsetzung, Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation zu fördern, bewerten.

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

Das aus drei Elementen bestehende Reflexionsinstrument (siehe 3.2.1) darf nicht auf seinen *ersten Teil*, die Beantwortung von Fragen am Tablet durch Lehrkraft und Schülerschaft reduziert werden. Damit Partizipation tatsächlich gefördert werden kann, muss in einem nächsten Schritt in Reflexionsgesprächen zwischen Lehrkraft und Klasse über die Auswertungsergebnisse der am Tablet bearbeiteten Fragen gesprochen werden (*2. Teil*). Daher ist es wichtig, zu erörtern, welchen Stellenwert diese Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen in den beteiligten Klassen eingenommen haben.

Anwendung des Reflexionsinstruments

c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Um das datenbasierte Schülerfeedback für eine systematische Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen zu können, müssen die Ergebnisse aus den Reflexionsgesprächen auch mit Konsequenzen verbunden sein (vgl. Rolff 2019, S.69). *Teil drei* des Reflexionsinstruments ist die tatsächliche Nutzung und gemeinsam besprochene Umsetzung des datengestützten Schülerfeedbacks, das durch den Instrumenteneinsatz gewonnen wird, für eine gemeinsame Entwicklung von Unterricht und Schule. Deshalb gilt es auch hier näher zu beleuchten, inwiefern dieser dritte Schritt des Reflexionsinstruments realisiert werden konnte und was zur Fruchtbringung beigetragen hat bzw. diese verhindert hat.

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Auch für das Lehrercoaching gilt dessen Praxistauglichkeit als wesentliches Erfolgskriterium (vgl. Hertel et al. 2008, S. 238). Das Lehrercoaching soll den Lehrkräften die Anwendung des Reflexionsinstruments erleichtern. Bereits in ihrer Theorie zur Schülerpartizipation verweisen Baacke und Brücher (1982, S.46) auf die Notwendigkeit, Partizipation zu erlernen und einzuüben (siehe 2.1.4). Bei diesem Lernprozess brauchen die Schülerinnen und Schüler Unterstützung von ihren Lehrkräften (vgl. Derecik et al. 2018, S. 94, 52). Durch das Lehrercoaching sollen die Lehrkräfte zu Partizipationscoaches in den fünf Bereichen („Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“, „Müssen“) befähigt werden (siehe 2.1.6), damit sie hinterher selbst für ihre Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoaches agieren können und Partizipationsförderung nachhaltig im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung an der Schule verankert wird. Neben der externen Validierung des Lehrercoachings im Vorfeld der Erprobung ist es von großem Interesse, wie die Teilnehmenden das Lehrercoaching im Hinblick auf die Zielerreichung, einen nachhaltigen Einsatz des Reflexionsinstruments, bewerten.

Nun werden die dem Themenkomplex „*Partizipationsförderung an der Erprobungsschule*“ untergeordneten Fragestellungen näher vorgestellt.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?

Ziel des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings ist die Förderung von Schülerpartizipation. Um diese Zielerreichung zu überprüfen, ist es erforderlich, zu ermitteln, in welchen Bereichen an der Erprobungsschule Schülerpartizipation angestoßen wird. In den Blick genommen werden dabei die Fallvignetten des Reflexionsinstruments. Allerdings sind dies nur exemplarische Gebiete, in denen eine Förderung von Schülerpartizipation angestoßen werden kann. Darüber hinaus sind viele weitere Felder im Schulalltag denkbar, die auch im Lehrercoaching thematisiert werden und deshalb in den Ergebnissen ebenfalls betrachtet werden.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Im Rahmen der Erprobungsstudie wird bewusst mit einer Kontrollgruppe gearbeitet, die kein Lehrercoaching und damit auch keine Transferaufgaben als Verstärker im Klassenzimmer erhält. Dadurch soll die Notwendigkeit des Coachings und der Verstärker für eine effiziente und nachhaltige Nutzung des Reflexionsinstruments und dessen Zielerreichung überprüft werden, im Vergleich zur Anwendung des Reflexionsinstruments ohne zusätzliche Hinweise, Coaching und Verstärker. Durch das Lehrercoaching und die stärkere Präsenz und Sichtbarkeit der Thematik im Klassenzimmer der Interventionsgruppen aufgrund der Transferaufgaben ist davon auszugehen, dass sich dies auf die Partizipationsförderung auswirkt. Das gilt es, zu überprüfen.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Ein weiteres wesentliches Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit gilt der Herausarbeitung von zentralen Faktoren, die neben einem konsequenten Einsatz aller drei Bestandteile des Reflexionsinstruments (Tablet, Reflexionsgespräche und Konsequenzen im Hinblick auf eine datenbasierte, gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung) zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Rahmen einer Partizipativen Schulentwicklung beitragen. „Auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky 2006; siehe hierzu auch Hattie 2009). Es ist davon auszugehen, dass dies auch für die Instrumentnutzung gilt. Je stärker sich eine Lehrkraft auf das Thema Schülerpartizipation einlässt, konsequent alle drei Bestandteile des Reflexionsinstruments anwendet und bereit ist, etwas in ihrer Klasse zu verändern, desto stärker wird sich das voraussichtlich in den Ergebnissen zeigen. D.h. es ist davon

auszugehen, dass die Zielerreichung Partizipationsförderung je nach Instrumentnutzung der jeweiligen Lehrkraft variiert. Das soll überprüft werden. Neben dem Nutzungsverhalten des Reflexionsinstruments der jeweiligen Lehrkraft sollen unter dieser Fragestellung auch die fünf Elemente einer Partizipationsförderung („Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“, „Müssen“) in den Blick genommen werden. Diese werden auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse und der eigenen, reflektierten Erfahrung mit Partizipationsförderung, aus der Berufspraxis als Grundschullehrerin, unter 2.1.6 in einem Modell der Partizipationsförderung dargestellt. Zudem wird die Bedeutung einer vorherigen Qualifizierung der Lehrpersonen herausgearbeitet, damit diese für ihre Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoaches agieren können (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S.24; siehe 4.1.1).

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Im Lehrercoaching erhalten die Interventionsgruppen Transferaufgaben (Plakat und Reflexionskärtchen, siehe 4.2.2), damit das Thema Partizipationsförderung nicht nur zu den drei Messzeitpunkten der Tableterhebung, sondern dauerhaft im Klassenzimmer sichtbar und präsent ist. Ob dieses Ziel erreicht wurde und die Transferaufgaben zu einer Verstärkung der Partizipationsförderung im Klassenzimmer geführt haben, muss anhand der Ergebnisse geklärt werden.

Eine ausführliche Darstellung des Entwicklungs- und Erprobungsprozesses des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings erfolgt in den Kapiteln 3-5. Zum besseren Verständnis wird das methodische Vorgehen nachfolgend allerdings bereits kurz aufgezeigt.

1.3 Methodische Vorgehensweise

Die Schritte zur Erreichung der Zielsetzung der Arbeit werden in folgender Grafik (siehe Abb. 1-4.) zusammenfassend dargestellt. Dabei wurde folgende Systematik (siehe Abb. 1-3) verwendet.

Grau unterlegt ist der **Ausgangspunkt** der Arbeit. Die dortigen Vorarbeiten des Projektteams bzw. der Doktorandin liegen zeitlich vor der Promotion.

Blau unterlegt ist die **Entwicklung des Reflexionsinstruments** im gemeinsamen Projektteil des Forschungsprojekts „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ (Projektleitung: Prof Dr. Ulrich Bartosch und Prof. Dr. Joachim Thomas, siehe 2.6).

Grün hinterlegt ist die **Entwicklung des Lehrercoachings** sowie die **Erprobung des Reflexionsinstruments und des Lehrercoachings**, die eigenständig im Rahmen der Dissertation als Fortführung der vorherigen gemeinsamen Arbeit im Forschungsprojekt erfolgt ist.

Abb. 1-3. Legende zu Abb. 1-4. Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings (Eigene Darstellung)

Vorab sei noch darauf hingewiesen, dass sich der linke Strang im nachfolgenden Schaubild der Entwicklung des Reflexionsinstruments widmet. Hier standen vor allem in den Pretests die Schülerinnen und Schüler (SuS) im Fokus, wobei im Entwicklungsprozess auch immer wieder externe Validierungsschritte durch den Austausch mit Lehrkräften vorgenommen werden konnten. Der rechte Strang widmet sich der Entwicklung des Lehrercoachings. Dementsprechend sind hier die Lehrpersonen, für deren Arbeit das Reflexionsinstrument eine Hilfestellung sein soll, zentral. In der Erprobungsstudie fließen die beiden Stränge Reflexionsinstrument und Lehrercoaching dann zusammen. Im Zentrum der Erprobungsstudie steht die Lehrkraft (LK) in ihrer Rolle als Partizipationscoach.

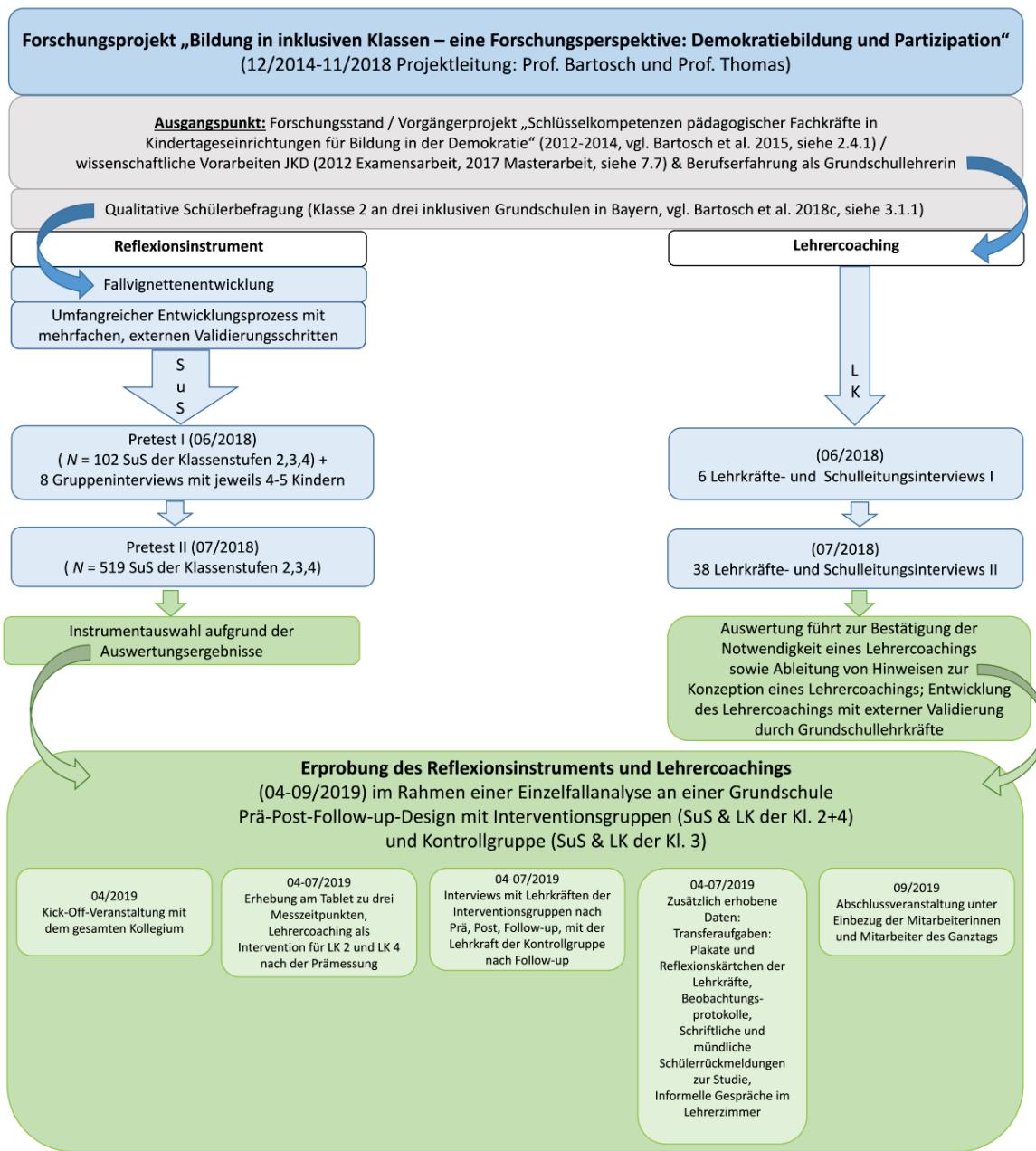


Abb. 1-4. Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings (Eigene Darstellung)

Als nächstes wird der Aufbau der Arbeit erläutert.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist, wie folgt (siehe Abb. 1-5.), in sieben Kapitel unterteilt:

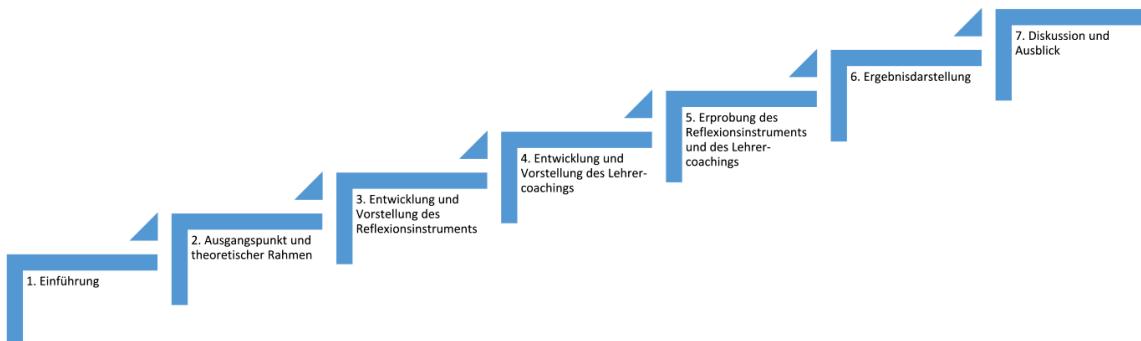


Abb. 1-5. Aufbau der Arbeit (Eigene Darstellung)

Kapitel 1 – Einführung

Das erste Kapitel stellt eine Hinführung zum Thema der Doktorarbeit dar. Nach Darstellung der Relevanz des Forschungsthemas werden das Ziel und die Forschungsfrage der Arbeit genannt und näher erläutert. Es folgen die Skizzierung der methodischen Vorgehensweise sowie ein Überblick zum Aufbau der Arbeit.

Kapitel 2 – Ausgangspunkt und theoretischer Rahmen

Kapitel 2 setzt sich mit dem Ausgangspunkt und theoretischen Rahmen des Dissertationsvorhabens anhand des aktuellen Forschungsstandes auseinander. Zunächst werden die acht für die Arbeit zentralen Begriffe definiert und verortet. In einem Zwischenfazit wird das Zusammenspiel von Demokratiebildung, Inklusion, Partizipation, Schülerpartizipation, Partizipationscoach, Partizipationsförderung, Schulentwicklung und Partizipativer Schulentwicklung aufgezeigt. Anschließend werden, nachdem der Aspekt „Pädagogik als Machtfrage?“ aufgeworfen wurde, unterschiedliche Begründungslinien für Schülerpartizipation skizziert. Neben der rechtlichen Dimension von Schülerpartizipation erfolgt eine Betrachtung von Schülerpartizipation aus einer demokratiepädagogischen Perspektive heraus. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Janusz Korczak und seine Konstitutionelle Pädagogik gelegt. Nachfolgend werden Befunde aus empirischen Studien zu Schülerpartizipation als Qualitätsindikator vorgestellt. Ein anschließendes Zwischenfazit setzt sich mit den Chancen, Hindernissen und Grenzen von Schülerpartizipation auseinander. Danach wird auf die Partizipation von Kindern an Forschung eingegangen und zentrale Forschungsergebnisse hinsichtlich der Partizipation von Kindern in Krippe, Kita und Grundschule vorgestellt. Aus diesen Erkenntnissen werden nach einem Zwischenfazit die Forschungsdefizite zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation herausgearbeitet. Das Kapitel endet mit Ausführungen, wie die zuvor abgeleiteten Forschungsdesiderate in der eigenen Arbeit aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang wird die Einbettung des Dissertationsprojekts in das Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen –

eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrich Bartosch und Prof. Dr. Joachim Thomas) und den Forschungsverbund „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erläutert.

Kapitel 3 – Entwicklung und Vorstellung des Reflexionsinstruments

In Kapitel 3 wird die Entwicklung des Reflexionsinstruments ausführlich geschildert und das Endprodukt vorgestellt. Als Ausgangspunkt der Fallvignettenentwicklung wird die qualitative Schülerbefragung von Bartosch et al. 2018c, deren Datenmaterial als Grundlage für die Fallvignettenentwicklung diente, vorgestellt. Eingebettet in Hinweise zur Forschung mit Vignetten wird der umfangreiche Entwicklungsprozess der Fallvignetten, die Überlegungen zu potentiellen Umsetzungsmöglichkeiten und die letztliche Produktion der Fallvignetten und Vorbereitung der elektronischen Erhebung transparent gemacht. Die zahlreichen externen Validierungsschritte im Entwicklungsprozess sowie die beiden Pretests mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 2, 3 und 4 werden dargestellt. Anhand der Auswertungsergebnisse wird die Anpassung des Reflexionsinstruments für die Erprobungsstudie erläutert. Das gemeinsam im Forschungsprojekt konzipierte Reflexionsinstrument wird anschließend vorgestellt. Ziel, Nutzen und Einsatz des innovativen Reflexionsinstruments werden erläutert.

Kapitel 4 – Entwicklung und Vorstellung des Lehrercoachings

Als Ausgangspunkt für das Lehrercoaching werden in Kapitel 4 zunächst Inhalte aus Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews zum Themenfeld Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation vorgestellt. Aus diesen wird die Notwendigkeit eines Lehrercoachings für einen gelungenen Instrumenteneinsatz abgeleitet, dessen Entwicklung und Inhalte erläutert sowie die Qualitätssicherung des Coachings transparent gemacht. Vorgestellt werden zudem die Transferaufgaben für das Klassenzimmer, die die Interventionsgruppen im Rahmen des Lehrercoachings erhalten.

Kapitel 5 – Erprobung des Reflexionsinstruments und des Lehrercoachings

Kapitel 5 befasst sich mit der Erprobung des Instruments. Nach der Darstellung des Ziels der Erprobungsstudie wird das Forschungsdesign selbiger erläutert. Hierbei wird zunächst auf die Aktionsforschung verwiesen, in die die eigene Studie einzuordnen ist. Weiter wird das Forschungsvorhaben mit Prä-, Post-, Follow-up-Design sowie Interventionsgruppen (Lehrercoaching) und Kontrollgruppe beschrieben. Im Anschluss wird die Schulauswahl begründet und die Schule sowie die Stichprobe beschrieben. Es folgen Informationen zum Ablauf der Studie und zur Datenerhebung. Auch der Prozess der Datenaufbereitung wird in allen Schritten offen gelegt. Daran schließt sich die Datenauswertung an. Auch hier werden alle Analyseschritte transparent gemacht. Es folgt eine umfassende Darstellung der in der Arbeit berücksichtigten Mixed Methods, qualitativen und quantitativen Gütekriterien.

Kapitel 6 – Ergebnisdarstellung

Der umfangreichen Ergebnisdarstellung wird ein eigenes Kapitel gewidmet. In diesem werden die Ergebnisse der Erprobungsstudie zunächst anhand von Falldarstellungen, die sich aus den beiden Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe ergeben, aufgezeigt. Anschließend werden die Ergebnisse zur Ermittlung und Förderung von Partizipation anhand der acht im Reflexionsinstrument vertretenen Fallvignetten dargestellt. Darüber hinaus werden während der Erprobungsstudie aufgetretene Entwicklungen an der Erprobungsschule, die über die im Reflexionsinstrument verwendeten Fallvignetten hinausgehen, im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation aufgeführt.

Kapitel 7 – Diskussion und Ausblick

An die Ergebnisdarstellung schließt sich die Diskussion der Forschungsbefunde an. Dies geschieht im Hinblick auf das entwickelte und erprobte Reflexionsinstrument und Lehrer-coaching mit den Transferaufgaben, die angestoßene Partizipationsförderung und Partizipative Schulentwicklung sowie die Anforderungen, die sich dabei für Partizipationscoach und -coachee ergeben. Auch die eigene Forscherrolle wird reflektiert, Stärken und Limitationen der Arbeit benannt sowie Implikationen für Forschung Praxis formuliert. Die Arbeit endet mit einem Plädoyer.

Nun folgt das zweite Kapitel, in dem der Ausgangspunkt der eigenen Arbeit erläutert und der theoretische Rahmen abgesteckt wird.

2 Ausgangspunkt und theoretischer Rahmen

„Die Recherche nach bestehendem Wissen ist der erste Schritt zur Gestaltung neuer Lösungen.“ (Unbekannt)⁶

Dieser erste Schritt beginnt mit der Definition und Verortung der maßgeblichen Begriffe dieser Arbeit. Anschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Aspekt Pädagogik als Machtfrage, da Partizipation eine Machtabgabe erfordert. Daraufhin werden verschiedene Begründungslinien für Schülerpartizipation gezogen. Es folgen Ausführungen zum aktuellen Forschungsstand hinsichtlich Partizipation von Kindern in Krippe, Kita und Grundschule sowie zu Kindern als Experten ihrer Lebenswelt. Daraus werden Forschungsdesiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation abgeleitet.

2.1 Definition und Verortung zentraler Begriffe

Acht Begriffe sind für die vorliegende Arbeit zentral und sollen deshalb nachfolgend definiert, eingeordnet und in ihrem Zusammenspiel verdeutlicht werden. Begonnen wird mit dem Terminus „Demokratiebildung“.

2.1.1 Demokratiebildung

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“ (Adorno 1971, S. 88)

Diesem übergeordneten Ziel, dem „grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet“ sind, verschreibt sich die Kultusministerkonferenz (2020).

In seinem Werk „Democracy and Education“ betonte der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey bereits 1916 die Verbindung von Demokratie und Erziehung. Für ihn war Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 121). Dewey (vgl. ebd., S.39) vertrat die Ansicht, die Demokratisierung der Gesellschaft müsse von den Schulen ausgehen. Demokratische Handlungsfähigkeit kann nach Dewey (vgl. 1993, S.41f) nur erlernt werden, wenn sie gelebt, erfahren und Partizipation ermöglicht wird. Oelkers (1993, S.3) ordnet Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“ als „Schlüsselwerk der internationalen Reformpädagogik“ ein. Allerdings wurde selbiges nicht als solches hierzulande in der Pädagogik rezipiert, bleibt bis heute vielfach unbeachtet und „Dewey ein bekannter Unbekannter“ (ebd.), was u.a. mit dem historischen Zeitgeschehen

⁶ Zitiert nach VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (2020): „unbekannt“, [online] <https://www.zitate.de/autor/unbekannt?page=13> [28.08.2020].

zusammenhängt. „Democracy and Education“ erschien erstmals 1916 und damit während des Ersten Weltkrieges, die erste deutsche Übersetzung über zehn Jahre später (vgl. Hylla 1993, S.6). Im Verlauf der Arbeit werden immer wieder Bezüge zu Dewey hergestellt, die die Aktualität von Deweys Pädagogik und ihre Verbindung zur vorliegenden Arbeit unterstreichen.

Das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ wurde, mit einer fünfjährigen Laufzeit, als Schulentwicklungsprogramm aufgrund eines deutlichen Anstiegs an Gewalttaten, einer verstärkten Politikverdrossenheit sowie zunehmenden rechtsextremistischen, rassistischen und antisemitischen Strömungen ins Leben gerufen (vgl. Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001, S.17). In den Jahren 2002-2007 waren etwa 200 Schulen aus 13 Bundesländern daran beteiligt (vgl. LISUM Bbg o.J.). Im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms befassten sich die Schulen mit Demokatieerziehung und -pädagogik sowie mit demokratischer Schulentwicklung (vgl. Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001, S.17). Ziel war die Stärkung der demokratischen Handlungskompetenz sowie die Etablierung demokatischer Schulkulturen (vgl. LISUM Bbg o.J.). Eine externe Evaluation des Programms erfolgte durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (vgl. DIPF 2014). Im Rahmen des BLK- Programms „Demokratie lernen & leben“ wurde ein „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ veröffentlicht (Haan et al. 2007). Als Anhaltspunkt bei der Entwicklung hin zu einer demokratiepädagogischen Schule kann zudem der Katalog „Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2017) dienen. Im Jahr 2005 wurde die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (vgl. o.J.) von Wissenschaftlern und Praktikern gegründet. Damit sollte eine Nachhaltigkeit des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ sichergestellt werden.

Konzepte für ein bürgerschaftliches Lernen („Civic Education“ / „Citizenship Education“) wurden zunächst vor allem in den USA, Kanada und Großbritannien geprägt (vgl. Frank 2005, S.1). Dementsprechend zahlreich ist auch die internationale Fachliteratur (vgl. u.a. Niemi and Junn 1998; Torney-Purta 1999; Cogan and Derricott 2000; Torney-Purta et al. 2001; Potter 2002; Banks 2004; Galston 2004; Bamber 2020). Seit 1997 existiert das Projekt "Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education" des Europarats (vgl. Council of Europe 2020). Auch national sind in den vergangenen Jahren eine Reihe an Publikationen zur Thematik erschienen (siehe u.a. Oesterreich 2002; Sliwka et al. 2006; Georgi 2008; Widmaier und Nonnenmacher 2011; Abs und Hahn-Laudenberg 2017; Kenner und Lange 2018). Ziel einer „Civic/Citizenship Education“ ist der Erwerb demokratischer und zivilbürgerlicher Handlungskompetenz (vgl. Frank 2005, S.2). Im Zusammenhang mit dem Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ wurden Praxisansätze ei-

ner „Civic Education“ erprobt. Dazu gehören kooperatives Lernen, demokratisches Sprechen (Debatte, Deliberation), Service Learning als Verantwortungslernen sowie Leadership Trainings für Jugendliche (vgl. ebd., S.7f). Die „Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung“ plädiert für eine „Education for Democratic Citizenship“ (Council of Europe 2014, S.7). In diesem Dokument wird auf die enge Verbindung zwischen Politischer Bildung und Menschenrechtsbildung verwiesen und Schülerpartizipation gefordert (vgl. ebd., S.8f). Auch in der europäischen Bildungsstrategie 2020 wird die Förderung eines aktiven Bürgersinns, von Bürgerkompetenz sowie bürgerschaftlichen Engagements anvisiert (vgl. Publications Office of the European Union 2016). Ferner wird „Global Citizenship Education“ als Unterziel in der globalen Bildungsagenda 2030 der Vereinten Nationen aufgeführt (vgl. United Nations 2016). Bei all diesen Initiativen steht der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz stärker im Fokus als das fachliche Lernen. Prägend war dabei auch Himmelmanns Einteilung von „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“, einer Verbindung von Demokratie lernen und leben, die davon ausgeht, dass Demokratie nicht nur eine politische Komponente („Demokratie als Herrschaftsform“), sondern auch eine gesellschaftliche („Demokratie als Gesellschaftsform“) sowie eine soziale („Demokratie als Lebensform“) beinhaltet (Himmelmann 2001). Diesen Demokratieformen weist Himmelmann unterschiedliche Zielstufen zu. Bei der „Demokratie als Lebensform“ steht das Selbst-Lernen und die Ich-Kompetenz im Vordergrund, bei der „Demokratie als Gesellschaftsform“ das soziale Lernen und die Sozialkompetenz, bei der „Demokratie als Herrschaftsform“ das Politiklernen und die Demokratiekompetenz (ebd.). Entwicklungsbedingt sieht Himmelmann in der Grundschule den Schwerpunkt auf der „Demokratie als Lebensform“, in der Sekundarstufe I auf der „Demokratie als Gesellschaftsform“ und in der Sekundarstufe II auf der „Demokratie als Herrschaftsform“ (Himmelmann 2017, S.24).

An diesen neueren Ansätzen wird vor allem eine „Entfachlichung der Politischen Bildung“ kritisiert (Lange 2009, S. 43). Auch wenn es zu den einzelnen Konzepten in der politischen Bildung und Politikdidaktik, die hier nur zum Teil und auch nur stark verkürzt angerissen werden können, vor dem Hintergrund unterschiedlicher Politikbegriffe und Verständnisse von Demokratie (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S. 41), sehr kontroverse Auffassungen gibt (vgl. u.a. Sander 2003; Massing 2004; Petrik 2007; May 2008; Pohl 2009; Reinhardt 2010; Himmelmann 2010), sollen diese hier nicht weiter erläutert werden, da dies, wie zuvor zitiert, an anderer Stelle bereits geschehen ist (zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen, siehe Wohnig 2017). Dass politische Bildung fachliche Bezüge braucht, steht außer Frage. Empirische Belege, dass Grundschulkinder im Hinblick auf Politik massiv unterschätzt werden und Demokratie lernen und leben als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform bereits in der Grundschule möglich

ist, finden sich in der Literatur (vgl. Deth et al. 2007; Tausendpfund 2008; Abendschön 2010; Vollmar 2012; Götzmann 2015; Dörner 2018).

Im Hinblick auf die gewaltigen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts schreibt Negt (2018, S.25), dass politische Bildung sich nicht alleine auf die Wissensvermittlung konzentrieren darf, sondern die Entwicklung einer „reflektierenden Urteilskraft“ das Ziel ist. Reinhardt (2004, S.3) schlägt fünf Demokratie-Kompetenzen vor: „Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation, Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik (als Spezifikum der gymnasialen Oberstufe)“. Partizipation wird als politische Handlungsfähigkeit verstanden (vgl. ebd., S.5). Als „Kompetenzfacetten politischen Handelns für den Politikunterricht“ werden Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden angesehen (Detjen 2012, S.81). Partizipationserfahrungen im Schulalltag erfordern Kommunikationsfähigkeit, Aushandlungsprozesse und das Treffen von Entscheidungen. Partizipationskompetenz ist aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus nicht alleine als politische Handlungsfähigkeit zu verstehen, sondern als Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung in einer Demokratie. Werden entsprechende Lerngelegenheiten zum Partizipieren in der Grundschule geschaffen, können auf diesem Wege auch diejenigen Kompetenzen trainiert und angebahnt werden, die eine politische Handlungsfähigkeit bedarf. In der Begleitforschung des Kindergartenkonzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ zeigte sich, dass Partizipation ein „Schlüssel zu Bildung und Demokratie“ ist und mit der Ermöglichung von Demokratiebildungserfahrungen Selbstbildungsprozesse in Gang gesetzt werden (Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.70). Ebenso kam es zu einer sichtbaren Steigerung der allgemeinen Handlungsfähigkeit sowie der demokratischen Kompetenzen der Kindergartenkinder (vgl. ebd.).

Zurück zu Dewey, der die Bildungskomponente mit Demokratie verband. Zwar ist „Demokratiebildung“ der von den zuvor genannten Begriffen bislang im wissenschaftlichen Diskurs um Politische Bildung am wenigsten gebrauchte. Doch scheint er von seiner Intention am nächsten bei Dewey zu sein und im Hinblick auf Bildung in der Demokratie aus pädagogischer Perspektive der passendste. Demokratiebildung wird dabei verstanden „als Aneignungstätigkeit des Kindes“ (Knauer et al. 2016, S.39). Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, demokratische Erfahrungsräume zu ermöglichen, damit Kinder Demokratie erleben und dadurch demokratische Handlungskompetenz erwerben können (vgl. ebd.). Bartosch et al. (vgl. 2016, S. 251f) halten eigene Demokratiebildungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte für notwendig, die zusammen mit den Kindern weiterentwickelt werden können. Dafür müssen Kinder als Subjekte wahrgenommen und die pädagogische Arbeit daran ausgerichtet werden (vgl. Knauer 2004, S.233). Die Partizipation der Kinder ist ein zentraler Maßstab für die Qualität in Bildungseinrichtungen und Demokratiebildung „aktive Herstellung von Chancen zur Partizipation“ (Bartosch et al. 2015, S.20; siehe

2.3.3). Angelehnt an das Konzept der „Kinderstube der Demokratie“, auf das unter 2.4.1 noch näher eingegangen wird, sowie bezugnehmend auf das Vorgängerprojekt der Eichstätter Forschungsgruppe (siehe ebd.), wird Demokratiebildung auch in der eigenen Arbeit als „zentrale Zukunftsaufgabe aller pädagogischen Institutionen“ angesehen (Richter et. al. 2017, S.37).

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

„Demokraten fallen nicht vom Himmel“ (Theodor Eschenburg).⁷

Daher ist **Demokratiebildung** von Anfang an notwendig. Indem Pädagoginnen und Pädagogen Kindern Demokratieerfahrungen ermöglichen, sie partizipieren lassen und sie auf diesem Weg der Selbst- und Mitbestimmung unterstützen, fördern und begleiten, entstehen Selbstbildungs- und gemeinsame Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern mit dem Ziel des Erwerbs von Handlungs- und Partizipationsfähigkeit in der Demokratie.

Da Inklusion im Forschungsprojekt aus der Forschungsperspektive Demokratiebildung und Partizipation betrachtet werden soll (siehe 2.6) und die Definition von Demokratiebildung bereits die enge Verknüpfung des Begriffs mit Inklusion und Partizipation aufzeigt, wird als nächstes der Inklusionsbegriff definiert.

2.1.2 Inklusion

„Wer Inklusion will, sucht Wege, wer sie nicht will, sucht Begründungen.“ (Hubert Hüppe)⁸

Über schulische Inklusion ist seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (siehe 2.3.1.2) in Deutschland im Jahr 2009 viel geschrieben worden. Daher soll an dieser Stelle auch kein Versuch unternommen werden, die komplette Inklusionsdebatte zu rezipieren. Stattdessen werden die für die Arbeit zentralen Aspekte von Inklusion herausgearbeitet.

Vom 7.-10.06.1994 versammelten sich mehr als 300 Menschen aus 92 Ländern im spanischen Salamanca mit dem Ziel, eine Bildung für alle zu forcieren mit Fokus auf der Pädagogik für besondere Bedürfnisse (vgl. UNESCO 1994). Bereits 1948 wurde in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Recht auf Bildung für jeden Menschen verbrieft und durch die Weltdeklaration „Bildung für Alle“ bekräftigt (vgl. Vereinte Nationen 1948; vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991). In der Salamanca-Erklärung wurde ausdrücklich auf die „Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und

⁷ Zitiert nach Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (o.J.): Aussagen zur Demokratiepädagogik, [online] https://degede.de/wp-content/uploads/legacy/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/aussagen_demokratiepaedagogik.pdf [28.08.2020].

⁸ Zitiert nach Deutsches Institut für Menschenrechte 2019b, S.5.

Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“ verwiesen (UNESCO 1994). Zugleich wurde zur Umsetzung der Salamanca-Erklärung ein „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verabschiedet, in dem für eine integrative Schule, in der alle Kinder gemeinsam lernen, plädiert wird (ebd.). Die Konferenz von Salamanca im Jahre 1994 war der Motor für eine internationale Verbreitung des Inklusionsbegriffs ohne diesen jedoch exakt zu definieren (vgl. Sander 2001). Bis zu diesem Zeitpunkt gab es für „Inclusive Education“ noch kein Pendant im Deutschen, weder der Begriff Inklusion, noch das zugrundeliegende Konzepte waren zu diesem Zeitpunkt im deutschen Sprachraum vertreten (vgl. Flieger 2010). Der im englischen Originaltext der Salamanca-Erklärung verwendete Begriff „inclusion“ wurde mit „Integration“ ins Deutsche übersetzt (vgl. UNESCO 1994; vgl. United Nations 1994). Dies geschah vor dem Hintergrund, dass zum damaligen Zeitpunkt der Integrationsbegriff nicht so weit verbreitet war (vgl. Flieger 2010). Der Inklusionsbegriff ist in den letzten 25 Jahren fester Bestandteil des Fachdiskurses im deutschsprachigen Raum geworden. Flieger (vgl. 2010) plädiert mittlerweile dafür, im deutschen Übersetzungstext der Salamanca-Erklärung den Terminus Integration durch Inklusion zu ersetzen.

In der Öffentlichkeit und auch in der Lehrerausbildung wurde über Jahre der Inklusionsbegriff auf Menschen mit einer Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf verkürzt. So heißtt beispielsweise der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Kultusministerkonferenz 2011). Vier Jahre später gibt es einen Beschluss, der von einer „Schule der Vielfalt“ und damit von einem weiten Inklusionsverständnis ausgeht (vgl. Kultusministerkonferenz 2015). Darin lässt die Kultusministerkonferenz (vgl. 2015, S.2) verlauten, dass in einem zu entwickelnden inklusiven Bildungsangebot der Schulen der bestmögliche Bildungserfolg aller Kinder das Ziel ist, deren Teilhabe gefördert und jegliche Diskriminierung zu vermeiden ist. Diversität (Behinderungen, Sprache, Lebensbedingungen etc.) sei Alltag und Aufgabe an jeder Schule (vgl. ebd.). Auch in einem Leitfaden des bayerischen Kultusministeriums wird zunächst von einem engen Inklusionsverständnis ausgegangen und von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung und mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, S. 3, 47). In selbigem Leitfaden ist aber auch von der „Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem und in der Gesellschaft“ die Rede (ebd., S.11). Die Realität in den Klassenzimmern deutscher Grundschulen ist oftmals von einer großen Vielfalt geprägt. Jedes Kind hat entsprechend seiner Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen einen Förderbedarf. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, Kinder dementsprechend in ihrer persönlichen Weiterentwicklung zu unterstützen und zu begleiten. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem *weiten Verständnis von Inklusion*:

„Inklusion bedeutet, eine veränderte Blickrichtung einzunehmen. Nicht das einzelne Kind ist das „Problem“, nicht sein „abweichendes Verhalten“, nicht der Grad der Behinderung, sondern

die Frage, wie das Umfeld und die Entwicklungsbedingungen gestaltet werden müssen, um für jedes Kind - unter Berücksichtigung seiner individuellen Ausgangslage - bestmögliche Entwicklung und Entfaltung zu ermöglichen. Inklusion verlangt den Blick auf die gesamte Person des Kindes. Dies wird vernachlässigt, wenn Inklusion nur auf einen Aspekt eines Kindes bezogen ist, etwa eine Behinderung oder die Notwendigkeit, Deutsch als zusätzliche Sprache zu lernen.“ (Booth et al. 2016, S.13)

In einem inklusiven Schulsystem werden alle Kinder eines Schulsprengels in Regelschulen nach ihren individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten unterrichtet (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S.10). Denn Inklusion impliziert die Bildungsteilhabe und Potentialentfaltung aller Menschen (vgl. ebd., S. 9). Die untrennbare Verbindung von Inklusion und Partizipation findet sich zum einen in den gesetzlichen Grundlagen (siehe 2.3.1.1 UN-Kinderrechtskonvention; siehe 2.3.1.2 UN-Behindertenrechtskonvention), aber auch häufig im wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs (vgl. dazu u.a. Cummings et al. 2003; Boban und Hinz 2004; Hirschberg 2010; Reich 2012; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014; Wocken 2014; Boban und Hinz 2015; Simon und Hershkovich 2016; Booth und Ainscow 2017; Bartosch et al. 2018c; Moser et al. 2020). Inklusion ist dabei zu verstehen als Ermöglichung von Selbstbestimmung. Nach Tony Booth, einem der Autoren des „Index für Inklusion“, sind es drei Perspektiven von Partizipation, die im Hinblick auf Inklusion zusammengedacht werden müssen. Erstens Partizipation auf personaler Ebene, also die Teilhabe jedes Individuums. Zweitens Partizipation auf systemischer Ebene, also die Partizipationsmöglichkeiten unterschiedlicher Lernenden und drittens die partizipative, gemeinsame Entwicklung von Leitbild, Profil und Grundorientierungen einer Bildungseinrichtung (vgl. Boban und Hinz 2015, S.21f). Inklusion ist ein Lernprozess (vgl. Ainscow 2016, S.147) mit offenem Ende, der vom Austausch aller Beteiligten lebt und beginnt, wenn Bildungseinrichtungen sich mit inklusiven Werten auseinandersetzen, Partizipationsmöglichkeiten schaffen und Exklusion reduzieren (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S.9; vgl. Booth et al. 2016, S.7, 15). Es gibt kein vorgefertigtes Muster für Inklusion. Stattdessen ist Inklusion auf Dialog und Mitwirkung angewiesen. Gemeinsam wird nach Lösungen gesucht. Der Weg Richtung mehr Inklusion impliziert damit auch ein Weg in Richtung mehr Partizipation (vgl. Reich 2012, S.120; vgl. Bartosch et al. 2018c, S.286). Oder wie Reich (2012, S.220) pointiert: „Partizipation ist die Lösung - nicht das Problem“. Um Benachteiligungen zu identifizieren und zu entfernen, braucht es eine entsprechende inklusive Haltung, die sich entwickeln muss. Selbstreflexion erweist sich dabei als förderlich (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S.15; vgl. Lotze und Kiso 2014, S. 164f). Döhner (2013) macht deutlich, dass es bei Inklusion als Haltungsfrage, nicht nur um bauliche Barrieren geht, die weg müssen, sondern auch um „Barrieren im Kopf“. Eine Hilfestellung für Schulen im Hinblick auf Inklusion bietet der „Index für Inklusion“ (Booth und Ainscow 2017). Als Materialsammlung bietet er die Möglichkeit, schulische Aspekte zu reflektieren, einer Selbstevaluation zu unterziehen, Partizipationsmöglichkeiten zu steigern und Schule gemeinsam weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 15). Ebenso gibt es einen

„Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen“ (Booth et al. 2016). Auch hier geht es um die Ermöglichung selbstbestimmter Teilhabe und den Abbau von Ausgrenzungen und Barrieren (vgl. ebd., S.12). Unterschieden werden im „Index für Inklusion“ die drei Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken entwickeln“ (Booth und Ainscow 2017, S.18f). Die Schaffung inklusiver Kulturen meint, den Aufbau einer inklusiven, wertschätzenden Haltung (vgl. Boban und Hinz 2004, S. 43). Im Sinne einer Entwicklung inklusiver Praktiken wird die Teilhabe aller Kinder gefördert (vgl. ebd., S.44). Eine Etablierung inklusiver Strukturen bedeutet, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. Boban und Hinz 2004, S.43). Besondere Bedeutung kommt dabei inklusiven Werten, wie Teilhabe, Vertrauen, Gemeinschaft oder Respekt für Vielfalt, zu. Diese inneren Überzeugungen, die handlungsleitend sind, müssen im Alltag immer wieder reflektiert werden (vgl. Booth und Ainscow 2017, S. 17; vgl. Booth et al. 2016, S. 13).

Die Deutsche UNESCO-Kommission (vgl. 2014, S.4) erkennt an, dass sich Deutschland nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 auf den Weg hin zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht hat, jedoch sind in den einzelnen Bundesländern große Unterschiede bei der Umsetzung zu verzeichnen. Ebenso wird im europäischen Vergleich Nachholbedarf gesehen. Im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion kritisiert die Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention, dass zum 10-jährigen Jubiläum der UN-Behindertenrechtskonvention und zum 30-jährigen Jubiläum der UN-Kinderrechtskonvention eine inklusive Bildung in Deutschland nach wie vor „nicht systematisch verankert“ ist (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019a, S.34). Auch an anderer Stelle wird auf die Umsetzungsdefizite im Hinblick auf Inklusion verwiesen (vgl. Feuser 2017). Ferner macht die Bertelsmann Stiftung (vgl. 2016, S.7f) darauf aufmerksam, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen steigt und zugleich der Anteil an Kindern und Jugendlichen an Förderschulen annähernd gleichbleibt.

Hinsichtlich der Forschung zu Inklusion konstatieren Kiel und Weiß (2016, S.117) „eine disparate empirische Befundlage“, die Moser und Egger (vgl. 2017b, S. 9) auch für inklusive Schulentwicklung sehen. In der nationalen und internationalen Inklusionsforschung wurde eine Reihe von Gelingensbedingungen für Inklusion identifiziert. Dazu zählen eine positive Einstellung zu inklusiver Bildung durch eine inklusive Haltung, ein hohes Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrpersonen, Kooperationsmöglichkeiten und die gemeinsame Arbeit im Team in professionellen Lerngemeinschaften, was eine veränderte Lehrerrolle impliziert sowie die Ausweitung der Kenntnisse hinsichtlich Diagnostik und Förderung (vgl. Werning und Baumert 2013, S.41; vgl. Reich 2014, S.80; vgl. Leidig und Hennemann 2018, S.42-45; vgl. Urton et al. 2018, S.62). Auch auf die Bedeutsamkeit von Partizipation und die feste Verankerung partizipativer Strukturen in inklusiven Settings wird

an verschiedenen Stellen verwiesen (vgl. Werning 2012, S.51; vgl. Arndt und Werning 2016, S.122f; vgl. Kiel und Weiß 2016, S. 119; vgl. Heimlich 2018, S.18). Das beinhaltet auch die Kooperation mit dem Elternhaus (vgl. Werning 2012, S.51). Schulen, in denen Inklusion gelingt, zeichnen sich durch ihre inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken aus (vgl. Werning 2012, S.51; vgl. Werning und Baumert 2013, S.41; vgl. Booth und Ainscow 2017). Ebenso machen sich schulische Rahmenbedingungen und Ressourcen bemerkbar sowie eine Unterstützung von außen durch Politik und Bildungsadministration (vgl. Werning 2012, S.51; vgl. Urton et al. 2018, S.63). Als wichtiger Motor und Unterstützer fungiert die Schulleitung, die einen partizipativen Führungsstil pflegt (vgl. Werning 2012, S.51; vgl. Urton et al. 2018, S.62f). Als förderlich erweist sich ferner ein positives Schulklima und eine Schulkultur orientiert an inklusiven Werten wie Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Werning 2012, S.51; vgl. Arndt und Werning 2016, S.122f). In der Inklusionsdebatte wird immer wieder drauf verwiesen, dass der Inklusionsgedanke nicht zum selektiven, deutschen Schulsystem passe (vgl. Sonnleitner 2014, S.101). Auf den ersten Blick scheinen bereits Inklusion und Leistung zwei widersprüchliche Begriffe zu sein und der Inklusionsgedanke nicht zu einer Leistungsgesellschaft zu passen. Kainz (vgl. 2013, S.135) plädiert dafür, den Begriff der Leistung nur in Verbindung mit dem der Gerechtigkeit zu verwenden und die individuellen Fortschritte sowie den Prozess in den Blick zu nehmen.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Über 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die schulische Inklusion in Deutschland nach wie vor eine große Herausforderung. Im Sinne eines weiten Begriffsverständnisses wird **Inklusion** als Prozess verstanden, in dem Barrieren abgebaut und inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken (siehe „Index für Inklusion“, Booth und Ainscow 2017) geschaffen werden. Ziel ist, dass jedes Kind möglichst in Wohngemeinschaften in der Regelschule nach seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten gefördert wird. Zentral ist dabei eine inklusive Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen. Wesentliche Gelingensbedingung von Inklusion ist Partizipation. Inklusion ist nicht nur eine schulische, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

„Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation)“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) 2016, S.201).

Dieser für die vorliegende Arbeit zentrale Gedanke, dass der demokratische Weg auf Inklusion und Partizipation beruht (vgl. ebd.), findet sich bereits bei Dewey (vgl. 1993, S.136). Kurz und knapp, aber sehr treffend formuliert es Wocken (2014, S.180): „Inklusion braucht Partizipation!“ Weshalb als nächstes der Partizipationsbegriff erläutert wird.

2.1.3 Partizipation

„Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist“ (Oser und Biedermann 2006)

Der Partizipationsbegriff ist ein häufiger und diffus verwendeter (vgl. Biedermann und Oser 2006, S.95; vgl. Derecik et al. 2018, S.266). Meist ist Partizipation dabei normativ gesetzt und positiv konnotiert (vgl. Betz et al. 2010, S.11; vgl. Wagener 2013, S.13). Partizipation gilt nicht nur als politisches und gesellschaftliches Gestaltungsprinzip, sondern betrifft auch immer mehr Organisationen, Institutionen und Lebensbereiche (vgl. Bettmer 2008, S.213; vgl. Sturzbecher und Waltz 2003, S. 14). Verschiedenste wissenschaftliche Disziplinen, wie die Politikwissenschaft, Pädagogik, Psychologie oder Wirtschaftswissenschaft, bedienen sich des Begriffs (vgl. Bettmer 2008, S.213). Ein einheitliches Begriffsverständnis im Bildungskontext existiert nicht (vgl. Holtappels 2004, S.261; vgl. Betz 2010, S. 11). Dass Partizipation in den vergangenen Jahren so einen Aufwind erlebt hat, hängt mit verschiedenen rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, auf die an anderer Stelle näher eingegangen wird (siehe 2.3.1) sowie einem damit einhergehenden, stärkeren Interesse der Wissenschaft an Partizipation (siehe 2.4.) (vgl. Speck 2010, S.84). Deren Ergebnisse zeigen jedoch, dass dies nicht automatisch zu mehr Partizipation in der Schulpraxis geführt hat (vgl. ebd.; siehe 2.3.3).

Um sich dem Begriff Partizipation anzunähern und für die vorliegende Arbeit wichtige Charakteristika herauszuarbeiten, werden nachfolgend einige ausgewählte Definitionen sowie Gestaltungshinweise eingehender betrachtet. Die Auswahl der Begriffsbestimmungen erfolgte hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene Arbeit. Zudem wurde darauf geachtet, Definitionen und Erläuterungen verschiedener Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft zu verwenden, um ein breiteres Spektrum aufzuzeigen.

Partizipation als politischer Begriff, fundamentales Element einer Demokratie und Bildungsauftrag:

„Partizipation ist neben Öffentlichkeit, der wichtigste Grundpfeiler jedes demokratischen Gemeinwesens. Partizipation heißt, dass die Bürgerinnen und Bürger das Gemeinwesen aktiv mitgestalten, dass sie in allen sie betreffenden Belangen mitwirken, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen. Dies gilt nicht nur für die Erwachsenen, sondern auch in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche als gleichberechtigte Mitglieder des Gemeinwesens. In dem sie aktiv in ihren Lebensbereichen mitwirken - in Familie, Schule, Freizeit, im Verein oder insgesamt im Gemeinwesen -, festigen sie ihr Selbstvertrauen. Dies trägt zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung und zur Bildung ihres politischen Bewusstseins bei, stärkt ihre Identifikation mit dem Gemeinwesen und seinen Institutionen, erweitert ihre Handlungsmuster und dient auf diese Weise ihrer sozialen und gesellschaftlichen Integration. In diesem Sinne ist Partizipation auch ein Mittel der Erziehung zur Demokratie.“ (Fatke 2007, S.19)

Partizipation als Abgabe von Macht:

„Wortgeschichtlich bedeutet Partizipation (partem capere): jemandem einen Teil wegnehmen. Wenn Kinder und Jugendliche also partizipieren, müssen Erwachsene einen Teil ihrer Entscheidungsbefugnisse abgeben.“ (Seifert 2014, S.27)

Partizipation als Recht jedes Menschen, aber keine Pflicht:

„Dabei ist echte Partizipation nicht als vorgegeben oder aufgezwungen vorstellbar, sie vollzieht sich immer freiwillig und kann als Chance zur Mitgestaltung oder Selbstgestaltung verstanden werden. Das Recht zu partizipieren muss allerdings vorhanden sein (eingeräumt oder erkämpft werden).“ (Stange 2007, S.27).

Partizipation als Verantwortungsübernahme:

„Das alles führt zur Forderung, dass Partizipation, um sie angemessen zu konzeptualisieren, auf einer genau definierten Reichweite von Berechtigungen (...) und Verpflichtungen beruhen muss, welche die Konsequenzen positiver oder negativer Art mit einbezieht, die Verantwortung für Risiken einschliesst, die inhaltlich vorausgesetzten Kompetenzen beschreibt und schliesslich auch die Form der aus der Berechtigung und Verpflichtung sich ergebenden Kooperationen nennt. All dies wird in der Praxis zunächst mehr oder weniger fliessend sein und präsuppositiv erst durch Übernahme der Verantwortung entstehen.“ (Oser und Biedermann 2006, S.26)

Partizipation als Haltungsfrage:

„Partizipation (...) ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialog und Empathie gekennzeichnet ist.“ (Peccei 1979 nach Oser und Biedermann 2006, S.19)

Partizipation als pädagogisches Gestaltungsmittel:

„In einer Demokratie darf das Recht auf Beteiligung keine Frage des Alters sein. Jedes Kind hat ein Recht darauf, seine Interessen zu äußern und mit diesen auch berücksichtigt zu werden. Partizipation wird so vor allem zu einer Frage der pädagogischen Gestaltung.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S. 14)

Partizipation als wesentlicher Rahmen und Gelingensbedingung für Inklusion:

„Eine wesentliche Rahmung ist die Partizipation, die als Wert und Durchführungsbestimmung gleichermaßen gilt, und die uns dazu zwingt, immer offen genug auch an inklusive Prozesse heranzugehen. Es ist eine wesentliche Erkenntnis und zugleich demokratische Grundbedingung, dass immer die Menschen vor Ort besser als abstrakte Theorien von außen wissen, was wie geleistet werden kann und muss, um die Idee der Inklusion konkret voranzubringen.“ (Reich 2012, S.220)

Partizipation als Lernprozess für alle Beteiligten:

„Aktive Partizipation bedeutet dabei für alle Akteure – den individuellen Fähigkeiten entsprechend – eigene wirksame Entscheidungen treffen zu können und deren erlebte Folgen als Lernerfahrung sammeln zu können.“ (Bartosch et al. 2016, S. 252)

Fasst man die zentralen Aussagen der vorherigen Partizipationsdefinitionen und Gestaltungshinweisen zusammen, so lässt sich festhalten, der Partizipationsbegriff ist ein äußerst vielschichtiger mit zahlreichen, wichtigen Facetten. **Partizipation** ist nicht nur ein politischer Begriff, sondern muss auch als ein pädagogischer verstanden werden. Denn Partizipation ist eng mit Demokratiebildung und Inklusion verwoben und wesentliches Mittel, um die pädagogische Praxis demokratischer und inklusiver zu gestalten. Auf Freiwilligkeit basierend, bedeutet Partizipation zugleich, Verantwortung zu übernehmen und die eigene Gegenwart und Zukunft aktiv mitzugestalten. Das ist ein Lernprozess für alle Beteiligten, denn Partizipation heißt, Macht abzugeben und an eigenen Haltungen zu arbeiten.

Zwar erfolgt durch die zuvor zitierten Definitionen und Erläuterungen eine erste Annäherung, was sich hinter dem Begriff Partizipation verbirgt, doch eine zentrale Erschwernis des Partizipationsbegriffs bleibt bestehen. Partizipation ist nicht gleich Partizipation. Durch

eine Systematisierung des Partizipationsbegriffs anhand verschiedener Partizipationsgrade gewinnt dieser an Kontur (vgl. Stange 2007, S.27). Das ist deshalb wichtig, weil im Zusammenhang mit Partizipation von Kindern und Jugendlichen immer wieder auch von *Schein- oder Pseudopartizipation* die Rede ist, die in den nachfolgend gezeigten Partizipationsleitern als „non participation“ ausgewiesen wird. Abs (vgl. 2010, S.178) hält diese niederschwelligen Formen für einen Einstieg in Partizipation. Nach Oser und Biedermann (vgl. 2006, S.26) ist Entscheidungsrelevanz ein wesentliches Kennzeichen von Partizipation, fehlt diese, kann nicht von Partizipation gesprochen werden. Dieses Kriterium findet sich in den nachfolgenden Überlegungen zu verschiedenen Partizipationsgraden von Arnstein (1969), Hart (1992) und Schröder (1995).

In seiner „Ladder of Citizen Participation“ nahm Arnstein (1969) eine Dreiteilung des Partizipationsbegriffs in „non participation“ (keine Beteiligung), „degrees of tokenism“ (Scheinpartizipation) und „citizen power“ (Partizipation) vor. Arnstein schreibt über Bürgerbeteiligung. Er macht deutlich, dass Partizipation eine leere Floskel bleibt, wenn sie nicht das Ergebnis beeinflusst und Macht entsprechend umverteilt wird. Zwar wird eine echte Teilhabe suggeriert, aber der Profit ist einseitig (vgl. Arnstein 1969, S.216). Acht Partizipationsstufen, die in einem Leitermuster angeordnet sind, werden unterschieden. Jede Sprosse der Leiter steht für das Ausmaß an Macht der Bürger im Hinblick ihrer Mitwirkung am Endprodukt. Die unteren beiden Sprossen beschreiben Ebenen der „Nicht-Beteiligung“. Dazu gehören (1) die „Manipulation“ und (2) die „Therapie“. Die Sprossen drei bis fünf sind als „Alibi-Grade“ zu verstehen. Dazu zählen (3) die „Information“, (4) die „Beratung“ und (5) die „Beschwichtigung“. Hier können die Bürger eine Stimme haben. Allerdings fehlt die Macht, dass diese Stimmen tatsächlich gehört und beachtet werden. Später kommt die Beratung hinzu. Die Entscheidung bleibt aber weiterhin jemand anderem überlassen. Auf den oberen drei Stufen - (6) die „Partnerschaft“, (7) die „delegierte Macht“, (8) die „Bürgerkontrolle“ - haben die Bürger eine zunehmende Entscheidungsgewalt. So können sie auf der sechsten Stufe eine Partnerschaft eingehen, um mit Machthabern zu verhandeln und Kompromisse eingehen zu können. Darauf folgen die Stufe der delegierten Macht und zuletzt die Bürgerkontrolle. Die Systematisierung anhand der acht Partizipationsstufen (siehe Tab. 2-1.) ist eine Vereinfachung, durch die es gelingt, verschiedene Partizipationsgrade und Abstufungen zu erfassen (vgl. Arnstein 1969, S. 217). Mit seiner „Ladder of Citizen Participation“ zeigt Arnstein auch auf, dass so manches, was als Partizipation bezeichnet wird, streng genommen keine Partizipation ist. Damit sind seine Überlegungen nach wie vor aktuell, denn über das, was Partizipation ist und welches Ausmaß sie haben sollte, gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen.

Tab. 2-1. „Ladder of Citizen Participation“

Citizen control	Degrees of citizen power
Delegated power	
Partnership	
Placation	Degrees of tokenism
Consultation	
Informing	
Therapy	Nonparticipation
Manipulation	

(Eigene Darstellung nach Arnstein 1969, S.217)

Angelehnt an die Vorarbeiten von Arnstein (1969) hat Roger Hart (vgl. 1992, S.9) die Partizipationsleiter mit ihren Stufen auf die Partizipation von Kindern und Jugendlichen angepasst und will damit zum Nachdenken über die Beteiligungsmöglichkeiten dieser Zielgruppe anregen (siehe Tab. 2-2.). Ziel muss nicht sein, dass sich alle Kinder auf der höchsten Stufe beteiligen, sondern dass jedem Kind eine Beteiligung gemäß seinen Fähigkeiten auf der für sich höchstmöglichen Stufe ermöglicht wird (vgl. Hart 1992, S.11).

Tab. 2-2. „The Ladder of Participation“

Child-initiated, shared decisions with adults	Degrees of participation
Child-initiated and directed	
Adult-initiated, shared decisions with children	
Consulted and informed	
Assigned but informed	
Tokenism	Non-participation
Decoration	
Manipulation	

(Eigene Darstellung nach Hart 1992, S.8)

Hart ordnet die ersten drei Stufen – „Manipulation“, (2) „Dekoration“, (3) „Alibifunktion“ – als keine Partizipation ein. Die Stufen vier bis acht - (4) „zugewiesen, aber informiert“, (5) „konsultiert und informiert“, (6) „von Erwachsenen initiierte, gemeinsam mit Kindern getroffene Entscheidungen“; (7) „Kind initiiert und geleitet“, (8) „Kind initiiert, Entscheidungen mit Erwachsenen geteilt“ – weist er als Partizipationsgrade aus (vgl. Hart 1992, S.8). Der Stufe der „Manipulation“ – unter dem Deckmantel der Partizipation – sind alle Handlungen zuzuordnen, bei denen den Kindern eine Aufgabe zugeteilt wird, wie z.B. das Tragen politischer Plakate. Den Kindern ist allerdings nicht klar, worum es eigentlich geht. „Dekoration“ meint Beispiele, bei denen Erwachsene wiederum Kinder für ihre Sache nutzen, etwa bei einer Darbietung, bei der den Kindern der Hintergrund nicht bewusst ist. Hart

verweist darauf, dass viele Projekte, wie Aufführungen, komplett von den Erwachsenen geplant und durchgeführt werden. Kinder füllen dabei lediglich die vorgegebenen Rollen aus und dennoch beinhalten solche Projekte positive Erfahrungen für beide Seiten. Er mahnt jedoch, diese auch nur als das zu sehen, was sie sind, nämlich Aufführungen und keine Partizipation. Die Stufe der „Alibifunktion“ beinhaltet Fälle, in denen Kinder vermeintlich eine Stimme haben, dies faktisch allerdings nicht der Fall ist. Die Anzahl solcher Beispiele hält Hart für deutlich höher als diejenigen echter Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern. Oft sind Projekte zwar im besten Interesse der Kinder gedacht, aber dennoch manipulativ und wenig partizipativ ausgerichtet (vgl. Hart 1992, S.9). Auf der vierten Stufe „beteiligt aber informiert“, die als Erste den Partizipationsgraden zugeordnet ist, verstehen die Kinder die Projektabsichten, ihnen ist bekannt, wer warum über ihre Beteiligung entschieden hat, ihnen obliegt eine sinnvolle und keine dekorative Rolle, ihr Engagement erfolgt freiwillig (vgl. ebd., S. 11). Eine Stufe höher werden die Kinder „konsultiert und informiert“ (vgl. Hart 1992, S.12). Zwar wird ein Projekt von Erwachsenen konzipiert und geleitet, doch der Prozess ist für Kinder nachvollziehbar und ihre Meinungen werden ernst genommen. Hart spricht bei der sechsten Stufe von echter Partizipation, wenn Projekte zwar von Erwachsenen initiiert werden, aber gemeinsam mit den Kindern Entscheidungen getroffen werden (vgl. ebd.). Auf der nächst höheren Stufe werden Projekte von Kindern initiiert und auch geleitet. Projekte, die von Kindern initiiert und bei denen Entscheidungen mit den Erwachsenen geteilt werden, sind auf der höchsten Stufe der Leiter einzuordnen (vgl. Hart 1992, S.14).

Um Projekte hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder reflektieren zu können, hat Schröder (1995) in Anlehnung an Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) ein weiteres Stufenmodell der Partizipation vorgeschlagen. Die Beschreibungen, die Schröder (vgl. 1995, S.16) für seine Stufen anführt sowie dazugehörige Beispiele ähneln denen von Hart sehr, bzw. sind identisch, auch wenn die Stufen teilweise einen neuen Namen erhalten haben und dadurch für den Gebrauch griffiger sind. Manche Stufen, wie die „Dekoration“ oder „zugewiesen, aber informiert“, wurden beibehalten. Schröders Überlegungen weisen eine zusätzliche Stufe aus. Die folgende Übersicht (siehe Tab. 2-3.) stellt die Überlegungen von Hart (1992) und Schröder (1995) gegenüber.

Tab. 2-3. Gegenüberstellung Partizipationsleiter Hart 1992 und Schröder 1995

Stufen nach Hart (1992)		Stufen nach Schröder (1995)
	Partizipationsgrade	9. Selbstverwaltung
8. Kind initiiert, Entscheidungen mit Erwachsenen geteilt		8. Selbstbestimmung
7. Kind initiiert und geleitet		7. Mitbestimmung
6. von Erwachsenen initiierte, gemeinsam mit Kindern getroffene Entscheidungen		6. Mitwirkung
5. konsultiert und informiert		5. zugewiesen, aber informiert
4. zugewiesen, aber informiert		4. Teilhabe
3. Alibifunktion	Keine Partizipation	3. Alibi-Teilhabe
2. Dekoration		2. Dekoration
1. Manipulation		1. Fremdbestimmung

(Eigene Darstellung nach Hart 1992, S.8 und Schröder 1995, S.15)

Für den schulischen Gebrauch der Partizipationsleitern gilt es zu bedenken, dass Partizipation an vielen Stellen erst einmal in die Schulen gebracht werden muss (siehe hierzu 2.3.3). Gegebenenfalls können die Leitern zu einem späteren Zeitpunkt als Reflexionshilfe Verwendung finden. Zu Beginn der Partizipationsförderung könnten auch die unteren Partizipationsstufen einen Einstieg bieten (vgl. Abs 2010, S.178). Hinsichtlich der Partizipationsleitern sieht Stange (2007, S.13) „die versteckte Annahme, dass es sich hier sozusagen um ein Kontinuum von Partizipationsgraden in derselben Dimension handele“ kritisch. Statt dessen spricht er sich für die drei Dimensionen: „Fehlformen der Partizipation, Beteiligung i. e. S. und echte Selbstbestimmung“ aus (ebd.). Es wird für eine „Dreiteilung ohne Steigerungsform“ plädiert, da Selbstverwaltung nicht unbedingt schwieriger sein muss als Mitbestimmung, bei der eine Aushandlung unterschiedlicher Interessen nötig ist (Stange 2007, S.14f). Aufgrund dieser Überlegungen schlägt Stange (2007, S.27) eine Unterscheidung nach „Fehlformen (echte Partizipation ist nicht vorhanden), Beteiligung (Betroffene entscheiden mit), Selbstbestimmung (Betroffene entscheiden allein)“ vor. Unter die Fehlformen fasst er fremdbestimmte Vorgänge und solche Formen, die lediglich eine Alibi-Funktion haben. Dem gegenüber sieht er die Selbstbestimmung, bei der Angelegenheiten selbst entschieden, geregelt und verwaltet werden. Zwischen den Fehlformen und der Selbstbestimmung wird die ernst gemeinte und tatsächlich gewollte Beteiligung verortet, bei der den Betroffenen die nötigen Informationen zur Verfügung gestellt werden und an Entscheidungsprozessen mitgewirkt und mitbestimmt werden kann (vgl. Stange 2007, S.27). Daraus ergibt sich folgende Systematik (siehe Tab. 2-4.).

Tab. 2-4. Partizipationsdimensionen ohne Steigerungsform

Fehlformen	Beteiligung	Selbstbestimmung
Fremdbestimmung	Teilhabe	Selbstbestimmung
Dekoration	zugewiesen, aber informiert	Selbstverwaltung
Alibi-Teilnahme	Mitwirkung Mitbestimmung	

(Eigene Darstellung nach Stange 2007, S.14)

Das eigene, unter Kapitel 3 vorzustellende, Reflexionsinstrument folgt ebenfalls einer für den Schulalltag praktikableren und leichter greifbareren Dreiteilung. Für den alltäglichen Gebrauch wurden mit Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung bewusst drei Begriffe desselben Stammes -bestimmen gewählt. Die jeweilige Vorsilbe gibt an, wer bestimmt. Mit dem Bestimmen geht auch immer die Verantwortungsübernahme einher. Im Reflexionsinstrument werden die Begriffe selbst nicht verwendet, sondern visualisiert (siehe 3.2), wobei bei der Fremdbestimmung lediglich die Lehrkraft zu sehen ist, bei der Mitbestimmung die Lehrkraft mit der Klasse und bei der Selbstbestimmung ausschließlich die Klasse. Fremdbestimmt sind demnach alle Bereiche, die in alleiniger Entscheidungsmacht der Lehrkraft liegen. Dies sind die sogenannten „Fehlformen“ bei Stange. Unter die Mitbestimmung fällt alles, was bei Stange der „Beteiligung“ zugeordnet wird. Der Begriff „Selbstbestimmung“ findet sich auch bei Stange. Derecik et al. (vgl. 2018, S.30) zeigen auf, dass auch eine unterstützte Selbstbestimmung möglich und zielführend sein kann. Zudem wird darauf verwiesen, dass die Fremdbestimmung zu Beginn teilweise „ein notwendiges Kriterium ist, um eine Grundlage bzw. Sensibilität für moralische Urteilsfähigkeit zu schaffen“ (ebd., S.81). Diese wird mit der Zeit von vermehrten Mitbestimmungsprozessen der Kinder abgelöst, in denen diese mehr und mehr lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund, dass Selbst- und Mitbestimmung ohne Solidaritätsfähigkeit nicht zu denken sind, formuliert Klafki (2007, S.97f) folgenden Bildungsbegriff:

„Bildung muß in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat.“ (ebd., S.97)

An dieser Stelle sei auch auf die Theorie der Anerkennung nach Honneth verwiesen, wonach Anerkennung, in den drei Sphären Liebe, Recht und Wertschätzung, Voraussetzung für Partizipation in einer Gesellschaft ist (vgl. Honneth 1992, 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Mit **Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung** werden in der vorliegenden Arbeit drei Partizipationsdimensionen mit der Zielsetzung Stärkung der Beteiligung des Kindes entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten gebraucht (vgl. Hart 1992, S.11; vgl. Stange 2007). Diese stellen kein „Kontinuum von Partizipationsgraden in derselben Dimension“ dar und sind somit auch nicht als Steigerungsformen zu verstehen (Stange 2007, S.13).

Da es um Schülerpartizipation geht, wird nun der Begriff Partizipation bezüglich der Zielgruppe Schülerinnen und Schüler und ihr schulisches Umfeld näher betrachtet.

2.1.4 Schülerpartizipation

„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
 Zeige es mir, und ich werde mich daran erinnern.
 Beteilige mich, und ich werde es verstehen.“ (Lao Tse)⁹

Dieses „Prinzip des Lernens durch Beteiligung“ findet sich bei Dewey (1993, S.32).

Äquivalent zur Schülerpartizipation ist anderorts auch von Schülermitbestimmung (vgl. u.a. Kurth-Buchholz 2011; vgl. Bauer 2018), Schülermitbeteiligung (vgl. u.a. Meyer und Schmidt 2000; vgl. Schmidt 2004) oder Schülerbeteiligung (vgl. u.a. Bastian 2009; vgl. Brückmann und Lippert 2014) die Rede. In der eigenen Arbeit wird der Terminus Schülerpartizipation favorisiert und verwendet, da er im Gegensatz zu den in der Literatur und Praxis häufig synonym verwendeten Begriffen nicht nur von einer Form von Mitwirkung und Beteiligung ausgeht, sondern auch die Möglichkeit der Selbstbestimmung beinhaltet. Liening-Konietzko (2017, S.36) definiert Schülerpartizipation in einer Arbeitsdefinition wie folgt:

„Schülerpartizipation erstreckt sich auf die Schul-, Klassen- bzw. Lerngruppen- und Unterrichtsebene. Sie berührt damit die Einzelschule als Institution, die interaktionalen Beziehungen der schulischen Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer) sowie den Lernprozess und Bildungsgang des einzelnen Individuums. Schülerpartizipation bezeichnet das Ausmaß und Varianten des Handelns von Schülerinnen und Schülern, mit dem diese systematisch Einfluss nehmen auf die Planung, Gestaltung und Reflexion des (eigenen) Lernens, des Zusammenlebens in der Klasse und Schule sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ (ebd.)

Daraus leiten sich zwei Dimensionen von Schülerpartizipation auf verschiedenen Ebenen ab. Zum einen eine lerntheoretische auf der Ebene des Unterrichts und zum anderen eine demokratietheoretische auf der Ebene der Klasse und Schule (vgl. Liening-Konietzko 2017, S.36). Ergänzen lassen sich diese Dimensionen und Ebenen durch eine außerschulische, wenn Schülerpartizipation im schulischen Umfeld praktiziert wird, etwa im Rahmen von Service Learning und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und Einrichtungen (vgl. Reinhardt 2009, S.128f).

⁹ Zitiert nach Mescheder, Bernhard und Sallach, Christian (2012): *Wettbewerbsvorteile durch Wissen: Knowledge Management, CRM und Change Management verbinden*, Berlin: Springer Gabler, S. 232.

In ihrem Buch „Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation“ aus dem Jahr 1982 entwerfen Baacke und Brücher eine Theorie zur Schülerpartizipation. Ihre Definition des Partizipationsbegriffs lautet:

„Partizipation ist ein spröder, wenig einladender Begriff. Aber das, was sich hinter ihm verbirgt, was er umschreibt, ist von erheblicher Wichtigkeit: durch Teilhabe möglichst aller Bevölkerungsgruppen soll die formale und funktionale Demokratie in einen Demokratisierungsprozess verwandelt werden, dessen wesentliches Kennzeichen es ist, daß Macht und Herrschaft verringert, Entscheidungsvollmachten nicht nur von wenigen verantwortet und Argumente für und Interessen an Entscheidungen durch Meinungs- und Willensäußerungen aller Betroffenen artikuliert werden.“ (Baacke und Brücher 1982, S.8)

Die Überlegungen von Baacke und Brücher (vgl. 1982) knüpfen an Dewey (1993, siehe 2.1.1) an. Schule soll als Ort dienen, um Partizipation auch für andere Lebensbereiche zu realisieren und demokratische Handlungskompetenz zu erwerben (vgl. ebd., S.21). Angelehnt an die damaligen Ziele des Deutschen Bildungsrates (vgl. 1973) plädieren Baacke und Brücher (1982, S.46) für eine Partizipative Schulentwicklung, die sie als „sozialer Ort gemeinsamer Mitverantwortlichkeit“ bezeichnen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass Kinder „partizipationsfähig“ sind und die Demokatisierung der Gesellschaft untrennbar mit Erziehung verbunden sein muss (ebd., S.8). Im Hinblick auf den Erwerb von Partizipationsfähigkeit verweisen sie darauf, dass diese gelernt und geübt werden muss „und wie Lesen, Rechnen und Schreiben bei uns zu einer Art Kulturtechnik gehört“ (Baacke und Brücher 1982, S.46). Hinsichtlich der Notwendigkeit von Schülerpartizipation betonen sie die herausragende Bedeutung einer demokratischen Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Die Autoren unterstreichen den Stellenwert, früh Demokratieerfahrungen zu sammeln, um später in der Demokratie Verantwortung übernehmen zu können. Dabei kommt der Reflexion der damit verbundenen Herausforderungen eine große Bedeutung zu, damit Schwierigkeiten nicht mit einer zügigen Resignation einhergehen (vgl. ebd., S.8f). In Anlehnung an Alemann (1975, S.25ff) wird auf verschiedene Funktionen von schulischer Partizipation verwiesen (vgl. Baacke und Brücher 1982, S. 46ff):

- So kann Partizipation Entfremdung und Frustration im Sinne einer Schulverdrossenheit entgegenwirken, wenn Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen, mitbestimmen und damit Einfluss nehmen. Sie identifizieren sich mehr mit ihrer Schule und sind selbst verantwortlich.
- Schülerpartizipation trägt dazu bei, demokratische Einstellungen zu entwickeln. Dazu muss Schule Möglichkeiten schaffen, auch im Hinblick auf schulische Demokratieerfahrungen.
- Weiterhin wird auf die positiven Auswirkungen von Partizipation auf die Lernmotivation, Schullust und das eigene Wohlbefinden hingewiesen.
- Daneben wird davon ausgegangen, dass Schülerpartizipation die Effektivität des Schulsystems stärkt, da es nicht mehr um Disziplinierung und Unterdrückung geht, sondern viel mehr Selbstverwirklichung ermöglicht wird.

- Partizipation impliziert auch Konflikte und damit die Chance, Meinungsverschiedenheiten konstruktiv auszuhandeln.
- Bezuglich teilautonomer Schulen versprechen sich die Autoren von Partizipation eine Entbürokratisierung, da von den Betroffenen vor Ort schnellere und situationsadäquاتere Entscheidungen zu erwarten sind als von der zentralisierten Schulbürokratie.
- Schulgesetze, in denen die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler festgehalten ist, überlassen Partizipation nicht der Willkür, sondern verankern sie rechtlich und schaffen einen verbindlichen Auftrag für alle am Schulleben Beteiligten.

Die Ausführungen von Baacke und Brücher (1982) haben an Aktualität nicht eingebüßt. Sie sind wichtige Grundlage für das Konzept des Partizipationscoaches auf das nach einer kurzen Zusammenfassung zu Schülerpartizipation eingegangen wird. Ergebnisse empirischer Studien zu Schülerpartizipation werden unter 2.3.3 geschildert.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Schülerpartizipation meint die Mit- bzw. Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, Schulleben und schulischen Umfeld. Diese ist ein Recht und impliziert Verantwortungsübernahme und Solidaritätsfähigkeit. Sie muss freiwillig erfolgen. Indem Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Partizipation ermöglichen, schaffen sie Lernräume, damit Schülerinnen und Schüler die Kulturtechnik Partizipationsfähigkeit einüben und erlernen können (siehe Baacke und Brücher 1982). So werden Schulen zu Orten der Demokratiebildung und Partizipation (siehe Dewey 1993) und Schülerinnen und Schüler, als maßgeblich Betroffene, an Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligt.

Wenn Partizipationsfähigkeit als Kulturtechnik angesehen wird (vgl. Baacke und Brücher 1982, S.46), muss sie von Anfang an gelernt werden. Damit Grundschülerinnen und Grundschüler partizipieren können, braucht es jemanden, der sie dazu befähigt – einen Partizipationscoach, um den es nun gehen soll.

2.1.5 Partizipationscoach

„Coaches und Mentoren öffnen Dir die Tür in ein neues Leben. Durchgehen musst Du selbst!“
(Debby Schlenther)¹⁰

Grundschullehrkräfte als Partizipationscoaches? Um diese Frage erörtern und beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden, was ein Partizipationscoach überhaupt ist. Welche Aufgaben hat er? Wen soll er mit welchem Ziel coachen? Bei der Klärung der Frage, in welchem Bereich gecoacht werden soll, hilft eine Zerlegung des Terminus „Partizipa-

¹⁰ Zitiert nach VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (2020): „Schlenther, Debby“, [online] <https://www.zitate.de/autor/Schlenther+%2C+Debby+> [28.08.2020].

tionscoach“ in seine Bestandteile „Partizipation“ und „Coach“. Nachdem der Partizipationsbegriff bereits definiert wurde (siehe 2.1.3), soll an dieser Stelle zunächst der Begriff „Coach“ näher betrachtet werden.

Coaching, verstanden als Instrument der Personalentwicklung, bezeichnet „eine absichtsvoll herbeigeführte Arbeitsbeziehung“, die von „Freiwilligkeit, gegenseitige[r] Akzeptanz, Vertrauen und Diskretion“ gekennzeichnet ist (Rauen 2014, S.2). Auf einer Prozessebene findet eine persönliche Begleitung des Klienten statt, der bei der Bewältigung seiner Anliegen und der Entwicklung eigener Lösungen vom Coach unterstützt wird. Beide begegnen sich dabei auf Augenhöhe. Durch das Coaching sollen die Selbstkompetenz, die Selbstwahrnehmung, das Selbstmanagement, die Selbstreflexion und die Verantwortungsübernahme gefördert werden. Im Hinblick auf diese Ziele ist ein Coaching nur auf eine begrenzte Zeit angelegt. Transparenz ist ein wichtiges Kriterium im Coaching. So wird in einem Konzept die Vorgehensweise des Coachs erläutert, ebenso Methoden, Rahmenbedingungen und Ziele. Coaching verlangt eine entsprechende fachliche Qualifikation, damit dem Klienten mit einer fundierten und qualifizierten Beratung geholfen werden kann (vgl. ebd., S.1-4).

Zwar ist der ungeschützte Begriff des Coaches ein weit verbreiteter, dementsprechend schwierig ist er zu greifen, von Partizipationscoaches hingegen ist bislang sehr wenig zu hören und zu lesen. So listete die FIS Bildung Literaturdatenbank, die am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (vgl. 2020a, 2020b) in Frankfurt angesiedelt ist, am 30.04.2020 insgesamt 1138 Titel, die „Partizipation“ beinhalten auf, im Vergleich dazu fanden sich 19 Treffer zu „Schülerpartizipation“ und kein einziger Treffer zu „Partizipationscoach“ (siehe Abb. 2-3.). Allerdings wurde bei der Recherche die praktische Umsetzung eines Konzepts „Partizipationscoach“ gefunden. So bietet der Bund der Deutschen Katholischen Jugend als Dachverband der Katholischen Jugendverbände im Erzbistum Paderborn einen Einführungskurs zum Partizipationscoach an. Ehrenamtliche Leiterinnen und Leiter ab 16 Jahren in der Katholischen Jugendarbeit können an einem eintägigen Einführungskurs zum Partizipationscoach teilnehmen. In ca. fünf Ausbildungsstunden werden darin Grundlagenwissen zum Thema Partizipation sowie ein eigenes Thema bzw. Projekt, bei dem es um die Partizipation von Jugendlichen geht, bearbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befassen sich neben Partizipationsmöglichkeiten in der Jugendarbeit auch mit deren Grenzen und lernen, wie sie Jugendliche mit einbeziehen können (vgl. BDKJ-Diözesanverband Paderborn 2016; vgl. BDKJ-Diözesanverband Paderborn e.V. 2020, S.27). Im Kursprogramm wird die Befähigung von Kindern und Jugendlichen, die eigene Stimme zu äußern sowie diese mitbestimmen und mit- bzw. selbstentscheiden zu lassen als Aufgabe eines Partizipationscoaches angegeben (vgl. BDKJ-Diözesanverband Paderborn e.V. 2020, S.27). Auch wenn dieses Konzept sehr lobenswert

ist, sollte bedacht werden, dass es zusätzlicher Erfahrungen und Möglichkeiten, die erworben Kenntnisse und Kompetenzen anwenden und vertiefen zu können, bedarf, um ein Partizipationscoach zu werden.

Baacke und Brücher (1982) verweisen darauf, dass Partizipation gelernt werden muss (siehe 2.1.4). Der Austausch verschiedener Meinungen und Interessen sowie die gemeinsame Lösungsfindung sind anspruchsvoll. Schülerinnen und Schüler brauchen auf diesem Weg zur Mit- und Selbstbestimmung Begleitung, auch in Form von Anleitung. „Das Kind muss befähigt werden, seine Interessen „heute“ selbst zu vertreten“ schreiben Bartosch et al. (2015, S.115) in Anlehnung an Korczak (siehe 2.3.2). Genau das ist die Aufgabe eines Partizipationscoaches. Im Schulkontext kommt der Lehrkraft die Rolle des Coaches und den Schülerinnen und Schülern die der Klienten bzw. Coachees, also der Personen, die gecoacht werden, zu. Von einer „Hilfe zu Selbsthilfe“, die Pädagogen in der Rolle als „Partizipationsförderer“ leisten sollen, sprechen Derecik et al. (2018, S.52, 94). Letztlich geht es beim Lehrercoaching (siehe Kapitel 4) ebenfalls um eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. Birgmeier und Stummbaum 2012, S.23), die den Lehrkräften helfen soll, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt selbst als Partizipationscoach für ihre Schülerinnen und Schüler fungieren können. Da bislang keine fachwissenschaftliche Definition eines Partizipationscoaches vorliegt, wird für die Arbeit eine eigene Arbeitsdefinition entworfen, die die vorherigen Überlegungen aufgreift. Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Ein **Partizipationscoach** begleitet und unterstützt andere Menschen darin, Partizipationskompetenz und Handlungsfähigkeit zu erlangen, um für die eigenen Interessen selbst Verantwortung übernehmen und Entscheidungen für das eigene Leben treffen zu können. Lehrkräfte ermöglichen und initiieren entsprechende Lernfelder und fördern bereits Grundschulkinder auf ihrem Weg zur Mit- und Selbstbestimmung in der Gesellschaft. Damit Grundschullehrkräfte diese Funktion als Partizipationscoach für ihre Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und sie zu Partizipation befähigen können, müssen sie zuerst selbst gecoacht werden.

Um das Aufgabenfeld und die Anforderungen eines Partizipationscoaches näher zu beleuchten, wird nun ein genauerer Blick auf das Feld der Partizipationsförderung gelegt.

2.1.6 Partizipationsförderung

„Die Förderung von Partizipation beginnt mit einem Nachdenken über unser Bild vom Kind.“ (Aghamiri 2015)

Bereits 1916 verwies John Dewey, auf den zuvor bereits wiederholt eingegangen wurde, auf die Verbindung zwischen Demokratie und Erziehung. Zwar sprach er nicht explizit von Förderung, doch vertrat er die Ansicht, dass demokratische Handlungsfähigkeit durch entsprechende Partizipations- und Demokratieerfahrungen erworben wird und sprach den

Schulen hinsichtlich Partizipationsförderung eine zentrale Stellung zu (vgl. Dewey 1993, S.22). Die Hauptaufgabe sieht er darin, junge Menschen „zur Beteiligung an einem gemeinsamen Leben zu befähigen“ (ebd.). Partizipationsförderung ist als feststehender Begriff hierzulande wenig geläufig. Derecik et al. (2018, S.48) vermuten dahinter eine fehlende Theorie der Partizipationsförderung und verweisen zugleich darauf, dass Förderung als Begrifflichkeit häufig in Verbindung „mit klassischen Formen pädagogischen Handelns (Unterrichten, Erziehen, Entwickeln, Bilden, Beurteilen, Beraten, Helfen, Betreuen, Diagnostizieren und Organisieren)“ zur Anwendung kommt. Eine Recherche bei FIS- Bildung (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2020a) ergab am 30.04.2020 lediglich acht Treffer mit Titel Partizipationsförderung, bei denen als Autor immer der Osnabrücker Professor Ahmet Derecik vertreten ist, der sich mit Demokratie und Partizipation im Sportunterricht befasst. Zweifelsohne sind dies nicht die einzigen Arbeiten, die sich mit der Förderung von Partizipation im schulischen Kontext befassen. Doch die Studien zu Schülerpartizipation (siehe 2.3.3) zeigen, dass es tatsächlich selten um die Förderung und konkrete Umsetzung von schulischer Partizipation geht. Exemplarisch seien hier noch die Arbeiten im Bereich der Demokratiepädagogik in Verbindung mit dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zu nennen (vgl. Eikel und Haan 2007), in denen es um Partizipation ermöglichen, fördern und umsetzen geht. Mit der Ermöglichung und Unterstützung von Schülerpartizipation an Gemeinschaftsschulen beschäftigte sich u.a. auch Liening-Konietzko (2017) in ihrer Dissertation, in der sie sich intensiver mit dem Schülerpartizipationsverständnis von Lehrpersonen sowie mit den Chancen, Hindernissen und Voraussetzungen von Schülerpartizipation befasste.

Der Partizipationsbegriff wird im schulischen Kontext oftmals auf seine politische Dimension reduziert, was auch daran liegen mag, dass ein pädagogisch-didaktischer Blick bislang „gänzlich in der aktuellen Partizipationsdebatte und -forschung fehlt“ (Derecik et al. 2018, S.9). Das macht sich auch hinsichtlich Partizipationsförderung bemerkbar, die bislang ebenfalls wenig aus einer pädagogischen Perspektive wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 1). Derecik et al. (2018, S.50) definieren Partizipationsförderung wie folgt:

„Unter Partizipationsförderung werden alle Handlungen von Lehrenden und von Heranwachsenden verstanden, die auf der interaktionalen Ebene mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, Partizipation von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung der institutionellen und personalen Partizipationsvoraussetzungen zu unterstützen.“ (ebd.)

Unterschieden wird dabei zwischen Partizipation als „Mittel zur Stoffvermittlung“ und Partizipation als „Befähigung zum demokratischen Handeln“, denen ein gleichberechtigter Stellenwert eingeräumt wird (Derecik et al. 2018, S.44, 46). Dabei muss Partizipationsförderung immer an der Entwicklung des Kindes sowie seine individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen adaptiert sein (vgl. ebd., S.48). Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Kinder „dabei zu unterstützen, in die Zonen der nächsten partizipationsrelevanten Entwicklung zu gelangen (vgl. Wygotski 1971)“ (ebd.).

Hinsichtlich schulischer Partizipationsförderung sprechen Derecik et al. (2018, S.1, 81) von „außerordentlich hohen Anforderungen“ für das Lehrpersonal. Angelehnt an Vorarbeiten von Eikel 2007 (demokratische Partizipation) und Messmer 2013 (pädagogische Partizipation) legen Derecik et al. (2018) ein „Modell der didaktischen Partizipation“ vor. Dieses kann nach Ansicht der Verfasser als Grundlage für Partizipationsförderung in allen Unterrichtsfächern sowie in anderen Lehr-Lern-Kontexten dienen. Als Rahmenbedingungen werden darin die strukturellen Voraussetzungen für Partizipation, die personalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die personalen Voraussetzungen der Lehrpersonen benannt (vgl. ebd., S.110). Derecik et al. (2018) nennen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und Beispielsituationen aus dem Spiel- und Sportbereich aus Ganztagsgrundschulen, anhand derer sie ihr Modell anwenden. Zentral sind hierbei die an Gieseke (1989) angelehnten Begriffe „Erkennen“, „Informieren“, „Arrangieren“ und „Initiieren“, die dem Modell von Messmer (2013) entstammen und bereits dort als Planungs- und Handlungshilfen verstanden wurden, um demokratische Handlungsfähigkeit zu fördern. „Erkennen“ meint die Fähigkeit, Orte zu identifizieren, an denen Partizipation möglich ist (vgl. Derecik et al. 2018, S.94f). „Informieren“ beinhaltet das transparent Machen der Partizipationsmöglichkeiten (vgl. ebd., S.97). „Arrangieren“ bedeutet, entsprechende Partizipationsmöglichkeiten zu arrangieren (vgl. Derecik et al. 2018, S.98). Ist dieser Schritt nicht ausreichend, kommt es zum „Initiieren“ von Partizipation, bei dem ein entsprechender Impuls gegeben wird, um Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen (vgl. ebd., S.101). Dem Modell liegt die Auffassung der Autoren zugrunde, dass Partizipationsförderung nicht nur ein allgemeindidaktisches Ziel darstellt, sondern auch aus fachdidaktischer Perspektive zu konkretisieren ist (vgl. Derecik et al. 2018, S.43). Zwar ist es durchaus sinnvoll, Schülerpartizipation auch aus einer fachdidaktischen Perspektive zu beleuchten und methodisch-didaktische Anregungen zur Partizipationsförderung zu liefern. Auch ist es korrekt, dass für die Praxis an vielen Stellen „konkrete Planungs- und Handlungshilfen notwendig“ sind (ebd., S.94). Das Modell könnte beispielsweise bei der Unterrichtsplanung Verwendung finden. Allerdings darf dabei nicht vergessen werden, dass Partizipation im Schulalltag oftmals von Flexibilität in ergebnisoffenen Prozessen lebt. Für auf dem Gebiet der Partizipationsförderung unerfahrene Lehrkräfte vermag eine Förderung schulischer Partizipation anhand des vorliegenden Modells eher schwierig sein. Dazu bräuchte es weitere Erläuterungen und Beispiele wie diese, die die Autoren für den Sportbereich ergänzt haben. In der eigenen Arbeit wird statt des berechtigten Zugangs, den Derecik et al. 2018 wählten, ein anderer Ausgangspunkt genommen, der für das eigene Forschungsvorhaben als Zugang zu Partizipationsförderung geeigneter scheint und als Ergänzung zu vorhandenen Modellen und Überlegungen zu sehen ist.

Partizipationsförderung ist nicht nur von der Lehrkraft (Partizipationscoach, siehe 2.1.5) abhängig, sondern genauso von der Bereitschaft des Kindes (Partizipationscoachee), partizipieren zu wollen (vgl. Reinhardt 2009, S.128). Eine ganzheitliche Partizipationsförderung muss daher sowohl die Lehrkraft als Coach als auch die Schülerinnen und Schüler als Coachees im Blick haben. Partizipationsförderung lebt von einer geteilten Autonomie und Verantwortung, die auf Selbstvertrauen und gegenseitigem Vertrauen fußt (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.282; siehe hierzu auch 2.6). Im Rahmen einer ganzheitlichen Partizipativen Schulentwicklung sollte Partizipationsförderung sowohl auf Unterrichts-, Personal- als auch Organisationsebene gedacht werden (vgl. Rolff 2016, S.20f). Da auch die Schülerinnen und Schüler gecoacht werden müssen, umfasst Personalentwicklung insoweit nicht nur das Lehrpersonal, sondern auch die Schülerschaft. Auf der Organisationsebene geht es u.a. darum, partizipative Strukturen zu schaffen (siehe „Index für Inklusion“). Um die zahlreichen Komponenten, auf denen Partizipationsförderung aufbaut, und damit auch die Komplexität dieser Aufgabe, zu veranschaulichen, wurde folgendes Modell der Partizipationsförderung (siehe Abb. 2-1.) entwickelt, wobei sich alle fünf Felder sowohl auf die Lehrkraft als Coach als auch auf die Kinder als Coachees beziehen. Die fünf Elemente, die sich gegenseitig bedingen und aufgrund ihrer engen Verbindung nicht an eine bestimmte Reihenfolge gebunden sind, beruhen auf der eigenen, reflektierten Berufserfahrung mit Partizipationsförderung als Lehrerin in der Grundschule (Kenntnis des Forschungsfeldes) sowie auf Vorarbeiten anderer Autorinnen und Autoren, welche nachfolgend ausführlicher beschrieben und kenntlich gemacht werden.

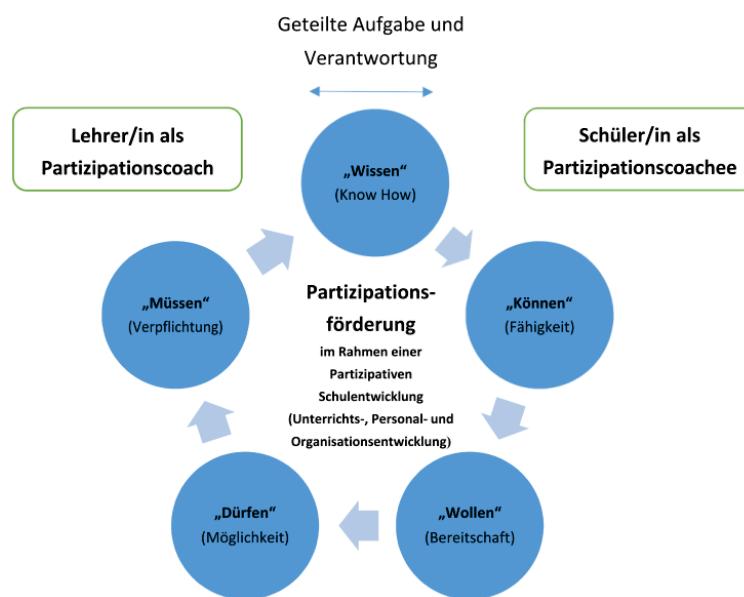


Abb. 2-1. Partizipationsförderung als geteilte Aufgabe und Verantwortung von Partizipationscoach und Partizipationscoachee (Eigene Darstellung angelehnt an Überlegungen von Probst (1993, S.21) zu Organisationen („Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“, „Sollen“) und Sprenger (2014, S.183) zu Leistungsdimensionen („Leistungsbereitschaft, -fähigkeit, -möglichkeit“. Angelehnt an Probst und

Sprenger verwendet Grasy (2004, S. 103) in ihrem „Tetraedermodell von Partizipation“ die vier Komponenten „**Wollen** [Hervorhebungen im Original] Partizipationsbereitschaft, **Dürfen** Bereitstellen von Partizipationsräumen, **Können** Partizipationskompetenz, **Handeln** 'Aktive Schülerschaft‘“; eigene Übertragung und Erweiterung auf das Thema Partizipationsförderung)

Partizipationsförderung erfordert: „Wissen“ – „Können“ – „Wollen“ – „Dürfen“ – „Müssen“.

Partizipationsförderung – **wissen**, wie Schülerpartizipation realisiert und sinnvoll begleitet werden kann (Coach)

Partizipationsförderung – **wissen**, wie Partizipation funktioniert (Coachee)

Partizipationsförderung erfordert Wissen, wie Menschen zur Partizipation befähigt werden können. Lehrkräfte als Partizipationscoaches brauchen das nötige methodisch-didaktische Wissen, um partizipative Lernprozesse initiieren und begleiten zu können. Bislang haben die methodischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen, die notwendig sind, um Partizipation zu fördern, im Partizipationsdiskurs wenig Beachtung erfahren (vgl. Derecik et al. 2018, S.82). Die Schülerinnen und Schüler müssen die Kulturtechnik Partizipationsfähigkeit trainieren und erlernen (vgl. Baacke und Brücher 1982, S.46). Das Wissen, wie Partizipation geht, lernen sie auch durch Erfahrung. Hierzu zählen z.B. Möglichkeiten und Strategien der Gesprächsführung und friedlichen Konfliktlösung.

Partizipationsförderung – Menschen zu Partizipation befähigen **können** (Coach)

Partizipationsförderung – Partizipieren **können** (Coachee)

Wissen allein reicht nicht aus. Partizipationsförderung erfordert neben dem Know-How auch die Fähigkeit, dieses Wissen praktisch umzusetzen und zwar sowohl von den Lehrpersonen als auch der Schülerschaft. So müssen Lehrkräfte z.B. in der Lage sein, Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag zu erkennen, zu initiieren und zu begleiten (vgl. Derecik et al. 2018, S.96). Schülerinnen und Schüler müssen beispielsweise in Aushandlungsprozessen Kompromisse schließen und gemeinsam Lösungen erarbeiten können.

Partizipationsförderung – Partizipation ermöglichen **wollen** (Coach)

Partizipationsförderung – Partizipieren **wollen** (Coachee)

Partizipationsförderung muss von den Erwachsenen gewollt sein. Nur mit einer entsprechenden partizipativen Haltung und Bereitschaft, eigene Macht abzugeben, kann Partizipation ermöglicht werden. Ein Erwachsener, der als Partizipationscoach agieren will, muss Kindern auf Augenhöhe begegnen. Bislang standen die notwendigen Haltungen, die eine Partizipationsförderung zwingend braucht, nicht im Fokus der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung (vgl. Derecik et al. 2018, S.82). Partizipationsförderung braucht zudem die Bereitschaft der Kinder, partizipieren zu wollen und Verantwortung zu übernehmen.

Partizipationsförderung – Partizipation ermöglichen **dürfen** (Coach)

Partizipationsförderung – Partizipieren **dürfen** (Coachee)

Nötig sind partizipationsförderliche Rahmenbedingungen, Strukturen und Zeitfenster (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.21). Schülerinnen und Schüler brauchen einen geschützten Raum, indem sie sich ausprobieren, Partizipationserfahrungen sammeln, Fehler machen und daraus lernen dürfen.

Partizipationsförderung – Partizipation ermöglichen **müssen** (Coach)

Partizipationsförderung – Partizipieren als Kulturtechnik lernen „**müssen**“ (Coachee)

Damit Partizipationsförderung nicht der Willkür überlassen bleibt (siehe 2.3.2.1), ist eine Verpflichtung erforderlich. Durch rechtliche Vorgaben (siehe 2.3.1) besteht dieser verbindliche Rahmen bereits. Zwar muss Partizipation freiwillig erfolgen, aber genauso, wie der Schulbesuch verpflichtend ist und die Erlernung anderer Kulturtechniken, wie das Lesen, Schreiben und Rechnen, zentraler Bestandteil ist, müssen Schülerinnen und Schüler in einer Demokratie und vor dem Hintergrund eines selbstbestimmten Lebens auch altersgemäß lernen, zu partizipieren und Verantwortung zu übernehmen.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Partizipationsförderung hat das Ziel, Partizipationsmöglichkeiten auszuweiten und Menschen zu Partizipation zu befähigen. Sie ist in der Grundschule zentrale Aufgabe der Lehrkräfte und wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung (Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung). Wichtig ist, dass Partizipation dabei nicht nur als politischer Begriff, sondern auch unter pädagogischen Gesichtspunkten gesehen wird. Partizipationsförderung beginnt mit der Reflexion des eigenen Bildes vom Kind, der Bereitschaft, Macht abzugeben und Kindern auf Augenhöhe zu begegnen. Eine ganzheitliche Partizipationsförderung lebt von einer geteilten Verantwortung der Lehrkraft als Partizipationscoach und der Schülerinnen und Schüler als Coachees. Um Partizipation fördern zu können, brauchen beide das nötige „Wissen“ (Know How) und „Können“ (Fähigkeit). Sie müssen Partizipation „Wollen“ (Bereitschaft) und „Dürfen“ (Möglichkeit). Um Partizipation nicht der Willkür zu überlassen, braucht es ein „Müssen“ (Verpflichtung) und damit einen verbindlichen Rahmen. Gemeinsam verfolgen Lehrpersonen und Schülerschaft das Ziel, entsprechend der personalen Voraussetzungen der Kinder, die Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder zu fördern und Kinder in ihrer Partizipationsfähigkeit zu stärken. Dieser gemeinsame Lernprozess lebt von Selbstvertrauen, gegenseitigem Vertrauen sowie Lehrkräften, die ihren Schülerinnen und Schülern etwas zutrauen und zumuten.

Da Partizipationsförderung kein losgelöstes, zeitlich befristetes Projekt sein kann, sondern fester Bestandteil von Schulentwicklung und im Schulprogramm verankert sein muss, folgen nun Ausführungen zur Schulentwicklung.

2.1.7 Schulentwicklung

„Wann, wenn nicht jetzt? Wo, wenn nicht hier? Wer, wenn nicht wir?“ (Talmud)¹¹

Genau wie Inklusion und Partizipation ist Schulentwicklung in den vergangenen Jahren ein beliebtes Thema der Pädagogik geworden. Der Begriff, der nicht zum Bestand der Erziehungswissenschaft zählt, wird dabei ebenso inflationär verwendet, ohne dass oftmals klar ist, was genau sich eigentlich dahinter verbirgt (vgl. Rolff 2016, S.11). „Schulen stehen unter Entwicklungsdruck“ (ebd., S.9). Als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen und Umweltbedingungen, wie beispielsweise eine veränderte Schülerschaft, müssen sich diese weiterentwickeln. „Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986) steht dabei im Zentrum und ist als „Motor von Reformmaßnahmen“ zu sehen (Rolff 2016, S.12). Schulentwicklung befasst sich immer mit Wandel, mit der Begegnung auf veränderte Anforderungen. Entscheidend sind die Akteurinnen und Akteure vor Ort. Schulen müssen eine „Fähigkeit zum Wandel“ entwickeln, damit sie möglichst flexibel selbst Lösungen finden und auf Umweltveränderungen reagieren können (Rolff 2016, S.151). Mit einem Selbstverständnis als Lernende Organisation evaluieren Schulen ihre Arbeit, diagnostizieren Stärken und Schwächen und nehmen Entwicklungsvorhaben als Team selbst in die Hand (vgl. ebd., S.33). Durch eine Teilautonomie mit größerem Gestaltungsspielraum sollen Einzelschulen in die Lage versetzt werden, gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten, also auch unter Mitwirkung von Eltern und Schülerinnen und Schüler, den Qualitätsgehalt des Lehrens und Lernens zu steigern, sich den gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und die Schülerinnen und Schüler adäquat auf ihre Zukunft vorzubereiten (vgl. Rolff 2016, S.231). Nach Rolff (2016, S.37) lassen sich für Praxis und Forschung drei Ebenen von Schulentwicklung klassifizieren:

- Schulentwicklung als „bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (ebd.). Auf dieser Ebene ordnen sich meist die Lehrkräfte ein (vgl. Rolff 2016, S.37).
- Schulentwicklung, die das Ziel hat „Lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (ebd.). Hier befinden sich meist die Schulleitungen (vgl. Rolff 2016, S.37).

¹¹ Zitiert nach Bartetzko, Dieter (2012): Archäologie in Köln. Wann, wenn nicht jetzt, wer, wenn nicht ihr?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, [online] <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/archaeologie-in-koeln-wann-wenn-nicht-jetzt-wer-wenn-nicht-ihr-11861076-p3.html> [28.08.2020].

- Ferner ist die Entwicklung der einzelnen Schulen Teil eines Gesamtzusammenhangs, der entsprechend gesteuert werden muss. Hier müssen beispielsweise von Politikerinnen und Politikern und der Bildungsadministration geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, die entsprechende Schulentwicklungsprozesse unterstützen (vgl. ebd.).

Zu einer ganzheitlichen Schulentwicklung gehört Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (vgl. Rolff 2016, S.20f). *Unterrichtsentwicklung* (UE) beinhaltet sämtliche Bemühungen, das Lehren und Lernen zu verbessern (vgl. Bastian 2007, S.29). Dabei ist Schülerfeedback der entscheidende Faktor, um Schülerinnen und Schüler an Unterrichtsentwicklung partizipieren zu lassen (vgl. ebd., S.114). *Organisationsentwicklung* (OE) meint die Weiterentwicklung einer Organisation durch deren Mitgliederinnen und Mitglieder (vgl. Rolff 2016, S. 15). Es handelt sich dabei um einen „Lernprozess von Menschen und Organisationen“ (ebd.). Unter *Personalentwicklung* (PE) ist ein Gesamtkonzept zu verstehen, welches „Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung“ sowie Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet (Rolff 2012, S. 9). Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung stehen in einem Systemzusammenhang, „keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff 2016, S.21). Dieses „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ hat die „Lernfortschritte von Schüler/innen als ultimativer Bezugspunkt“ (ebd., S.20). Schulentwicklung kann in jedem dieser Bereiche ansetzen, wie gelungene Schulentwicklungsprozesse unterschiedlicher Schulen zeigen (vgl. Rolff 2016, S. 19). Wichtig ist: „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“ (ebd.) Da Unterricht im Zentrum des Schulgeschehens steht, ist der Bereich der Unterrichtsentwicklung häufig im Fokus, etwa bei Lehrerfortbildungen (vgl. Bastian 2007, S.24; vgl. Rolff 2016, S.17; vgl. Moser und Egger 2017b, S.11). Teilweise wird dabei verkannt, dass Organisations- und Personalentwicklung sowie Schulmanagement nicht minder wichtig sind, um Unterricht letztlich weiterentwickeln zu können (vgl. Bastian 2007, S.24). Neben diesem innerschulischen Systemzusammenhang gibt es einen außerschulischen, der ggf. unterstützende Ressourcen zur Verfügung stellt, zu dem u.a. die Bildungsadministration, die Kommune, das Schulamt oder der Stadtteil, in dem die Schule liegt, gehören (vgl. Rolff 2016, S.21).

Hinsichtlich der Herausforderungen der Schulpraxis haben sich in den letzten Jahren verschiedene Richtungen bzw. thematische Schwerpunktsetzungen von Schulentwicklung herauskristallisiert, wie beispielsweise:

- *Demokratisch-inklusive Schulentwicklung* (vgl. Schenz et al. 2013; vgl. Plank 2019)
- *Digitale Schulentwicklung* (vgl. Kohn 2011; vgl. Zylka 2018)
- *Inklusive Schulentwicklung* (vgl. Werning und Avci-Werning 2010; vgl. Moser und Egger 2017a)

- *Interkulturelle Schulentwicklung* (vgl. Holzbrecher und Over 2015; vgl. Braun et al. 2018)
- *Partizipative Schulentwicklung* (vgl. Reinhardt 2009; vgl. Röken 2010)

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Schulen müssen sich aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen und Umwelteinflüssen weiterentwickeln. Die Einzelschule gilt als Motor der **Schulentwicklung** (Rolff 2016, S.12). Je höher ihre „Fähigkeit zum Wandel“ (ebd., S.151) ist, desto besser kann eine Schule selbst Lösungen für die an sie gestellten Herausforderungen finden. Eine ganzheitliche Schulentwicklung beinhaltet sowohl Unterrichts-, Personal- als auch Organisationsentwicklung, die sich systematisch gegenseitig bedingen. Bei Schulentwicklung sollten alle Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden, d.h. auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sollten angemessen mitwirken können.

Hinsichtlich des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit, der Förderung der Schülerpartizipation, wird nun ein näherer Blick auf Partizipative Schulentwicklung geworfen.

2.1.8 Partizipative Schulentwicklung

„Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Schulentwicklung liegt eigentlich auf der Hand (...) Schule ist ohne Schülerinnen und Schüler (...) nicht denkbar“ (Reinhardt 2009, S.127).

Allerdings ist die Beteiligung der Schülerschaft an Schulentwicklung äußerst selten und der Begriff „Partizipative Schulentwicklung“ bislang kaum verbreitet (vgl. Prim 2006, S.43; vgl. Rihm 2006b, S.11f; vgl. Reinhardt 2009, S.127; vgl. Gamsjäger et al. 2013, S. 149f; vgl. Rolff 2016, S.29f). Dabei hat die Einzelschule durch den Paradigmenwechsel von der Makro- zur Mikropolitik an Verantwortung gewonnen und gilt als Motor von Entwicklungsmaßnahmen (vgl. Rolff 2016, S.12, 31f). Um Betroffene zu Beteiligten zu machen, sind neben dem Kollegium auch Schülerschaft und Eltern bei Schulentwicklung zu beteiligen. Reinhardt (2009, S.128) definiert Partizipative Schulentwicklung als „längerfristige Einflussnahme“ der Schulakteurinnen und akteure (Schülerschaft, Kollegium Eltern) auf die Entwicklung von Unterricht und Schule sowie außerschulische Bereiche. Ein Beispiel Partizipativer Schulentwicklung im Primarbereich ist die Einführung von Lernentwicklungsgesprächen in einer Reihe von Bundesländern als Teil eines partizipativen Ansatzes, Kinder und deren Eltern stärker als bislang teilhaben zu lassen (vgl. Bonanati 2014, S.138). Mit dem Lernentwicklungsgespräch wird die Leistungsbeurteilung in einen Dialog über Lernen verlagert (vgl. Winter 2015, S.19). Damit ist Partizipation auch im Kontext eines schulischen Lernkulturwandels (vgl. Arnold 1999; vgl. Arnold und Lermen 2004; vgl. Arnold und Pachner 2011) zu sehen.

Der „Index für Inklusion“ spricht von inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken, die es zu implementieren gilt (vgl. Booth und Ainscow 2017). Dieser Gedanke lässt sich im Hinblick auf Schulentwicklung auf Partizipation übertragen. Im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung gilt es genauso, partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken zu etablieren (vgl. Simon 2018, S.125). Hierbei ist von Synergieeffekten auszugehen.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Partizipative Schulentwicklung bedeutet, sich den Anforderungen gemeinsam zu stellen, partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken zu schaffen und zu etablieren. Lehrkräfte, Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie das Schulumfeld übernehmen gemeinsam Verantwortung, ihre Schule und den Unterricht weiterzuentwickeln. Aus Betroffenen werden Beteiligte gemacht. Im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes betrifft Partizipative Schulentwicklung sowohl die Unterrichts-, Personal- als auch die Organisationsentwicklung.

In einem ersten Zwischenfazit werden die wesentlichen Erkenntnisse zum Zusammenwirken der zentralen Fachbegriffe aufgezeigt.

2.1.9 Zwischenfazit zum Zusammenspiel der zentralen Begriffe

„Was wir zu lernen haben, ist schwer und doch so einfach und klar: Es ist normal, verschieden zu sein.“ (Richard von Weizsäcker)¹²

Das folgende Schaubild (siehe Abb. 2-2.) soll den Zusammenhang der zuvor definierten zentralen Fachbegriffe (siehe 2.1.1-2.1.8) veranschaulichen.

Partizipationsförderung als Daueraufgabe

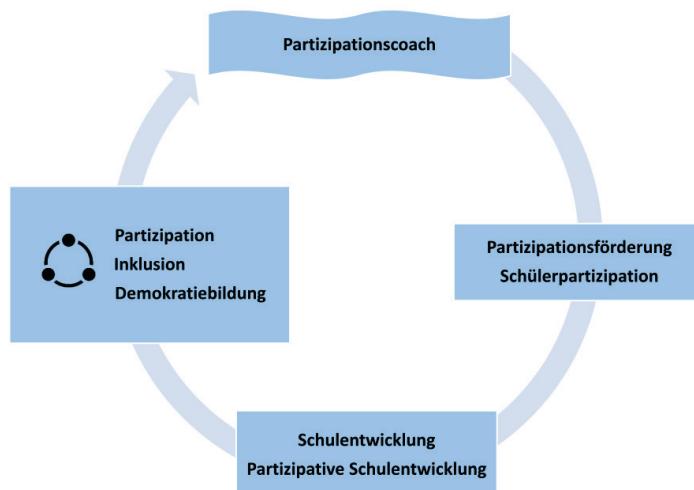


Abb. 2-2. Zusammenspiel der zentralen Begriffe der Arbeit (Eigene Darstellung)

¹² Zitiert nach Meyer, Elke (2015): *Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*, München: Don Bosco Verlag.

Partizipationsförderung als Daueraufgabe erfolgt in gemeinsamer Verantwortung und Aufgabe durch die Lehrkraft als *Partizipationscoach* und die Schülerinnen und Schüler als Coachees mit dem Ziel, *Schülerpartizipation* und damit auch Inklusion und Demokratiebildung zu fördern. Diese geschieht durch die Entwicklung, Schaffung und Etablierung inklusiver und partizipativer Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth und Ainscow 2017; vgl. Simon 2018, S.125). Dadurch wird eine *Partizipative Schulentwicklung* angestoßen, die *Partizipation*, *Inklusion* und *Demokratiebildung* fördert. Diese sind in ihrer Ziel- und Umsetzung untrennbar miteinander verbunden, bedingen sich gegenseitig und sind aufeinander angewiesen (vgl. Deppe-Wolfinger 2004, S.33; vgl. Surzykiewicz 2015, S.190; vgl. Kiel und Weiß 2016, S. 118; vgl. Booth und Ainscow 2017, S.26; vgl. Thorweger 2018, S. 115).

Nachdem in der Definition von Partizipation eine wichtige Voraussetzung, nämlich die Abgabe von Macht, bereits thematisiert wurde, soll dieser Punkt nun vor dem Hintergrund „Pädagogik als Machtfrage“ vertieft werden.

2.2 Pädagogik als Machtfrage?!

„Ich hatte begriffen, dass Kinder eine Macht sind, die man zur Mitwirkung ermuntern und durch Geringschätzung verletzen kann, mit der man aber auf jeden Fall rechnen muss. Diese Wahrheiten hatte mich, wenn auch durch einen eigentümlichen Gang der Ereignisse, der Stock gelehrt. Am nächsten Tage, bei einer Unterhaltung im Walde, sprach ich zum ersten Mal nicht zu den Kindern, sondern *mit* ihnen, und ich sprach nicht davon, wie sie nach meinem Wunsche sein sollten, sondern darüber, was sie selbst sein wollten und könnten. Vielleicht überzeugte ich mich damals zum ersten Mal davon, dass man von Kindern viel lernen kann, dass auch sie ihre Forderungen und Bedingungen stellen, und dass sie das Recht haben, auch Vorbehalte anzumelden. [Hervorhebungen im Original]“ (Korczak 2018, S.191)

In ihrer Dissertation arbeitete Plaßmann (vgl. 2003) die Bedeutung von Macht für Erziehung heraus, indem sie sich mit dem Gebrauch und dem Missbrauch von Macht in der Erziehung in wissenschaftlichen Publikationen mittels eines hermeneutischen Zugangs auseinandersetzte. Plaßmann (2003, S. 33) verweist darauf, dass Macht einen „unumgängliche[n] Faktor im Erziehungsgeschehen“ darstellt. Macht und Erziehung gehören untrennbar zusammen (vgl. ebd., S.308). Die „spezielle Machtausübung des Erziehers zu Erziehungszwecken“ wird als „Erziehungsmacht“ definiert (Plaßmann 2003, S.33). Diese ist dann anzutreffen, wenn ein Erwachsener auf einen heranwachsenden Menschen einwirkt, um diesen zielgerichtet zu beeinflussen (vgl. ebd., S.8, 301). Eine solche „Wirkungsmacht“ mit dem Ziel, etwas zu bewirken bzw. zu verändern ist nach Plaßmann (vgl., S.301) an sich neutral. Sie kann jedoch von der Person, die sie gebraucht, konstruktiv als auch destruktiv verwendet werden (vgl. ebd.). Zur Macht des Pädagogen gehört auch die Ohnmacht des Zöglings (vgl. Bartosch 2011, S.126). Können Kinder partizipieren, Verantwortung übernehmen und sich selbst handlungsfähig erleben, so wirkt dies „der für Kinder typischen Erfahrung der Hilflosigkeit und Machtlosigkeit entgegen“ (Oerter 2001, S.52). So verfügt

nicht nur der Erzieher über eine Macht, sondern auch der Zögling über eine Eigenmacht zur Selbstbestimmung (vgl. Plaßmann 2003, S.305, 307). Lehrkräfte müssen sich bewusst sein, dass sie zum einen Macht ausüben und zum anderen, wie die eingangs zitierten, eindrücklichen Worte des polnischen Schriftstellers, Arztes und Pädagogen Janusz Korczak zeigen, auch von ihren Schülerinnen und Schülern eine Macht ausgeht. Das Thema „Pädagogik als Machtfrage“ spielt bislang in der Lehrerausbildung keine bis kaum eine Rolle, dabei ist es essentiell, dass Lehrkräfte hierfür sensibilisiert sind und ihr eigenes Handeln immer wieder kritisch hinterfragen und reflektieren, nicht nur im Hinblick auf ihren Machtgebrauch, sondern auch hinsichtlich eines Machtmissbrauchs. Gleiches gilt jedoch auch für den Zögling und seine Eigenmacht (vgl. Plaßmann 2003, S. 308, 34). Hier knüpft das Reflexionsinstrument (siehe Kapitel 3) an, das von einer Selbsteinschätzung der Lehrkraft als auch einer Fremdwahrnehmung der Kinder über die Partizipationsmöglichkeiten ausgeht. Anhand von systematisch erhobenem Schülerfeedback kann anschließend eine gemeinsame Reflexion erfolgen. Partizipationsförderung impliziert eine Machtabgabe der Lehrperson und muss sich auch der möglichen Angst vor Kontrollverlust und Unsicherheiten widmen. Ernst gemeinte Partizipation bedeutet, dass Entscheidungsmacht nicht mehr ausschließlich bei den Lehrpersonen liegt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S.7). Interessanterweise spiegelt sich die Nicht- bzw. Kaum-Thematisierung von Macht auch in den Diskussionen zur Partizipation von Kindern wider und das obwohl, das Teilen von Macht als Element bereits Kern des Partizipationsbegriffes ist (vgl. Stange 2007, S.15). Rudolf (vgl. 2014, S.31) plädiert dafür, die Menschenrechte als Maßstab für pädagogische Beziehungen zu nehmen. Doch wer garantiert, dass diese „verbindliche Leitlinie für professionelles Handeln“ (ebd., S.30) tatsächlich eingehalten wird? Bartosch (2011, S.126) stellt die These auf, „dass jede Erziehung und jede Pädagogik zunächst unter dem Generalverdacht steht, als Machtmissbrauch angelegt zu sein und Unterdrückung zu betreiben.“ Um diesen Verdacht zu entkräften, muss nachgewiesen werden, wie Macht kontrolliert und Machtmissbrauch verhindert wird (vgl. ebd., S.127, 132). Eine dementsprechende, „konsequente Beschränkung der Macht in der Theorie und in der Praxis der Erziehung“ stellt die Konstitutionelle Pädagogik Janusz Korczaks dar (Bartosch 2011, S.135). Auf Korczaks Überlegungen wird unter 2.3.2.1 näher eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich für die vorliegende Arbeit festhalten:

Pädagogische Beziehungen sind immer von **Macht** geprägt und zwar sowohl von der Macht des Erziehers als auch von der Ohn- und Eigenmacht des Zögling. Wichtig ist, sich dieser Macht bewusst zu sein und das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Partizipation verlangt von Lehrpersonen, Entscheidungs- und Wirkungsmacht abzugeben. Das beinhaltet auch, Kinder zu befähigen, schulische Veränderungen mitzuwirken und mitzugestalten und dabei auch das eigene Handeln und die eigene Macht zu reflektieren.

Macht abgeben, heißt Schüler partizipieren zu lassen. Warum Schülerpartizipation gefördert werden soll, wird nun erläutert.

2.3 Begründungslinien für Schülerpartizipation

Nachfolgend werden drei Begründungslinien für Schülerpartizipation angeführt. Dabei geht es zunächst um die rechtlichen Grundlagen von Schülerpartizipation. Anschließend folgt ein demokratiepädagogisches Begründungsmuster unter besonderer Berücksichtigung der Konstitutionellen Pädagogik Janusz Korczaks. Erkenntnisse der Wissenschaft zu Schülerpartizipation als Qualitätsindikator in Bildungseinrichtungen bilden die dritte Begründungslinie.

2.3.1 Rechtliche Grundlagen

Als rechtliches Fundament für Schülerpartizipation wird im Folgenden ein Blick in die UN-Kinderrechtskonvention, die UN-Behindertenrechtskonvention, das Grundgesetz, in Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und exemplarisch, für das Bundesland in dem geforscht wurde, in die bayerische Landesverfassung, das Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen sowie den Lehrplan PLUS Grundschule Bayern geworfen.

2.3.1.1 UN-Kinderrechtskonvention

Am 20.11.1989 wurde das Übereinkommen über die Rechte des Kindes von der UN-Generalversammlung verabschiedet. Mit der Kinderrechtskonvention wurden Kinder erstmals als Träger eigener Rechte angesehen. Insgesamt haben mittlerweile 196 Mitgliedsstaaten der UN die Kinderrechtskonvention ratifiziert. Das einzige Land, das die Konvention bis heute nicht unterzeichnet hat, ist die USA. In Kraft getreten ist die Konvention in Deutschland am 05.04.1992. Dies ist zunächst aber nur unter Vorbehalten geschehen, die das Asyl- und Ausländerrecht betrafen. Diese Vorbehalte wurden am 15.07.2010 von der deutschen Bundesregierung zurückgenommen (vgl. United Nations 1989; vgl. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1990; vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2019). Die Rechte, die in der Kinderrechtskonvention festgehalten sind, lassen sich drei Bereichen zuordnen (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1990; vgl. UNICEF 2013; vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2020):

- *Recht auf Förderung und Entwicklung (provision)* – u.a. Art. 23 Förderung behinderter Kinder / Art. 28 Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung
- *Recht auf Schutz (protection)* – u.a. Art. 16 Schutz der Privatsphäre und Ehre / Art. 19 Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung, Verwahrlosung
- *Recht auf Beteiligung (participation)* – u.a. Art. 12 Berücksichtigung des Kindeswillens / Art. 13 Meinungs- und Informationsfreiheit

Für die Kinderrechtskonvention sind folgende vier Grundprinzipien maßgeblich, die bei der Umsetzung aller Kinderrechte Berücksichtigung finden sollen (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1990; vgl. UNICEF 2013, vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2020):

1. Das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2)
2. Das Recht auf Vorrang des Kindeswohls (Art. 3)
3. Das Recht auf Leben und Entwicklung (Art. 6)
4. Das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12)

Partizipation ist als eigenständiges Recht in der Kinderrechtskonvention in Artikel 12 verankert und stellt zugleich, wie zuvor erwähnt, ein Grundprinzip für die Verwirklichung aller Kinderrechte dar (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2015, S.3). In Artikel 12 heißt es:

- „(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehörig zu werden.“ (Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1990, S.17)

Das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit ist in Artikel 13 festgehalten:

- „(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.“ (Deutsches Komitee für UNICEF e.V. 1990, S.17)

Daraus lässt sich im Hinblick auf Schülerpartizipation ableiten, dass Schülerinnen und Schüler auch hinsichtlich ihrer Meinung und ihres Kindeswillens Berücksichtigung finden müssen und aktiv an Unterrichts- und Schulentwicklung zu beteiligen sind.

In ihrem ersten Parallelbericht aus dem Jahr 2019 zum 5./6. Staatenbericht Deutschlands zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes nennt die Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention für Deutschland folgende Herausforderungen im Hinblick auf die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes:

- „Gewaltschutz von Kindern
- Inklusive Bildung
- Kinderarmut
- Schutz geflüchteter Kinder
- Mitbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe“
(Deutsches Institut für Menschenrechte 2019a, S.9).

2.3.1.2 UN-Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen wurde am 13.12.2006 von der Vollversammlung der Verein-

ten Nationen verabschiedet und ist in Deutschland am 26.03.2009 ratifiziert worden (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S.2). Getragen von dem Leitbild der Inklusion sollen durch die Konvention die Rechte von Menschen mit einer Behinderung weiter gestärkt und konkretisiert werden. Außerdem soll damit mehr Chancengleichheit erreicht, Diskriminierung reduziert und eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2010, S.2; vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S.4). Mit der Konvention ist ein neues menschenrechtliches Verständnis von Behinderung verbunden, das da lautet: „Man ist nicht behindert, sondern man wird behindert.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2019b, S.11) In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenkonvention werden die Begriffe „Inklusion“ und „Partizipation“ nicht verwendet, stattdessen ist die Rede von „Einbeziehung“ und „Integration“ bzw. von „Teilhabe“ und „Teilnahme“ (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017). Dagegen wird im englischen Original der UN-Behindertenrechtskonvention der Begriff „participation“ 17-mal verwendet, „to participate“ wird 8-mal gebraucht, „inclusion“ 6-mal (vgl. United Nations 2006). Als einer der Grundsätze des Übereinkommens gilt Artikel 3c: „Full and effective participation and inclusion in society“ (United Nations 2008), der in der deutschen Fassung „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ heißt (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 9). Art. 24 befasst sich mit dem Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung (vgl. United Nations 2006; vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 21f). In Art. 24, Abs. 1 ist im Originaltext von einem „inclusive education system at all levels“ die Rede, in der deutschen Übersetzung wird ein „integratives Bildungssystem“ gefordert (United Nations 2008; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, S. 21). Weiter heißt es in Art. 24 (3): "States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community" und im deutschen Wortlaut: „Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (ebd.). Anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland zog die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention Bilanz. Darin ist von positiven Veränderungen und Umsetzungserfolgen die Rede (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019b, S.75). Insgesamt zeichnet sich bei der Erfolgsbilanz jedoch Ernüchterung ab, vor allem die schulische Inklusion hinkt deutlich hinter den Erwartungen her (vgl. ebd., S.36). So sei nur wenigen Bundesländern gelungen, ein inklusives Bildungssystem voranzubringen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2019b, S.32).

2.3.1.3 Grundgesetz

Im am 23.05.1949 in Kraft getretenen Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sind gleich zu Beginn die wichtigsten Menschenrechte verankert (vgl. Deutscher Bundestag 2019a).

So heißt es in Artikel 1:

- „(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennst sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.“ (Deutscher Bundestag 2019a)

Verbindlich ist damit auch Artikel 3, Abs. 3, der die Benachteiligung von Menschen verbietet:

- „(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Deutscher Bundestag 2019a)

Die Aufnahme von Kinderrechten in das deutsche Grundgesetz wird seit langem diskutiert. Im aktuellen Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD von 2018 ist die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz vorgesehen (vgl. Bundesregierung 2018, S.21). Mittlerweile existieren mehrere Gesetzesentwürfe, auch von den Oppositionsparteien (vgl. Deutscher Bundestag 2019b). Ein entsprechender Vorschlag des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz, über den in der Presse berichtet wurde, sieht eine Aufnahme eines Absatzes 1a in den Artikel 6 des Grundgesetzes vor:

„Jedes Kind hat das Recht auf Achtung, Schutz und Förderung seiner Grundrechte einschließlich seines Rechts auf Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft. Das Wohl des Kindes ist bei allem staatlichen Handeln, das es unmittelbar in seinen Rechten betrifft, angemessen zu berücksichtigen. Jedes Kind hat bei staatlichen Entscheidungen, die seine Rechte unmittelbar betreffen, einen Anspruch auf rechtliches Gehör.“ (Deutscher Bundestag 2019b, S.3)

Der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestages weist in seiner Ausarbeitung darauf hin, dass dieser Vorschlag „bezüglich der Beteiligungs- und Mitspracherechte der Kinder hinter den völkerrechtlichen Staatenverpflichtungen aus Art. 12 UN-KRK zurückbleibt. Daraus könnten sich Interpretationsprobleme ergeben.“ (Deutscher Bundestag 2019b, S.12) Auch Kinderschützern, wie dem Deutschen Kinderschutzbund, geht der Entwurf nicht weit genug. Andere sehen dadurch die Elternrechte geschwächt. Eine politische Einigung ist bislang nicht erfolgt (vgl. Bayerischer Rundfunk 2020). Die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz scheint zumindest vorerst, auch angesichts der derzeitigen Corona-Krise, in weite Ferne gerückt zu sein. In einer Stellungnahme während der Covid-19-Pandemie hält das Deutsche Institut für Menschenrechte (vgl. 2020b, S.12) die Notwendigkeit einer Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz fest, damit das Kindeswohl und die Beteiligung von Kindern auch in Krisensituationen vorrangig berücksichtigt wird.

2.3.1.4 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz

Aufgrund der thematischen Relevanz für die eigene Arbeit werden nachfolgend Passagen aus Beschlüssen und Erklärungen der Kultusministerkonferenz zum Themenfeld Inklusion und Demokratiebildung wiedergegeben.

Ziel des Beschlusses „*Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*“ der Kultusministerkonferenz (2011, S.2f, 7f) ist das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, um eine möglichst selbstbestimmte Lebensführung, Persönlichkeitsentfaltung und aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern. Ein inklusiver Unterricht berücksichtigt die vielfältigen Lernvoraussetzungen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen, ermöglicht eine angemessene Teilhabe und baut vorhandene Barrieren ab (vgl. ebd., S.3, 9). Hier vertritt die Kultusministerkonferenz einen engen Inklusionsbegriff. Auffallend ist, dass die Kultusministerkonferenz in ihren Beschlüssen – wie viele andere auch im Bildungssystem – im Hinblick auf geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht von Inklusion, sondern von Integration spricht (vgl. Kultusministerkonferenz 2007, 2016). An anderer Stelle plädiert sie jedoch dafür, Lehrkräfte für eine „Schule der Vielfalt“ auszubilden (vgl. Kultusministerkonferenz 2015).

Der Bedeutsamkeit des Demokratie Lernens und Lebens von Anfang an widmet sich die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss „*Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*“ (Kultusministerkonferenz 2018). Darin wird auf die besondere Bedeutung und Verantwortung der Schule verwiesen, da „sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle [Hervorhebung im Original] Kinder und Jugendlichen zu erreichen“ (Kultusministerkonferenz 2018, S.3). Dabei geht es um die Vermittlung demokratischen Wissens, das Erleben von Demokratie und den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz. Zugleich sollen demokratische Werte, Haltungen, Teilhabe und Verantwortungsübernahme gefördert werden (vgl. ebd., S. 3f, 8f). Eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt eine schulische Querschnittsaufgabe dar und gilt als grundlegendes Qualitätskriterium (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S.4, 8). Auswirkungen zeigen sich in einer demokratischen Unterrichts- und Schulkultur, einer wertschätzenden Kommunikation, der Verankerung in den Strukturen, aber auch in den Einstellungen der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie in einem transparent gestalteten Informations- und Meinungsbildungsprozess (vgl. ebd., S.8). Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer Urteils-, Reflexions-, Konfliktfähigkeit und ihrem Empathievermögen geschult werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S.4f, 8). Im Hinblick auf Partizipation schreibt die Kultusministerkonferenz (2018, S.5):

„Junge Menschen können unabhängig vom Alter ihre eigenen Ideen formulieren und sich für unsere Demokratie engagieren. Partizipation, Selbstverantwortung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Teilhabe müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden - auch und gerade in Familie und Schule. Partizipation ist daher ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Kinder und Ju-

gendliche haben das Recht sich zu informieren, sich um ihre eigenen und gemeinwohlorientierten Angelegenheiten zu kümmern und die Weiterentwicklung auch ihrer Schule und Lebenswelt verantwortlich mitzugehen.“ (ebd.)

Um die schulische Umsetzung des Beschlusses zu forcieren, wurden von der Kultusministerkonferenz verschiedene Unterstützungsmaßnahmen beschlossen. Dazu gehören u.a. eine stärkere, fächerübergreifende Verankerung in den Lehrplänen, der Ausbau demokratischer Beteiligungsgremien und Formen der Partizipation sowie die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu Partizipation, Wettbewerbsteilnahmen, regelmäßige Demokratie- und Projekttage, der Einbezug der Eltern, und die Öffnung der Schulen für Kooperationen im Hinblick auf Service Learning (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S.6f, 10). Als besonders wichtig wird dabei eine Stärkung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Identität und Persönlichkeit angesehen (ebd., S.10). Es gilt, Schülerinnen und Schüler zu motivieren und sie zur Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten zu befähigen. Als Beispiele demokratischer Schülervertretungen werden der Klassenrat, das Schülerparlament und die Schulvollversammlung genannt (vgl. ebd.). Weiterhin wird eine Schülerpartizipation an interner Evaluation (Unterricht, Ganztagsbereich) sowie die Etablierung von Feedback in Zusammenhang mit Schulqualität anvisiert (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S.10).

2.3.1.5 Bayerische Landesverfassung

Die Verfassung des Freistaates Bayern trat am 8. Dezember 1946 in Kraft (vgl. Bayerischer Landtag 2020). In Artikel 131 der bayerischen Landesverfassung heißt es:

- „(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“ (Bayerische Staatskanzlei 2020)

Schülerinnen und Schüler „im Geiste der Demokratie“ zu erziehen, impliziert Schülerpartizipation. Denn Demokratien sind auf die Partizipation ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen (siehe 2.1.1).

2.3.1.6 Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen

Im „Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen“, welches mit Wirkung vom 12. September 2017 in Kraft getreten ist, wird Politische Bildung als fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel sowie als verbindliches Unterrichtsprinzip ausgewiesen. Schule wird hier als Erfahrungsraum für Mitwirkung beschrieben und Politische Bildung als Element der Schul- und Qualitätsentwicklung gesehen. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass Politische Bildung dabei nicht nur verpflichtender Bestandteil des Unterrichts, sondern auch des Schullebens zu sein hat (vgl. Bayerisches Staatsministerium für

Unterricht und Kultus 2019). D.h. für die Grundschule, dass Demokratiebildung und Partizipation nicht alleine Bestandteil des Heimat- und Sachunterrichts sind, sondern fächerübergreifende Relevanz haben, verbindliches Unterrichtsprinzip sind und Schülerinnen und Schüler angemessen an Unterrichts- und Schulentwicklung zu beteiligen sind. Zur Konkretisierung wird als nächstes ein Blick in den LehrplanPLUS Grundschule Bayern geworfen.

2.3.1.7 LehrplanPLUS Grundschule Bayern

Im LehrplanPLUS für die Grundschule finden sich dieselben Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern, die auch im Bayerischen Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen verankert sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung und Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2016). Damit gilt für die verschiedenen Bildungsorte der Elementar- und Primarpädagogik in Bayern ein verbindlicher, gemeinsamer Rahmen und ein gemeinsames Bildungsverständnis, das auch die Übergänge im Bildungssystem erleichtern soll. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung des Personals soll ebenfalls hieran orientiert sein (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.9). Als wesentlicher Bestandteil der gemeinsamen Leitlinien wird „Partizipation als Kinderrecht“ aufgeführt. So heißt es:

„Kinder haben – unabhängig von ihrem Alter – ein Recht auf Partizipation. Alle Bildungsorte stehen in der Verantwortung, der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen und Demokratie mit Kindern zu leben.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.11)

In einem weiten Inklusionsverständnis vor dem Hintergrund einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2019) werden „Partizipation und Ko-Konstruktion“ als optimaler „Rahmen, in dem sich die Potenziale einer heterogenen Lerngruppe entfalten können“, bezeichnet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.12). Hier wird die Verbindung zwischen Inklusion und Partizipation aufgezeigt. Für das Gelingen entsprechender Partizipations-, Inklusions- und Ko-Konstruktionsprozesse wird die Haltung der Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher als wesentlich angesehen (vgl. ebd.). Partizipation wird „als Grundlage für Demokratie und Verantwortungsbewusstsein“ ausgewiesen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.21). Der bayerische Lehrplan für die Grundschule verweist darauf, dass die Kinder bereits in den Kindertageseinrichtungen erste Erfahrungen mit Partizipation machen. Darauf kann und muss die Grundschule aufbauen und Kinder an Entscheidungen, die die Klasse sowie die Schule als Ganzes betreffen, angemessen beteiligen. Im Rahmen einer partizipativ ausgerichteten Lern- und Schulkultur lernen Kinder, Verantwortung zu übernehmen, indem sie aktiv an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben beteiligt werden. Dabei erfahren die Schülerinnen und Schüler demokratische Grundprinzipien und lernen,

dass Partizipation nicht nur ein Recht ist, sondern auch mit Pflichten verbunden ist. In demokratischen Gremien, wie dem Klassenrat, dem Schülerparlament oder der Funktion als Klassensprecher, können die Kinder partizipieren. Ebenso im Rahmen von Projekten, im Alltag, wenn es etwa um die Lösung von Streit geht oder um die (Weiter-)entwicklung eines Schulkonzepts. Partizipation wird im Lehrplan nicht auf diejenigen Bereiche beschränkt, die den Unterricht nicht berühren, im Gegenteil, Partizipation gilt allumfassend, also gerade (auch) für den Unterricht. Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise in den Bereich der Bewertung und Lernrückmeldung miteinbezogen werden. Auch wird darauf hingewiesen, dass Partizipation feste Zeiträume und eine strukturelle Verankerung braucht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.21). Ebenfalls wird die Qualitätsentwicklung der Grundschulen thematisiert. So sind die Lehrkräfte zu Selbstreflexion aufgefordert und im Sinne einer Qualitätsentwicklung auch dazu, sich Rückmeldungen zu ihrer Arbeit einzuholen, allerdings nicht explizit von ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S.29). Schülerfeedback taucht als Begriff kein einziges Mal im Lehrplan der Grundschule auf (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014), was ein Grund für die geringe Verbreitung systematischen Schülerfeedbacks in der Primarstufe sein kann.

2.3.1.8 Zwischenfazit zur rechtlichen Begründungslinie für Schülerpartizipation

Die vorherigen Ausführungen zu den rechtlichen Grundlagen von Schülerpartizipation zeigen, dass die Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation und damit verbunden, die schulische Umsetzung von Schülerpartizipation, rechtlich umfassend in internationalem und nationalem Recht verankert ist. Das Element „Müssen“ bei der Partizipationsförderung (siehe 2.1.6) ist damit für Lehrkräfte gegeben. Die derzeit noch mangelnde, flächendeckende Umsetzung von schulischer Inklusion und Partizipation (siehe 2.1.2 und 2.3.3) liegt also nicht an einem fehlenden rechtlichen Rahmen. Doch solange geltendes Recht nicht hinreichend umgesetzt und eingehalten wird, können die damit intendierten Ziele auch nicht erreicht werden.

Nach der rechtlichen Begründungslinie wird als nächstes ein Blick auf Schülerpartizipation aus einer demokratiepädagogischen Sicht geworfen.

2.3.2 Demokratiepädagogisches Begründungsmuster – zur Konstitutionellen Pädagogik Janusz Korczaks

Geprägt wurde die eingangs erwähnte Corona-Krise (siehe 1.) auch von einer Vielzahl an Verschwörungstheorien und Fake-News. Der Aktionsrat Bildung stufte im Frühjahr 2020 in seinem jüngsten Gutachten zur Bildung von Demokratiekompetenz die derzeitige Demokratisierung in Deutschland als besorgniserregend ein (vgl. vbw – Vereinigung der

Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S.11) und plädiert vor dem Hintergrund einer „demokratischen Rezession“ (Diamond 2015) für eine durchgehende, intensivierte Förderung von demokratischen Kompetenzen in Bildungseinrichtungen vom Kindergarten an und eine entsprechende Professionalisierung des Personals (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S.13, 21). Eine demokratiepädagogische Begründung für Schülerpartizipation findet sich bereits unter 2.1.1, wo der Begriff „Demokratiebildung“ beleuchtet und schon auf John Dewey und sein Werk „Demokratie und Erziehung“ verwiesen wurde. Da die vorliegende Arbeit keinen politikdidaktischen, sondern einen pädagogischen Hintergrund hat, sollen an dieser Stelle nicht die vielfach an anderer Stelle nachzulesenden Argumente von Vertreterinnen und Vertretern der Politikdidaktik rezipiert werden (siehe ebd.). Stattdessen wird der Fokus bewusst auf einen Vertreter gelegt, der bislang im Schul- und Pädagogikkontext – ebenso wie der zuvor bereits mehrfach zitierte John Dewey – zu wenig wahrgenommen wird. Die Rede ist von Janusz Korczak und seiner Konstitutionellen Pädagogik, auf die unter 2.2, bei der Verbindung von Pädagogik und Macht, bereits verwiesen wurde. Nun folgt ein Einblick in sein Schaffen, bei dem immer wieder erste Hinweise zu Bezügen zur eigenen Arbeit aufgezeigt werden und Janusz Korczak bewusst häufig selbst zu Wort kommen soll.

Janusz Korczak – ein unterschätzter, zu wenig rezipierter Pädagoge und Pionier der Kinderrechte

Beim Thema Schülerpartizipation und Kinderrechte wird der polnische Arzt, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak, der sein Leben den Kindern widmete, selten genannt. Dabei gilt er mit seinem Verständnis vom Kind als Menschen und Träger eigener Rechte, denen man zur Geltung verhelfen muss, als Vorreiter der internationalen Kinderrechtsdebatte (vgl. Unger 2003). Auch wenn er für diese „weitgehend verloren gegangen“ ist (Kerber-Ganse 2013, S.56). Korczaks Ansichten machen ihn insbesondere zu einem Wegbereiter für das Recht auf Partizipation, für das er nicht nur ein demokratiepädagogisches, sondern auch ein menschenrechtliches Begründungsmuster liefert. Für die Partizipation von Kindern hat Korczak „eine grundlegende theoretische Basis“ geschaffen (Andresen 2018, S.XXV) und diese in seiner eigenen pädagogischen Praxis verwirklicht, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Auch wenn Korczaks umfangreiche Arbeiten und seine Erkenntnisse an Aktualität nicht eingebüßt haben, werden diese sowie sein „wegweisendes pädagogisches Konzept“ in der deutschen Pädagogik nicht angemessen wahrgenommen, gewürdigt und in der Praxis umgesetzt (Beiner 2008, S. 8) und Korczak „nur am Rande als Wissenschaftler rezipiert“ (Kirchner et al. 2018, S.205). Korczaks Rezeption ist „eng mit seiner Biographie und der Ermordung der europäischen Juden durch die Deutschen im Nationalsozialismus verbunden“ (ebd., S. 206). Ein DFG-Projekt unter der Leitung von Sabine Andresen und Michael Kirchner widmete sich von 5/2012– 4/2014 der Pädagogik Korcz-

aks (vgl. Kirchner et al. 2018, S. 1). Die Autoren würdigen Korczak „als ein lange ignorerter, zumindest aber unterschätzter Kindheits- und Kinderforscher“ (ebd., S.56). Seine Vorstellung, „dass es keine Kinder, sondern nur Menschen gebe“ kann als „programmatischer Beitrag“ zur Kindheitsforschung gesehen werden (Andresen 2018, S. XV). „Seine Pädagogik ist das rücksichtslose Nachdenken über sich selbst und das einzelne Kind.“ (Ski-
era 2003, S. 436) Diese entwickelte Korczak, indem er über viele Jahrzehnte seine eigene Erziehungspraxis reflektierte (vgl. Hebenstreit 2017, S. 324). In seinen vielfältigen Tätigkeiten zeichnete Korczak seine Beobachtungen und täglichen Erfahrungen mit den Kindern auf und reflektierte sein eigenes Handeln als Erzieher kritisch. Dabei ging es ihm sowohl darum, die Kinder zu achten als auch sie auf ihrem Weg zu begleiten (vgl. Beiner 2008, S.104), immer geprägt von einem pädagogischen Dialog auf Augenhöhe, der dem Erzieher hilft, die Welt des Kindes etwas näher zu erschließen (vgl. ebd., S. 103).

„Korczaks große Bedeutung für die *Pädagogik* liegt (...) in der von ihm gelebten – in dieser Disziplin aber nur selten anzutreffenden – Symbiose von praktischem Engagement und theoretischer Reflexion. Zumal er mit dieser Symbiose gleichzeitig verdeutlicht, dass das praktische Handeln in sozialen Berufen, wenn es denn den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Profession entsprechen soll, stets ein theoretisch begründetes (und evaluiertes) Handeln *sein muss*. [Hervorhebung im Original]“ (Beiner 2008, S. 97)

Dieser Gedanke findet sich im Reflexionsinstrument (siehe Kapitel 3) wieder, wo die Lehrkraft die Möglichkeit erhält, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und mit der Fremdwahrnehmung der Schülerschaft anhand systematischen Schülerfeedbacks abzugleichen. Der Einbezug der Fremdwahrnehmung reduziert die „Gefahr selbstreferentiellen Vorgehens“, das eine Pädagogik, die auf der „Reflexion der eigenen Praxis“ fußt, innehat (Andresen 2018, S.XXVI).

„Wie man ein Kind lieben soll“ – Einblicke in Korczaks Arbeit und Erfahrungen als Arzt, Erzieher und Leiter eines Waisenhauses

Um näher in Korczaks pädagogisches Konzept eintauchen zu können, werden im Folgenden immer wieder Ausschnitte aus seinem Hauptwerk „Wie man ein Kind lieben soll“ zitiert. Die dortigen Schilderungen beruhen auf seinen früheren Erkenntnissen als Arzt, die er ab 1912 mit seinen Erfahrungen als Erzieher und Leiter des Waisenhauses Dom Sierot verknüpfen konnte (vgl. Andresen 2018, S. XIII; vgl. Heimpel und Roos 2018, S.XXVII).

Korczaks Diktum des Nichtwissens

Gleich zu Beginn seiner Schrift „Das Kind in der Familie“ schreibt Korczak:

„Wie, wann, wie viele – warum? Ich ahne viele Fragen, die auf eine Antwort warten, Zweifel, die eine Erklärung suchen. Und ich antworte: Ich weiß nicht.“ (Korczak 2018, S.1)

Diese „Haltung des schöpferischen Nichtwissens“ prägte Korczaks Arbeit (Andresen 2018, S.VII) und war sein Ausgangspunkt „zum Nachdenken, genauen Beobachten und Beschreiben, zum Messen und Korrigieren“ (Kirchner et al. 2018, S. 205), mit Kindern zu sprechen und sich auszutauschen (vgl. Andresen 2018, S.XXIII).

Korczaks Bild vom Kind als Menschen

In seiner Beschreibung vom Kind macht Korczak bereits auf die „Begrenztheit erzieherischer Einflussmöglichkeit“ aufmerksam (Hebenstreit 2017, S. 170):

„Ein Kind ist wie ein Pergament, dicht beschrieben mit winzigen Hieroglyphen, die nur zum Teil zu entziffern vermagst; manche aber kannst du auslöschen oder nur durchstreichen und mit eigenem Inhalt erfüllen.“ (Korczak 2018, S.4)

Auch an anderer Stelle zeigt sich diese Einschränkung bei der Erziehung, wenn Korczak von den Kindern schreibt: „Sie suchen sich ihren eigenen Weg.“ (Korczak 2018, S.122) Damit unterstreicht er „den Eigenwillen des Kindes und seine Unverfügbarkeit“ (Andresen 2018, S. XV). Für Korczak gibt es nicht das Kind, denn es hat „hundert Masken, hundert Rollen eines fähigen Schauspielers“ (Korczak 2018, S.57). Im Grunde genommen, gibt es „keine »Kinder an sich« - es sind Menschen, aber mit einer anderen Begriffsskala, einem anderen Erfahrungsschatz, anderen Trieben und anderen Gefühlsreaktionen. Denk immer daran, dass wir sie nicht kennen.“ (ebd., S.121) Auch hier zeigt sich wieder sein Ausspruch des Nichtwissens. Korczak hält es für einen „der bösartigsten Fehler anzunehmen, die Pädagogik sei die Wissenschaft vom Kind – und nicht zuerst die Wissenschaft vom Menschen“ (Korczak 2018, S.121). Er plädiert für eine Wahrnehmung von Kindern als Menschen, wenn er schreibt:

„Hundert Kinder – hundert Menschen, die nicht irgendwann einmal, sondern schon jetzt, schon heute Menschen sind.“ (Korczak 2018, S.126)

Dem Kind fehle nur die Erfahrung (vgl. ebd., S.58).

Korczak als Wegbereiter der Kinderrechte

Als „Grundgesetz für das Kind“ forderte Korczak die „Magna Charta Libertatis“:

1. Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod.
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“ (Korczak 2018, S.31)

Diese wurden 1929 von ihm um das „*Recht des Kindes auf Achtung*“ erweitert (Andresen 2018, S. XVI). Achtung und Vertrauen sind für Korczak wesentliche Gelingensbedingungen einer guten Beziehung:

„Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen und wenn es selbst Vertrauen hat und sich ausspricht, wozu es das Recht hat – wird es weniger Zweifel und Fehler geben.“ (Korczak 2018, S.31)

Auch Schülerpartizipation lebt von Selbstvertrauen, gegenseitigem Vertrauen der Lehrkraft und Schülerschaft sowie Lehrerinnen und Lehren, die ihren Schülerinnen und Schülern etwas zutrauen und zumuten (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 280f; siehe 2.6). Im Vertrauen, das ein Kind einem entgegenbringt, sieht Korczak „die größte Belohnung, das beste Zeugnis“ für einen Erzieher (Korczak 2018, S. 155).

Hinsichtlich des Rechts des Kindes auf seinen eigenen Tod bemerkt Korczak:

„Aus der Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“ (Korczak 2018, S.34)

Heute mag man bei diesen Worten womöglich an „Helikoptereltern“ denken, die sich überfürsorglich um ihre Kinder bemühen. Doch ist das Recht des Kindes auf den heutigen Tag auch vor dem Hintergrund der Umstände und der historischen Zeit, in der Korczak mit den Waisenkindern im Ghetto lebte, zu sehen (vgl. Kirchner et al. 2018, S.206). Korczak mahnte an, dass die Kinder „mit den Pflichten des Menschen von morgen“ belastet werden, ohne „die Rechte des Menschen von heute“ zugestanden zu bekommen (Korczak 2018, S.57). Damit unterstreicht er die „Bedeutung der Gegenwart für Kinder“ (Kirchner et al. 2018, S. 53). Was das Recht des Kindes so zu sein wie es ist, angeht, so wird es für Korczak „nicht zum Objekt von Beeinflussung oder Prägung (...), sondern ausschließlich zum Subjekt einer Begegnung“ (Beiner 2008, S.100).

Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Kind und Erzieher

Im Hinblick auf die Verwirklichung der Rechte der Magna Charta Libertatis richtete Korczak den Blick zuversichtlich auf die Kinder und ihre Fähigkeiten:

„Man muss die Kinder kennen, um bei der Gewährung dieser Rechte möglichst wenig falsch zu machen. Irrtümer müssen sein. Seien wir nicht ängstlich: Das Kind selbst wird sie mit erstaunlicher Wachsamkeit korrigieren, wenn wir seine unschätzbareren Fähigkeiten und mächtigen Abwehrkräfte nicht schwächen.“ (Korczak 2018, S.31)

Erziehung sieht er als gemeinsame und gegenseitige Aufgabe an und mahnt diesbezüglich den Erzieher, „du musst wachsam sein; denn die Kinder, die du nicht nur erziehst, sondern von denen du selbst ebenfalls erzogen wirst“ (Korczak 2018, S.136). An anderer Stelle heißt es: „Wir müssen die Grenzen seiner und meiner Rechte abstecken.“ (ebd., S.36). Hier finden sich wichtige Hinweise, die auch bei einer Partizipationsförderung zum Tragen kommen, die Aushandlungsprozesse erfordert und bei der Coach und Coachee gemeinsam Verantwortung tragen. Korczak rät im Hinblick auf die Kinder, „die forschende Frage zu stellen: »Was könnte wohl aus dir werden, Mensch?«“ (Korczak 2018, S.49) Damit ist seine Pädagogik von der Maxime „Es geht nicht um das, was sein sollte, sondern um das, was sein kann.“ geprägt (ebd., S.122).

Partizipation bei Korczak

„Ein Kind hat das Recht zu wollen, zu mahnen, zu fordern – es hat das Recht zu wachsen und zu reifen und, wenn es reif geworden ist, Früchte zu bringen.“ (Korczak 2018, S.123)

Im Waisenhaus erprobte Korczak verschiedene partizipative Methoden, die eine Beteiligung der Kinder sicherstellen sollten. Dazu zählten die Tafel, der Briefkasten, die Zeitung, die Versammlung und das Kameradschaftsgericht, die nun vorgestellt werden. Die Beteiligung von Kindern geschah bei Korczak nicht in Vorbereitung auf ein Leben in einer Demokratie, sondern aus der Achtung der Kinder als Träger eigener Rechte heraus am heutigen Tag (vgl. Liebel 2013, S.74).

Die *Tafel* hing im Waisenhaus an einer für Kinder und Erwachsene gut sichtbaren Stelle (vgl. Korczak 2018, S.222). Alle Mitglieder des Waisenhauses konnten dort ihre Mitteilungen an die Gemeinschaft veröffentlichen (vgl. ebd., S. 222f). „Die Tafel eröffnet Erziehern und Kindern ein Feld für ihre Initiative.“ (Korczak 2018, S.223)

Ein weiteres Kommunikationsmittel und feste Einrichtung im Waisenhaus stellte der *Briefkasten* dar, der es den Kindern ermöglichte, ihre Anliegen aufzuschreiben, was manchmal einfacher ist als diese mündlich zu äußern. Für den Erzieher hatte der Briefkasten den Vorteil, Entscheidungen verschieben zu können (vgl. Korczak 2018, S.224). Durch die Nutzung des Briefkastens lernten die Kinder sich zu gedulden, die eigene Angelegenheit zu formulieren und zu begründen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Kinder, die noch nicht in der Lage waren, zu schreiben, mussten ein anderes Kind darum bitten, das eigene Anliegen aufzuschreiben (vgl. ebd., S.225).

Daneben kam der *Zeitung* als Richtungsweiser, Kontrollmittel und Verbindungsglied aller Mitgliederinnen und Mitglieder einer pädagogischen Einrichtung eine besondere Bedeutung zu. Korczak selbst nannte sie „pädagogischer Journalismus“ (Korczak 2018, S.236). Im Beisein aller Kinder wurde sie vorgelesen. In ihr fanden sich alle Entwicklungen der Einrichtung, sowie Missstände. Ebenso wurden Beschwerden darin aufgeführt (vgl. ebd., S.235).

Eine besondere Bedeutung kam den *Versammlungen* des Waisenhauses zu, denn sie „röhren das kollektive Gewissen der Gemeinschaft an, sie stärken das Gefühl einer gemeinsamen Verantwortlichkeit und hinterlassen ihre Spuren“ (Korczak 2018, S.235). Korczak ging es um einen Austausch auf Augenhöhe:

„Ein Kind denkt nicht weniger, nicht ärmlicher, nicht schlimmer als die Erwachsenen, es denkt nur anders.“ (Korczak 2018, S.234)

In seinem Werk „Das Waisenhaus“ verweist Korczak darauf, dass die Teilnahme an der Versammlung, und damit die Partizipation der Kinder, freiwillig erfolgen muss (vgl. Korczak 2018, S.235). Ebenso wird in seinen Ausführungen bereits ersichtlich, dass eine ernstgemeinte Partizipation der Kinder auch mit Entscheidungsmacht einhergehen muss. Aus den Aufzeichnungen Korczaks wird deutlich, dass Partizipation keine leichte Aufgabe ist, weder für die Kinder noch für die Erzieher. Partizipation muss gelernt werden, dazu gehört auch, Fehler zu machen (vgl. ebd., S.234f).

Ein besonders hoher Stellenwert kam dem *Kameradschaftsgericht* zu.

„Wenn ich dem Gerichtwesen unverhältnismäßig viel Platz einräume, dann in der Überzeugung, dass es zum Ausgangspunkt für die Gleichberechtigung des Kindes werden kann, zu einer verfassungsmäßigen Regelung führt und zur Verkündung einer Deklaration der Rechte des Kindes zwingt. Das Kind hat ein Recht darauf, dass seine Angelegenheit ernsthaft behandelt und gebührend bedacht wird. Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben.“ (Korczak 2018, S.236)

Um dieser Willkür ein Ende zu setzen, richtete Korczak im Waisenhaus ein Kameradschaftsgericht ein, dessen Richter aus der Mitte der Kinder kamen. Dieses Gericht sollte vor allem die Schwachen und Stillen unterstützen und beschützen (vgl. Korczak 2018, S.236). Hier zeigt sich, dass schon Korczak Partizipation und Solidaritätsfähigkeit verband (vgl. 2.1.3). Das Gericht folgt der Maxime: „Wenn jemand etwas Böses getan hat, so ist es am besten, ihm zu verzeihen.“ (Korczak 2018, S. 236). Für Korczak war klar, dass das Gericht den Erzieher nicht von seiner Verantwortung entbindet (vgl. ebd., S.273). Die ersten Versuche, das Gericht zu einem bei allen Kindern auf Akzeptanz stoßenden Organ werden zu lassen, scheiterten. So wurde Vieles nicht vor Gericht entschieden. Auch wurde das Gericht nicht von allen als Autorität anerkannt (vgl. Korczak 2018, S.269f). Nach einer Pause wurden in der Verfassung des Gerichts einige Änderungen vorgenommen. So bestand nach einem Monat Wartezeit die Möglichkeit, gegen ein Urteil in Berufung zu gehen. Ebenso war es den Kindern nun möglich, auch die Erwachsenen vor Gericht anzuzeigen (vgl. ebd., S.275).

Korczaks Konstitutionelle Pädagogik

Die Möglichkeit der Selbstanzeige nutzte auch Korczak:

„Ich selbst habe mich im Verlaufe eines halben Jahres fünfmal dem Gericht gestellt. (...) Ich behaupte mit aller Entschiedenheit, dass diese wenigen Fälle Grundstein meiner eigenen Erziehung zu einem neuen »konstitutionellen« Pädagogen waren, der den Kindern kein Unrecht tut, nicht weil er sie gern hat oder liebt, sondern weil eine Institution vorhanden ist, die sie gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt.“ (Korczak 2018, S.276)

Damit legte Korczak den Grundstein für seine Konstitutionelle Pädagogik. Er zeigte den Kindern, dass auch Erwachsene nicht fehlerfrei sind und der Erzieher in seinem Nichtwissen auf das Kind als Experten angewiesen ist. Er „braucht die Meinung der Kinder zur gemeinsamen Zielbestimmung“ (Bartosch 2011, S.134). Korczaks „Basis ist das Recht“ (ebd., S.132). Die Demokratie, die er eingerichtet hat, ist von der Gleichberechtigung ihrer Akteure geprägt (vgl. Bartosch 2011, S.134). Korczak formulierte nicht nur Grundrechte für die Kinder seines Waisenhauses, er sorgt mit der Schaffung eines Kameradschaftsgerichts auch dafür, dass „die demokratischen Rechte auf Jurisdiktion und Partizipation als Organisationsgrundlagen eines konstitutionellen Erziehungssystems“ zur Geltung kommen (Beiner 2008, S.13). Korczaks „Pädagogik der Achtung kehrt das Generationenverhältnis geradezu um“, die Erwachsenen sollen vom Kind lernen (Kerber-Ganse 2009, S. 231). Erziehung wird zu einer gegenseitigen Aufgabe (vgl. Beiner 2008, S. 118).

2.3.2.1 Zwischenfazit zur demokratiepädagogischen Begründungslinie für Schülerpartizipation – Zur Aktualität der Pädagogik Janusz Korczaks

„Demokratiepolitische Begründungen für eine stärkere Beteiligung von Kindern sind weitverbreitet und weisen ein beachtliches Spektrum auf. Unstrittig ist das Sozialisationsargument. Kinder und Jugendliche sollen partizipieren, damit sie jene Fähigkeiten und Einstellungen erwerben können, die sie zu guten Bürgern machen. Der Erwerb von demokratischen Kompetenzen muss in jeder Generation aufs Neue stattfinden, damit demokratische Gemeinwesen stabil bleiben.“ (Olk und Roth 2010, S.39)

Kinder ernst nehmen, ihnen auf Augenhöhe mit Achtung und Respekt begegnen, sie als Experten in eigener Sache anerkennen und sie angemessen beteiligen, dafür steht Janusz Korczak. Mit seinem pädagogischen Konzept ist er nicht nur ein Vorreiter der Kinderrechte. Sein Werk bietet auch für die heutige pädagogische Praxis zahlreiche Anknüpfungspunkte und das nicht nur für die Heimerziehung (vgl. Krull 2002) und die vorschulische Pädagogik (vgl. Bartosch et al. 2015; vgl. Hansen und Knauer 2016b). Auch die Schulpädagogik kann viel von ihm lernen. Gerade im Hinblick auf die gegenwärtigen Herausforderungen und Anforderungen, die an (Grund-)schulen gestellt werden, wie z.B. Inklusion (vgl. Klein 2018), lohnt sich ein Blick in Korczaks Schriften. Surzykiewicz (2015, S.182) sieht die „Pädagogik Janusz Korczaks als Vorreiter der heutigen Inklusionspädagogik“. Bei Korczak steht das Kind im Zentrum, entscheidend ist die Haltung des Erziehers, der sich mit dem Kind auf einen gemeinsamen Weg macht. Dafür liefert Korczak kein Rezept. Mit seiner reflexiven Haltung, die von Offenheit, Nichtwissen und daraus resultierender Dialogbereitschaft geprägt ist, gibt er zahlreiche Anknüpfungspunkte für die heutige Pädagogik (vgl. Andresen 2018, S.XXIII und XXIV). Korczak ist mit der Reflexion seiner tagtäglichen Arbeit und fortwährenden Verschränkung von Theorie und Praxis nicht nur ein Vorbild für die Arbeit von Pädagogen, er greift auch viele Themenfelder auf, die heute noch für Pädagogen von großer Relevanz sind, aber selten thematisiert werden, wie z.B. Vertrauen als Grundlage von Beziehungen, die Erkenntnis, dass Pädagogik eine Machtfrage (siehe 2.2) und Erziehung eine gemeinsame Aufgabe von Kind und Erzieher darstellt.

„Ziel der Erziehung ist die Befreiung des Kindes aus Abhängigkeitsverhältnissen und die Ermächtigung des Kindes zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung. (...) Weg zur Befreiung ist die schrittweise Partizipation an der Entscheidungsmacht“ (Kirchner 2013, S.26).

Hinsichtlich der Verwirklichung von Kinderrechten, insbesondere dem Recht auf Partizipation, erkannte Korczak bereits, dass eine alleinige Formulierung der Grundrechte des Kindes kein ausreichendes Mittel für deren tatsächliche Umsetzung ist, sondern dass es zudem eine Gerichtsbarkeit braucht, die über die Wahrung dieser Rechte wacht. Die aktuell nur unzureichende Umsetzung von Schülerpartizipation zeigt, dass Rechte alleine nicht ausreichen, ebenso wenig, das Ziel, Kinder und Jugendliche als Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie vorzubereiten. Partizipationsförderung muss auch heute vor dem Hintergrund erfolgen, dass Partizipation als solche ein Recht von Kindern darstellt und nicht alleine als Vorbereitungsaufgabe zu sehen ist, sondern das Recht von Kindern ist, im hier und jetzt ihre Lebenswelt gleichberechtigt neben den Erwachsenen aktiv mitzugestalten (vgl. Liebel 2013, S.74). Korczak hat den Versuch unternommen, auf Machtmissbrauch, Unterdrückung und Willkür „institutionelle Antworten zu finden“ (Kerber-Ganse 2009, S. 137). Seine Konstitutionelle Pädagogik ist hinsichtlich ihres Anliegens, Kinder zu schützen und (Macht-) missbrauch vorzubeugen (vgl. Hansen und Knauer 2016b), auch vor dem Hintergrund der Missbrauchsskandale an deutschen Schulen, Internaten und Heimen bis

heute leider hochaktuell und könnte bei der Erstellung von Schutzkonzepten helfen (vgl. Andressen 2018, S.XXV).

In den Ausführungen zur Partizipationsförderung (siehe 2.1.6) sind wesentliche Erkenntnisse Korczaks wiederzufinden. Fast 80 Jahre später zählt Partizipation mittlerweile in der Fachwelt, aber weniger in der praktischen Umsetzung, zu den zentralen Qualitätsindikatoren pädagogischer Einrichtungen, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Diese bilden die dritte Begründungslinie für Schülerpartizipation.

2.3.3 Erkenntnisse der Wissenschaft – Schülerpartizipation als Qualitätsindikator

Im Folgenden werden zunächst zentrale empirische Studien vorgestellt, die Schülerpartizipation zum Gegenstand haben. Danach wird insbesondere darauf eingegangen, wie es um die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in Deutschland steht. Nach dem Vorstellen von Faktoren, die Schülerpartizipation beeinflussen, werden Hindernisse und Genzen sowie positive Auswirkungen von Schülerpartizipation skizziert. Zudem wird begründet, warum Partizipation ein Qualitätsindikator von Bildungseinrichtungen darstellt.

Schülerpartizipation als Untersuchungsgegenstand verschiedener empirischer Studien

Im Folgenden soll zunächst ein chronologischer Überblick zu zentralen Studien im Themenfeld Schülerpartizipation aus dem deutschsprachigen Raum gegeben werden. Ein großer Teil der früheren Forschungsprojekte der 1990er Jahre wurde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt.

Im Zeitraum von 10/1995-09/1996 und 01/1998-05/2000 war das *DFG-Forschungsprojekt „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Gymnasien in den neuen Bundesländern“* um die Projektleiter Prof. Dr. Meinert A. Meyer, Prof. Dr. Heinz Obst, Prof. Dr. Michael Lichtfeldt und Dr. Josef Keuffer an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg angesiedelt. Kooperationspartner waren Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Prof. Dr. Hans-Jürgen Pandel und Prof. Dr. Sibylle Reinhardt von selbiger Universität. Im Hinblick auf den Fachunterricht in Englisch, Geschichte, Chemie und Physik an ostdeutschen Gymnasien wurde der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern sich Schülerinnen und Schülern am Unterricht beteiligen und wie die Lehrkräfte sie am Unterricht beteiligen. Um die Frage zu klären wurden Unterrichtsreihen unterschiedlicher Fächer videographiert. Zusätzlich wurden die Lehrkräfte interviewt und mit den Schülerinnen und Schülern Gruppendiskussionen durchgeführt (vgl. Meyer und Schmidt 2000; vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020a). Im Projekt wurden als Schülermitbeteiligung alle Handlungen verstanden, bei denen Schülerinnen und Schüler an der Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht beteiligt wurden (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020a). Einige der

damaligen studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat sich zu einem späteren Zeitpunkt in *Dissertationen mit Schülerbeteiligung im Religions-, Geschichte- sowie dem naturwissenschaftlichen Fachunterricht* auseinandergesetzt (siehe Jessen 2003; Schmidt 2004; Ziegler 2009).

Ebenfalls an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vertreten, war das DFG-Forschungsprojekt „*Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien*“ um Prof. Dr. Werner Helsper von 10/1995-12/1998. Im Rahmen des Projekts wurden die Schulleitungen aller Gymnasien in Sachsen-Anhalt befragt sowie vier ostdeutsche Gymnasien einem Schulvergleich unterzogen (vgl. Böhme und Kramer 2001a; vgl. Helsper et al. 2001; vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020b). Besonders im Blickfeld waren dabei die schulischen Partizipationsstrukturen sowie die schulischen Anerkennungsverhältnisse gegenüber den Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.).

Gleichermaßen war von 01/1997-12/1999 an der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg das, durch das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt geförderte, Forschungsprojekt „*Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt - Empirische Bestandsaufnahme, Reformevaluierung, Gestaltungsperspektiven*“ um Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger existent. Ziel war es, die Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zur Schulentwicklung und Schulqualität in Sachsen-Anhalt zu erforschen. Ein Themenbereich war dabei auch die schulische Partizipation. Teil der Studie war zudem die Untersuchung von Auswirkungen einer zum damaligen Zeitpunkt durchgeführten Schulreform des Bundeslandes (vgl. Krüger et al. 2000; vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020c).

In den 1990er Jahren sind zudem noch weitere Arbeiten zu schulischer Partizipation entstanden. So formulierten Mauthe und Pfeiffer (1996) Entwicklungslinien einer schulischen Partizipation und stellten einen Modellversuch vor. Randoll (1997) berichtet über die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Abiturienten und Lehrkräften zu ihren Wahrnehmungen von Schule.

Wiederum an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg existierte von 10/1999 - 12/2001 das Forschungsprojekt „*Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt - Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für die politische Bildung*“ unter der Projektleitung von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger und Prof. Dr. Sibylle Reinhardt. Finanziert wurde das Vorhaben durch Mittel des Landes Sachsen-Anhalt. Mittels einer repräsentativen Befragung von ca. 1400 Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren sowie Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften wurde das Verhältnis von jungen Menschen zu Demokratie und Politik herausgearbeitet und politische Sozialisations- und Bildungsprozesse an Schulen unter die Lupe genommen (vgl. Krüger et al. 2002; vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020d).

Das Thema Schülerpartizipation wurde auch in den 2000er Jahren weiterverfolgt. 2009 konstatierten Coelen und Wagener (vgl., S.133) eine bis dato nur geringe, empirische Datenbasis. Auch verwiesen sie auf die niedrige Anzahl an Untersuchungen mit Primarschulbezug (vgl. ebd.). Diese Einschätzung trifft zehn Jahre später nicht mehr vollumfänglich zu. Das Thema Schülerpartizipation hat in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erhalten, ist in den großen Studien wie dem *DJI Kinderpanel*, dem *Kinderreport des Deutschen Kinderhilfswerks* oder der *World Vision Kinderstudie* aber weiterhin nur ein Thema von vielen und wird nur mit einigen Teilfragen abgedeckt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2004; vgl. Alt 2007, 2008; vgl. Andresen und Neumann 2018). Liening-Konietzko (2017, S. 47) bezeichnete den empirischen Forschungsstand zu Schülerpartizipation im deutschsprachigen Raum im Jahr 2017 als „noch überschaubar“ und verwies zugleich auf die zunehmende Unübersichtlichkeit durch die unterschiedlichen Disziplinen und Zugangsweisen.

Der *bayerische Schulversuch „Schule gestalten“* fokussierte die Eigenverantwortung der Einzelschule. Dazu gehörte auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung (vgl. Schießl 2001, S.284).

Von 2000-2003 widmete sich ein Forschungsprojekt an der Universität Hamburg um Prof. Dr. Johannes Bastian und Prof. Dr. Arno Combe dem Thema „*Schülerrückmeldung im Unterricht*“. Diese wurden als Instrument von Unterrichts- und Schulentwicklung angesehen (vgl. Bastian et al. 2001, 2007).

Als Teil der Initiative „*mitWirkung!*“ der Bertelsmann Stiftung (vgl. 2005) wurden deutschlandweit 2004 über 12.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren zu ihren Partizipationsmöglichkeiten in Familie, Schule und Kommune sowie deren Lehrkräfte und Schulleitungen befragt.

Im Rahmen der quantitativen Studie „*Mitpestümmen*“ des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTLs wurden bundesweit 1.759 Viertklässlerinnen und Viertklässler mittels eines Fragebogens zu ihren schulischen Partizipationsmöglichkeiten befragt (vgl. Bosenius und Wedekind 2004, S.289f). Dabei sollten mögliche Zusammenhänge „zwischen Unterrichtsgestaltung, Lernatmosphäre in der Schule, Schulfreude und ermöglichter Partizipation“ herausgearbeitet werden (ebd., S.287).

Zu nennen ist ferner eine Studie des ZDF „*Kinder ohne Einfluss?*“ zu Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren im familiären und schulischen Umfeld sowie am Wohnort (vgl. Schneider et al. 2009).

Ferner existierte vom 1.6.2002 - 31.5.2005 das, durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte, Forschungsprojekt „*Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen - Eine quantitative und qualitative Studie in den neuen und alten Bundesländern*“, geleitet von Prof. Dr. Werner Helsper und Prof.

Dr. Heinz-Hermann Krüger der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (vgl. Helsper et al. 2006; vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020e).

Zu den in den 2000er Jahren entstandenen Publikationen im Bereich Schülerpartizipation gehören weiterhin u.a. die Arbeiten von Sturzbecher und Großmann (2003) zu sozialer Partizipation im Vor- und Grundschulalter, Palentien und Hurrelmann (2003) zur schulischen Mitbestimmung und Meyer et al. 2007 zu Schülerpartizipation im Englischunterricht an Gymnasien. Außerdem sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe an *Dissertationen* im Themenfeld entstanden, häufig angebunden an die zuvor aufgeführten größeren Forschungsprojekte. Dabei handelt es sich um Arbeiten, die sich aus einer *fachdidaktischen Perspektive* Schülerpartizipation widmen (siehe u.a. Jessen 2003; Begehr 2004; Schmidt 2004; Ziegler 2009), Arbeiten mit einem *Grundschulbezug* (siehe u.a. Grasy 2004; Wagner 2013; Bonanati 2018; Sun 2018) als auch Dissertationen, die sich mit *Schülerpartizipation in der Sekundarstufe* befassen (siehe u.a. Müller 1996; Kurth-Buchholz 2011; Schill 2013; Moldenhauer 2015; Liening-Konietzko 2017). Eine *Analyse des Begriffs Schülerpartizipation* erfolgte durch Rüedi (2017). In den früheren Arbeiten wird dabei oftmals noch von Schülerbeteiligung bzw. Schülermitbestimmung gesprochen (vgl. Jessen 2003; Begehr 2004; Schmidt 2004; Kurth-Buchholz 2011).

Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) wurde von 08/2008-07/2009 die Studie „*Partizipation an ganztägigen Grundschulen*“ um Prof. Dr. Thomas Coelen und Prof. Dr. Hans Brügelmann an der Universität Siegen durchgeführt (vgl. Coelen und Wagener 2009). Daran angelehnt ist ebenfalls eine Dissertation entstanden, in der u.a. die Bedeutsamkeit von persönlichen Beziehungen und einer partizipativen Schulkultur für Schülerpartizipation herausgearbeitet wurde (vgl. Wagener 2013, S.280).

„*Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)*“ hieß ein von der Stiftung Mercator Schweiz finanziertes und von 01.07.2015–30.06.2019 durchgeführtes Projekt an der Pädagogischen Hochschule Zürich unter der Leitung von Prof. Enikő Zala-Mező. Untersucht wurde die Umsetzung von Schülerpartizipation im Rahmen von Schulentwicklung an fünf Schulen im Kanton Zürich anhand eines Mixed Methods Designs (vgl. Strauss et al. 2017; vgl. Zala-Mező et al. 2018).

Ebenfalls in der Schweiz vertreten und durch die Stiftung Mercator Schweiz gefördert war das Projekt „*Partizipation im Unterricht der Primarstufe (PaU)*“, das von 2017-2020 um Prof. Dr. Elke Hildebrandt an der Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelt war. Dabei ging es um die Frage, wie Schülerpartizipation in Grundschulklassen der deutschsprachigen Kantone der Schweiz verstanden, ermöglicht und gefördert wird (vgl. Hildebrandt und Campana 2016; vgl. Maischitz et al. 2019; vgl. Hildebrandt und Maischitz 2020).

Über die Jahre wurde Schülerpartizipation also in unterschiedlichsten Projekten aus verschiedensten Perspektiven in den Blick genommen. Die Erkenntnisse dieser Arbeiten werden nun zusammenfassend dargestellt.

Wie ist es um die schulischen Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in Deutschland bestellt?

Im europäischen Vergleich schneidet Deutschland in punkto Schülerpartizipation nicht gut ab (vgl. Abs 2014, S.99). Ein Grund hierfür sieht Abs (ebd., S.98) in „der hierzulande weit verbreiteten Auffassung, dass Mündigkeit eine Voraussetzung für Teilhabe zu sein hat“. Wohingegen in anderen Ländern davon ausgegangen wird, dass durch Partizipation auch Mündigkeit erworben wird (vgl. ebd.). Müller (1996, S. 153) kommt zu dem Schluss, dass die praktizierten schulischen Beteiligungsformen im Hinblick auf eine weitreichende Partizipation der Schülerschaft „weitgehend versagt haben.“ Was die schulischen Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern anbelangt, zeigt sich auch an anderer Stelle, dass diese noch deutlich ausbaufähig sind. In der World Vision Kinderstudie 2018 wird konstatiert, dass auch in den vergangenen Jahren keine „Weichenstellungen im Sinne eines »Mehr an Beteiligung«“ der Schülerschaft zu verzeichnen sind (Pupeter und Wolfert 2018, S.94). Ähnlich äußert sich Bettmer (2008, S.219) in seinem Fazit zur ernüchternden empirischen Forschungslage hinsichtlich Schülerpartizipation: „Die Möglichkeiten der Partizipation werden bestenfalls dort als befriedigend empfunden, wo sie grundlegende Aspekte der Organisation von Schule nicht berühren.“ Mehrere Studien belegen, dass Schülerpartizipation häufig außerhalb des Kerngeschäfts Unterricht, etwa bei der Gestaltung des Schullebens vorzufinden ist, wo sie den Unterricht und das Lehrerhandeln weitgehend nicht berührt (vgl. Krüger et al. 2000, S.274; vgl. Böhme und Kramer 2001b, S. 162; vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.81; vgl. Holtappels 2004, S.268; vgl. Weber et al. 2008, S.320). Grundmann und Kramer (2001, S.81) vermuten, „dass die gewährte Partizipation in den schulischen Randbereichen wesentlich weniger die Reproduktion der schulischen Ordnung gefährdet“. Genau wie Speck (vgl. 2010, S.85) kritisiert Bettmer (vgl. 2008, S.219) den symbolischen Charakter, den Partizipation in der Schule seiner Meinung nach oftmals erhält. Speck (vgl. 2010, S.85) resümiert, dass zwar insgesamt mehr Möglichkeiten für Schülerpartizipation geboten werden, eine Kultur der Partizipation aber noch nicht erkennbar ist. Ebenso verweist er auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrkräften und Schülerschaft, was Möglichkeiten der Partizipation anbelangt. Er spricht von Partizipation als Pflichtaufgabe und schreibt ihr in der schulischen Handhabung häufig eine Alibifunktion zu (vgl. ebd.). Auch für die Primarstufe halten Bosenius und Wedekind (vgl. 2004, S. 298) fest, dass Schülerpartizipation an Grundschulen zwar gegeben ist (z.B. Schulfest, Klassenzimmergestaltung), solange sie nicht den Unterricht (Gestaltung, Bewertung etc.) betrifft. Erhalten Grundschulkinder die Möglichkeit, Veränderungswünsche in ihrem schulischen Umfeld einzubringen, zeigt sich, dass sie dazu in der Lage sind (vgl. Brückner 2001, S.300;

vgl. Wagener 2013, S.280). Die geringsten Partizipationsmöglichkeiten gibt es in der Studie von Wagener (vgl. 2013, S.237) für Grundschulkinder im Bereich der Hausaufgaben und der schulischen Leistungen. Als institutionalisierte Form von Mitbestimmung ist in den Grundschulen vor allem die Klassensprecherwahl weit verbreitet (vgl. Bosenius und Wedekind 2004, S. 298). Was demokratische Schulgremien angeht, erfuhr der Klassenrat in den vergangenen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit. Neben empirischen Arbeiten (vgl. u.a. Kiper 1997; vgl. Friedrichs 2004; vgl. Boer 2006) sind zahlreiche Bücher für die praktische Umsetzung in der Grundschule veröffentlicht worden (siehe u.a. Blum und Blum 2012; Hensel und Hensel 2012; Friedrichs 2014, 2017; Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2015; Schumacher 2015). Hinweise, dass der Klassenrat zwischenzeitlich jedoch flächendeckend in den Grundschulen angekommen ist, sucht man indes vergeblich. Boer (vgl. 2008, S.128f, 137) bemängelt, dass der Klassenrat in der Praxis häufig auf ein reines Konfliktlösungsorgan reduziert wird. Zudem verweist sie auf das asymmetrische Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern, ein Spannungsverhältnis, welches auch im Klassenrat nicht so einfach aufgelöst werden kann (vgl. ebd.). Ihrer Auffassung nach kommt es „nicht zur Auflösung von schulisch-institutioneller Macht und Ungleichheit, sondern zu ihrer Reproduktion“ im Klassenrat (Boer 2008, S.129). Statt der Klärung individueller Konflikte im Klassenrat sollten dort schulische Themen aufgegriffen werden, die die Klassengemeinschaft betreffen (vgl. ebd. S.138f).

Partizipationsmöglichkeiten werden nicht automatisch von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Krüger et al. (vgl. 2000, S.260) vermuten, aufgrund eigener Schulleiter-interviews sowie der Daten vorheriger Schülerbefragungen (vgl. Mauthe und Pfeiffer 1996; vgl. Randoll 1997), dass Partizipationsmöglichkeiten nur von einem geringen Anteil der Schülerinnen und Schüler überhaupt genutzt werden. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung des bayerischen Schulversuchs „Schule gestalten“ konnte ebenfalls festgestellt werden: „Es ist offensichtlich nicht so, dass Schülerinnen und Schüler von vornherein auf eine Mitgestaltung der Schulkultur begierig sind.“ (Schießl 2001, S.284)

Um das Thema Schülerpartizipation an Ganztagschulen näher zu beleuchten, wurde es in den vergangenen Jahren in mehreren Studien aufgegriffen, zumal Ganztagschulen aufgrund des größeren Zeitfensters und der Zusammenarbeit verschiedener Berufsprofessionen mehr Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden als Halbtagschulen und zugleich Erwartungen hinsichtlich schulischer und außerschulischer Demokratieerfahrungen gehegt wurden (vgl. Bosenius und Wedekind 2004, S. 307f; vgl. Bacher et al. 2007, S. 282; vgl. Olk und Roth 2010, S.52; vgl. Wagener 2013, S.294). Die antizipierten Partizipationsmöglichkeiten an Ganztagschulen finden sich allerdings nicht in den Daten der Studien wieder. Übereinstimmend kommen diese zu dem Ergebnis, dass viele Ganztagschulen ihr Potenzial hinsichtlich einem Mehr an Schülerpartizipation derzeit noch zu wenig nachkommen (vgl. Holtappels 2004, S.271; vgl. Bacher et al. 2007, S. 282; vgl. Weber et al. 2008,

S. 340f; vgl. Wagener 2013, S.294, 303). Von einem positiven Beispiel eines Ganztagsparlaments einer Grundschule berichtet Timmermann (vgl. 2014, S.96). Ziel der Implementierung des demokratischen Gremiums war es, gewählte Vertreter aller Klassen an den Planungen des Ganztags zu beteiligen und ihr Feedback einzuholen (vgl. ebd.).

Einflussfaktoren auf Schülerpartizipation

- Partizipationsmöglichkeiten sind eine Frage des Alters

Entwicklungsbedingt ist davon auszugehen, dass älteren Schülerinnen und Schülern mehr Partizipationsmöglichkeiten zugestanden werden. Dies bestätigt sich in den Daten des DJI Kinderpanels und der World Vision Kinderstudie. Insbesondere zu Beginn der Schulzeit wird von den Kindern wenig Partizipation wahrgenommen. Gleichwohl ist Schülerpartizipation auch in höheren Klassenstufen keinesfalls eine Selbstverständlichkeit (vgl. Weber et al. 2008, S. 340f; vgl. Pupeter und Wolfert 2018, S.93). Institutionalisierte Partizipationsformen, wie eine Schülervertretung, gibt es ebenfalls häufiger in den höheren Klassen (vgl. Pupeter und Wolfert 2018, S.93).

- Die Klassengröße als Einflussfaktor auf gewährte Partizipationsmöglichkeiten

Hinsichtlich der Klassengröße gibt es in den Daten des DJI Kinderpanels Hinweise, dass „die Klassengröße eine Art Hemmschuh für Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern in der Schule ist“ (Bacher et al. 2007, S. 283). In größeren Klassen wurden bei den befragten Kindern weniger Partizipationsmöglichkeiten wahrgenommen (vgl. ebd.). Gleichzeitig geben die Autoren an, dass sich Partizipation bei einer Schülerzahl unter 19 Kindern leichter ermöglichen ließe (vgl. Bacher et al. 2007, S. 287f). Vor dem Hintergrund, dass sich wenig statistische Zusammenhänge ausmachen ließen, unterstützen sie Lewins These: „Das Auftreten von schulischer Partizipation hängt primär vom Lehrer/von der Lehrerin und den Schülern bzw. Schülerinnen selbst ab.“ (Bacher et al. 2007, S. 287f)

- Der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf Schülerpartizipation

Welche Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf Schülerpartizipation haben, wurde im DJI Kinderpanel untersucht. Ein positiver Zusammenhang zeigte sich bei einem positiven Selbstbild und Schülerpartizipation sowie bei hoher kognitiver, sozialer Aufgeschlossenheit und Schülerpartizipation (vgl. Bacher et al. 2007, S. 289). Die Autoren interpretierten die Daten dahingehend, dass Schüler aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale in unterschiedlichem Maße Partizipationsangebote wahrnehmen können und die Persönlichkeitsmerkmale und Schülerpartizipation einer Wechselwirkung unterliegen. So gehen Bacher et al. (vgl. 2007, S. 290) davon aus, dass Schülerpartizipation zu einer Reduktion von Externalisierung und motorischer Unruhe beitragen und zu einer Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz führen kann. Ebenso zeigte sich, dass Kinder mit entsprechender kognitiver und sozialer Aufgeschlossenheit Partizipationsmöglichkeiten verstärkter wahrnehmen und

sich aufgrund ihrer Fähigkeiten auch besser einbringen können. Das wiederum wirkt sich positiv auf schulische Leistungen, das Wohlbefinden und das Selbstbild aus (vgl. Bacher et al. 2007, S. 290; vgl. Weber et al. 2008, S. 340f). Auch bei Bosenius und Wedekind (2004, S. 291) zeigte sich, „wie entsprechende Dispositionen der Kinder“ sich prägend auf unterschiedliche Bereiche (wahrgenommene Möglichkeiten zur Partizipation, Einstellungen zu Schule und Lernen, zur Klasse, den Lehrkräften und der Unterrichtsgestaltung) auswirken. Umgekehrt kann auch Schülerpartizipation die Dispositionen und das Verhalten der Kinder beeinflussen (vgl. Holtappels 2004, S.269). Eine Ermöglichung von Schülerpartizipation scheint je nach Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler erleichtert oder erschwert zu werden (vgl. ebd.).

- *Der Einfluss familiärer Partizipation auf Schülerpartizipation*

Anhand der erhobenen Daten des DJI Kinderpanels konnte ein positiver Zusammenhang zwischen familiärer und schulischer Partizipation ausgemacht werden. Sind die Kinder zuhause Partizipation gewohnt, nehmen sie entsprechende Möglichkeiten auch in der Schule eher wahr (vgl. Bacher et al. 2007, S.284f; vgl. Weber et al. 2008, S. 326f; vgl. Quellenberg 2010, S.143; vgl. Alt 2014, S.48f). Besonders macht sich hierbei die soziale Herkunft bemerkbar. So nehmen Kinder, deren Familien der Oberschicht angehören, mehr Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Kontext wahr und geben öfter an, sich entsprechend einzubringen. Dies wird auch häufiger von ihnen gefordert (vgl. Bacher et al. 2007, S. 284f, 287f; vgl. Alt 2014, S.49). „Die partizipatorische Grundhaltung der Eltern korrespondiert mit dem allgemeinen Erziehungsverhalten.“ (Alt 2014, S.48) Es zeigt sich, dass Kinder aus mittleren und höheren Schichten im familiären Umfeld deutlich mehr Partizipationsmöglichkeiten erhalten und selbstständiger erzogen werden (vgl. ebd., S.49). Eine entsprechende Erwartungshaltung der Eltern an die Schule hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten für ihre Kinder und eine dementsprechende Schulwahl lässt sich vermuten (vgl. Bacher et al. 2007, S. 284f; vgl. Weber et al. 2008, S. 325, 330f).

- *Die Auswirkungen einer gesetzlichen Verankerung von Schülerpartizipation*

Hinsichtlich Schülerpartizipation zeigt sich, dass es in denjenigen Bundesländern, in denen die schulische Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen mit der Klassensprecherwahl in der Grundschule gesetzlich verankert oder als Möglichkeit genannt wird, mehr Schülerpartizipation stattfindet. Auch in den Stadtstaaten und den neuen Bundesländern konnten die Autoren des DJI Kinderpanels mehr Schülerpartizipation ausmachen (vgl. Weber et al. 2008, S. 322ff).

- *Zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Partizipation durch Lehrperson und Schülerschaft und dem Zusammenhang von Lehrer- und Schülerpartizipation*

Dass Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrpersonen schulische Partizipationsmöglichkeiten teilweise sehr unterschiedlich wahrnehmen, zeigte sich in verschiedenen Studien

(vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.73; vgl. Holtappels 2004, S.265f; vgl. Wagener 2013, S.237). Gleichzeitig wird auf einen positiven Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Lehrer- und Schülerpartizipation verwiesen, d.h. je mehr eigene Partizipationsmöglichkeiten die Lehrkräfte für sich sehen, desto mehr Möglichkeiten der Partizipation sehen sie auch für ihre Schülerinnen und Schüler als vorhanden (vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.73). Grundmann und Kramer (2001, S.81) verweisen ferner darauf, dass „ein Mehr an Lehrerpartizipation auch mit einem Mehr an Schülerpartizipation korreliert.“

Hindernisse und Grenzen von Schülerpartizipation

Aufgrund der zuvor skizzierten bislang nur unzureichenden Umsetzung von Schülerpartizipation soll an dieser Stelle ein Blick auf die Hindernisse und Grenzen von Schülerpartizipation erfolgen. Ergänzend werden Erkenntnisse zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen mit einbezogen. Dort wo Partizipation von Kindern praktiziert wird, zeichnen sich folgende Hindernisse und Grenzen ab, die sich inhaltlich wie folgt unterscheiden lassen:

- *Hindernisse und Grenzen auf struktureller Ebene*

Strukturelle Hindernisse zeigten sich bei der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.77).

Schülerpartizipation scheint bereits auf den ersten Blick mit ihrem Prinzip der Freiwilligkeit (siehe 2.1.3) in einem Widerspruch zum Schulsystem zu stehen, das durch eine Schulpflicht und einen verbindlichen Lehrplan gekennzeichnet ist. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist asymmetrisch angelegt und bereits die Grundschule selektiert spätestens zum Ende der 4. Klasse. Partizipation stößt bei Bewertungen an ihre Grenzen und beansprucht viel Zeit für die im Schulalltag i.d.R. keine festen Zeitfenster vorgesehen sind. Wedekind und Schmitz (o.J., S. 24) merken an, „Schulgesetzliche Vorgaben hinken, was die Partizipation anbelangt, der gesellschaftlichen Realität hinterher.“ Im Hinblick auf die jeweilige Schulkultur verweist Helsper (2008, S.126) darauf, dass diese das Resultat „der Auseinandersetzung und Verschränkung mit den konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns (...) sowie den durch das Handeln kollektiver Akteure generierten Strukturen und Strukturproblemen des Bildungssystems“ ist. Auch im Hinblick auf Schülerpartizipation weisen Schulkulturen Unterschiede auf, wie stark sie die Selbst- und Mitbestimmung der Schülerschaft anstreben und entsprechend im Rahmen partizipativer Kulturen, Strukturen und Praktiken fördern (vgl. ebd.; vgl. Booth und Ainscow 2017).

- *Hindernisse und Grenzen auf personaler Ebene der Lehrkraft (Partizipationscoach)*

„Innerhalb der Schule stehen alle Formen von Schülerdemokratie und -engagement immer unter einem pädagogischen „Genehmigungsvorbehalt“.“ (Tillmann 2014, S.85) Zwar regeln Lehrpläne und Verordnungen den Schulbetrieb, allerdings verfügen die Lehrerinnen

und Lehrer über „erhebliche Spielräume bei der Umsetzung dieser Vorgaben“ (ebd.). In der Praxis entscheidet somit die Lehrperson, ob dieser genutzt und Partizipation ermöglicht wird.

Die Begleitforschung des Modellprojekts „Kinderstube der Demokratie“ (siehe 2.4.1) konnte für die Partizipation von Kindergartenkinder eine Reihe von Hürden ausmachen. Dazu zählen auf Seite der Pädagoginnen und Pädagogen ein geringes Zutrauen in die Fähigkeiten der Kinder, Ängste und Unsicherheiten im Rollenverständnis sowie fehlende methodische Kompetenzen (vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.77).

- *Hindernisse und Grenzen auf personaler Ebene der Schülerschaft (Partizipationscoachee)*

Quesel und Oser (2006b, S.5) sprechen von den „Mühen der Freiheit“, die Partizipation mit sich bringt. Partizipieren ist vor allem zu Beginn anstrengend. Entsteht Routine darin, ist die Langeweile nicht weit, ein Verantwortungsdruck kann entstehen (vgl. ebd.). Caduff (2007, S. 12) gibt zu bedenken, dass „Mitsprache (...) oft nicht spektakulär“ ist und von den Beteiligten einiges abverlangt (Zeit, Wissen etc.). In einer bayerischen Untersuchung zeigten sich z.T. fehlendes Interesse, destruktive Vorschläge und mangelnde Einsatzbereitschaft von Schülerinnen und Schülern sowie ein reines Konsumverhalten, das von Lehrpersonen so auch berichtet wurde (vgl. Schießl 2001, S.288). Krüger et al. (vgl. 2000, S.271) verweisen in ihrer Untersuchung darauf, dass Schülerpartizipation nicht nur im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten gesehen werden darf, die die Lehrpersonen gewähren, sondern auch die Schülerseite in den Blick genommen werden muss, hinsichtlich der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, partizipieren und Verantwortung übernehmen zu wollen. Auch Reichenbach (2006, S.58) konstatiert, „dass eine meist nicht gerade kleine Minderheit offensichtlich gar keinen Partizipationswunsch besitzt“. Dies führt er auf die dafür notwendige und ggf. als lästig empfundene Kommunikation und Diskussion sowie die Tatsache, dass „über die „wichtigen“ Dinge gar nicht entschieden werden kann“ zurück (ebd.).

- *Hindernisse und Grenzen aufgrund der Trivialisierung von Partizipation*

Die Unschärfe des Partizipationsbegriffs (siehe 2.1.3) hat auch Auswirkungen in der Praxis, wo ebenfalls unterschiedliche Auffassungen von Partizipation vorzufinden sind (vgl. Wagner 2013, S.160; vgl. Liening-Konietzko 2017, S.452). Im Zusammenhang mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist immer wieder auch von Schein-, Alibi- oder Pseudopartizipation die Rede, wenn keine Entscheidungsmacht übertragen wird (vgl. die Partizipationsleitern unter 2.1.3). Dem hält die Rechtswissenschaftlerin Laura Lundy in ihrer Keynote am 09.05.2019 im Rahmen der Tagung «Partizipation – Schule – Entwicklung» an der Pädagogischen Hochschule Zürich entgegen: „It's a right. We don't have to discuss it.“ Im Hinblick auf die Realisierung geltenden Rechts konstatiert Lundy (vgl. 2019,

S.24), dass ein Recht als solches nicht verwehrt werden darf (z.B. das Recht auf Bildung), wenn es nicht vollständig eingehalten werden kann. Ebenso wie Abs (vgl. 2010, S.178) hält auch Lundy (vgl. 2019, S. 27) Scheinpartizipation für einen möglichen Einstieg hin zu mehr Partizipation. Sie plädiert dafür, die Meinungen der Kinder anzuhören und hält einen ernstgemeinten Versuch, diese umzusetzen und daraus zu lernen, für zielführender als gar keine Partizipation zu ermöglichen (vgl. Lundy 2019, S.33), zumal Partizipation als Prozess genau wie Inklusion stets unvollkommen und nie abgeschlossen ist (siehe 2.1.2, 2.1.3; vgl. Lundy, 2019, S.32).

Welche positiven Auswirkungen von Schülerpartizipation zeigten sich in bisherigen Studien?

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise, dass Schülerpartizipation mit einer Reihe von positiven Auswirkungen einhergehen kann, die sich in mehreren Studien bestätigten, wie die folgenden Ausführungen belegen. So zeigte sich in der quantitativen Schüler- und Lehrbefragung an ostdeutschen Schulen von Krüger et al. (vgl. 2000, S. 268, 274), dass eine partizipative Schulkultur positive Auswirkungen auf das *Schulklima*, das *allgemeine Wohlbefinden*, die *Schülermotivation* und die *Partizipationsbereitschaft* haben kann und zu einer *höheren Schülerzentrierung* führt. Bosenius und Wedekind (vgl. 2004, S.299) verweisen aufgrund der Daten der „Mitpestümmen“ Schülerstudie auf einen positiven Zusammenhang zwischen Schülerpartizipation und *Verantwortungsübernahme* bzw. *Schulfreude*. Auf die positiven Auswirkungen von Schülerpartizipation in Bezug auf das *Lernen*, *Motivation*, *Arbeitsverhalten*, *schulische Wohlbefinden* und das *Selbstvertrauen* sowie einen *Rückgang der Leistungsangst und der Schulverdrossenheit* verweist Holtappels (vgl. 2004, S.269). Positive Zusammenhänge zwischen Schülerpartizipation und der innerschulischen Lernumwelt zeigten sich auch in einer Studie in den Jahrgangsstufen 7 und 8 in Niedersachsen. Wird von den Jugendlichen eine hohe Schülerpartizipation wahrgenommen, wird zugleich von *weniger Leistungsdruck* und einer *hohen Schülerorientierung, -aktivierung und -motivierung* in einem adaptiven Unterricht berichtet. In Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerpartizipation waren zudem durch eine gute, *von gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen geprägte, Lehrer-Schülerbeziehungen* vorzufinden. Die Studie zeigt allerdings keinen Zusammenhang zwischen Schülerpartizipation und den Beziehungen, die die Schüler untereinander haben (vgl. Holtappels 2004, S.268). Der positive Zusammenhang zwischen dem *Wohlbefinden* der Schülerinnen und Schüler und deren Partizipationsmöglichkeiten findet sich auch in den Ergebnissen von Kötters et al. (vgl. 2001, S.121) wieder sowie in den Daten des DJI Kinderpanels. Ein positiver Zusammenhang fand sich hier ebenfalls zwischen der Schülerpartizipation und dem *Wohlbefinden* sowie zwischen der Schülerpartizipation und den *schulischen Leistungen* (vgl. Bacher et al. 2007, S. 291). Quellenberg (2010, S.149) verweist darauf, dass „eine Zunahme der sozialkommunikativen

Kompetenzen mit einer Zunahme der schulischen Partizipation einhergeht“. Hinweise hinsichtlich der positiven Auswirkungen von Schülerpartizipation auf die *Personal- und Sozialkompetenz* sowie die *Förderung demokratischer Handlungskompetenz* finden sich ebenso in der Untersuchung von Liening-Konietzko (vgl. 2017, S.451) zur Ermöglichung von Schülerpartizipation an Gemeinschaftsschulen. Die internationale „civic-education-Studie“ belegt, dass Schülerpartizipation und Demokratiebildung *staatsbürgerliches Wissen* und *bürgerschaftliches Engament* fördern (vgl. Torney-Purta et al. 2001, S. 176). Die Auswirkungen schulischer Partizipation auf eine spätere politische Partizipation wurden auch an anderer Stelle untersucht. Anhand der Daten des Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts lässt sich belegen, dass Jugendliche, die sich im schulischen Kontext beteiligen, über eine *höhere Bereitschaft* verfügen, auch *politisch zu partizipieren* (vgl. Alt 2014, S.49).

Partizipation als Qualitätsindikator

„Partizipation ist ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Bewertung der pädagogischen Qualität der Einrichtungen.“ (Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.12)

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Hinweise, dass Partizipation ein wesentlicher Qualitätsindikator guter Schulen darstellt (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001, S.17; vgl. Haan et al. 2007; vgl. Bartosch et al. 2015, S.20; vgl. Lutz 2016, S.90; vgl. Rolff 2016, S.143, 231; vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. 2017; vgl. Derecik et al. 2018, S.4). Auch in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2018, S.4,8,10) und im bayerischen Lehrplan für Grundschulen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014) findet sich diese Auffassung wieder. Partizipation ist ein „Schlüssel zu Bildung und Demokratie“ (Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.70) und zugleich Gelingensbedingung für Inklusion (siehe 2.1.2). Deci und Ryan (vgl. 1993, S.235f) weisen im Hinblick auf die Relevanz der Selbstbestimmungstheorie der Motivation für die Pädagogik darauf, dass Menschen ihre Umwelt aktiv erkunden und sich aneignen wollen. Insofern wirkt sich auch die Selbsttätigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler positiv auf die Qualität und den Erfolg des Lernens aus und fördert die persönliche Entwicklung.

Mit dem von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung ausgelobten *Deutschen Schulpreis* werden seit dem Jahr 2006 jährlich gute Schulen in Deutschland für ihre exzellente Praxis und innovative Konzepte ausgezeichnet. Im Rahmen von Fortbildungs- und Schulentwicklungsangeboten und durch den Aufbau eines Netzwerks soll das Wissen der Preisträgerschulen in die Breite getragen und Impulse für Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden (vgl. Beutel et al. 2016). Dem Wettbewerb liegen sechs Qualitätskriterien

zugrunde: „Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner, Schule als lernende Institution“ (Robert Bosch Stiftung 2019a). In allen Qualitätsbereichen lassen sich Aspekte von (Schüler-)partizipation wiederfinden, die im Folgenden exemplarisch skizziert werden. Im Hinblick auf das Qualitätskriterium „Leistung“ finden eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Leistungsdokumentation (z.B. Portfolio, Lerntagebuch) und Leistungsrückmeldungen (z.B. Feedback, Selbsteinschätzung) Berücksichtigung. Der Qualitätsbereich „Umgang mit Vielfalt“ wird von einem inklusiven Gedanken getragen, von individuellen Lernangeboten und Schülerinnen und Schülern, die auch beim Lernen Verantwortung übernehmen (z.B. als Mentor/in oder Pate / Patin). Auch bei der „Unterrichtsqualität“ sind die Schülerinnen und Schüler nicht außen vor. Sie sollen bei der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation beteiligt werden und möglichst selbstständig und selbstgesteuert lernen. „Verantwortung“ stellt einen eigenen Qualitätsbereich dar. Dazu zählen Demokratie lernen, Verantwortungsübernahme und Partizipation. In den Bereich „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ gehören etwa Beschwerdemöglichkeiten und Mitwirkungsmöglichkeiten auch für Eltern. „Schule als lernende Institution“ beinhaltet eine Partizipative Schulentwicklung unter Einbezug aller, die betroffen sind. Dazu zählt auch eine gemeinsame Erarbeitung eines Schulleitbilds, das alle mittragen sowie ein partizipativer Führungsstil (vgl. Robert Bosch Stiftung 2019a).

Auch im *SEIS-Instrument* der Bertelsmann Stiftung, das Schulen zur Selbstevaluation dient, stellt Partizipation einen wichtigen Qualitätsindikator dar, etwa in Bezug auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schülern sowie Eltern an der Schulkultur oder im Hinblick auf ein selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Bertelsmann Stiftung o.J., S.12).

Im „*Nationale(n) Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010*“ der Bundesregierung wird das Ziel ausgerufen, dass Kindergärten und Schulen zu „Lernorten der Demokratie“ werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.55). Dabei sollen nicht nur Partizipationserfahrungen gemacht werden, es wird auch auf die notwendige pädagogische Haltung, Begleitung und Reflexion verwiesen (vgl. ebd., S.54f). Getragen von einem Bildungsverständnis, das einen engen Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung sieht, betont der Aktionsplan:

„Lernen ist ein aktiver und selbst gesteuerter Prozess. Erfolgreiche Bildungsprozesse verlangen darum die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und zur aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. (...) Bildung braucht mehr Beteiligung – und: aktive Beteiligung fördert Bildung.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.55)

Dieses Bildungs- und Qualitätsverständnis muss laut Aktionsplan der Bundesregierung Einzug in die Leitlinien pädagogischer Einrichtungen halten (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten in Kindertageeinrichtungen resümiert der Aktionsplan, dass

zwar erfolgreich erprobte Partizipationskonzepte vorliegen, in vielen Kindertageseinrichtungen aber das Bewusstsein fehle, wie Partizipation im Kindergartenalltag gelebt und altersgerecht umgesetzt werden kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.55). Auch für den schulischen Bereich kommt der Aktionsplan zu einem vergleichbaren Ergebnis: „Die gegenwärtige schulische Mitbestimmung gilt als demokratiepädagogisch wenig wirksam.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.55) Da Schülerinnen und Schüler „keinen substantiellen Einfluss auf die Gestaltung der Schulwirklichkeit“ nehmen können (ebd.). Hierzu seien „wirkungsvollere Beteiligungsmöglichkeiten“ notwendig (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, S.55). In einem Maßnahmenkatalog wird die Verankerung von Beteiligung als Qualitätskriterium in Bildungs- und Erziehungsplänen, Konzepten und Bildungsstandards sowie in die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung festgehalten (vgl. ebd., S. 56).

Eine Verbindung zwischen *Partizipation, Gesundheit und Wohlbefinden* lässt sich aus Antonovskys Konzept der Salutogenese ableiten, das von der Frage, warum Menschen gesund bleiben, getragen ist. Der Soziologe geht von einem „Kohärenzgefühl“ aus, das aus den drei Komponenten „Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit“ besteht (Antonovsky 1997). Das „Kohärenzgefühl“ wird dabei verstanden als Grundhaltung eines Menschen und seiner Fähigkeit, vorhandene Ressourcen für das eigene Wohlbefinden und die eigene Gesundheit nutzen und die Welt als sinnvoll und zusammenhängend wahrnehmen zu können. „Verstehbarkeit“ meint die Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, „Handhabbarkeit“, das Vertrauen zu haben, dass Schwierigkeiten bewältigt werden können und „Bedeutsamkeit“, das Empfinden von Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens (vgl. Antonovsky 1997, S.33-38; vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001, S.28-31). Das Konzept der Salutogenese wurde zwischenzeitlich auch auf den Kindergarten (siehe u.a. Schiffer 2006; Krause 2009; Mayer 2013) und die Schule (siehe u.a. Posse und Brägger 2006; Dauber und Döring-Seipel 2010; Burow 2014) übertragen. Hier stehen die Fragen im Zentrum, was Kinder, Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte gesund hält. Salutogenese wird dabei häufig mit der Förderung von Resilienzfähigkeit verknüpft (siehe u.a. Theis-Scholz 2007; Fröhlich-Gildhoff und Rönnau 2009; Seifert 2011). Im Zusammenhang mit dem Projekt „Anschub.de – Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland“ wurde von der Bertelsmann Stiftung (vgl. 2006) ein Leitbild für eine „Gute gesunde Schule“ entwickelt. Wichtige Prinzipien sind dabei „Selbstbestimmung, Partizipation und Empowerment“, um die Schulgemeinschaft in ihrem Gefühl der „Machbarkeit“, „Sinnhaftigkeit“ und „Verstehbarkeit“ zu stärken (Bertelsmann Stiftung 2006; vgl. Antonovsky 1997). Dem Thema Gesundheitsförderung und -prävention als wesentlicher Bestandteil einer nachhaltigen Schulentwicklung widmete sich auch die Kultusministerkonferenz in ei-

nem Beschluss von 2012. Hierin heißt es, dass Schulklima und Lernkultur wesentliche Einflussfaktoren auf die Schulqualität sind (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S.3). Beteiligung wird als ein wichtiges Element der Gesundheitsförderung an Schulen angeführt (vgl. ebd.).

2.3.3.1 Zwischenfazit zum Forschungsstand sowie den Chancen, Hindernissen und Grenzen von Schülerpartizipation

Seit den 1990ern wurde Schülerpartizipation im deutschsprachigen Raum bis dato in verschiedenen Studien an unterschiedlichen Schulformen auf der Unterrichts- und Schulebene, häufig mit fachdidaktischen Bezügen, untersucht. Dabei zeigten sich zahlreiche positive Auswirkungen bei Schülerpartizipation im Hinblick auf das Schulklima, das Wohlbefinden, die eigene Motivation, die Schulfreude, schulische Leistungen, die demokratische Handlungsfähigkeit sowie eine steigende Bereitschaft für politische Partizipation. Überein kommen die Studien darin, dass Schülerpartizipation vorhanden ist, aber kaum den Unterricht und das Lehrerhandeln tangiert, sondern eher Bereiche, die die Gestaltung des Schullebens, Ausflüge und Projekte betreffen. In der Grundschule stellt der Klassenrat die bekannteste institutionalisierte Mitbestimmungsform dar, flächendeckend verbreitet ist dieser jedoch nicht. Ganztagschulen nutzen ihre zusätzlichen Chancen für ein Mehr an Schülerpartizipation bislang oftmals noch kaum. Mit Zunahme der Jahrgangsstufe steigen die gewährten Partizipationsmöglichkeiten. Schülerpartizipation zu ermöglichen, bedeutet allerdings nicht automatisch, dass diese von der Schülerschaft auch genutzt wird. Die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten wird durch Persönlichkeitsmerkmale und die familiären Partizipationsgelegenheiten beeinflusst. Lehrkräfte und Schülerschaft nehmen Partizipationsmöglichkeiten teilweise sehr unterschiedlich wahr.

Als wesentliches Qualitätskriterium einer guten Schule kann sich Schülerpartizipation positiv auswirken auf das Verantwortungsbewusstsein, die Reflexions- und Kooperationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen (vgl. Schröder 1995, S. 17f). Durch Partizipationserfahrungen wird Resilienzfähigkeit entwickelt. Ebenso werden die Sozialkompetenz, das Selbstvertrauen sowie das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder gefördert (vgl. Lutz 2016, S.90). Partizipation beinhaltet auch, Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zu übernehmen (vgl. Knauer 2004, S.234). Schülerpartizipation fördert die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung, was sich auch auf das eigene Lernen positiv auswirkt (vgl. Deci und Ryan 1993, S.235f). Können Kinder ihre Schule mitgestalten und werden an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt, wirkt sich das auch auf die Motivation aus und wirkt Schulverdrossenheit entgegen (vgl. Holtappels 2004, S.269). Positive Auswirkungen zeigen sich ferner beim eigenen Wohlbefinden und der Gesundheit (vgl. Antonovsky 1997).

Hindernisse und Grenzen zeigen sich auf struktureller und personaler Ebene (Lehrkraft als Partizipationscoach und Schüler/in als Partizipationscoachee) sowie aufgrund der Trivialisierung von Partizipation. Diese liefern ein erstes Indiz für ein notwendiges Coaching (siehe Kapitel 4). Wichtig ist es, bei einer Partizipationsförderung diese Hindernisse und Grenzen im Blick zu haben. Dazu zählt auch die Bedeutsamkeit der Kooperation mit dem Elternhaus. Summa summarum überwiegen jedoch die positiven Auswirkungen und Chancen von Schülerpartizipation. Durch ihre rechtliche Verankerung ist sie ohnehin verbindliche Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer.

Der Forschungsstand zur Demokratiebildung und Partizipation von Kindern wird nachstehend erläutert.

2.4 Demokratiebildung und Partizipation von Anfang an – zum Stand der Forschung

„Wenn es das pädagogische Ziel ist, Menschen zu befähigen, in eigener Zuständigkeit als Gestalter ihrer Lebenswelten und als demokratische Akteure aufzutreten, dann müssen diese Kompetenzen frühzeitig erworben und entfaltet werden.“ (Lutz 2016, S.90)

Bevor Demokratiebildung und Partizipation in Krippe, Kita und Grundschule im Folgenden in den Blick genommen werden, soll zunächst der Frage, inwiefern Kinder als Experten ihrer Lebenswelt in der Forschung berücksichtigt werden, nachgegangen werden. „Das Zugestehen von Recht hängt wie das Einräumen von Beteiligungsmöglichkeiten von dem Menschen- und Kindheitsbild ab, das sich über die Jahrhunderte hinweg verändert hat.“ (Bredow und Durdel 2003, S.71) Die Entwicklung von einer entwicklungspsychologischen Sicht hin zu einer sozialwissenschaftlichen ging in der Kindheitsforschung mit den gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich der Kinderrechte, die 1989 in der UN-Kinderrechtskonvention manifestiert wurden, einher (vgl. Eccarius 1999, S.133). Von der Forschung werden Kinder mittlerweile „als kompetente soziale Akteure“ (Honig 1999b, S.157) und Träger eigener Rechte gesehen (vgl. Honig 1999a, S.33). „Kinder als *people in their own right* [Hervorhebung im Original] zu betrachten, ist keine moralische Forderung, sondern ein methodischer Zugang zur Wirklichkeit der Kinder.“ (Honig 2009, S.28) Eine Forschung, die sich an Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention orientiert, muss nach Wegen suchen, wie die Stimmen der Kinder angemessen Berücksichtigung finden und Kinder am Forschungsprozess gemäß ihren Fähigkeiten beteiligt werden (vgl. Zinnecker 1999, S. 75). In den letzten Jahren hat diesbezüglich ein Paradigmenwechsel in der Forschung stattgefunden (vgl. Büker et al. 2018, S.109). Statt *über Kinder zu forschen*, wie dies lange Zeit Usus war, gab es vermehrt Entwicklungen hin zu einem *Forschen mit Kindern* sowohl im deutschsprachigen Raum (siehe u.a. Feichter 2015a, 2015b; Swertz und Mildner 2015; Wöhrer et al. 2017; Büker et al. 2018; Fasching und Felbermayr 2019; Storck-Odabaşı und Heinzel 2019) als auch auf internationaler Ebene (siehe u.a. Kellett et al. 2004; Harcourt

and Conroy 2005; Alderson 2008; Alderson and Morrow 2011; Kellett 2011; Lundy et al. 2011; McCartan et al. 2012; Bertram et al. 2015; Dockett et al. 2019). Die wenigsten Forschungsansätze sind dabei aber bislang tatsächlich partizipativ angelegt und setzen Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention auch im Forschungskontext vollumfänglich um (vgl. Büker et al. 2018, S.109f). Ein entsprechendes Modell von Mayne, Howitt und Rennie (2018) wurde von Büker et al. (2018) für den deutschsprachigen Raum adaptiert, um Partizipationsrechte von Kindern in Forschungsprozessen transparent machen zu können.

Als nächstes wird sich der Demokratiebildung und Partizipation in Kinderkrippe und Kindertageseinrichtung gewidmet.

2.4.1 Demokratiebildung und Partizipation in Kinderkrippe und Kindertageseinrichtung

„Unter Demokratie verstehe ich, dass sie dem Schwächsten die gleichen Chancen einräumt wie dem Stärksten.“ (Mahatma Gandhi)¹³

Forschungen der Entwicklungspsychologie sowie Praxisbeispiele belegen, dass die Partizipation von Kindern in Kinderkrippe und Kindertageseinrichtung möglich ist (vgl. Schröder 1995, S. 20, 25; vgl. Bettmer 2008, S.216; vgl. Schubert-Suffrian und Regner 2018, S.20). Sie ist auch gesetzlich geregelt, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden. Auch wenn die eigene Arbeit in der Primarstufe angesiedelt ist, soll hier zusätzlich ein kurzer Blick auf Partizipation in der Kinderkrippe und in Kindertageseinrichtungen erfolgen. Denn dieses Wissen ist für Grundschullehrkräfte wichtig, damit auf den vorherigen Partizipationserfahrungen aufgebaut werden kann und Partizipation nicht mit dem Wechsel der Institution endet.

Partizipation von Krippenkindern

Die Partizipation von Krippenkindern ist durch zwei wesentliche Gesetzesänderungen in den Jahren 2012 und 2013 zum Thema geworden. Seit dem 1. Januar 2012 müssen gemäß § 45 SGB VIII für die Betriebserlaubnis einer Einrichtung geeignete Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche vorhanden sein (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2020a). Zudem gibt es seit dem 1. August 2013 in Deutschland nach §24 SGB VIII für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, was die Partizipationsthematik zusätzlich forcierte (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2020b). Auf der Forschungslandkarte hingegen existieren noch viele

¹³ Zitiert nach zitate.eu (2002): Mohandas "Mahatma" Karamchand Gandhi, [online] <https://www.zitate.eu/search?query=+++++Unter+Demokratie+ver+stehe+ich%2C+dass+sie+dem+Schw%C3%A4chsten+die+gleichen+Chancen+einr%C3%A4umt+wie+dem+St%C3%A4rksten>, [28.08.2020].

weiße Flecken im Krippenbereich (vgl. Gutknecht 2020, S.581, 592). Dies gilt insbesondere für den Bereich Partizipation in der Krippe (vgl. Rehmann 2016, S.139).

Dornes (1993) spricht bereits vom „kompetente(n) Säugling“. Verschiedene Studien zur Entwicklung des Menschen belegen die Fähigkeiten von Kindern im Krippenalter hinsichtlich ihrer aktiven Umweltwahrnehmung, Weltaneignung und sozialen Interaktion (vgl. Viernickel et al. 2012; vgl. Kärtner und Keller 2020; vgl. Leuzinger-Bohleber 2020). Kooperation und Kommunikation sind wesentliche Faktoren gelungener Partizipation. Diese Fähigkeiten zur Interaktion mit anderen sind bereits um das erste Lebensjahr erkennbar. Ab dem 2. Lebensjahr sind Kinder fähig, zu kooperieren, zu kommunizieren und zu interagieren. Gemeinsam mit anderen können sie ein gemeinsames Ziel entwickeln und zielgerichtete Handlungen ausführen (vgl. Tomasello 2020). Kinder von Geburt an als Träger eigener Rechte anzuerkennen und ihre aktive Mitwirkung in der Krippe zu fördern, ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Rehmann 2016, S.153, 132; vgl. Schubert-Suffrian und Regner 2018, S.84). Partizipation in der Krippe braucht Verlässlichkeit und die Fähigkeit, Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und darüber mit dem Kind in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zu gehen (vgl. Rehmann 2016, S.150, 147). Aufgrund des Alters der Kinder gilt es im Hinblick auf Kommunikation auch auf nonverbale Signale und die Körpersprache des Kindes zu achten, auch hinsichtlich Beschwerden der Kinder (vgl. Rehmann 2016, S.142f, 153). Partizipationsmöglichkeiten in der Krippe ergeben sich in Alltagssituationen (vgl. ebd., S. 146). Gelungene Beispiele von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder im Krippenalter finden sich u.a. in den Partizipationslerngeschichten aus der Kindertagespflege von Rosy Henneberg (o.J.).

Demokratiebildung und Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Hinsichtlich des Demokratie Lernens und Lebens in Kindertageseinrichtungen, das in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich stark platziert ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010, S.38), werden stellvertretend exemplarisch zwei Studien vorgestellt. Nachfolgend wird zunächst auf die Begleitforschung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“ eingegangen, da dieses durch Raingard Knauer allein schon personell mit dem Vorgängerprojekt des eigenen Forschungsprojekts verknüpft ist. Ebenso wird das Vorgängerprojekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung und Demokratie“ vorgestellt, da es einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung des Reflexionsinstruments (siehe Kapitel 3) darstellt.

„Die Kinderstube der Demokratie“ (2001-2003, Institut für Partizipation und Bildung)

Das Konzept und die Erkenntnisse der „Kinderstube der Demokratie“ werden im Folgenden kurz skizziert. Als Teil einer Demokratiekampagne Schleswig-Holsteins wurde „Die

„Kinderstube der Demokratie“ im Zeitraum von 2001 bis 2003 in einem Modellprojekt mit dem Ziel entwickelt, eine Fortbildung zum Thema Partizipation von Kindern für pädagogische Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen zu konzipieren. Dabei sollte auf positive Erfahrungen kommunaler Schülerpartizipation zurückgegriffen werden. Die Ergebnisse in den beteiligten sieben Modelleinrichtungen bestätigen, dass Kinderpartizipation in Kindertageseinrichtungen möglich ist (vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.26; vgl. Richter et al. 2017, S. 24f). So zeigte die Begleitforschung, dass Partizipation in Kindertageseinrichtungen Demokratiebildung im Bereich der Übernahme von Verantwortung, dem Umgang mit verschiedenen Meinungen, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und dem Kennenlernen erster politischer Strukturen anregt (vgl. Knauer 2004, S. 235; vgl. Richter et al. 2017, S.33). „Kinder bringen eine große Bereitschaft mit, sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.“ (Knauer 2004, S. 235) Mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte können Kindergartenkinder Entscheidungen, die ihr Leben und die Kitagemeinschaft betreffen, fällen (vgl. ebd., S. 227f). Um Machtmissbrauch zu verhindern und Kinder vor der Willkür Erwachsener zu schützen, braucht es in Kindertageseinrichtungen eine Konstitutionelle Pädagogik (siehe 2.3.2.1) mit festen demokratischen Strukturen, die Öffentlichkeit herstellen, Beschwerden der Kinder ermöglichen und ihre Beteiligung sicherstellen (vgl. Hansen und Knauer 2016b). In Kita-Verfassungen sind die Rechte und demokratische Gremien für alle Kita-Beteiligten – Kinder und Erwachsene – geregelt (vgl. Knauer et al. 2016, S.42). Dazu gehört auch eine transparente, öffentliche Klärung, was bei Regelverstößen geschieht (vgl. ebd., S.43). Nach den Erkenntnissen der „Kinderstube der Demokratie“ benötigen Kinder um Partizipieren zu können Erwachsene, die sie als Experten ihrer selbst ernst nehmen, ihre Stimme hören, den Kinder Entscheidungsmöglichkeiten einräumen und sie in ihren Demokratiebildungsprozessen unterstützen (vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.70). Daneben müssen die pädagogischen Fachkräfte ihre eigenen Demokratiebildungserfahrungen reflektieren, an einer dialogischen Haltung arbeiten, damit Kindern auf Augenhöhe begegnet werden kann sowie ihre Moderationsfähigkeiten weiterentwickeln. Denn Partizipation lebt von Kommunikation (vgl. ebd., S.82). Weitere wesentliche Erkenntnisse der Begleitforschung im Hinblick auf die Förderung von Partizipation waren die Notwendigkeit einer partizipativen Haltung, methodischer Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie einer Teamentwicklung (vgl. Hansen et al. 2009, S.47).

Daraus lassen sich bereits wichtige Hinweise für die eigene Forschung im Bereich der Primarstufe ableiten:

- Die Bedeutsamkeit einer partizipativen Haltung und des Bildes, das Pädagogen von Kindern haben sowie die Bereitschaft der Erwachsenen, Macht abzugeben.

- Die enge Verknüpfung von Partizipation und Demokratiebildung und die Erkenntnis, dass es mehr um Selbstaneignung statt um Vermittlung geht.
- Die Notwendigkeit methodischer Kompetenzen und das Know How, um Schülerpartizipation zu ermöglichen und zu begleiten.
- Die Schaffung von Möglichkeiten für Kinder, Demokratie zu erfahren. Dazu sind Pädagogen und Pädagoginnen, die selbst in ihrer Ausbildung solche Erfahrungen gemacht haben, nötig.
- Die Bedeutung von Reflexion für Partizipationsförderung. An diesem Punkt setzt das Nachfolgeprojekt an (siehe Kapitel 3). Mit einem Reflexionsinstrument sollen Lehrkräfte darin unterstützt werden, ihre eigene Position zu hinterfragen und zu reflektieren.
- Genau wie Inklusion braucht Partizipation Kooperation, gemeinsame Absprachen und Teamarbeit, eine besondere Herausforderung für die Schule, an der viele Lehrkräfte traditionell Einzelkämpfer sind und multiprofessionelle Lerngemeinschaften noch nicht die Regel darstellen.
- Wenn Partizipation in Kindertageseinrichtungen möglich ist, dann erst recht in der Grundschule, wo die Entwicklung der Kinder weiter vorangeschritten ist.

Auf die Ergebnisse der „Kinderstube der Demokratie“ wird in Kapitel 7 erneut eingegangen, wenn diese in der Diskussion mit den Befunden der eigenen Erprobungsstudie in Bezug gesetzt werden. Dort wird sich zeigen, ob sich diese Implikationen so auf die Grundschule übertragen lassen, ob und wo es ggf. Abweichungen gibt und welche neuen Erkenntnisse sich dort gewinnen lassen. An die zuvor geschilderten Ergebnisse der „Kinderstube der Demokratie“ schließt ein Kooperationsprojekt der FH Kiel um Prof. Knauer und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt um Prof. Bartosch an.

„Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (2012-2014 Projektleitung: Prof Dr. Ulrich Bartosch und Prof. Dr. Raingard Knauer)

Die Erkenntnisse des Vorgängerprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“, das von 01/2012-06/2014 an der Fachhochschule Kiel (Prof. Knauer et al.) und an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Bartosch et al.) angesiedelt war, waren Ausgangspunkt für die Entwicklung des Reflexionsinstruments (siehe Kapitel 3). Daher sollen an dieser Stelle zusammenfassend die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden, die für die Entwicklung und Erprobung des Reflexionsinstruments Relevanz haben. Ziel des, durch das BMBF geförderten, Projekts war die Erforschung der Qualifikationsanforderungen, die pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen benötigen, sowie das Erlangen von Informationen, wie entsprechende Kompetenzen in der Ausbildung erworben

werden können (vgl. Bartosch et al. 2015, S.7). Demokratiebildung wurde im Projekt nicht als Wissensvermittlung verstanden, sondern als gemeinsamer Lernprozess von Kindern und Erwachsenen vor dem Hintergrund der „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelmann 2001), was eine Selbstreflektion und Positionierung sowie eigene Demokratiebildungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte erforderlich macht, die dann zusammen mit den Kindern weiterentwickelt werden können (vgl. Bartosch et al. 2015, S.70; vgl. Bartosch et al. 2016, S.250ff). In sechs Kindertageseinrichtungen wurden qualitative Erhebungen durchgeführt. Dazu zählten Gruppendiskussionen mit Kindern, Fachkräften und Eltern sowie Einzelinterviews mit den Leitungen und Trägern der Einrichtungen. Daneben fanden qualitative Erhebungen im Bereich der Ausbildung statt (vgl. Bartosch et al. 2015, S.30). „Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Kita“ (siehe Tab. 2-5.) konnten bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials herausgefiltert werden (Bartosch et al. 2015, S. 43).

Tab. 2-5. „Fünf Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung in der Kita“

Anerkennung	Pädagogische Gestaltung	Transparenz	Demokratie in der ganzen Einrichtung	Präsentation nach außen
Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Kindern Selbstständigkeit und Rechte zugestehen, an ihrem Handeln Anteil nehmen und sie wertschätzen.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Handlungs- und Entscheidungsräume für Kinder didaktisch-methodisch eröffnen und begleiten.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Strukturen und Prozesse für Kinder transparent gestalten und Kindern damit ermöglichen, sich selbstständig in demokratische Prozesse einbringen zu können.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn auch die gesamte Kita durch demokratisches Handeln gekennzeichnet ist.	Demokratiebildung wird unterstützt, wenn die Fachkräfte demokratisches Handeln in der Kita auch in der Öffentlichkeit nach außen darstellen können und mit Müttern und Vätern kooperieren.

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Bartosch et al. 2015, S.43).

Angelehnt an den Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (vgl. Bartosch et al. 2007) und den Orientierungsrahmen zum Studium der Frühpädagogik (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008) wurde ein Qualifikationsprofil für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen aus den Aussagen der qualitativen Befragungen, darunter auch die Angaben der Kinder, abgeleitet (vgl. Bartosch et al. 2015, S.66f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Die Ermöglichung und Inszenierung von Bildung in der Demokratie erwies sich in den Kindertageseinrichtungen der Untersuchung als sehr komplex (vgl. Bartosch et al. 2015, S.117). Jedoch wird der zunächst befürchtete und überwiegende Mehraufwand, den die Partizipation der Kinder mit sich bringt, später zur Entlastung, Bereicherung und Erleich-

terung für die pädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd., S. 114). Hinsichtlich Partizipationsförderung stellte sich heraus, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sein sollten, die Voraussetzungen für die Ermöglichung von partizipativen Lernprozessen zu kennen, entsprechende Prozesse zu inszenieren und zu analysieren (vgl. Bartosch et al. 2016, S.254). In dem Maße, indem Kinder in ihren Kompetenzen gestärkt werden, können zugleich Partizipationsmöglichkeiten gewährt werden (vgl. Bartosch et al. 2015, S.114). Das Nachfolgeprojekt (siehe Kapitel 3) greift diese Überlegungen auf.

Nachstehend wird Demokratiebildung und Partizipation an Grundschulen mit einem Fokus auf Schülerfeedback betrachtet, das Grundlage des Reflexionsinstruments ist (siehe 3.2).

2.4.2 Demokratiebildung und Partizipation an Grundschulen

Nachdem unter 2.3.3 bereits Erkenntnisse aus Studien zur Schülerpartizipation vorgestellt wurden, geht es an dieser Stelle um eine Partizipative Schulentwicklung an Grundschulen. Eine konsequente Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Schulentwicklungsprozessen ist nicht die Regel (siehe 2.1.8). Zwar haben die Lehrerinnen und Lehrer durch die Teilautonomie der Schulen einen größeren Freiraum erhalten, die jedoch mit einer Evaluation verbunden ist, bei der Partizipation kaum eine Rolle spielt (vgl. Rihm 2006b, S.11f). „Am Wenigsten (...) kommen die zu Wort, um die es eigentlich geht.“ (ebd.) Schülerinnen und Schüler verfügen kaum über Einflussmöglichkeiten und Entscheidungsmacht (vgl. Rihm 2006a, S.11f). Beteiligungen, auch von Eltern, sind meist nur durch Befragungen oder Anhörungen gegeben (vgl. Prim 2006, S.43). Dementsprechend existiert auch nur wenig Literatur und Forschung zum Bereich Partizipative Schulentwicklung. Die vorhandene Literatur nimmt häufig eine *demokratiepädagogische* (vgl. Reinhardt 2009; vgl. Röken 2010; vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012; vgl. Retzl 2014; vgl. Schäfer 2015) oder *organisationspädagogische* (vgl. Rihm 2006a; vgl. Weber et al. 2013) Perspektive ein, wohingegen ein *Grundschulbezug* äußerst selten ist (vgl. Grasy 2004; vgl. Bliss und Althoff 2006). Schülerpartizipation sollte in allen Phasen eines Schulentwicklungsprozesses angestrebt und die Stärken der Schülerinnen und Schüler für Schulentwicklung genutzt werden (vgl. Schießl 2001, S. 291ff). Schießl (vgl. 2001, S.293) berichtet von Schulen, in deren Steuergruppen Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung beteiligt werden. Brückner (vgl. 2001, S.298) attestiert Grundschülerinnen und Grundschülern einen erstaunlichen Sachverstand und kritischen, bedürfnisorientierten Blick bei der Evaluation ihrer Schule. Timmermann (vgl. 2014, S.96f) gibt Einblicke in die gemeinsame Weiterentwicklung des Ganztagsbereichs mit Grundschülern. In einem Ganztagsparlament, das als Mitbestimmungsforum für die Schülerschaft dient, können diese Feedback geben und eigene Ideen einbringen. Dabei wurden von den Kindern viele Vorschläge gemacht, die leicht zu realisieren waren, den Erwachsenen aber nicht eingefallen sind. Die Schule will an ihrer erprobten Form, die systematische Rückmeldung der Kinder kontinuierlich fortzuführen,

festhalten (vgl. ebd.). Da das Einholen von Schülerfeedback ein wesentlicher Punkt des Reflexionsinstruments (siehe 3.2) und einer Partizipativen Schulentwicklung ist, wird nachfolgend auch auf den empirischen Kenntnisstand zur Wirksamkeit von Schülerfeedback eingegangen.

Partizipative Schulentwicklung und Schülerfeedback gehören untrennbar zusammen

Schülerfeedback stellt eine Evaluationsmethode dar (vgl. Rolff 2016, S.136), „eine Form von Schülerpartizipation“ (Liening-Konietzko 2017, S.33), ein „Element von Schulentwicklung (...) Demokratisierung und Mitwirkung in der Schule“ (Eikenbusch und Holmström 2013, S.97). Bastian (vgl. 2007, S.135) beschreibt systematisches Feedback als gemeinsames Entwicklungsinstrument von Lehrkräften und Schülerschaft, um Unterricht zusammen zu verbessern. Eikenbusch und Homström (2013, S. 94) definieren Schülerfeedback als „systematischen Lern-Dialog“.

- der überlegt und geplant durchgeführt wird,
- der zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften bzw. in der Klasse stattfindet,
- der Informationen, Wahrnehmungen, Verhalten, Ergebnisse und Erfahrungen im Unterricht behandelt, bespricht, austauscht,
- der das Ziel verfolgt, neue Einsichten und Erfahrungen zu erlangen, mit denen man die eigene Arbeit und die Beziehungen verbessern kann.“ (ebd.)

Wie sollte Schülerfeedback erhoben werden?

Der Schulleitung kommt bei der Entwicklung einer schulischen Evaluationskultur eine wichtige Rolle zu. Evaluationen müssen gewollt und unterstützt werden. Dafür braucht es eine Fehlerkultur und ein Klima, in dem jeder offen seine Meinung äußern kann, das von Vertraulichkeit geprägt ist und in dem ein voneinander lernen möglich und erwünscht ist (vgl. Rolff 2016, S.111, 145). Schülerfeedback sollte anonym und datenbasiert erfolgen (vgl. Rahn 2016, S.172; vgl. Wisniewski et al. 2017, S. 26). Feedback ist in den Schulen vorrangig bekannt als Lehrer-Schüler-Feedback. Reziprokes Feedback meint ein wechselseitiges, datengestütztes Feedback zwischen Lehrkräften, Lehrpersonen und Schülerschaft, Kollegium und Schulleitung sowie zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Schulleitung und Eltern (vgl. Rolff 2016, S.144). Beim Schülerfeedback werden die Schülerinnen und Schüler zum „Feedback-Geber“ und Lehrkräfte zum „Feedback-Nehmer“ (Wisniewski et al. 2017, S.39). Damit Feedback nicht verpufft, gilt: Dieses muss besprochen und Konsequenzen vereinbart werden (vgl. Rolff 2016, S.145).

Welches Ziel verfolgt Schülerfeedback?

Schülerfeedback unterstützt Lehrerinnen und Lehrer in ihrem professionellen Handeln. Als demokratisches Instrument hilft es, den Austausch zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen zu fördern. Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen und können sich aktiv ins Schulgeschehen einbringen (vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.94ff). Systematisch erhobenes Feedback dient der Unterrichts- und Schulentwicklung, indem Lehrkräfte

und Schülerschaft darüber in einen Dialog treten und gemeinsam über Veränderungen reflektieren (vgl. Bastian 2007, S.137; vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.96). Dadurch soll auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden (vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.133). Das Feedback ist von dem Grundverständnis geprägt, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler eine Verantwortung für den Unterricht und das Gelingen von Schule tragen. Im Feedback sollten beide Seiten gehört und gemeinsam überlegt werden, welchen Beitrag jeder zur Verbesserung der Lernsituation leisten kann (vgl. Bastian 2007, S. 159).

In den „Standards für die Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (vgl. 2019) sind Kompetenzen aufgeführt, die das Lehrerhandeln erfordert. An diese Ausbildungsstandards sollte auch die 3. Phase der Lehrerbildung mit Fortbildungen andocken (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, S.2,7). Als Kompetenz ist darin aufgeführt:

„Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (Kultusministerkonferenz 2019, S.10)

Auch die Reflexion der eigenen Werte, Haltungen und Einstellungen wird thematisiert, ebenso Verfahren der internen und externen Evaluation im Hinblick auf Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. Kultusministerkonferenz 2019, S.13f). Bezüglich Feedback ist den Standards zu entnehmen, dass Rückmeldungen gegeben und genutzt werden sollen, um die eigene Arbeit zu verbessern (vgl. ebd., S.14).

Forschungsstand zum Thema Schülerfeedback

Auf eine bis dato geringe Berücksichtigung der Schülerschaft in der Unterrichtsforschung verwies Bastian (vgl. 2007, S.108) im Jahr 2007. 10 Jahre später resümieren Wisniewski et al. (2017, S.24) für die Erziehungswissenschaft eine deutlich gestiegene Beachtung von Feedback in der Wissenschaft. In der Unterrichts- und Schulpraxis ist Schülerfeedback indes bis heute kaum verbreitet (vgl. Bastian 2007, S.109; vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.93; vgl. Rahn et al. 2016, S.164). Auf dieses Defizit wird unter 2.5.1.2 näher eingegangen. Der verstärkte Fokus der Wissenschaft auf Schülerfeedback liegt in der vielfach rezipierten Metastudie von Hattie (2009) begründet. Hinsichtlich deren Einflusses resümieren Helmke und Lenske (vgl. 2013, S.215), dass Hattie gelungen ist, was zahlreiche großen Schulstudien sowie Publikationen nicht geschafft haben, den Fokus der Bildungspolitik und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zurück auf den Unterricht und die Lehrpersonen zu legen. Eine zentrale Aussage der Hattie-Studie lautet: “Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement.” (Hattie and Timperley 2007, S.81) Hatties Synthese von über 800 Metastudien zeigt auf, welche Merkmale für den schulischen Lernerfolg besonders relevant sind. Mit einer hohen Effektstärke ($d=0.73$) liegt Feedback auf Rang 10 von 138 durch Hattie ermittelten Einflussfaktoren für den schulischen Lernerfolg (vgl. Hattie 2009, S.297-300). Die Auswirkungen von Feedback können dabei sowohl

positiv als auch negativ sein. Seine Wirksamkeit hängt mit der Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, zusammen (vgl. ebd.). Dazu hält Hattie (vgl. 2009, S.173) fest, dass Schülerfeedback hilft, Lernen im Klassenzimmer sichtbar zu machen. Feedback stellt genau wie Inklusion und Partizipation eine Haltungsfrage dar (vgl. Wisniewski et al. 2017, S. 43). Dass Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe über eine entsprechende Reflexionskompetenz verfügen und fähig sind, Hinweise zu geben, wie Unterricht verbessert werden könnte, zeigte sich in einer Untersuchung zur Schülerbeteiligung im Englischunterricht (vgl. Meyer et al. 2000, S. 212f). Das Wissen, dass Schülerinnen und Schüler fähig sind, sich konstruktiv in Unterrichtsentwicklung und die Verbesserung des Unterrichts einzubringen, muss in die Lehreraus- und -fortbildung integriert werden (vgl. ebd., S. 213). Dass entsprechendes Feedback den Einstieg in eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung ermöglicht und sich auch langfristig als probates Mittel hierfür erweist, belegen auch Forschungsergebnisse von Bastian (vgl. 2007, S.157f). Lenske (vgl. 2016, S. 238) hat die Validität verschiedener Grundschülerratings zur Messung von Unterrichtsqualität verglichen und konnte in ihren Untersuchungen zeigen, dass bereits Grundschulkinder in der Lage sind, die Qualität von Unterricht in zentralen Bereichen zu beurteilen.

Welche positiven Auswirkungen kann Schülerfeedback haben?

Angelehnt an zahlreiche Erkenntnisse aus der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung gehört der Bereich der Evaluation zu den evidenten Faktoren von Schuleffektivität (vgl. u.a. Scheerens 1990; Hattie 2009). Feedback gilt neben zielführendem Handeln und Teamentwicklung als effektivster Qualitätstreiber für den Lernerfolg der Schülerschaft (vgl. Rolff 2016, S.143). Schülerfeedback kann dazu beitragen, mit Schülerinnen und Schülern systematisch über ihr Lernen ins Gespräch zu kommen, ein besseres Verständnis für Lehr- und Lernprozesse im Klassenzimmer zu bekommen und damit einhergehend über mögliche Verbesserungen nachzudenken (vgl. Bastian 2007, S.160). Zudem kann Feedback einen Beitrag zur Salutogenese leisten und Lehrpersonen in ihrer Arbeit entlasten (vgl. Wisniewski et al. 2017, S.54). Zudem bietet es Lehrkräften die Gelegenheit, ihre Selbstwahrnehmung im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten mit der Fremdwahrnehmung der Schülerschaft abzugleichen (vgl. Rahn 2016, S.172), wie dies auch im Reflexionsinstrument (siehe 3.2) angedacht ist. Außerdem überträgt Schülerfeedback den Schülerinnen und Schülern Verantwortung und impliziert ihre Partizipation an Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. Bastian 2014, S.8).

Gründe für die geringe Verbreitung von Schülerfeedback in der Schulpraxis

Dass Feedback noch so wenig in der Schulpraxis verankert ist, hat unterschiedliche Gründe. Kooperation sowie Feedback geben und nehmen sind bislang keine zentralen Elemente der Lehrerausbildung und täglichen Arbeit. Stattdessen ist das Denken „Ich und meine Klasse“

vorherrschend. Lehrkräfte werden als Einzelkämpfer beruflich sozialisiert, sodass eine entsprechende Haltung nicht immer ausgeprägt ist. Außerdem fehlt im Schulalltag oft die nötige Zeit für Feedback (vgl. Wisniewski et al. 2017, S.13f). Bastian (vgl. 2007, S.158) berichtet von Schwierigkeiten, Lehrkräfte für Schülerfeedback zu begeistern. Lehrervorbehalte gegenüber Schülerfeedback und fehlende Akzeptanz waren vor allem dann sichtbar, wenn die Lehrpersonen das Schülerfeedback als Beurteilung ihrer eigenen Arbeit auffasssten (vgl. ebd.). Schülerfeedback kann die Lehrkraft in ihrer Lehrerpersönlichkeit und ihr Handeln infrage stellen und bedarf eines stetigen Selbst-Hinterfragens (vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.93f).

In einem Zwischenfazit werden nachfolgend die vorherigen Ausführungen zu Demokratiebildung und Partizipation von Anfang an zusammengefasst.

2.4.3 Zwischenfazit zu Demokratiebildung und Partizipation von Anfang an

Nicht nur gesellschaftlich, sondern auch in der Forschung werden Kinder vermehrt als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt in den Blick genommen und befragt. Selten kann aber tatsächlich von einer partizipativen Forschung die Rede sein. Die Partizipation von Kindern in Kinderkrippen, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist nicht nur rechtlich verankert, Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse belegen, sie ist auch in jungen Jahren bereits möglich. Auf die Demokratie- und Partizipationserfahrungen der Kinder aus dem vorschulischen Bereich kann und muss die Grundschule aufbauen. Dafür braucht es Transparenz über die pädagogische Arbeit der Einrichtungen und einen Informationsaustausch zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kita und den Lehrkräften der Grundschule. Möglich sind gegenseitige Hospitationen oder beispielsweise auch ein Lehrer-coaching durch Kita-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Vor allem im Primarbereich hat systematisches Schülerfeedback Seltenheitswert. Zwar wurde die Wirksamkeit und Bedeutung von Schülerfeedback empirisch bestätigt. Doch bis heute sind diese Erkenntnisse der Forschung noch kaum in den Schulen angekommen. Gründe hierfür liegen u.a. in strukturellen Hindernissen und der beruflichen Sozialisation von Lehrkräften.

In dem zuvor geschilderten Forschungsstand sind bereits einige Forschungslücken erkennbar geworden, die nun vertiefend dargestellt werden.

2.5 Forschungsdesiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation

Im Folgenden werden zunächst Forschungsdefizite aufgezeigt, aus denen unter 2.5.3 entsprechende Desiderate abgeleitet werden.

Die bislang nur *unzureichende schulische Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation* ist zunächst einmal ein *Praxisdefizit* (vgl. u.a. Bundesministerium für Familie, Senioren,

Frauen und Jugend 2006, S. 54f; Olk und Roth 2010, S.13; Deutsches Institut für Menschenrechte 2015, S.5ff; Simon 2018, S.125). Immer wieder wird eine nicht konsequent, verbindliche Verankerung von Kinderrechten in Bildungseinrichtungen und -plänen sowie ein fehlendes Monitoring der Umsetzung von Kinderrechten kritisiert (vgl. National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2010, S.12; vgl. Simon 2018, S.126). Eng mit diesem Praxisdefizit verbunden ist auch ein *Forschungsdefizit* zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation. Der Aktionsrat Bildung plädiert in seinem aktuellen Gutachten für verstärkte Forschungsbemühungen hinsichtlich der Wirksamkeit von Förderungsprogrammen für Demokratiekompetenz (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S. 21). Einen ersten Eindruck zu Bereichen, in denen bislang wenig publiziert wurde, was ein erstes Indiz für bestehende Forschungsdefizite hinsichtlich der schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation sein kann, vermittelt folgende Übersicht (siehe Abb. 2-3.) einer Datenbankrecherche zur Verbreitung der zentralen Fachbegriffe der Dissertation, die unter 2.1-2.1.8 definiert wurden. Als „umfassendste Zusammenstellung bildungsrelevanter Fachliteratur im deutschsprachigen Raum“ gilt die Literaturdatenbank FIS Bildung, die vom Informationszentrum Bildung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020a) in Frankfurt am Main betrieben wird. Stand 30.04.2020 waren darin 959.988 Datensätze erfasst, darunter Monografien, Beiträge aus Sammelwerken sowie Aufsätze aus Fachzeitschriften (vgl. DIPF 2020b). Ziel der Recherche von Fachbeiträgen im deutschsprachigen Raum im Fachportal FIS Bildung waren keine exakten Trefferzahlen, zumal die Datenbank keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Es geht lediglich darum, einen ersten groben Überblick zu verschaffen, der durchaus Aussagekraft besitzen kann, wo sich möglicherweise noch weiße Flecken in der Forschungslandschaft befinden.

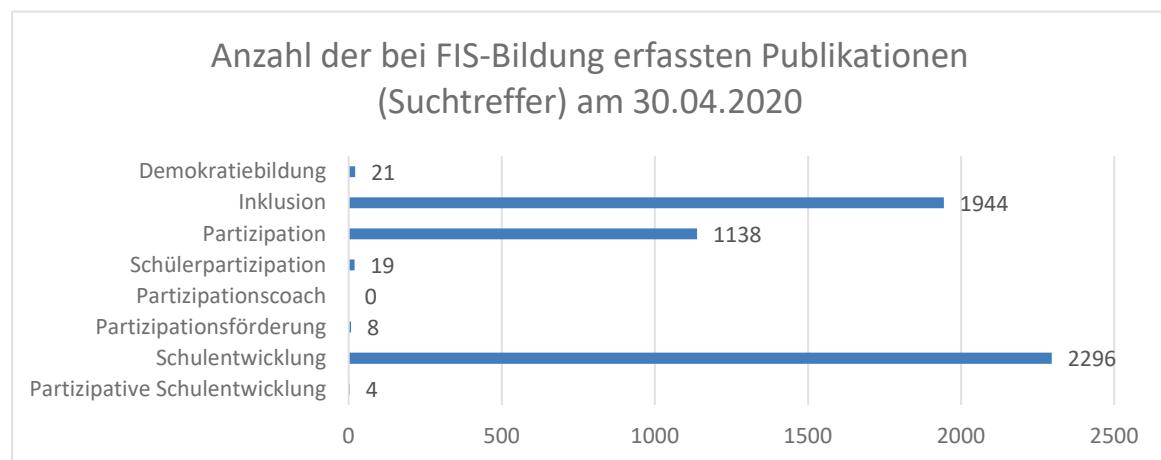


Abb. 2-3. Zentrale Fachbegriffe der Dissertation: Datenbankrecherche in FIS-Bildung (DIPF 2020a) am 30.04.2020 (Eigene Darstellung)

Forschungslücken, zu den hier publikationsarmen Bereichen, zeigten sich bereits bei der Definition und Verortung zentraler Begriffe der Arbeit (siehe 2.1-2.1.9) sowie in den Ausführungen zum Forschungsstand (siehe 2.2-2.4). Sie lassen sich inhaltlich weiter ausdifferenzieren (siehe Abb. 2-4.).

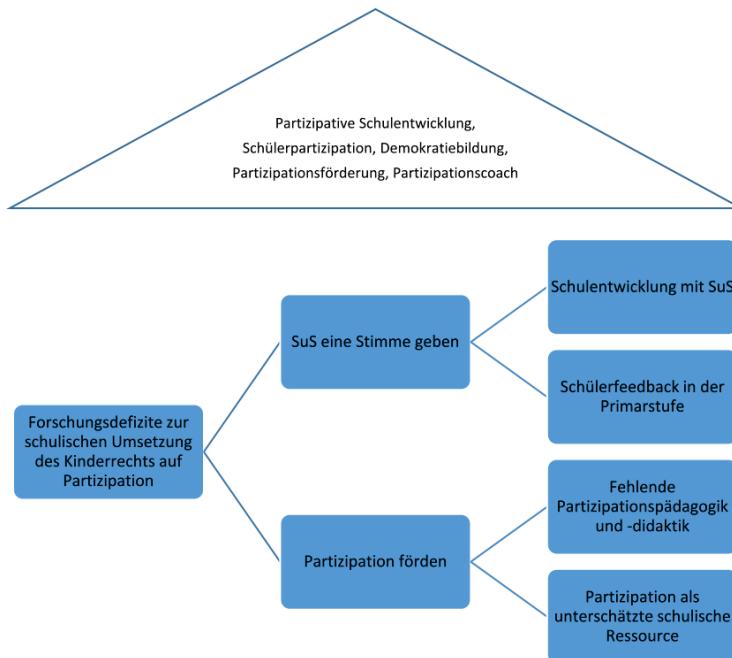


Abb. 2-4. Forschungsdefizite zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation (Eigene Darstellung)

Das vorangegangene Schaubild zu den Forschungslücken zeigt die enge Verflechtung und Überschneidung der weißen Flecken auf der Forschungslandkarte. Diese werden in den beiden Blöcken *Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben* sowie *Partizipation fördern* nun näher erläutert. Der erste Block legt den Schwerpunkt auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention, dem Recht von Schülerinnen und Schülern, ihre Meinung zu äußern und zu allen Angelegenheiten, die sie betreffen, gefragt zu werden. Die Förderung von Schülerpartizipation fokussiert der zweite Block.

2.5.1 Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben

„Kinder und Fische haben keine Stimme. Du hast Zeit, warte, bist du groß wirst.“ (Korczak 2018, S.35)

Diese Anmerkung hielt Janusz Korczak in seinem Werk „Das Kind in der Familie“ fest. Sein Werk und Schaffen steht für sein lebenslanges Bestreben, Kindern eine Stimme zu geben, die gehört wird. 47 Jahre nach Korczaks Ermordung im Vernichtungslager Treblinka wurde das Recht des Kindes, seine Meinung frei äußern zu können und in Angelegenheiten, die es betreffen mit seiner Meinung berücksichtigt zu werden, in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention manifestiert (siehe 2.3.1.1). Nach über 30 Jahren Gültigkeit

der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland sind eine gemeinsame Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Möglichkeit, im Rahmen von systematischem Schülerfeedback, ihre Stimme zu äußern und ihre (Grund-)schule aktiv mitzugestalten nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung noch immer ein großes Defizit, wie die vorherigen Ausführungen in der Arbeit bereits zeigten. Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben, beinhaltet auch das Recht, sie im Sinne des Artikels 12 der UN-Kinderrechtskonvention an Schul- und Schulentwicklungsforschung angemessen zu beteiligen (siehe 2.4). Büker et al. (2018, S.109) kommen zu dem Ergebnis, dass derzeitige Forschungsansätze mit Kindern von einer „weitreichenden Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation weit entfernt“ sind (siehe hierzu auch Mayne et al. 2018).

Forschungsdefizit: Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben

Schülerinnen und Schüler werden an Forschung nicht angemessen beteiligt.

Das Forschungsdefizit, Schülerinnen und Schüler eine Stimme geben, wird zunächst unter dem Aspekt Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern weiter beleuchtet und anschließend unter dem Fokus Schülerfeedback in der Primarstufe betrachtet.

2.5.1.1 Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern

„Der Beitrag der Schülerinnen und Schüler zur Schulentwicklung liegt (...) weitgehend im Dunkeln. Dabei ist die Lernförderung der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Ziel von Schule und Schulentwicklung. Dem steht der bemerkenswerte Umstand gegenüber, dass Schülerinnen und Schüler in den meisten Konzepten der Schulentwicklung keine Rolle spielen.“ (Rolff 2016, S. 29f)

Das Feld der Schulentwicklung zeichnet sich nach Rolff (vgl. 2016, S.33) durch viel Praxiserfahrung und wenig Theorie und Forschung aus. Für die Entwicklung der Einzelschulen gibt es kaum empirisch fundierte Grundlagen (vgl. ebd.). Gleichzeitig herrscht an den Schulen ein großer Handlungsdruck. Auch der Prozess einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung wurde bislang kaum empirisch anhand von Begleitforschungen unter die Lupe genommen (vgl. Egger 2017, S.47; vgl. Moser und Egger 2017b, S.9; vgl. Hellmich et al. 2018, S.7). Unter der Definition von Partizipativer Schulentwicklung (siehe 2.1.8) wurde bereits darauf verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler bei schulischen Reformprozessen oftmals außen vor sind, obwohl sie unmittelbar betroffen sind, entsprechend dürftig sieht die Forschungslage aus (vgl. Bosenius 2004, S.243; vgl. Prim 2006, S.43; vgl. Rihm 2006b, S.11f; vgl. Reinhardt 2009, S.127; vgl. Gamsjäger et al. 2013, S. 149f). Gleichsam ist bekannt, dass die Partizipation der Schülerinnen und Schüler ein wesentlicher Qualitätsindikator einer guten Schule ist und daher Schulentwicklung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu vollziehen ist und diese braucht (siehe 2.3.3). An dieser Stelle sei auf die praktischen Erkenntnisse des Deutschen Schulpreises und seiner Preisträgerschulen verwiesen (siehe ebd.), die wissenschaftlich bislang jedoch kaum erforscht sind (vgl. Rösch und Wolf 2016, S.187).

Forschungsdefizit: Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern

Neben einer in der Praxis kaum verbreiteten, gemeinsamen Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern fehlt es ebenso an entsprechenden Forschungsergebnissen hinsichtlich einer Partizipativen (Grund-)schulentwicklung.

2.5.1.2 Schülerfeedback in der Primarstufe

„Hör dir die Klagen der Kinder genau an und geh ihnen auf den Grund, und du wirst Mittel und Wege finden, manchem Übelstand abzuhelpen und manchen Klägern Genugtuung zu verschaffen.“ (Korczak 2018, S. 150)

Korczaks Prämissen, Kinder und ihre Anliegen Ernst zunehmen und ihnen dafür eine Möglichkeit zur Verfügung zu stellen (siehe 2.3.2.1), findet sich im Anspruch von Schülerfeedback wieder. Genau wie bei Korczak geht es auch in der Schule darum, Betroffene zu Beteiligten zu machen und ihrer Stimme Gehör zu verschaffen. Auf die Wirksamkeit und die positiven Auswirkungen von Schülerfeedback wurde bereits unter 2.4.2 verwiesen. Dort wurden auch Gründe angeführt, warum Schülerfeedback als zentraler Aspekt gemeinsamer Schulentwicklung, genau wie Schülerpartizipation, in der Praxis ein Schattendasein führt (vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.93; vgl. Rahn et al. 2016, S.164). Dadurch ergibt sich auch ein Forschungsdefizit, insbesondere im Hinblick auf Schülerfeedback in der Primarstufe als Teil einer Partizipativen Schulentwicklung (siehe 2.5.1.1). Nur wenige der vorhandenen Arbeiten beziehen sich auf die Primarstufe (vgl. Lenske 2016).

Forschungsdefizit: Schülerfeedback in der Primarstufe

Zwar ist die Wirksamkeit von Schülerfeedback empirisch gesichert, doch ist dieses Wissen noch unzulänglich in der Praxis angekommen bzw. wird dort nicht umgesetzt. Dementsprechend ist zu wenig darüber bekannt, wie datenbasiertes Schülerfeedback in der (Grund-)schule für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden kann.

2.5.2 Partizipation fördern

Bartosch et al. (vgl. 2018c, S.281) vertreten die These, dass der Stellenwert von Partizipation für Inklusion zwar in der Wissenschaft gesehen, in der Praxis aber nicht gelebt oder sich womöglich nicht zugetraut wird. Auch wenn der Partizipationsbegriff ein in der Wissenschaft häufig verwendeter ist (siehe 2.1.3), ist wenig darüber zu hören und zu lesen, wie Partizipation in Bildungseinrichtungen tatsächlich gefördert und im Schulltag konkret umgesetzt werden kann, Konzepte fehlen (siehe 2.1.6; vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.13; Wagener 2013, S.13f; Lotze und Kiso 2014, S. 160f; Dericik et al. 2018, S.103). Zwar gibt es vorrangig aus der Demokratiepädagogik Beispiele des Demokratie Lernens und Lebens (vgl. Eikel und Haan 2007) sowie Untersuchungen aus dem Bereich der vorschulischen Bildung (siehe 2.4.1),

doch schulische Partizipationsförderung als äußerst anspruchsvolle, komplexe Aufgabe und die dafür notwendigen Haltungen wurden wissenschaftlich bislang zu wenig unter die Lupe genommen (vgl. Derecik et al. 2018, S.6). „Ethos und Haltung sind Begriffe, die auf der Landkarte empirisch gesicherten (!) Wissens über die Schulrealität weiße Flecken darstellen.“ (Fiegert und Solzbacher 2014, S.27)

Forschungsdefizit: Partizipation fördern

Partizipationsförderung in der Schule ist kaum erforscht. Wir wissen zu wenig darüber, wie Schülerpartizipation ermöglicht, Schülerinnen und Schüler zu Partizipation befähigt und in diesem Lernprozess sinnvoll durch ihre Lehrkräfte unterstützt und begleitet werden können.

Die Forschungsdefizite bei der Förderung von Partizipation werden zunächst unter dem Aspekt einer fehlenden Partizipationspädagogik und -didaktik betrachtet. Anschließend wird Partizipation als unterschätzte schulische Ressource beleuchtet.

2.5.2.1 Fehlende Partizipationspädagogik und -didaktik

„Genauso wie nicht angenommen werden kann, dass Heranwachsende von Anfang an über entsprechende demokratische Fähigkeiten verfügen, kann nicht angenommen werden, dass Lehrende per se in der Lage sind, Partizipationsmöglichkeiten zu erkennen und zu inszenieren.“ (Derecik et al. 2018, S.8)

Dieser Anspruch wird jedoch an Lehrkräfte gestellt, „ohne ihnen spezifische didaktisch-methodische Kompetenzen zur Förderung von Partizipation zu vermitteln.“ (ebd.) Partizipationsförderung stellt Lehrkräfte und Schülerschaft vor große Herausforderungen, die von der Forschung bislang kaum in den Blick genommen wurden (vgl. Derecik et al. 2018, S. 49). Die Rolle sowie die Voraussetzungen der Lehrkraft als Coach (u.a. die nötige Haltung sowie methodisch-didaktische Kompetenzen) sowie die der Schülerinnen und Schüler als Coachees sind zu wenig erforscht (vgl. ebd., S.9, 49). Schneider et al. (vgl. 2009, S.31) verweisen ebenfalls auf eine für die Schule noch zu konzipierende Partizipationspädagogik und -didaktik hin. Im Bildungskontext ist der Partizipationsbegriff bislang häufig auf seine politische Dimension reduziert, wohingegen „eine pädagogisch-didaktische Perspektive auf Partizipation“ fehlt (Derecik et al. 2018, S.9). Partizipationsförderung wird zu wenig aus einer pädagogischen Sicht betrachtet, dabei ist sie ein ureigenes pädagogisches Thema (vgl. ebd., S.1). In „allgemeinpädagogischen Theorien und didaktischen Konzepten“ wird Partizipation jedoch kaum explizit zum Thema gemacht (Derecik et al. 2018, S.39). Derecik et al. (2018, S.265) sehen darin das „Kardinalproblem der Partizipationsförderung“, das der Grund dafür ist, warum das vorhandene Potential von Schülerpartizipation nicht genutzt wird. Reinhardt (2009, S.131) macht deutlich, „dass es nicht das Idealmodell und eine entsprechende Didaktik und Methodik von Partizipation gibt“, da Partizipation je nach Schule individuell realisiert werden muss (siehe hierzu auch Helsper 2008, S.126). Patentrezepte

kann es tatsächlich nicht geben, da Partizipation per se nach Offenheit und Flexibilität verlangt und nicht mit starren Konzepten funktioniert. Allerdings lässt die bislang nur unzureichende Umsetzung schulischer Partizipation vermuten, dass es an Hilfestellungen für die Lehrkräfte mangelt. Ein wichtiger Ratgeber könnte, der in dieser Arbeit vielfach zitierte, Janusz Korczak sein (siehe 2.3.2.1).

Forschungsdefizit: Fehlende Partizipationspädagogik und -didaktik

Ein wesentlicher Grund für die geringe Verbreitung von Schülerpartizipation in der Schulpraxis ist in der häufigen Reduktion des Partizipationsbegriffs auf eine rein politische Dimension zu sehen. Eine in der Wissenschaft fehlende Partizipationspädagogik und -didaktik trägt dazu bei, dass eine pädagogische Sicht auf Partizipation oftmals fehlt.

2.5.2.2 Partizipation als unterschätzte schulische Ressource

Unlängst mahnte der Aktionsrat Bildung an, „dass das Potential der Grundschule im Bereich der Bildung zu demokratischer Kompetenz bisher vielfach stark unterschätzt wird“ (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S. 114). Schülerpartizipation als solche ist trotz zahlreicher Studien in den vergangenen 25 Jahren noch nicht hinreichend erforscht (vgl. Moldenhauer 2015, S.3; vgl. Simon 2018, S.124). Burow (2012, S.19) konstatiert ein „Demokratiedefizit der Schule“. Partizipation bezeichnet er „als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung“ (Burow 2012). Ferner vertritt er die Ansicht, dass die Chancen, die Partizipation mit sich bringt (siehe hierzu auch 2.3.3), sowie die Kompetenzen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler und Eltern einbringen könnten, sowohl von Politik und Verwaltung als auch von Schulleitungen und Lehrpersonen unterschätzt werden (vgl. Burow 2012, S.18f). Auch an anderer Stelle wird darauf verwiesen, dass Partizipation von Lehrkräften häufig „als eine zusätzliche Anforderung, und nicht als Chance“ gesehen wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S.23). Damit Partizipation als entscheidender Motor für Wandel erkannt (vgl. Arnold 2009, S.313f; vgl. Burow 2012) und Schülerpartizipation als schulisches Entwicklungsinstrument wahrgenommen wird, ist auch eine entsprechende Forschung nötig, die bislang kaum gegeben ist (vgl. Rolff 2016, S.33). Im besten Fall werden Betroffene im Forschungsprozess zu Beteiligten gemacht und sinnvoll mit einbezogen. Das Expertenwissen aus der Praxis muss genauso Berücksichtigung finden, denn vor Ort muss das Wissen letztlich auch in Handeln umgesetzt werden (vgl. Burow 2012, S.19). Bislang geschieht dies zu wenig (vgl. Arnold 2009, S.313f). Dabei ist davon auszugehen, dass die Partizipation und Stärkung der Menschen vor Ort letztlich der Erfolgsgarant für einen Wandel im System ist (vgl. ebd.; vgl. Rolff 2016, S. 151).

„Dennoch machen hochgesteckte programmatische Formulierungen ratlos, wenn es um die partizipationsarme Realität von institutionalisierten Bildungsprozessen geht. Wie kann es eigentlich möglich sein, dass die Bildungsressource Partizipation nur so spärlich genutzt wird? (Olk und Roth 2010, S.56)

Auf diese Frage braucht es Antworten und Lösungsansätze – auch von der Forschung.

Forschungsdefizit: Partizipation als unterschätzte schulische Ressource

Schülerpartizipation ist als Bildungs- und Schulentwicklungsressource zu wenig erforscht. Dieses Wissen wäre ein weiterer Motor für die schulische Verbreitung von Partizipation.

2.5.3 Zwischenfazit zu den Forschungslücken und Ableitung der Forschungsdesiderate

Der zuvor ausführlich geschilderte Forschungsstand sowie die im Anschluss genannten Forschungsdefizite zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation belegen nicht nur für die Praxis eine unzureichende Verwirklichung von Schülerpartizipation, sondern auch eng damit verbundene Forschungslücken im Hinblick auf die Partizipation von Schülerinnen und Schüler und die Förderung dieser. Generell weist die Implementation schulischer Neuerungen deutliche Forschungslücken auf (vgl. Rolff 2016, S. 25f). Auch zeigt sich, dass viele Konzepte gar nicht in die Praxis gelangen und nur wenige dort dauerhaft Bestand haben (vgl. Pilz 2018, S.16; vgl. Rolff 2019, S.59). Eine entsprechende Erforschung und wissenschaftliche Begleitung von Partizipationsförderung, die dann auch Handlungsempfehlungen für die Praxis herausarbeitet, kann ein wichtiger Motor für die schulische Umsetzung von Partizipation sein.

Für künftige Forschung lassen sich aus den zuvor skizzierten Forschungslücken folgende Desiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation ableiten:

- Schülerinnen und Schüler sollten an Forschung angemessen beteiligt werden.
- Künftige Forschungsarbeiten sollten eine Partizipative (Grund-)Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen.
- Die Nutzung von datenbasiertem Schülerfeedback in der Grundschule für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung sollte näher erforscht werden.
- Die Förderung von Schülerpartizipation sollte in weiteren Forschungsanstrengungen näher beleuchtet werden.
- Die Entwicklung einer Partizipationspädagogik und -didaktik gilt es, zu unterstützen und eine pädagogische Sicht auf Partizipation zu stärken.
- Schülerpartizipation als Bildungs- und Schulentwicklungsressource sollte intensiver erforscht werden.

Diese Forschungsdesiderate leiten die vorliegende Arbeit. Schülerinnen und Schüler werden neben den Lehrpersonen darin als die eigentlichen Expertinnen und Experten für Schule und Unterricht angesehen und immer wieder in den Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments (siehe Kapitel 3) und Lehrercoachings (siehe Kapitel 4) eingebunden und am Forschungsprozess beteiligt, insbesondere auch im Rahmen der Aktionsforschung

während der Erprobung des Instruments (siehe Kapitel 5). Ziel des Forschungsvorhabens (siehe 1.2) ist u.a. die im Forschungsprojekt gemeinsame Entwicklung eines innovativen Reflexionsinstruments, das systematisches Schülerfeedback erhebt, welches im Austausch von Lehrkraft und Schülerschaft für eine Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden soll und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler fördert. Damit wird Schülerinnen und Schülern eine Stimme gegeben und eine Partizipative Schulentwicklung initiiert. Mit dem Reflexionsinstrument erhalten Lehrpersonen eine konkrete Hilfe für ihren Schulalltag, auch hinsichtlich der Verwirklichung von Inklusion, die auf Partizipation angewiesen ist. In der Erprobungsstudie (siehe Kapitel 5) wird dieser Schulentwicklungsprozess der Einzelschule in einer Einzelfallanalyse in den Blick genommen. Teil davon ist die Nutzung des durch das Reflexionsinstrument gewonnenen, datenbasierten Schülerfeedbacks für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung. Inwiefern das gelingt wird wissenschaftlich erforscht, ebenso die durch das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching angestoßene Partizipationsförderung. Durch die Arbeit sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie eine Partizipationsförderung nachhaltig im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung verankert und Schülerpartizipation als Bildungs- und Schulentwicklungsressource besser genutzt werden kann. Das soll dazu beitragen, Hinweise für eine Partizipationspädagogik und -didaktik abzuleiten sowie die pädagogische Sicht auf Partizipation zu stärken.

Vor der umfangreichen Schilderung des Entwicklungsprozesses des Reflexionsinstruments wird zunächst das Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ vorgestellt im Rahmen dessen die Dissertation entstanden ist und das Reflexionsinstrument gemeinsam entwickelt wurde.

2.6 Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“

Anhand der folgenden Übersicht (siehe Abb. 2-5.) kann die Verortung des Dissertationsvorhabens innerhalb des Forschungsverbunds „Inklusives Leben und Lernen“ nachverfolgt werden. Geldgeber aller Projekte war die Freisinger Bischofskonferenz.

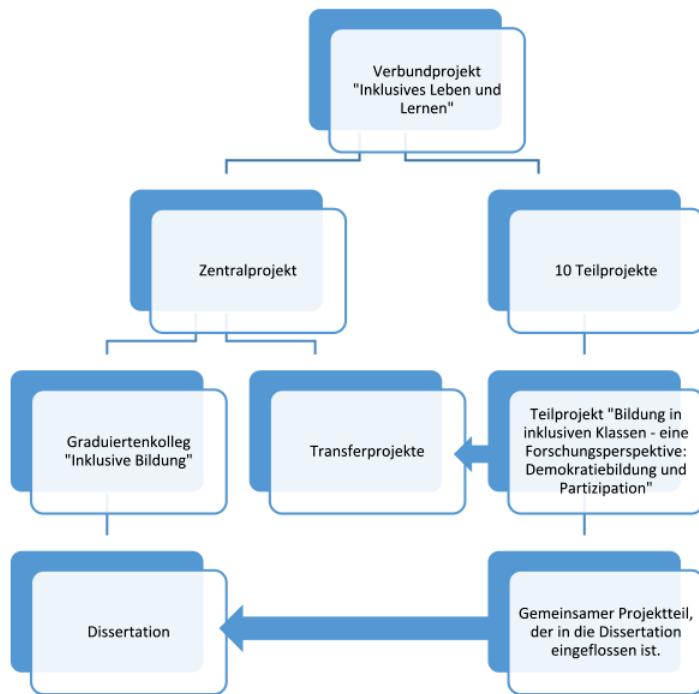


Abb. 2-5. Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen“ (Eigene Darstellung)

„Eine inklusive Gesellschaft ist eine Gesellschaft mit einem humanen Antlitz und gleicher Würde aller Menschen. Dies anzustreben, kann nur zum Vorteil für uns alle werden.“ (Weihbischof Dr. Dr. Anton Losinger 2014)¹⁴

Der Forschungsverbund „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ (2014-2020, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

Das Verbundprojekt folgt einem weiten Verständnis von Inklusion und sieht Inklusion als umfassende Aufgabe für die Gesellschaft als Ganzes. Das bedeutet, keine Reduktion von Inklusion auf Menschen mit Behinderungen, sondern eine gleichberechtigte, aktive Teilhabe aller nach ihren persönlichen Möglichkeiten (vgl. Bartosch et al. 2018a, S.17). Vier miteinander verbundene Zielsetzungen werden im Forschungsverbund verfolgt:

- „Lösung von grundsätzlichen Fragen zur Inklusion
- Vernetzung mit der fachlichen und allgemeinen Öffentlichkeit
- Etablierung eines Knotenpunktes von Netzwerken in der Inklusionsforschung und -praxis
- Entwicklung und Durchführung eines Masterstudiengangs, Graduiertenkollegs und digitalen Modulen“ (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020d).

Durch eine interdisziplinäre Herangehensweise an das Thema Inklusion aus verschiedenen Fachdidaktiken, pädagogischen Disziplinen und der Psychologie zeichnet sich das Verbundprojekt aus. Bearbeitet werden sowohl schulische als auch außerschulische Fragestellungen im Hinblick auf Inklusion (vgl. Bartosch et al. 2018b, S.7). Eine umfassende Dokumentation des Verbundprojekts, inklusive der Teil- und Promotionsprojekte, findet sich auf einer eigenen Homepage (vgl. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020a).

¹⁴ Zitiert nach Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2020): Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen“, [online] <http://inklusives-leben-und-lernen.de/> [28.08.2020].

Inhalt und Ziel des Forschungsprojekts „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“

Als eines von zehn Teilprojekten nahm das Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ im Gegensatz zu vielen fachdidaktischen Perspektiven auf Inklusion einen überfachlichen Blick aus der Forschungsperspektive Demokratiebildung und Partizipation ein. An dem von Dezember 2014 bis November 2018 laufenden Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrich Bartosch und Prof. Dr. Joachim Thomas waren die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Dr. Regina Weißmann und Christiane Bartosch, M.A. sowie die Promotionsstipendiatin Julia Kristin Dörner beteiligt. Das Teilstudie fühlt sich eng mit dem „Index für Inklusion“ (Booth und Ainscow 2017) verbunden, sieht eine untrennbare Verbindung zwischen Inklusion und Partizipation (siehe 2.1.2, 2.3.1.2) und knüpft unmittelbar an den Erkenntnissen des Vorgängerprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in der Kindertagesstätte für Bildung in der Demokratie“ (siehe 2.4.1) an, in dem Kategorien für partizipatives Handeln in der Kindertagesstätte bestimmt wurden. Die beiden zentralen Forschungsfragen des Projekts lauten: Welche Kriterien können als zentrale Elemente von inklusivem partizipativem Schulunterricht bestimmt werden? Wie schätzen Schülerinnen und Schüler in inklusiven Schulen ihren Unterricht mit Blick auf partizipative / demokatische Elemente ein? Neben der Bestimmung zentraler partizipativer Elemente inklusiven Unterrichts sollen Kriterien, die die Partizipation und damit auch die Inklusion im Unterricht fördern, abgeleitet werden. Im Ergebnis soll ein standardisiertes Erhebungsinstrument entstehen, mit dem der inklusive Gehalt von Unterricht valide und reliabel erhoben werden kann. Dieses Instrument hat zum einen die Qualitätsbestimmung von inklusivem Unterricht zum Ziel und zum anderen soll es den Lehrkräften als Reflexionshilfe des eigenen partizipativen Handelns dienen. Im Hinblick auf inklusiv-partizipative Prozesse und Strukturen sollen Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis formuliert werden. Mit dem Instrument soll die erlebte und gewünschte Beteiligung von Kindern im Unterricht sichtbar und ablesbar gemacht werden. Die Lehrkraft erhält damit einen Spiegel. Neben ihrer eigenen Wahrnehmung erfährt sie die Fremdwahrnehmung der Kinder. Es wird eine Kommunikations- und Reflexionsmöglichkeit für Kinder und Erwachsene geschaffen, bei der es um ein gemeinsames Vorankommen geht. Die Lehrkräfte sollen mit ihren Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommen. Dabei werden die Kinder als Expertinnen und Experten in eigener Sache gesehen. Sie sollen Selbstwirksamkeit erfahren, ernst genommen und wertgeschätzt werden. Das Instrument stellt für die Lehrkraft eine Hilfestellung dar mit der die Selbstständigkeit der Kinder gesteigert werden soll, nach dem Prinzip so viel Hilfe wie nötig, so viel Selbstbestimmung wie möglich (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.305f).

Eine Dokumentation des Forschungsprojekts findet sich auf der Homepage des Verbundprojekts (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020b). Das im Forschungsprojekt gemeinsam entwickelte Reflexionsinstrument wird in Kapitel 3 vorgestellt.

Einbettung des Dissertationsprojekts in das Forschungsprojekt

Während der gemeinsamen Laufzeit des Promotionstipendiums im Graduiertenkolleg „Inklusive Bildung“ und des Teilstipendiums „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ von 09/2017-11/2018 arbeitete die Stipendiatin im Teilstipendium bei der Entwicklung des Reflexionsinstruments mit (siehe Kapitel 3). Ihre dortigen Arbeiten führte die Doktorandin in Konzipierung eines spezifischen Designs fort, das für den Einsatz in der Grundschule geeignet ist (siehe 3.1.5). Das Reflexionsinstrument wurde anschließend eigenständig im Rahmen einer Prä-Post-Follow-up-Studie exemplarisch an einer Grundschule erprobt (siehe Kapitel 5). Hierfür wurde vorab zur Unterstützung der Instrumentanwendung ein Lehrercoaching konzipiert (siehe Kapitel 4), das für die Interventionsgruppen als Intervention nach der Prämessung durchgeführt wurde. Die Kontrollgruppe enthielt keine Intervention.

Transferprojekt „Partizipationsmonitor“

Neben der Weiterführung der Forschungsarbeiten im eigenen Dissertationsprojekt, das den Fokus auf die Lehrkräfte legt, gab es ein ebenfalls dem Verbundprojekt zugeordnetes Transferprojekt „Partizipationsmonitor“ (12/2018-02/2020), an dem Prof. Dr. Ulrich Bartosch, Prof. Dr. Joachim Thomas, die wissenschaftliche Mitarbeiterin Christiane Bartosch und die Studentin Miriam Mayer beteiligt waren. Das Transferprojekt geht der Frage nach, ob das zuvor gemeinsam entwickelte und validierte Instrument als Partizipationsmonitor verwendet werden kann, um mit Kindern über Partizipation ins Gespräch zu kommen. Im Rahmen des Transferprojekts, das den Fokus wiederum auf die Schülerinnen und Schüler legte, wurde mit 16 Grundschulkindern eines bayerischen Horts gearbeitet, die unterschiedlichen Schulen und Klassenstufen angehörten. Diese bearbeiteten dieselben Geschichten am Tablet, die zuvor in den Pretests zur Anwendung kamen (siehe 3.1.4). Anschließend wurden die Kinder in Kleingruppen von je 4 Kindern in einem Gespräch zu ausgewählten Fallvignetten des Instruments befragt und kamen zu den direktiven und partizipativen Ausprägungen der Fallvignetten sowie zur Situation an ihren Schulen ins Gespräch. Die qualitativen Daten wurden mit MAXQDA ausgewertet. Die praktische Einsetzung der Fallvignetten als Partizipationsmonitor außerhalb der Schule zeigte, dass der Partizipationsmonitor ein Gespräch zu schulischen Partizipationsmöglichkeiten erleichtert und Kinder sich zu ihren Partizipationsmöglichkeiten äußern können. Eine Dokumentation des Transferprojekts findet sich ebenfalls auf der Homepage des Forschungsverbunds (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020c).

Kapitel 3 widmet sich nun der Entwicklung und Vorstellung des Reflexionsinstruments.

3 Entwicklung und Vorstellung des Reflexionsinstruments

„Nichts bewahrt uns so gründlich vor Illusionen wie ein Blick in den Spiegel.“ (Aldous Huxley)¹⁵

Im Folgenden wird der umfangreiche Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments zunächst ausführlich geschildert (siehe 3.1) und anschließend das Ergebnis (siehe 3.2) vorgestellt. Der gesamte Entwicklungsprozess, der gemeinsam im Forschungsprojekt durchgeführt wurde, dauerte inklusive der Datenauswertung aus den Pretests, externer Validierungsschritte und mehrfacher Überarbeitung von Herbst 2017 bis Anfang 2019.

3.1 Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments

Ausgangspunkt für das Projektteam waren zunächst die Erkenntnisse, die im Vorgängerprojekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ der FH Kiel und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt gewonnen wurden (Bartosch et al. 2015; siehe 2.4.1). Die dortigen Befunde dienten als Grundlage für die nachfolgende qualitative Schülerbefragung von Zweitklässlern an drei bayerischen Grundschulen, die vor der eigenen Promotionszeit im Projekt stattfand (vgl. Bartosch et al. 2018c). Diese Erhebung war Datengrundlage für den daran angelehnten Prozess der Fallvignettenentwicklung, weshalb sie zunächst vorgestellt wird.

3.1.1 Ausgangspunkt der Fallvignettenentwicklung: Qualitative Schülerbefragung

Um die weiteren Schritte auf dem Weg zur Entwicklung des Reflexionsinstruments besser nachvollziehen zu können und auch den Hintergrund, warum dieses überhaupt entwickelt wurde, folgt an dieser Stelle ein Einblick in die Grundannahme des Projektteams, die zu Beginn des Projektstarts vor der Promotion stand:

Hier wurde die These vertreten, „dass das Selbstvertrauen der Lehrkräfte als ein Schlüssel für gelingende Inklusion erkannt und anerkannt werden muss. Sie können ihr Handeln freier und kreativer ausrichten, wenn sie Vertrauen in die Selbstbildungs- und Selbstverantwortungskompetenz der Kinder legen können. Hierfür müssen die Kinder aber die Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen dürfen, die es ihnen ermöglicht, sich selbst als Experten in eigener Sache anerkannt zu sehen und mit Selbstvertrauen den Erwachsenen zu vertrauen.“ (Bartosch et al. 2018c, S. 280f)

Begründet wird diese These eingebettet in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Inklusionsdiskurs und die dort prominent vertretene Ansicht einer starken Verbindung von

¹⁵ Zitiert nach zitate.eu (2020): Zitate von Aldous Leonard Huxley, [online] <https://www.zitate.eu/autor/aldous-leonard-huxley-zitate?page=4> [28.08.2020].

Inklusion und Partizipation, wobei Partizipation als Gelingensbedingung für Inklusion angesehen wird (vgl. ebd., S. 281; vgl. Booth und Ainscow 2017; siehe 2.1.2, 2.1.3, 2.1.9). Die Bestätigung, dass Kinder Experten in eigener Sache sind, zeigte sich bereits im vorherigen Projekt in der Kindertageseinrichtung (vgl. Bartosch et al. 2015; siehe 2.1.4), wo vier- bis sechsjährige Kinder sehr genau beobachten und präzise beschreiben konnten, wer der Bestimmen in ihrer Einrichtung ist, wo Partizipationsgelegenheiten gesehen werden und wie sich Fachkräfte in Entscheidungssituationen verhalten. Dabei zeigte sich, das Vertrauen, das die Fachkräfte in die Befähigung der Kinder steckten, der Schlüssel war, um Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen und die Partizipation der Kinder von allen Beteiligten als Erleichterung des Zusammenlebens wahrgenommen wurde (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 292, 285f). In Vorbereitung auf die Erhebung in der Grundschule wurden die vorhandenen Daten aus der Befragung von Kindergartenkindern zu ihren Partizipationsmöglichkeiten im vorangegangenen Projekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (vgl. Bartosch et al. 2015; vgl. Bartosch et al. 2016) in der Software MAXQDA einer Neustrukturierung und -auswertung unterzogen. Es folgten Expertengespräche, um die Limitationen dieser Studie zu diskutieren und Kategorien auf den Bereich Schule anzupassen. Im Ergebnis kam es zu einer Ableitung der vier Oberkategorien Entscheidungsmacht und Regeln sowie Kommunikation und Entscheidungsfindung (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 280). Es zeigte sich, dass Partizipation auf einer strukturellen und einer prozessualen Ebene erkennbar ist. Dementsprechend wurden die Kategorien auf diesen beiden Ebenen gebildet, wobei die Entscheidungsmacht und Regeln der Strukturebene zuzuordnen sind und die Entscheidungsfindung und Kommunikation zur Prozessebene gehören. Bei all diesen Kategorien findet sich eine Verortung in Zeit und Raum (vgl. ebd., S. 287f). Vor diesem Hintergrund wurde eine qualitative Erhebung mit Grundschulkindern in inklusiven Settings durchgeführt. Inhalt dieser Studie waren die schulischen Partizipationserfahrungen der befragten Kinder, konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten, schulische Kommunikationsprozesse und die Frage nach dem Bestimmen¹⁶ in unterschiedlichen Situationen im Schulalltag. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler der 2. Klasse von drei verschiedenen Grundschulen interviewt, darunter zwei staatliche und eine private Schule. Die Entscheidung, Zweitklässler zu interviewen, wurde getroffen, da diese Kinder bereits ein komplettes Schuljahr erlebt haben und somit zum einen mit Schule als Institution vertraut sind und zum anderen auch über ausreichend Vergleichs- und Erfahrungswerte verfügen sollten. Bei zwei dieser Schulen handelte es sich um Schulen mit einem Schulprofil Inklusion. Die dritte Schule war aufgrund ihrer Zielsetzung und ihrem Schulkonzept (eine Schule für alle) ebenfalls laut eigenen Angaben als

¹⁶ Bereits im vorherigen Projekt (siehe 2.4.1) wurden die Kindergartenkinder nach dem Bestimmen in der Kindertagesstätte gefragt. Worauf ein Kind antwortete „Die Großen sind die Böse“ (Bartosch et al. 2015, S.7). In der dortigen Studie zeigte sich, dass bereits Kindergartenkinder in ihrer Einrichtung klar benennen konnten, wer bestimmt (vgl. ebd.).

„inklusiv“ einzustufen. Insgesamt wurden im Rahmen der Erhebung neun leitfadengestützte Kleingruppengespräche, mit jeweils einer Länge von ca. 20-25 Minuten, mit den Kindern geführt, an denen im Schnitt vier bis fünf Kinder einer Klasse teilgenommen haben. Insgesamt kamen so 44 Grundschulkinder aus neun verschiedenen Klassen zu Wort. In der Kleingruppenzusammensetzung sollte die Grundstruktur der jeweiligen Klasse durch die teilnehmenden Kinder abgebildet werden. Sämtliche Gespräche fanden während der Unterrichtszeit in Schulräumen statt und wurden aufgezeichnet, sodass das Audiomaterial im Umfang von 253 Minuten im Anschluss an die Erhebung transkribiert werden konnte. Neben der Interviewerin war eine Beobachterin anwesend. Zudem wurden alle Interviews als Videodatei aufgenommen. Zusätzlich wurden die jeweiligen Schulleitungen ebenfalls mittels leitfadengestützter Interviews zu der Thematik befragt (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 286f, 294). Im Ergebnis zeigte sich in der Kategorie Entscheidungsmacht eine große Anzahl an Schilderungen der Kinder in denen die Lehrkraft die alleinige Entscheidungsmacht hat. Eine geteilte Entscheidungsmacht zwischen Lehrkraft und Kind fand sich deutlich seltener, Selbstbestimmung noch viel weniger (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 294ff). An der Erhebung beteiligte Kinder waren in der Lage, zu begründen, warum sie in der Schule mitbestimmen sollten dürfen. Dabei gab es aber auch Kinder, die sich gegen eine Mitbestimmung von Kindern aussprachen. Womöglich, weil sie selbst noch keine partizipativen Erfahrungen in der Schule sammeln konnten (vgl. ebd., S. 296f). Insgesamt zeigten sich Defizite bei der schulischen Umsetzung von Partizipation und damit auch die Nichteinhaltung rechtlicher Grundlagen (vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 297f; siehe u.a. UN-Kinderrechtskonvention unter 2.3.1.1, siehe UN-Behindertenrechtskonvention unter 2.3.1.2). Bartosch et al. (vgl. 2015b und 2018c, S. 300) plädieren für eine strukturelle Verankerung der Rechte im Sinne einer Konstitutionellen Pädagogik (siehe 2.3.2.1). Grundlage des Reflexionsinstruments (siehe 3.2.1) ist die zuvor geschilderte qualitative Schülerbefragung, die das Projektteam vor der eigenen Promotionszeit durchgeführt hat. Aus diesem Datenmaterial wurden mit Beginn der Promotion gemeinsam im Forschungsprojekt direktive und partizipative Fallvignetten entwickelt.

3.1.2 Prozess der Fallvignettenentwicklung

Nachfolgend wird der umfangreiche Entwicklungsprozess der Fallvignetten skizziert, der von Beginn an und auch während des Entwicklungsverlaufs immer wieder einer externen Validierung unterzogen wurde. Zunächst erfolgt ein kurzer Einblick in die Forschung mit Vignetten.

Forschung mit Vignetten

Als „Vignettenforschung“ wird in der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft ein qualitativer Forschungsansatz bzw. eine Forschungsmethode bezeichnet, welche am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck entwickelt und in unterschiedlichen Forschungsprojekten erprobt wurde. Dazu wurde auch in Kooperation mit Forscherinnen und Forschern anderer Hochschulen in mehreren Ländern das Lernen im Schulunterricht erforscht. Dabei sollten Lernerfahrungen nachvollziehbar gemacht werden (siehe u.a. Schratz et al. 2012; Schwarz und Schratz 2014; Baur und Schratz 2015; Baur und Peterlini 2016; Ammann et al. 2017). Baur und Schratz (2015, S. 168) definieren Vignetten als „phänomenologische Texte, die auf Protokollen teilnehmender Miterfahrung basieren“. Während des Forschungsprozesses werden diese durch den Einbezug des Forschungsfeldes „angereichert und verdichtet“ (ebd.). Nehmen Forscherinnen und Forscher am Schulunterricht teil, transformieren sie ihre Erfahrung des Erlebten im Anschluss mittels ihrer angefertigten Protokolle in narrative Texte, die Vignetten. Darin werden beispielsweise auch leibliche, räumliche und zeitliche Erfahrungen beschrieben sowie Gestik, Mimik, Stimmen etc. der Beteiligten aufgefangen. Die Vignetten kommen anschließend in der Lehreraus- und -fortbildung zum Einsatz und werden auch im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt (vgl. u.a. Schratz et al. 2012; Schwarz und Schratz 2014; Baur und Schratz 2015; Baur und Peterlini 2016; Ammann et al. 2017). Zur Wirkung von Vignetten schreiben Baur und Schratz (2015, S.172): „Jedes Wort hat ein Echo und Vignetten wirken wie Klangkörper“. Der vom Forschungsteam gewählte Ansatz, mit Fallvignetten zu arbeiten, unterscheidet sich von der Innsbrucker Vignettenforschung, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Zum einen sind die Fallvignetten nicht textbasiert, sondern visualisiert. Zum anderen ist die Gewinnung der Fallvignetten auf anderem Wege erfolgt und der Einsatz der Vignetten ist ebenfalls ein anderer. Allerdings sollen durch die Fallvignetten ebenfalls Momente von Schule und Unterricht erfahrbar gemacht werden. Fallvignetten kommen auch an anderer Stelle in quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen in unterschiedlichen Varianten mit dem Ziel der Erfassung von Lehrerprofessionalität zum Einsatz. Neben textbasierten Darstellungen finden sich dort auch visualisierte Formen. Verwendet werden Fallvignetten zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte, aber auch zur Fremdwahrnehmung (vgl. Paseka und Hinzke 2014, S.46f). Im Reflexionsinstrument wird es sowohl um eine Selbstwahrnehmung der Lehrperson als auch um eine Fremdwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler anhand der Fallvignetten gehen.

Entwicklung der Fallvignetten und Überlegungen zu deren Umsetzung

Mit Start des Promotionsstipendiums, im September 2017, begann die gemeinsame Entwicklung der Fallvignetten im Forschungsprojekt. Als Ausgangspunkt bei der Entwicklung der Fallvignetten dienten die Äußerungen von Grundschulkindern hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten, die in der unter 3.1.1 vorgestellten qualitativen Studie erhoben

wurden. Für die dort gefundenen Themenbereiche aus dem Schulalltag wurde jeweils eine direkive und eine partizipative Variante, wie in einer Situation bestimmt wird, entwickelt. Beispielsweise eine direkive Einteilung der Klassendienste, die komplett fremdbestimmt durch die Lehrperson vorgegeben wird und alternativ eine partizipative Lösung, bei der die Kinder bei der Einteilung der Dienste mitbestimmen können. Während des kompletten Entwicklungsprozesses der Fallvignetten waren immer wieder externe Validierungsschritte eingebaut (siehe 3.1.4). Im Dezember 2017 standen die erarbeiteten Fallvignetten in einem internen, mehrtägigen Workshop des Projektteams zur Diskussion. Bis dahin wurden 23 Fallvignetten entwickelt (siehe Anhang D.1). Während der Entwicklung der Fallvignetten wurde von der Doktorandin auf verschiedene Aspekte von Partizipation, die sich im Datenmaterial in den Antworten der Schülerinnen und Schüler nicht fanden, die jedoch aus der eigenen Berufserfahrung als Lehrerin an verschiedenen Grundschulen denkbar sind, verwiesen. So fanden sich im Datenmaterial keine Beispiele von Partizipation, die das Kerngeschäft des Unterrichts bzw. das unmittelbare Handeln der Lehrkraft betreffen (Beispiele: Leistungsbewertung, Mitbestimmung bei schulischen Inhalten, Schülerfeedback) oder den Ganztagsbereich. Um diese Lücke zu schließen, wurden zusätzliche Fallvignetten, die diese Themen aufgreifen, ergänzt. An dieser Stelle wurde im Team intensiv diskutiert, ob es methodisch korrekt und sinnvoll ist, neue Fallvignetten aufzunehmen. Die Entscheidung fiel pro sinnvolle Ergänzung durch neue Fallvignetten, zumal die partizipativen Elemente i.d.R. ebenfalls nicht in der qualitativen Vorerhebung in den Schülerantworten zu finden waren, da diese vorrangig direkive Beispiele aus ihrem Schulalltag schilderten (vgl. 3.1.1). Von Anfang an wurden die Fallvignetten jedoch immer gekennzeichnet, je nachdem ob sie aus dem Datenmaterial der Schülerbefragung stammten oder aus der eigenen Schulpraxis. Letztere wurden zusätzlich mit Literatur untermauert (siehe Anhang D.1). Im Rahmen des Workshops fiel im gesamten Projektteam die Entscheidung, die Fallvignetten als Fotogeschichten umzusetzen, nachdem zuvor verschiedene Realisierungsmöglichkeiten diskutiert wurden. Erste Überlegungen einer Realisierung der Fallvignetten als Videos in Form von animierten Cartoons wurden aufgrund für das eigene Vorhaben nicht geeigneten Bildmaterials wieder verworfen. In der Folge wurde auch Kontakt zu einer Grafikerin eingeholt, mit der Idee, die Fallvignetten als Bildergeschichten zeichnen zu lassen. Diese Idee wurde jedoch aus Kostengründen nicht weiterverfolgt. Die Entscheidung, einer Erstellung von Fotogeschichten mit Kindern, unterstreicht einerseits den partizipativen Charakter des Projekts und die Zusammenarbeit mit Kindern auch an dieser Stelle. Andererseits sollte durch diese Vorgehensweise ein ansprechendes und kindgerechtes Material für das Reflexionsinstrument entstehen. Nachdem in der qualitativen Vorerhebung ausschließlich Zweitklässler befragt wurden, fiel in der Entwicklungsphase der Fallvignetten die Entscheidung, die potentielle Nutzergruppe für das Instrument auszuweiten auf die Klassenstufen 3 und 4, da die entstehenden Fallvignetten auch für diese Altersgruppe geeignet schienen und das Ziel einer Partizipationsförderung nicht nur eine Klassenstufe der Grundschule betrifft.

Für die 1. Klasse erschien von Anfang an eine sprachsensiblere Variante nötig, weshalb der Fokus auf den Jahrgängen 2-4 lag. Während des Workshops wurde zugleich die Entscheidung getroffen, keine Paper-Pencil-Befragung vorzunehmen, sondern ein für die Kinder ansprechenderes Verfahren zu wählen. So wurde entschieden, die Erhebung elektronisch durchzuführen, indem jedes zu befragende Kind ein eigenes Tablet mit Kopfhörer bekommt, an dem es die Geschichten individuell und in seinem Tempo anschauen und anhören und im Anschluss entsprechende Fragen dazu bildgestützt beantworten kann. Sämtliche Texte würden als Audiodatei hinterlegt sein, sodass man für die Instrumentnutzung weder lesen, noch schreiben können muss. Diese Vorkehrungen sollten auch der Tatsache Rechnung tragen, dass das Reflexionsinstrument in den Jahrgängen 2, 3 und 4 in inklusiven Settings zur Anwendung kommen kann. An dieser Stelle war bereits klar, dass weitere Überlegungen folgen müssten, wie eine solche technische Realisierung an Grundschulen gewährleistet werden kann. Diskutiert wurde im Rahmen des Workshops auch der Ablauf dessen, was die Kinder auf dem Tablet später zu Gesicht bekommen sollen. Dabei fiel die Entscheidung, dass ein Kind entweder die direktive oder die partizipative Variante einer Fallvignette zu sehen bekommt, zumal jede Geschichte für sich verständlich sein muss und auch hier über das Ankreuzverhalten eine Überprüfung möglich ist, ob das Instrument verstanden wurde. Die gewählte Vorgehensweise hat den Vorteil, dass in der Validierungsphase insgesamt mit mehr Fallvignetten gearbeitet werden kann, die unterschiedlichen Kindern gezeigt werden können, da jeweils die Hälfte der Kinder die direktive und die andere Hälfte die partizipative Variante eine Situation sehen wird. Außerdem wurde die Frage diskutiert, wie viele Fallvignetten man einem Kind, gemäß der durchschnittlichen Konzentrationsfähigkeit von Schulkindern in dieser Altersspanne, zeigen kann. Die Entscheidung fiel hierbei auf acht Fallvignetten, wobei von einer durchschnittlichen Bearbeitungszeitraum von ca. 15-20 Minuten ausgegangen wird. Parallel wurden Überlegungen hinsichtlich eindeutiger Fragestellungen passend zu den Fallvignetten angestellt. Dabei erwiesen sich offene Fragen, bei denen die Kinder am Tablet hätten etwas schreiben müssen für die Zweitklässler als schwierig. Ein Bestandteil sollte die Einschätzung des Ist-Zustandes werden (wie erleben Kinder die jeweilige Situation in ihrer Klasse), wobei es von vornehmerein wichtig war, einen Überprüfungscharakter zu vermeiden, den das Ganze womöglich aus Lehrerperspektive haben könnte. Es fiel eine bewusste Entscheidung gegen eine Antwortkategorie „weiß nicht“, damit eindeutige Antworten zur Verfügung stehen und keine Ausweichkategorie geschaffen wird. Relativ schnell zeigte sich, dass die Geschichten nicht alle mit der gleichen Anzahl an Bildern auskommen würden, um verständlich zu bleiben. Dies wurde jedoch nicht als Hindernis angesehen. Nach intensiver inhaltlicher Diskussion im Workshop wurden nicht alle entwickelten Fallvignetten für die Produktion weiterverfolgt. Grund dafür waren Schwierigkeiten bei der Darstellung der Fallvignetten, zumal es wichtig schien, dass die direktiven Varianten der Fallvignetten bei den Kindern nicht negativer ankommen als die partizipativen und auch für die Lehrkräfte die direktive Vorgehensweise

genauso vertretbar ist und das Lehrerhandeln damit nicht in ein schlechtes Licht gerückt wird.

3.1.3 Fallvignettenproduktion

Die Produktion der Fallvignetten und Vorbereitung der elektronischen Erhebung lief im Zeitraum von 01/2018-06/2018. Nach den Festlegungen im internen Workshop wurden in der folgenden Zeit die Fallvignetten für die Realisierung als Fotogeschichten zu Storyboards weiterentwickelt. Zusätzlich wurden die Storyboards mit Skizzen veranschaulicht. Hier fiel die Entscheidung, vorab einen Vorspann zu zeigen, in dem ein Junge und ein Mädchen sowie die Lehrkraft kurz vorgestellt werden. Diese Personen tauchen dann später immer wieder in den Fallvignetten auf. Durch den Vorspann sollen sie einen hohen Wiedererkennungswert haben, ebenso das Klassenzimmer als wiederkehrender Ort und Klassensituation. Jede Fallvignette sollte in einer direktiven und einer partizipativen Variante produziert werden. Für die Realisierung der Fotogeschichten gab es verschiedene Vorgespräche mit unterschiedlichen Personen, u.a. mit dem Fotografen. Dabei konnte eine externe Validierung der Fallvignetten vorgenommen werden (vgl. 3.1.4). Im Austausch mit dem Fotografen wurde zudem die Idee der Realisierung der Fallvignetten als Fotogeschichten in ihrer Umsetzung weiter besprochen. Auch wurde beraten, wo die Aufnahmen am besten durchgeführt werden können. Ein reguläres Klassenzimmer einer Grundschulklasse schien zu überladen und so bestand die Befürchtung, dass die vielen Details bei den Fotogeschichten für unnötige Ablenkung sorgen würden. So wurde nach einem möglichst sterilen Raum an der Universität mit gutem Tageslicht gesucht, der von der Gesamtatmosphäre etwas von einem Klassenzimmer hat. Ein entsprechender Raum wurde gefunden und für die Fotoaufnahmen mit alten Schulbänken und Stühlen, die ein Geschenk einer Schule waren, ausgestattet. Im Rahmen von zwei Schauspieltagen sollten die Situationen der Fallvignetten von einer schauspielenden Lehrkraft und schauspielenden Kindern nachgespielt und fotografiert werden. Nachdem im Januar 2018 ein Gespräch mit der Schulleitung einer Grundschule zum Vorhaben stattfand (vgl. 3.1.4), konnte das Projekt im Februar 2018 den Schülerinnen und Schülern der zweiten, dritten und vierten Klasse dieser Schule vorgestellt werden und für ein Mitwirken der Kinder an der Erstellung der Fotogeschichten geworben werden. Für die Schauspielstage wurden Kinder gesucht, die Lust darauf haben, bei einem solchen Projekt mitzuwirken und außerhalb der Unterrichtszeit an zwei Tagen „Schule zu spielen“. Auswahlkriterium war die Freude und das Interesse der Kinder, an einem solchen Projekt freiwillig teilnehmen zu wollen. Neben dem Fotografen und den Kindern wurde eine schauspielende Lehrkraft akquiriert, die die Unterrichtsszenen nachspielen würde. Nach einem erneuten Termin für Absprachen bezüglich der geplanten Schauspielstage mit dem Fotografen und der schauspielenden Lehrkraft wurden die Fallvignetten in Vorbereitung auf das Fotoshooting wiederum weiterentwickelt. Zudem wurde

passend zu den Fallvignetten ein Fragebogen für die Kinder entwickelt. Schließlich wurden im März 2018 zwei Schauspieltage, zur Produktion der Fallvignetten, an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt durchgeführt. In diesem Zeitraum wurden die entwickelten Fallvignetten von den schauspielenden Kindern und der schauspielenden Lehrkraft nachgespielt und vom Fotografen fotografiert. Vorab wurde eine Reihenfolge angefertigt, welche Fallvignetten unbedingt dargestellt und fotografiert werden sollten und welche ggf. aus Zeitmangel nicht erstellt werden können. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass mit dem Klassenzimmer und der Sporthalle zwei verschiedene „Drehorte“ bestanden und hierfür mit allen Kindern und Gerätschaften in ein anderes Gebäude gewechselt werden muss. Außerdem musste bedacht werden, dass die Schauspieltage am Freitagnachmittag und Samstag ganztägig stattfanden, nachdem die Kinder bereits eine lange Schulwoche hinter sich hatten, weshalb auch ausreichend Pausen zu berücksichtigen waren, was wiederum die für das Fotoshooting zur Verfügung stehende Zeit reduzierte. Insgesamt konnten im Rahmen der Schauspieltage von den 13 entwickelten und bis dato übrig gebliebenen Fallvignetten 12 Fallvignetten mit den Kindern nachgespielt und fotografiert werden. Aus Zeitmangel musste die auf der Liste letzte Fallvignette „Notwendigkeit für Dienste im Klassenzimmer“ gestrichen werden. Im Anschluss an die Schauspieltage mussten aus einer Vielzahl an Aufnahmen die aussagekräftigsten Fotos ausgewählt und bearbeitet werden, damit daraus die Fotogeschichten entstehen konnten. Zugleich wurden im Frühjahr 2018 Tonaufnahmen mit der schauspielenden Lehrkraft und den schauspielenden Kindern gemacht. Dieses Tonmaterial wurde ebenfalls bearbeitet und im Programm Audacity entsprechend zugeschnitten. Im April 2018 erfolgte ein Expertengespräch mit drei Grundschullehrkräften aus unterschiedlichen Grundschulen der umliegenden Landkreise an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die zuvor nicht mit dem Projekt in Berührung gekommen sind. Die beteiligten Lehrkräfte waren hinsichtlich ihrer Berufserfahrung in unterschiedlichen Phasen ihrer Berufslaufbahn. Im gemeinsamen Gespräch wurden die Fallvignetten, der geplante Kinderfragebogen und die Erprobung des Reflexionsinstruments diskutiert, sodass auch hier wieder ein externer Validierungsschritt des Instruments erfolgte (vgl. 3.1.4). Die ausgewerteten Ergebnisse dieses Austausches mit Expertinnen und Experten flossen ebenfalls in die Überarbeitung des Instruments mit ein. Ziel war es, zu überprüfen, ob die Fallvignetten für die Lehrkräfte eindeutig sind und ob sie erkennen und akzeptieren können, dass sowohl die direktive als auch die partizipative Auslegung ein adäquates Lehrerverhalten darstellen. Die beteiligten Grundschullehrkräfte machten Veränderungsvorschläge hinsichtlich Formulierungen bei einzelnen Fallvignetten. Zudem plädierten sie bei einigen Geschichten für eine geänderte Bildreihenfolge, für die Streichung einzelner Bilder oder Sprechblasen, die für die Eindeutigkeit der Fallvignette und deren Verständnis nicht benötigt wurden. Auch machten die drei Lehrpersonen auf Uneindeutigkeiten im Bildmaterial aufmerksam. Im Fragebogen schien es den Lehrkräften bei den drei vorgegebenen Antwortkategorien (Lehrperson, Lehrperson und Kinder, nur Kinder) wichtig, die Lehrkraft

nicht als erste Option ganz links zu platzieren. Für eine Nutzung des Reflexionsinstruments in der Schulpraxis wünschten sich alle drei Handlungsempfehlungen, Praxisbeispiele, Methoden und Materialien, wie sie konkret im Alltag mehr Schülerpartizipation realisieren können. Ebenfalls im April 2018 waren die Schauspielkinder als Expertinnen und Experten für Schule und Unterricht erneut an die Universität eingeladen. Im Rahmen eines Seminars mit Studierenden des Bachelorstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Dozentinnen: Christiane Bartosch / Julia Kristin Dörner) konnten die Kinder über ihre Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse während der Schauspieltage sprechen. Beteiligt waren die 13 Kinder der Schauspieltage sowie die 15 Studierenden des Seminars. In Einzelgesprächen wurden die Kinder von den Studierenden zu den Fallvignetten, die nun als Fotogeschichten vorlagen, interviewt. Diese Interviews wurden aufgenommen. Im Rahmen von Studienarbeiten werteten die Studierenden das Audiomaterial unter verschiedenen Gesichtspunkten aus. Die Vorarbeiten dafür wurden im Seminar präsentiert und diskutiert. Auch die Ergebnisse dieser externen Validierung flossen in die Überarbeitung der Fallvignetten und des Kinderfragebogens mit ein. Aufgrund vielfältiger Rückmeldungen und dem stetigen internen Austausch wurden, aufgrund von Uneindeutigkeiten auf den Bildern oder weil eine Variante positiver besetzt war als die andere, einige Fallvignetten nicht weiterverwendet. Dies führte allerdings dazu, dass bestimmte Bereiche entweder gar nicht berücksichtigt wurden (siehe z.B. Partizipation im Ganztagsbereich, da nicht alle teilnehmenden Schulen der Pretests Ganztagschulen sind) oder nur mit wenigen Fallvignetten im Instrument aufgenommen werden konnten (siehe Partizipation im Kerngeschäft des Unterrichts durch die Fallvignette „Sportunterricht“). Leider entfielen Fallvignetten, die das unmittelbare Handeln der Lehrkraft betreffen, etwa bei der Leistungsbewertung, Mitbestimmung bei schulischen Inhalten oder Schülerfeedback. Dabei muss aber auch bedacht werden, dass die ausgewählten Fallvignetten exemplarisch sind und nicht alle möglichen Bereiche abdecken können. Fallvignetten, die nicht unmittelbar den Unterricht betreffen, können ein Einstieg in Partizipationsförderung sein und im Verlauf auch zu einer Steigerung der Partizipationsförderung im Unterricht führen, wenn sich die Lehrkraft in ihrer Rolle als Partizipationscoach sicherer fühlt. Bei den letztlich verwendeten Fallvignetten wurden die wertvollen Rückmeldungen, die im Rahmen der zahlreichen externen Validierungsschritte, von unterschiedlichen Personen eingebracht wurden, kritisch aufgenommen und führten zur Überarbeitung entsprechender Fallvignetten, indem beispielsweise neue Audioaufnahmen mit anderem Text anfertigt, Bilder in Fotogeschichten gestrichen oder Sprechblasen anders positioniert wurden. Wie auch schon in den Wochen zuvor wurden im weiteren Verlauf zusätzliche Überlegungen im Projektteam angestellt und intensiv diskutiert, wie die technische Realisierung der Fotogeschichten auf den Tablets aussehen könnte. Parallel wurden für die elektronische Befragung Tablets und Kopfhörer im Klassensatz organisiert. Bei der Frage, wie eine technische Realisierung der Erhebung aussehen kann, sah sich das Forscherteam vor das Problem gestellt, dass man an vielen Grundschulen weder auf eine

ausreichende Ausstattung mit Computern noch auf verfügbares Internet setzen kann. Die ursprüngliche Fassung der Befragung, die im Umfrageprogramm Unipark testweise angelegt wurde, wäre allerdings internetabhängig gewesen. Denkbar wäre ein mobiles Internetnetz gewesen, das vom Forscherteam hätte mitgebracht und aufgebaut werden müssen. Im Zuge dieser Überlegungen wurde jedoch eine deutlich bessere Alternative gefunden, die das Team komplett unabhängig von einer bestehenden Internetverbindung machte. Durch den Aufbau eines eigenen, internen Netzwerkes¹⁷ war letztendlich gar kein Internet nötig. Ein weiterer Vorteil dieser Umsetzungsvariante war, dass die erhobenen Daten nicht ins world wide web gelangt sind und dennoch direkt im Anschluss an die Erhebung elektronisch für die Auswertung zur Verfügung standen. Gleichzeitig musste aber auf ein anderes Programm ausgewichen werden, das offline verfügbar ist. Die Erstellung der Fotogeschichten und der jeweils anschließenden Fragen erfolgte schließlich im Umfrageprogramm LimeSurvey. An der Erstellung der Umfrage war eine studentische Hilfskraft beteiligt. Auch für die Erhebungsphase konnten zwei studentische Hilfskräfte zur Unterstützung gewonnen werden. Mit allen drei Hilfskräften wurde ebenfalls intensiv über das Vorhaben, die Fallvignetten und den Fragebogen gesprochen, so dass auch hier ein erneuter externer Validierungsschritt eingebaut war. Die letztlich verwendeten Fallvignetten bestehen aus zwei bis maximal vier Bildern. Nachdem eine Abfolge der Fallvignetten beschlossen wurde, die sich an einer Mischung in der Abfolge von direktiven und partizipativen Fallvignetten, der Anzahl der Bilder und der inhaltlichen Komplexität der jeweiligen Geschichte orientiert, wurden in LimeSurvey zwei Pfade erstellt. Ein Zufallsgenerator sorgt dafür, dass die zu befragenden Kinder entweder dem Pfad A oder B zugeordnet werden. Dadurch soll jeweils ca. die Hälfte der Kinder die direktive Variante eine Fallvignette zu sehen bekommen und die andere Hälfte die partizipative und umgekehrt. Der zuvor beschriebene, umfassende Entwicklungs- und Produktionsprozess der Fallvignetten war fortlaufend durch externe Validierungsschritte und zwei umfangreiche Pretests gekennzeichnet, um das Instrument in seiner Bearbeitung am Tablet bestmöglich zu optimieren. Diese Schritte werden nun erläutert.

3.1.4 Externe Validierungsschritte und Pretests

Im Anschluss wird zunächst auf die externen Validierungsschritte und danach auf die durchgeführten Pretests eingegangen. Diese beziehen sich ausschließlich auf die Schülerseite des 1. Teils des Reflexionsinstruments (Bearbeitung am Tablet, siehe 3.2). Die Lehrkräfte und Schulleitungen wurden parallel dazu interviewt (siehe 4.1).

¹⁷ Hierfür sei Lucas Bartosch für seine Unterstützung herzlich gedankt.

Externe Validierung des Reflexionsinstruments

Die nachfolgende Tabelle (siehe Tab. 3-1) zeigt zusammenfassend eine Auswahl unterschiedlicher externer Validierungen im Verlauf der Entwicklung des Instruments.

Tab. 3-1. Fortlaufende externe Validierung im Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments (Auswahl)

Zeitpunkt	Externe Validierung	Inhalte
11/2017	Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ und externe Gäste aus Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration	Präsentation und Diskussion eines ersten Zwischenstands der Fallvignettenentwicklung auf einer Klausurtagung des Verbundprojekts
12/2017	Wissenschaftliche Mitarbeiterin aus einer Fachdidaktik, die ebenfalls im Forschungsverbund vertreten war	Austausch über eine mögliche Realisierung der Fallvignetten als animierte Videos
01/2018	Fotograf	Besprechung des geplanten Fotoshootings und die damit verbundene Produktion der Fallvignetten
01/2018	Schulleitung einer Grundschule	Vorstellung und Diskussion des Forschungsvorhabens, der Fallvignetten, des geplanten Fragebogens mit seinen Antwortoptionen sowie die angedachte Realisierung der Fallvignetten als Fotogeschichten und die Produktion dieser im Rahmen von Schauspieltagen
02/2018	Fotograf und schauspielende Lehrkraft	Besprechung der geplanten Fallvignettenproduktion in Form von Schauspieltagen an der Universität
04/2018	Drei Grundschullehrkräfte von drei verschiedenen Grundschulen	Im Anschluss an die Schauspieltage und die Realisierung der Fallvignetten als Fotogeschichten Besprechung dieser und des angedachten Fragebogens mit seinen Antwortkategorien; Austausch zu einer Nutzung eines entsprechenden Reflexionsinstruments in der Praxis sowie zur geplanten Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen inklusive des konzipierten Leitfragenkatalogs
04/2018	Schauspielkinder und Studierende des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt	Austausch zu den Erfahrungen bei den Schauspieltagen, Einzelinterviews der Schauspielkinder zu den gespielten Fallvignetten und den entstandenen Fotogeschichten durch die Studierenden mit Audioaufnahmen der Gespräche
05/2018	Prof. em. Dr. Guido Pollak (ehemaliger Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Universität Passau)	Critical friends Diskussion zum Projektvorhaben, den Fallvignetten und ihrer Realisierung als Fotogeschichten
06-07/2018	Studierende der Sozialen Arbeit und des Grundschullehramts (=stud. Hilfskräfte im Forschungsprojekt)	Austausch im Rahmen der Erstellung der Tableterhebung in LimeSurvey sowie in den Vorbereitungen der Tableterhebungen

(Eigene Darstellung)

Durch den intensiven internen Austausch und den wiederholten Einbezug von Externen konnten im Entwicklungsprozess der Fallvignetten und des dazugehörigen Fragebogens mit seinen Antwortoptionen immer wieder wertvolle Hinweise in die Überarbeitung einfließen, etwa im Hinblick auf die Fotos und Audioaufnahmen (vgl. 3.1.3). Daneben fand

auch parallel zur Erprobungsstudie im Kontext unterschiedlicher nationaler und internationaler Tagungen eine externe Validierung des Reflexionsinstruments durch Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Community sowie der Schulpraxis (Grundschullehrkräfte und Schulleitungen) statt. Eine Auswahl findet sich in der nachfolgenden Tabelle (siehe Tab. 3-2.). Von Seiten der Schulvertreterinnen und -vertreter wurde großes Interesse an der Nutzung des Instruments an der eigenen Schule geäußert.

Tab. 3-2. Externe Validierung des Reflexionsinstruments parallel zur Erprobung bzw. im Anschluss (Auswahl)

Zeitpunkt und Veranstaltung	Externe Validierung	Inhalte
05/2019 Tagung »Partizipation – Schule – Entwicklung« der Pädagogischen Hochschule Zürich (CH)	Fachpublikum aus der Wissenschaft sowie Lehrkräfte und Schulleitungen	Vortrag der Doktorandin mit anschließender Diskussion
09/2019 Jahrestagung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hamburg	Fachpublikum aus der Wissenschaft und Praxis	Vortrag der Doktorandin mit anschließender Diskussion
09/2019 World Education Leadership Symposium, Zug (CH)	Fachpublikum aus der Wissenschaft sowie Lehrkräfte und Schulleitungen	Vortrag der Doktorandin mit anschließender Diskussion
10/2019 Summer School des Graduiertenkollegs „Inklusive Bildung“, Berching, Oberbayern	Vertreterinnen und Vertreter aus dem Forschungsverbund „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ sowie externe Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft	Vortrag der Doktorandin mit anschließender Diskussion
01/2020 Abschlussveranstaltung des Verbundprojektes „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“, Eichstätt	Vertreterinnen und Vertreter aus der Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration sowie Studierende	Posterpräsentation Forschungsprojekt und Dissertationsvorhaben mit Diskussion / Gäste der Tagung können das Reflexionsinstrument am Tablet ausprobieren, Austausch dazu

(Eigene Darstellung)

Neben diesen zahlreichen externen Validierungsschritten wurden im Vorfeld der Instrumenterprobung (siehe Kap. 5 für die Erprobung) zwei umfangreiche Pretests durchgeführt, um die Qualität des Erhebungsinstruments vor dessen Erprobung weiter zu verbessern. Auf diese wird nun näher eingegangen.

“If you don't have the resources to pilot test your questionnaire, don't do the study.” (Sudman und Bradburn 1982, S. 283)

Pretests

Vor einer Erprobung des Reflexionsinstruments im Schulalltag empfehlen sich mehrere Pretests unter den Realbedingungen der Schule, um das Instrument weiter zu optimieren, potentielle Fehlerquellen zu identifizieren und zu korrigieren (vgl. Döring und Bortz 2016,

S.23, 331, 363f). Nach umfangreicher Prüfung des Forschungsvorhabens und des entwickelten Instruments erhielt das Projektteam die Genehmigung eines bayerischen Schulamtsbezirks¹⁸, entsprechende Erhebungen an den dortigen Grundschulen durchführen zu dürfen. Auch dieser Schritt ist eine weitere Form der externen Validierung des Reflexionsinstruments durch die Bildungsadministration. Nähere Ausführungen zu den beiden Pretests, die sich auf Teil 1 des Reflexionsinstruments, die Bearbeitung von Fragen zu unterschiedlichen Schulsituationen am Tablet (siehe ausführlich unter 3.2) und dessen Ermittlungsfunktion (siehe 1.2) beziehen, folgen als nächstes (siehe hierzu auch Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020b).

Zuvor sei bereits darauf verwiesen, dass mit dem Instrument das subjektive Partizipationserleben und die Partizipationswünsche der Kinder erhoben werden. Das Reflexionsinstrument, welches in der Erprobung (vgl. Kapitel 5.) in seinen drei Bestandteilen (Anwendung am Tablet, Reflexionsgespräch, gemeinsame, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung) genutzt wird, hat das Ziel, Partizipation durch Reflexion zu ermöglichen. Dabei geht es nicht zwangsläufig in allen Bereichen und bei allen Kindern darum, eine Selbstbestimmung zu erreichen, vielmehr soll die Mitwirkung der Kinder entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten gefördert werden (siehe 3.2 und 5.1). Angelehnt an Stange (2007, S.13; siehe ausführlich hierzu 2.1.3) wird die Auffassung vertreten, dass Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung kein „Kontinuum von Partizipationsgraden in derselben Dimension“ darstellen, sondern als Partizipationsdimensionen ohne Steigerungsform zu sehen sind. Daraus ergibt sich, dass die drei Antwortoptionen (Fremd-, Mit-, Selbstbestimmung) als drei Merkmalsausprägungen zu sehen sind, die aufgrund dessen und der Zielsetzung des Reflexionsinstruments (siehe 3.2) nicht in eine Rangordnung gebracht werden können.

Pretest I

Der erste Pretest fand an einer *zweizügigen Grundschule im ländlichen Raum mit Schulprofil Inklusion* statt. Im Vorfeld des Pretests wurde die Schulleitung, die beteiligten Lehrkräfte, die Eltern und Kinder jeweils in separaten Briefen umfangreich über das Forschungsvorhaben informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Parallel zu den Tableterhebungen wurden die Klassenleitungen der befragten Schülerinnen und Schüler sowie die Schulleitung interviewt (siehe dazu 4.1). An dem dreitägigen Pretest, der im Juni 2018 durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 102 Kinder teil. Davon waren 55 Mädchen und 47 Jungen. 44 der befragten Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung eine 2. Klasse, 32 eine 3. Klasse und 26 eine 4. Klasse. Dabei wurde die Nutzung des Instruments nach einer gemeinsamen Einführung mit einer Beispielgeschichte im ersten Pretest durch ein qualitatives Verfahren ergänzt. Im direkten Anschluss an die Tableterhebungen wurden acht

¹⁸ Aus Gründen der Wahrung der Anonymität werden keine weiteren Angaben zum Schulamtsbezirk gemacht.

Gruppeninterviews mit jeweils 4-5 Kindern zur vorherigen Befragung geführt. Von den Interviews wurden Audioaufnahmen angefertigt. Diese haben eine Gesamtdauer von 108:19 Minuten. Zu den Bereichen, die anhand der Beobachtungen während der Einführung und Erhebung, der Äußerungen in den qualitativen Interviews als auch durch die Auswertung der quantitativen Daten der Tableterhebung näher in den Blick genommen wurden, um zu ermitteln, wo ggf. Schwierigkeiten und Unklarheiten für die Kinder bestanden, zählen:

- Die Einführung mit einer Beispielgeschichte vor der Tableterhebung (Wie viel Einführung ist nötig und sinnvoll?)
- Die Handhabbarkeit des Instruments am Tablet und im Programm LimeSurvey für die Kinder (Zureckkommen am Tablet und im Programm)
- Die Bearbeitungsdauer am Tablet (Wie viel Zeit benötigen die Kinder zur Bearbeitung im Schnitt?)
- Die Fotogeschichten/Fallvignetten (Verständlichkeit, Eindeutigkeit der Situation und Bildbotschaften. Sind die abgebildeten Entscheidungsmodi den Kindern vertraut? Gelingt die Identifizierung und Auswahl des erlebten und gewünschten Entscheidungsmodus für die Geschichte und das eigene Klassenzimmer?)
- Die Fragen des Instruments (Verständlichkeit, Eindeutigkeit)
- Die Antwortoptionen (Verständlichkeit, Eindeutigkeit)
- Der Transfer von der Geschichte auf das Klassenzimmer (Gelingt den Kindern dieser Transfer?)
- Die Identifikation mit der Lehrkraft beim Transfer (Identifizieren die Kinder beim Transfer Klassenlehrer/in und Sportlehrer/in)
- Die Darstellung der Situationen in Form von direktiven und partizipativen Fallvignetten (Erkennen die Kinder, dass es sich um die gleiche Situation handelt, in der nur jemand anderes bestimmt? Können Unterschiede zwischen direktiven und partizipativen Fallvignetten benannt werden?)
- Die Eindeutigkeit der Bestimmerfrage (= erste Frage nach jeder Fallvignette zum Bestimmer in der Geschichte; können die Kinder den in der Geschichte gezeigten Entscheidungsprozess korrekt erfassen?)

Zusammenfassend lässt sich aus der Auswertung von Pretest I festhalten:

Die jeweils vor der Tableterhebung klassenweise durchgeführte, standardisierte Einführung in die Thematik und Technik mittels einer Beispielgeschichte, die immer von derselben Person durchgeführt wurde, bewährte sich. Wobei sich zeigte, dass die Kinder deutlich weniger Informationen zur Technik benötigten als gedacht und es keine Schwierigkeiten bei der Bearbeitung am Tablet gab. Im Schnitt lag die Bearbeitungsdauer, wie anvisiert, bei

ca. 20 Minuten. Den meisten Kindern machte nach eigener Aussage und den Beobachtungen des Forscherteams die Bearbeitung am Tablet viel Freude. Nach Auswertung dieses ersten Pretests wurden in Kombination mit Hinweisen aus der externen Validierung des Instruments weitere Veränderungsnotwendigkeiten in die elektronische Umfrage eingearbeitet. Veränderungen wurden vor allem in der Formulierung der Fragen vorgenommen. So wurden jeweils die ersten beiden Fragen nach jeder Fallvignette, die vorher immer gleich lautete, passend zur jeweiligen Fallvignette individualisiert. Außerdem wurden die beiden Fragen nach dem Wunsch für die Geschichte und die eigene Klasse verdeutlicht, in dem die Frage „Was würde dir am besten gefallen?“ ergänzt wurde, um zu unterstreichen, dass es um den Wunsch des Kindes geht. Bei den Antwortkategorien wurden im ersten Pretest bei einer Frage noch Smileys verwendet. Da diese manchen Kindern jedoch Schwierigkeiten in der Beurteilung machten, wurde die Beantwortungsoption über Smileys entfernt. Zudem wurden im Hinblick auf die eindeutige Identifizierung des Bestimmers in der Geschichte an zwei Fallvignetten kleinere Veränderungen in der Darstellung vorgenommen.

Pretest II

Auf Grundlage der Auswertungsergebnisse des Pretest I wurde das Instrument nachgeschärft und in der überarbeiteten Fassung einem erneuten, großangelegten Test (Pretest II) an mehreren Grundschulen unterzogen. Geleitet war die Erhebung von der Frage, ob das Instrument die empfundene Partizipation der Schülerinnen und Schüler ermitteln und ihre Wünsche diesbezüglich sichtbar machen kann (siehe Forschungsfrage dieser Arbeit unter 1.2). Daneben konnten Informationen gewonnen werden, wie die befragten Grundschulkinder ihre schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen und welche Form von Mitwirkung sie sich wünschen. Der Pretest II wurde im Juli 2018 an insgesamt acht Tagen an *vier Grundschulen im städtischen Bereich* durchgeführt. Bei den beteiligten Schulen handelte es sich um *drei staatliche Schulen*, die vom Staatlichen Schulamt zugewiesen wurden, und eine *Privatschule*. Zwei der Grundschulen hatten ein *Schulprofil Inklusion*, die anderen beiden hatten kein solches Profil. Hinsichtlich ihres *Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* unterscheiden sich die Schulen zum Teil erheblich. An zwei Schulen haben jeweils 43% der Grundschulkinder einen Migrationshintergrund. Mit 76% liegt der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund haben, an einer weiteren Grundschule deutlich höher. Im Gegensatz dazu steht die Grundschule, an der nur 3% der Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund verfügen. Der *Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* liegt bei drei Schulen bei 16%, 18% bzw. 19%. Die vierte Schule hat die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht statistisch erfasst. Nach Auskunft der Schulleitung und Lehrkräfte ist dieser aber, ähnlich dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, sehr

gering. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass der Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen ohne Schulprofil Inklusion keinesfalls geringer ist als an Schulen mit einem solchen Schulprofil. Insgesamt konnten in diesem zweiten Pretest 519 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe am Tablet befragt werden. Deren Verteilung nach Geschlecht (Mädchen: 51.2%, Jungen: 48.8%), Jahrgangsstufe (Jg. 2: 29.1%, Jg. 3: 35.6%, Jg. 4: 35.2%), Schulprofil (SI: 47.8%, KSI: 52.2%) und bearbeitetem Pfad (P. A: 54.9%, P. B: 45.1%) ist annähernd gleich.

Im Vorfeld der Erhebung wurden die Schulleiter, Lehrkräfte, Eltern und Kinder jeweils in separaten Briefen umfangreich über das Forschungsvorhaben informiert und das Einverständnis der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme ihres Kindes an der Erhebung eingeholt. Da an drei der teilnehmenden Schulen ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vorzufinden ist, wurden die Elternbriefe auch in den jeweiligen Muttersprachen der Kinder verteilt. Wie beim ersten Pretest bekamen die Schülerinnen und Schüler zunächst klassenweise eine kurze Einführung anhand einer Beispielgeschichte, die standarisert immer von derselben Person durchgeführt wurde. Im Anschluss bearbeiteten die Grundschulkinder selbstständig im individuellen Tempo die Fallvignetten mit den dazugehörigen Fragen an einem Tablet mit Kopfhörer. Die Bearbeitungsdauer war mit ca. 20 Minuten identisch mit dem ersten Pretest. Per Zufallsprinzip wurde den Kindern gleich zu Beginn auf dem Tablet ein Pfad A oder B zugeordnet, den es zu bearbeiten galt. Sah ein Kind in Pfad A beispielsweise die direktive Variante einer Fallvignette, so bekam ein Kind in Pfad B die partizipative Form dieser Fallvignette zu sehen und umgekehrt. Insgesamt sah jedes Kind acht Fallvignetten in identischer Abfolge. Fast alle Kinder äußerten sich im Anschluss an die Tableterhebung bei der Rückgabe von Tablet und Kopfhörer sehr positiv zum Reflexionsinstrument und hatten Freude an der Bearbeitung. Bei Kindern, denen die Bearbeitung nicht ganz so gut gefiel, war die Bearbeitungsdauer deutlich länger. Parallel zur Tableterhebung der Schülerinnen und Schüler fand die Befragung der jeweiligen Klassen- und Schulleitungen statt (siehe 4.1).

Wesentliche Ergebnisse der Auswertung des Pretests II werden an dieser Stelle aufgrund ihrer Relevanz für die Erprobung des Instruments zusammenfassend wiedergegeben:

- Das entwickelte Instrument konnte im Pretest II erfolgreich an vier Grundschulen in inklusiven Settings eingesetzt werden.
- Das Instrument konnte erfolgreich in den Jahrgängen 2, 3 und 4 verwendet werden.
- Das Verständnis des Instruments steht in Verbindung mit dem Migrationsanteil der Kinder an der jeweiligen Schule. Je höher der Migrationsanteil an der Schule, desto weniger Kinder konnten den Bestimmer in den jeweiligen Fallvignetten korrekt beantworten. Hier ist aufgrund der Beobachtungen während der Einführung und der Erhebung von Sprachschwierigkeiten auszugehen, die sich auf die Instrumentnutzung auswirkten.

- Die Mehrheit der befragten Kinder erlebt wenig Partizipation in ihrem Schulalltag. Diese Ergebnisse decken sich mit dem zuvor in anderen Studien bereits wiederholt aufgezeigten Defizit der schulischen Umsetzung von Partizipation (siehe 2.3.3; vgl. u.a. Holtappels 2004; vgl. Bettmer 2008; vgl. Weber et al. 2008; vgl. Pupeter und Wolfert 2018). Selbstbestimmung erleben die befragten Schülerinnen und Schüler sehr wenig. Bekannt ist ihnen oftmals die Fremdbestimmung, was sich mit den Erkenntnissen der vorherigen qualitativen Erhebung deckt (vgl. 3.1.1). Die höchsten Werte an Fremdbestimmung finden sich bei den Fallvignetten „Regeln“, dem „Sportunterricht“ und dem „Klassensprecher“. Am meisten Mitbestimmung erleben die befragten Kinder beim „Klassenrat“, Selbstbestimmung bei den „Diensten“.
- Je höher die Jahrgangsstufe, desto mehr Partizipation wird erlebt. Wie in vorangegangenen Studien (siehe 2.3.3; vgl. Weber et al. 2008; vgl. Pupeter und Wolfert 2018) zeigt sich auch im Pretest II, dass das Partizipationserleben mit der Jahrgangsstufe steigt. Ein besonders großer Sprung zeigt sich dabei zwischen der zweiten Jahrgangsstufe und den Jahrgangsstufen 3 und 4. Vereinzelt gibt es auch zwischen Jahrgang 3 und 4 noch einmal einen Entwicklungsschub und mehr erlebte Partizipation bei den Kindern der Jahrgangsstufe 4.
- Die Anfangsvermutung des Projektteams, dass an Schulen mit Schulprofil Inklusion mehr Schülerpartizipation vorzufinden ist, hat sich nicht bestätigt. Aus der Erkenntnis (siehe u.a. 2.3.1.2), dass Inklusion und Partizipation untrennbar zusammengehören, wurde gefolgert, dass die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion zu Partizipation führt. Deshalb wurden die Schulen, die sich selbst als inklusiv (siehe Schulprofil) beschreiben im Pretest II mit Schulen, die das nicht für sich beanspruchen, im Hinblick auf das Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler verglichen. Ergänzend wurde hier in den qualitativen Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews gefragt, inwieweit sich die Schulgemeinschaft mit Inklusion beschäftigt (siehe 4.1). Die Ergebnisse der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung (vgl. 4.1.1) untermauern, dass die Verbindung von Inklusion und Partizipation in der Praxis noch zu wenig gesehen wird.
- Der Großteil der befragten Kinder wünscht sich mehr Partizipation. Wobei der Wunsch nach Partizipation themenspezifisch je nach Fallvignette variiert. So ist beispielsweise der Bereich „Streitlösung“ am stärksten mit dem Wunsch einer Lehrerbeteiligung bzw. mit einem hohen Prozentanteil sogar durch die alleinige Lösung durch die Lehrkraft geprägt, wohingegen andere Fallvignetten, wie die „Dienste“ und die „Wahl des Arbeitspartners“, einen besonders hohen Wunschwert nach alleiniger Partizipation durch die Schülerinnen und Schüler aufweisen. D.h. die Kinder können sehr differenziert beurteilen, in welchen Fällen sie mehr Beteiligung wünschen und in welcher Form – also alleine oder mit Unterstützung der Lehrperson.

Der Wunsch der Kinder nach Partizipation ist vor allem auf der Ebene der Mitbestimmung angesiedelt. Besonders hohe Werte beim Wunsch nach mehr Mitbestimmung finden sich beim „Klassensprecher“, dem „Klassenrat“, den „Regeln“ und dem „Sportunterricht“. Mehr Selbstbestimmung wird besonders oft bei den „Diensten“, der „Sitzordnung“ und dem „Arbeitspartner“ gewünscht. Genau wie beim Partizipationserleben zeigt sich auch bei den Partizipationswünschen ein Anstieg hinsichtlich mehr gewünschter Partizipation mit der Jahrgangsstufe. Es ist davon auszugehen, dass auch hier die kindliche Entwicklung ein Einflussfaktor ist und jüngere Kinder die gegebene Situation weniger infrage stellen und auch gerade in diesem Alter oftmals eine hohe Identifikation mit der Lehrkraft gegeben ist.

Nachfolgend wird erläutert, wie das im Pretest II verwendete Instrument für die Erprobung in der Schulpraxis weiter modifiziert wurde. Zusammenfassend werden die Erkenntnisse aus den externen Validierungsschritten und Pretests vor der Erprobung des Instruments noch einmal zusammengetragen.

3.1.5 Anpassung des Reflexionsinstruments für die Erprobungsstudie

Während in den umfangreichen Pretests (vgl. 3.1.4) noch mit zwei Bearbeitungspfaden gearbeitet wurde, denen die Schülerinnen und Schüler per Zufallsgenerator zugewiesen wurden, kommt in der Erprobungsstudie (siehe Kap. 5) nur noch ein Pfad zum Einsatz. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen wären die Teilgruppen an Schülerinnen und Schüler, die den jeweiligen Pfad bearbeiten und die entsprechende Anzahl an Antworten innerhalb einer Klasse extrem klein geworden und die Handhabung und Auswertung für die Lehrkraft deutlich erschwert gewesen. Denn nun wird das Reflexionsinstrument vollständig erprobt. D.h. zur Anwendung am Tablet (Teil 1) kommen Teil 2 (Reflexionsgespräche) und Teil 3 (gemeinsame, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung) dazu (vgl. 3.2). Zum anderen ermöglicht eine Beschränkung auf nur noch einen Pfad, weiterhin mit vier direktiven und vier partizipativen Fallvignetten zu arbeiten und daneben diejenigen Fallvignetten wegzulassen, bei denen sich in den Pretests Verständnisschwierigkeiten oder Uneindeutigkeiten gezeigt haben. Diese modifizierte Variante des Reflexionsinstruments wurde für die Erprobungsstudie neu in das Umfrageprogramm „LimeSurvey“ eingearbeitet. Ausgewählt für die Erprobungsstudie wurden aufgrund der Ergebnisse des Pretests II die direktive Variante der Fallvignetten „Regeln“, „Dienste“, „Sitzordnung“ und „Klassensprecher“ sowie die partizipative Variante der Fallvignetten „Sportunterricht“, „Streit“, „Klassenrat“ sowie „Wahl des Arbeitspartners“, die die Kinder wiederum in gemischter Reihenfolge in der Erprobung zu sehen bekamen. Bei der Auswahl der Fallvignetten war zu berücksichtigen, dass jeweils gleich viele partizipative und direktive Fallvignetten in Kombination mit hoher korrekter Identifizierung des Bestimmers verwendet werden. Die in der Erprobungsstudie eingesetzten Fallvignetten wurden im Pretest II in einer Bandbreite zwischen 70% und über

96% der befragten Schülerinnen und Schüler korrekt identifiziert. Die ausgewählten Fallvignetten decken exemplarisch Bereiche des Unterrichts- und Schullebens ab, in denen eine Schülerpartizipation möglich ist. Um Veränderungen aufzeigen zu können, wird zu allen drei Erhebungszeitpunkten des Prä-Post-Follow-up Designs der Erprobungsstudie (vgl. Kapitel 5) mit den gleichen Fallvignetten gearbeitet.

Zusammenfassend lässt sich nach den mehrfachen, externen Validierungsschritten im Entwicklungsprozess des Instruments und den beiden umfangreichen Pretests inklusive der qualitativen Befragungen in Form von Gruppeninterviews nach der Tableterhebung, nach denen Adaptierungen zur Qualitätssteigerung des Instruments vorgenommen wurden, festhalten:

- In mehreren Expertengesprächen mit unterschiedlichen Schulleitungen und Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern wird das Reflexionsinstrument als geeignet für den Einsatz in der Grundschule eingestuft.
- Mit der Bearbeitung am Tablet und dem Programm, in dem die Fotogeschichten eingespeist sind, sind die insgesamt 621, in den beiden Pretests, befragten Schülerinnen und Schüler gut zurechtgekommen.
- An allen fünf beteiligten Schulen konnte das Instrument erfolgreich in den Jahrgängen 2, 3 und 4 eingesetzt werden. D.h. die antizipierte Anwendung des Instruments in den Jahrgangsstufen 2-4 in inklusiven Settings ist erfolgreich gelungen.
- Jedes Kind konnte die Geschichten im individuellen Tempo am Tablet mit Kopfhörer bearbeiten.
- Der Großteil der befragten Grundschulkinder hatte nach eigener Auskunft und den Beobachtungen des Forschungsteams Freude an der Bearbeitung am Tablet.
- Mit dem Reflexionsinstrument kann die empfundene Partizipation im eigenen Klassenzimmer und gewünschte Partizipation für die eigene Klasse sichtbar und ablesbar gemacht werden. D.h. die Ermittlungsfunktion des Reflexionsinstruments (vgl. 1.2) kann bestätigt werden.
- Der Ablauf der Erhebungen war komplett standardisiert (die Einführung erfolgte immer mit standardisierten Hinweisen durch dieselbe Person, die elektronische Erhebung und der darin verwendete Fragebogen ist ebenfalls standardisiert, die Beantwortung erfolgt durch die Schülerinnen und Schüler anonym, die Antwortkategorien (Fremd-, Mit-, Selbstbestimmung) können in der Auswertung unkompliziert Zahlen zugeordnet werden (Auswertungsobjektivität). Durch die stets gleiche Durchführung am Tablet wird die Durchführungsobjektivität gewahrt.
- Im Ergebnis liegt ein validiertes Instrument vor, das für den Einsatz in der Grundschule geeignet ist. D.h., dass Ziel des Forschungsteams (vgl. 2.6) wurde erfolgreich erreicht.

Auf dieser Grundlage konnte das Reflexionsinstrument unter den Bedingungen des Schulltags in der Schulpraxis in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 in einem inklusiven Setting mit seinen drei Bestandteilen (siehe 3.2) erprobt werden (siehe Kap. 5). Nach der umfangreichen Schilderung des Entwicklungsprozesses des Reflexionsinstruments wird jedoch zunächst das entwickelte Reflexionsinstrument ausführlich vorgestellt.

3.2 Vorstellung des Reflexionsinstruments

„Es ist nicht immer unsere Aufgabe, einander näherzukommen, sowenig wie Sonne und Mond zueinanderkommen, oder Meer und Land. Unser Ziel ist es, einander zu erkennen und einer im anderen das zu sehen und ehren zu lernen, was er ist: des anderen Gegenstück und Ergänzung.“ (Hermann Hesse)¹⁹

Mit dem Reflexionsinstrument sollen Selbst- und Fremdreflexion sowie der Austausch darüber angeregt, Folgerungen daraus umgesetzt und dadurch Partizipation ermittelt und gefördert werden. Ein in seiner *Zielsetzung, Aufbereitung und Darstellung vergleichbares Instrument* (fotografierte und vertonte Fallvignetten, bildgestützte Beantwortung) mit dem *Fokus Partizipationsförderung an Grundschulen in inklusiven Settings* ist nicht bekannt. Auf dem Markt existieren aufgrund der Erkenntnisse aus Hatties Meta-Studie „Visbile Learning“ (Hattie 2009; vgl. 2.4.2) allerdings einige Schülerfeedback-Apps²⁰ (u.a. Edkimo, FeedbackSchule, IQESonline, SeFU) zur *Unterrichtsqualität*, die sich in ihrem Aufbau und ihrer Zielsetzung ähneln, vorrangig in der *Sekundarstufe* Verwendung finden und in universitären Kooperationsprojekten entstanden sind. Gearbeitet wird mit klassischen, erprobten Fragebögen, aus denen Lehrkräfte auswählen oder eigene erstellen können. Die Beantwortung durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt anonym i.d.R. über das Smartphone. Ergebnisse liefern die Apps graphisch aufbereitet.

Nachfolgend wird ausführlich erläutert, was sich genau hinter dem Reflexionsinstrument verbirgt und welches Ziel und welchen Nutzen das Instrument verfolgt. Dabei wird anhand verschiedener Besonderheiten aufgezeigt, was das Reflexionsinstrument so innovativ macht.

3.2.1 Die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments

„Wenn Kinder ernsthaft beteiligt werden sollen, brauchen sie die Möglichkeit, ihre Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und zu äußern.“ (Schubert-Suffrian und Regner 2018, S.60)

Das im Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ gemeinsam entwickelte Reflexionsinstrument

¹⁹ Zitiert nach Hesse, Hermann (2008): *Der innere Kompaß*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S.20.

²⁰ <https://edkimo.com/de/>; <https://www.iqesonline.net/abos/iqes-evaluationscenter/>; <https://www.sefu-online.de/index.php/>; <http://wp.feedbackschule.de/>

(siehe 3.1) wird nachfolgend zunächst visualisiert und anschließend beschrieben (siehe Abb. 3-1.).



Abb. 3-1. Die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments (Eigene Darstellung)

Das Reflexionsinstrument besteht aus:

1. Der elektronischen Bearbeitung von Fragen zu verschiedenen Schulsituationen (Fallvignetten) am Tablet, die individuell von jedem Kind und der Lehrkraft durchgeführt wird. Damit wird der Stand der von der Lehrkraft (Selbstwahrnehmung) und der Schülerinnen und Schülern (Fremdwahrnehmung) empfundenen und gewünschten Mitwirkung ermittelt und sichtbar gemacht.
2. Dem anschließenden Reflexionsgespräch der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern zu den Ergebnissen der Befragung, die die empfundenen und gewünschten Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen.
3. Dem Ernstnehmen der Stimmen der Kinder als Anstoß für eine gemeinsame Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung.

Die Fallvignetten des Reflexionsinstruments

Das entwickelte Reflexionsinstrument besteht aus mehreren Fallvignetten, die schulische Situationen darstellen und auf dem Tablet als vertonte Bildgeschichten gezeigt werden. Die Vignetten bieten den Vorteil, dass die dargestellten Situationen wesentlich lebensnaher sind als allgemeine, abstrakte Fragestellungen, die in keinen Kontext eingebunden sind (vgl. Dülmer 2019, S. 863). Damit sich die Kinder gut in die Fallvignetten einfinden können, gibt es einen Vorspann, in dem der Klassenlehrer und die beiden weiteren Hauptpro-

tagonisten, ein Junge Namens Max und ein Mädchen Namens Paula, kurz vorgestellt werden, damit sie später gut von den Kindern wiedererkannt werden. Während der Erprobungsstudie (siehe Kap. 5.) kamen jeweils die acht gleichen Fallvignetten zum Einsatz, davon je die Hälfte mit einer direktiven bzw. einer partizipativen Ausrichtung. Diese Fallvignetten wurden zuvor alle in den umfangreichen Pretests getestet (siehe 3.1.4). Das Reflexionsinstrument arbeitet mit einer Fallvignette, die sich auf ein Unterrichtsfach, in diesem Fall den „Sportunterricht“, bezieht. Als demokratisches Gremium stellt der „Klassenrat“ eine Fallvignette dar. Einen weiteren demokratischen Aspekt greift die Fallvignette „Klassensprecher“ auf. Auch alle weiteren Fallvignetten – „Regeln“, „Dienste“, „Sitzordnung“, „Streitlösung“, „Arbeitspartner“ – sind fachunabhängig und umfassen unterschiedliche Aspekte der Regelung des Zusammenarbeitens und -lebens. Gezeigt wurden in direktiver Ausprägung die Fallvignetten „Regeln“, „Dienste“, „Sitzordnung“ und „Klassensprecher“ sowie in partizipativer Ausprägung die Fallvignetten „Sportunterricht“, „Streitlösung“, „Klassenrat“ und „Arbeitspartner“. Direktive und partizipative Fallvignetten waren in gemischter Reihenfolge zu sehen. Ein vollständiges Beispiel einer gezeigten Fallvignette findet sich im Anhang A.1. Das Reflexionsinstrument kann nicht sämtliche Schulbereiche enthalten. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Fallvignetten des Reflexionsinstruments eine exemplarische Wirkung haben und man im Gespräch über sie mit der Klasse auf weitere Themen kommt. Ob dem tatsächlich so ist, wird unter Kapitel 6 in den Ergebnissen der Erprobungsstudie zu lesen sein.

Der Fragebogen des Reflexionsinstruments und seine Antwortkategorien

Nach jeder gesehenen Geschichte (Fallvignette) folgen vier Fragen, die für alle Fallvignetten gleich aufgebaut sind und sich nur in ihrer individuell an die jeweilige Fallvignette angepassten Formulierung unterscheiden (siehe Anhang A.1). Zunächst gibt es jeweils zwei Fragen zur gesehenen Geschichte. Dabei geht es zum einen darum, wer in der Geschichte entscheidet und zum anderen darum, wer in der Geschichte entscheiden sollte. Die beiden Folgefragen erfordern einen Transfer auf das eigene Klassenzimmer. Nun geht es darum, wer in der eigenen Klasse im Bereich der Fallvignette die Entscheidung fällt und anschließend darum, wer in der eigenen Klasse entscheiden sollte. Die Beantwortung aller Fragen erfolgt bildgestützt. Als Antwortoptionen stehen immer die drei gleichen Bilder zur Verfügung. Zu sehen sind darauf die Klasse mit ihrem Lehrer (Mitbestimmung), nur der Lehrer (Fremdbestimmung) und nur die Klasse (Selbstbestimmung). Damit bei den beiden Transferfragen 3 und 4 deutlich ist, dass es nun um die eigene Klasse geht sind die drei Antwortoptionen hier immer als Zeichnungen zu sehen, bei den Fragen 1 und 2 zur Geschichte sind die Protagonisten der Geschichte auf Fotos in den Antwortkategorien abgebildet.

3.2.2 Ziel, Nutzen und Einsatz des Reflexionsinstruments

„Lehrerinnen und Lehrer handeln auf der Basis von Kompetenzorientierung, Dialog, Partizipation, Flexibilität und Selbstreflexion.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.24)

Dieses Zitat ist dem LehrplanPLUS für bayerische Grundschulen entnommen. Das entwickelte Reflexionsinstrument unterstützt die Lehrkräfte genau in diesen Handlungsfeldern. So ermöglicht das Reflexionsinstrument, das die Förderung von *Partizipation* zum Ziel hat, die *Selbstreflexion* des eigenen partizipativen Handelns, die zusätzlich durch die Fremdwahrnehmung der Kinder forciert wird. Lehrkräfte werden mit dem Reflexionsinstrument herausgefordert, die eigene Haltung und das pädagogische Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.302). Über die Ergebnisse tritt die Lehrkraft mit den Kindern in einen *Dialog* auf Augenhöhe, der von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist (vgl. ebd.). Die gemeinsame Reflexion und Entwicklung von Unterricht und Schule ist von *Flexibilität* geprägt, denn Partizipationsmöglichkeiten erfordern Offenheit (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.304). Bei der Ermöglichung von Partizipation kommt der *Kompetenzorientierung* eine wichtige Rolle zu. Denn die Lehrerinnen und Lehrer müssen erkennen, über welche Kompetenzen ihre Schülerinnen und Schüler bereits verfügen und welche erst entwickelt werden müssen (vgl. ebd., S.300). Dabei geht es darum, die Teilhabe von Kindern zu fördern und zwar die jedes Kindes nach seinen Möglichkeiten (vgl. Hart 1992, S.11, siehe 5.1). Zudem bietet Schülerpartizipation eine Lerngelegenheit und Möglichkeit des Kompetenzzuwachses auf beiden Seiten, wenn Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten ihrer selbst die Lehrperson in ihrem pädagogischen Handeln flankieren und dabei Selbstwirksamkeit erleben (vgl. Bartosch 2018c, S.304f).

Der innovative Gehalt des Reflexionsinstruments ist in folgendem Schaubild (siehe Abb. 3-2.) zusammengefasst.

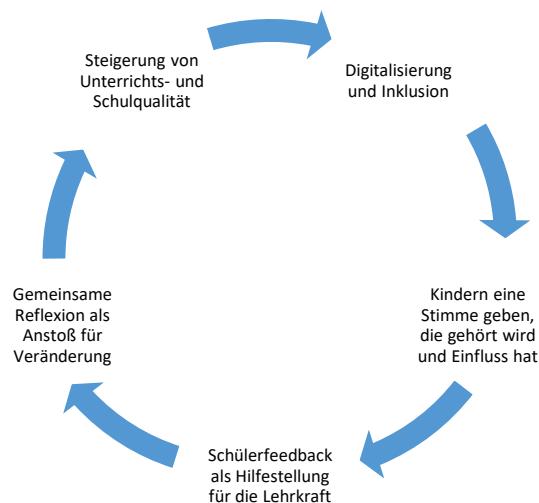


Abb. 3-2. Der innovative Gehalt des Reflexionsinstruments (Eigene Darstellung)

Digitalisierung und Inklusion

„Digitalisierung ist eine Triebfeder der gesellschaftlichen Entwicklung, ein verbindendes Element und eine Chance zur Partizipation.“ (Kultusministerkonferenz 2018, S.3)

Die Digitalisierung verändert gegenwärtig nicht nur grundlegend das Arbeitsleben und die Gesellschaft, sie ist auch als Chance für die Bildung zu sehen und für die Zukunftsfähigkeit unseres Landes unabdingbar. Auf die Bedeutung digitaler Medien bei der Umsetzung von Inklusion verweisen mittlerweile einige Publikationen (vgl. u.a. Bosse 2012; Reber und Luginbühl 2016; Quack 2017; Eggert und Jochim 2019; Thevis und Wagener 2019). Digitalisierung kann Barrierefreiheit fördern und Teilhabe ermöglichen (vgl. Thevis und Wagener 2019, S.158f). Beispiele, wie Digitalisierung für Inklusion genutzt werden kann, sind das Projekt „wheelmap“, bei dem kostenlos, weltweit rollstuhlgerechte Orte ausfindig gemacht werden können (vgl. SOZIALHELDEN e.V. 2020), „Hurraki“, das Mitmach-Wörterbuch für Leichte Sprache (vgl. Hep Hep Hurra e.V. 2020) sowie Apps, die der Unterstützten Kommunikation dienen. Der Ruf nach einer verstärkten Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht wird zunehmend lauter, gerade auch im Hinblick auf eine Industrie 4.0 und Deutschlands internationale Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Fugmann 2017, S.151). Um die Digitalkompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler zu stärken, werden bis 2025 fünf Milliarden Euro zur Verfügung gestellt, die bundesweit in die technische Ausstattung von Schulen fließen sollen. Ziel ist eine flächendeckende Stärkung der digitalen Bildungsinfrastruktur (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat 323 - Infrastrukturförderung Schule 2019). Während der Corona-Pandemie offenbarte sich, dass das deutsche Bildungssystem an vielen Stellen noch weit von diesem Ziel entfernt ist und die finanziellen Mittel aus dem Digitalpakt von den Bundesländern bislang kaum abgerufen wurden (vgl. ZEIT 2020). Ob die Corona-Krise für einen Aufwind der digitalen Möglichkeiten an deutschen Schulen sorgt, wird sich zeigen. Digitalisierung an Schulen wird alleine allerdings nicht reichen. „Ohne Pädagogik ist das Tablet nichts“ (Waltz 2019). Damit die Digitalisierung tatsächlich als Chance für Partizipation und Inklusion genutzt werden kann, braucht es durchdachte Konzepte und die Förderung einer kritischen und reflektierten Medienkompetenz (vgl. Burow 2017, S.174). Im Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ wurden die Möglichkeiten der Digitalisierung sinnvoll für Inklusion genutzt. Zum einen ermöglicht eine Bearbeitung am Tablet einen ansprechenden, motivierenden Zugang zum Reflexionsinstrument. Zum anderen erlaubt die Technik, dass jedes Kind die Fallvignetten im individuellen Tempo bearbeiten kann. Zur Bearbeitung sind keine Lese- und Schreibfähigkeiten nötig, da die Bilder mit Audiomaterial hinterlegt sind und die Antworten bildgestützt erfolgen.

Kindern eine Stimme geben, die gehört wird und Einfluss hat

Durch das Reflexionsinstrument soll Kindern eine Stimme im Klassenzimmer gegeben werden. Wohlwissend, dass es nicht ausreicht, eine Stimme zu bekommen. Diese muss auch gehört werden und Möglichkeiten der Einflussnahme haben (siehe Entscheidungs- und Wirkungsmacht unter 2.2). Laura Lundy vom Centre for Children's Rights der Queen's University Belfast schlägt in ihrem Artikel ““Voice” is not enough” ein Modell für die Umsetzung und Erfassung von Partizipation nach Artikel 12 der UN-Kinderechtskonvention unabhängig verschiedener Partizipationsformen und -ebenen (siehe 2.1.3) vor, indem sie argumentiert, dass Kindern eine Stimme zu geben („Voice“), alleine nicht ausreicht. Daneben braucht es genauso „Space“, „Audience“ und „Influence“ (Lundy 2007). D.h., das Recht muss dem Kind gegenüber zunächst einmal sichergestellt und Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Meinung zu äußern. Es braucht einen Raum bzw. die Möglichkeit dafür, seine Meinung frei äußern zu können, wenngleich die eigene Meinungsäußerung keine Pflicht darstellt. Wichtig ist, dass Kinder aktiv angehört und ihre Meinung auch gebührend Gewicht erhält gemäß dem Alter und der Reife des Kindes und der Meinung ggf. auch nachgekommen wird (vgl. ebd.). Genau diese Punkte finden sich in der Konzeption des Reflexionsinstruments wieder, das Kindern zunächst einmal eine Möglichkeit („Space“) verschafft, dass ihre Stimme Gehör findet, indem sie anonym und in individuellem Tempo ihre Stimme („Voice“) auf dem Tablet äußern können. Die entsprechende aktive Anhörung der Kindermeinungen („Audience“) erfolgt durch die Lehrkraft, die das Schülerfeedback in einer gemeinsamen Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern aufgreift und als Anstoß für Veränderungen nutzt („Influence“). Würde das Reflexionsinstrument ausschließlich am Tablet angewandt („Space“ & „Voice“), würden zwei wesentliche Faktoren fehlen. Erst durch das Reflexionsgespräch („Audience“) und die Konsequenzen, die daraus für eine gemeinsame, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung abgeleitet und durchgeführt werden („Influence“), bekommen Kinder eine Stimme, die gehört wird und letztlich auch Einfluss nimmt. Das obige Schaubild lässt sich in einer erweiterten Übersicht (siehe Abb. 3-3.) um diese vier Begriffe von Lundy (2007) ergänzen.

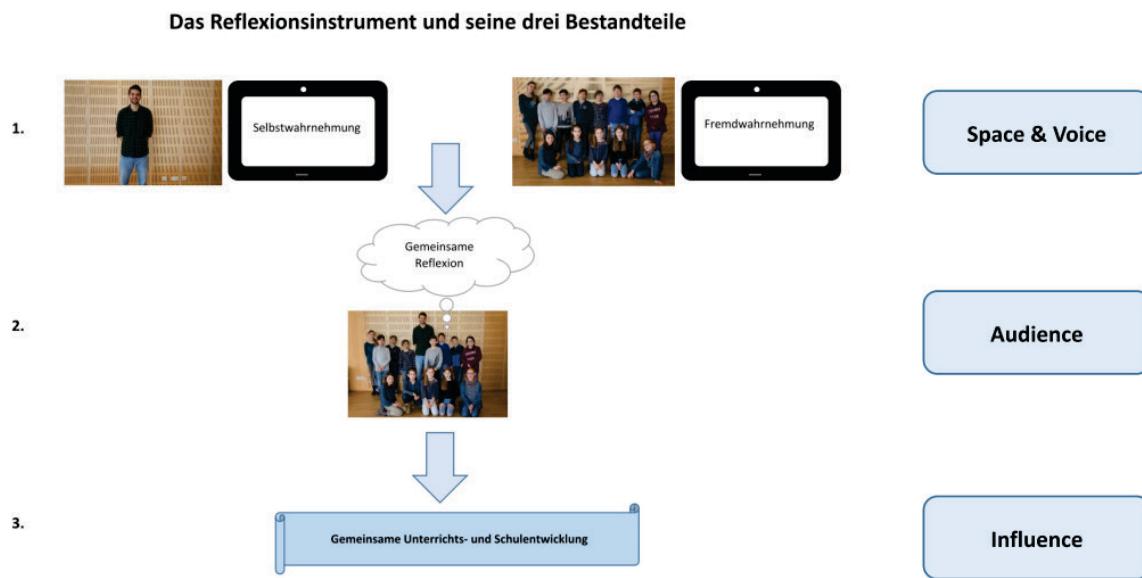


Abb. 3-3. Das Reflexionsinstrument – Kindern eine Stimme geben, die gehört wird und Einfluss hat (Eigene Darstellung, die Begriffe Space, Voice, Audience und Influence entstammen Lundy 2007 und wurden auf das Reflexionsinstrument übertragen)

Schülerfeedback als Hilfestellung für die Lehrkraft

Die Zusammenarbeit von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings ist ein Lern- und Entwicklungsprozess für alle Beteiligten. In einer geteilten Verantwortlichkeit stützen Lehrkraft und Schülerschaft sich gegenseitig in ihrem Vertrauen und Selbstvertrauen. Die Lehrkraft schöpft durch ihre fachliche Expertise und ihre Lehrerpersönlichkeit Selbstvertrauen. Inklusion stellt sie aber unweigerlich vor neue Herausforderungen (vgl. 4.1.1). Hier kommt das Kind als Experte seiner selbst als Unterstützung hinzu, das der Lehrkraft mit Vertrauen begegnet. Umgekehrt schenkt die Lehrkraft dem Kind vertrauen, wenn sie Selbstbestimmung ermöglicht, wodurch auch das Selbstvertrauen des Kindes gesteigert wird, was wiederum das Selbstvertrauen der Lehrkraft stärkt (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.302f; siehe 3.1.1). Das entwickelte Reflexionsinstrument ermöglicht der Lehrperson, ihre eigene Wahrnehmung mit der ihrer Schülerinnen und Schüler abzugleichen und das eigene pädagogische und partizipatorische Handeln immer wieder zu hinterfragen. Der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Austausch darüber ist deshalb so wichtig, da die Einschätzung von schulischen Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern häufig divergiert (vgl. Schießl 2001, S. 288; vgl. Wagener 2013, S. 237; siehe 2.3.3). Schülerfeedback ist aber nicht nur als Hilfestellung und Stärkung für die Lehrkraft zu verstehen, sondern vor allem als die Verwirklichung geltenden Rechts (siehe UN-Kinderrechtskonvention unter 2.3.1.1).

Gemeinsame Reflexion als Anstoß für Veränderung

„Soll partizipatives Handeln nicht nur erlebnis-, sondern erfahrungsrelevant und damit lern-effektiv sein, bedarf es der Reflexion.“ (Koopmann 2006, S.152)

Unterrichts- und Schulentwicklung ist nicht nur Angelegenheit der Lehrkräfte. Wenn Betroffene zu Beteiligten gemacht werden sollen, müssen Wege gefunden werden, wie auch Schülerinnen und Schüler sinnvoll daran partizipieren und Unterricht und Schule gemeinsam gestaltet werden können. Doch bislang sind gerade die Schülerinnen und Schüler oftmals bei der Schulentwicklung außen vor (vgl. Prim 2006, S.43; vgl. Rihm 2006b, S.11f). Dieses Zusammenwirken erfordert Reflexionsfähigkeit und gemeinsame Aushandlungsprozesse, auch über die Grenzen von Partizipation (vgl. Alt 2014, S. 48). Damit Schülerfeedback, das eine Form von Partizipation ist, tatsächlich gehört wird, nicht folgenlos bleibt und eine Entscheidungsrelevanz gegeben ist, sind gemeinsame Reflexionsgespräche notwendig (vgl. Oser und Biedermann 2006, S.26; vgl. Lundy 2007; vgl. Rolff 2019, S.69).

Steigerung von Unterrichts- und Schulqualität

Die Hattie-Studie (Hattie 2009) unterstreicht die „Notwendigkeit, das pädagogische Tun auf eine empirische Grundlage zu stellen, d.h. das Handeln auf Daten (empirische Evidenz) zu stützen.“ (Helmke und Lenske 2013, S.215) Genau das ermöglicht das Reflexionsinstrument, indem systematisch eine Selbsteinschätzung der Lehrkraft sowie Schülerfeedback erhoben wird. Datenbasiert können Unterricht und Schule so gemeinsam weiterentwickelt und Qualität gesteigert werden. Das entwickelte Reflexionsinstrument hat die Förderung von Schülerpartizipation als Ziel. Wie unter 2.3.3 ausführlich geschildert, stellt Partizipation einen wesentlichen Qualitätsindikator in Bildungseinrichtungen und eine zentrale Gelingensbedingung für Inklusion (vgl. 2.1.2) dar.

Es folgen Hinweise, für welchen Einsatz das Instrument gedacht ist.

Einsatz des Reflexionsinstruments

Konzipiert und erprobt wurde das Reflexionsinstrument für den Einsatz in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 der Primarstufe. Als Instrument für Unterrichts- und Schulentwicklung ist das Reflexionsinstrument als fächerübergreifende Hilfestellung für die Lehrkraft zu sehen. Es gibt lediglich eine Geschichte im Instrument, die einem bestimmten Fach, in dem Fall dem Sportunterricht, zuzuordnen ist. Sinnvollerweise wird das Reflexionsinstrument von der jeweiligen Klassenleitung, die auch die meisten Stunden in der Klasse unterrichtet, angewandt. Im Schulalltag sollte das Reflexionsinstrument regelmäßig nach den individuellen Bedürfnissen zur Anwendung kommen. In einem fachlichen Austausch mit einem Vertreter der Bildungsadministration bei der Abschlusstagung des Verbundprojekts „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ entstand die Idee, angehende Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst mit der Anwendung des Reflexionsinstruments in der Grundschule vertraut zu machen und sie dadurch für die Themen Demokratiebildung, Partizipation und Schülerfeedback zu sensibilisieren.

Als nächstes folgt in Kapitel 4 die Entwicklung und Vorstellung des Lehrercoachings zur Unterstützung der Instrumentanwendung.

4 Entwicklung und Vorstellung des Lehrercoachings

„Da die Lehrer-Schüler-Interaktion die Basis jeglichen Unterrichts bildet und der Unterrichtserfolg nicht zuletzt von den Haltungen und Werten der Lehrkräfte abhängt, wäre Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung zu verbinden. (...) Mit Coachings und Hospitationen kann man Unterrichts- und Personalentwicklung verknüpfen“ (Rolff 2016, S.152).

Im Zeitraum 01-03/2019 wurde das Lehrercoaching entwickelt und extern validiert. Ausgangspunkt bildeten die im Juni ($N = 6$) und Juli ($N = 38$) 2018 parallel zu den Pretests (siehe 3.1.4) durchgeführten qualitativen Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews (vgl. Abb.1-3). Aus diesen lässt sich eine Notwendigkeit für ein Lehrercoaching als Unterstützung bei der Instrumentanwendung begründen sowie Hinweise für die Konzeption eines entsprechenden Lehrercoachings ableiten. Nachdem diese Schritte nachfolgend ausführlich dargestellt werden, wird das Lehrercoaching als Intervention mit seinen Inhalten, inklusive der Transferaufgaben für das Klassenzimmer, vorgestellt und die Qualitätssicherung des Coachings erläutert.

4.1 Ausgangspunkt: Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews

Berufsbezogene Überzeugungen und Einstellungen wirken sich auf die Lehrpersönlichkeit und ihr pädagogisches Handeln aus (vgl. Schwer et al. 2014, S.57; vgl. Hecht 2018, S. 112f). Zum Gelingen von Inklusion trägt auch die Professionalität des schulischen Personals bei. Eine besondere Rolle hat neben den Lehrkräften die Schulleitung als Impulsgeber, Unterstützer und Multiplikator (vgl. Schenz et al. 2013, S.194; vgl. Urton et al. 2018, S.60). Insofern fiel frühzeitig die Entscheidung, im Rahmen der umfangreichen Pretests, die Gelegenheit zu nutzen, und zugleich auch die Lehrkräfte und Schulleitungen zu befragen, wie sie zum Themenfeld Inklusion, Partizipation und Demokratiebildung stehen. Daher wurden hierfür parallel zur Entwicklung des Fragebogens des Reflexionsinstruments entsprechende Fragebögen für die Lehrkräfte und Schulleitungen konzipiert. Beeinflusst wurden diese ersten Überlegungen von den qualitativen Interviews, die mit pädagogischen Fachkräften, Leitungen von Einrichtungen und Trägern, Studierenden und Lehrenden an (Fach-)hochschulen im Rahmen des Vorgängerprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (Bartosch et al. 2015) geführt wurden (siehe hierzu 2.4.1). Ebenso wurden parallel zur qualitativen Schülerbefragung zu Beginn des Forschungsprojekts (siehe 3.1.1) bereits die Schulleitungen befragt (vgl. Bartosch et al. 2018c). Ein erster Fragebogenentwurf wurde im Rahmen eines Gesprächs mit drei Grundschullehrkräften verschiedener Schulen zur externen Validierung der Fallvignetten im April 2018 besprochen (siehe 3.1.4). Aufgrund der Rückmeldungen der Lehrpersonen wurden im Anschluss Formulierungen verändert und die Reihenfolge der Fragen teilweise abgeändert. Die gewählten Fragen schienen den Lehrkräften insgesamt

sehr komplex und es stand die Frage im Raum, ob diese alle spontan beantwortbar sind. An einigen Stellen wurden hier Vereinfachungen vorgenommen. Die zu befragenden Lehrkräfte sollen die Fragebögen jedoch nicht vorab bekommen, da kein Interesse an vorgefertigten und ausformulierten Musterantworten besteht, sondern an spontanen. Weiterhin meinten die Lehrkräfte, dass der Begriff Partizipation womöglich für einige abschreckend sei und man besser von Mitbestimmung und Mitgestaltung sprechen solle. Hier fiel die Entscheidung, zunächst einmal den Begriff der Partizipation beizubehalten, da er in Fachkreisen Usus ist und zudem auch im Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen, das genauso wie der Lehrplan für die Lehrkräfte verbindlich ist, Verwendung findet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019). Die qualitative Erhebung an staatlichen Grundschulen samt ihrer Fragebögen wurde ebenfalls, wie die Pretests, vom entsprechenden staatlichen Schulamt genehmigt. Der Fragenkatalog enthielt sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schulleitungen dieselben Fragen (siehe Anhang A.2).

Parallel zum ersten Pretest (siehe 3.1.4) an einer Grundschule wurden zeitgleich im Juni 2018 die Schulleitung als auch alle Klassenleitungen der befragten Kinder interviewt. Insgesamt wurden hier sechs Interviews geführt bei denen zusätzlich eine Beobachterin anwesend war. Nachdem an dieser Stelle noch nicht nach der Anzahl der Dienstjahre gefragt wurde, schien diese Angabe für weitere Überlegungen, etwa inwiefern das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten für die Klasse mit der Berufserfahrung zusammenhängt, bedeutsam, weshalb sie zukünftig mit erhoben werden sollte. Weiterhin wurden nach dieser ersten Befragung aus Verständnisgründen kleinere Umformulierungen vorgenommen, etwa am Übergang zwischen zwei Fragen. Zwei wesentliche Punkte, auf die zuvor bereits die drei Lehrerpersonen im Zuge der externen Validierung aufmerksam gemacht haben, zeigten sich deutlich in den Interviews. Zum einen wurde vielfach die Verbindung zwischen Inklusion und der Forschungsperspektive Demokratiebildung und Partizipation nicht gesehen. Zum anderen waren oftmals die Begriffe Partizipation und Demokratiebildung unklar und mussten von der Interviewerin erklärt werden. Besonders diese beiden Punkte wurden im Anschluss im Projektteam ausführlich diskutiert. Vor dem Hintergrund, dass auch für die bayerischen Grundschulen das Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen mit Wirkung vom 12. September 2017 in Kraft getreten ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019) und damit verpflichtende Arbeitsgrundlage auch für die Grundschullehrkräfte ist, fiel die Entscheidung, die Begriffe beizubehalten und entsprechende Fragen weiter zu stellen. Ergänzend wurden Konkretisierungsfragen mit alternativen Begriffen wie Mitbestimmung und Mitgestaltung formuliert, auf die ggf. standardisiert in den Interviews zurückgegriffen werden kann, sollte dies nötig sein.

Zeitgleich zum umfangreichen zweiten Pretest (vgl. Abb. 1-3; siehe 3.1.4) wurden alle Klassen- und Schulleitungen der befragten Schülerinnen und Schüler aus vier verschiedenen Grundschulen interviewt. Insgesamt wurden so 38 Personen befragt, wobei zwei Interviews auf Wunsch der Interviewten, aufgrund ihrer geteilten Klassenleitung, als Doppelinterview geführt wurden. Im Hinblick auf die Anzahl der Dienstjahre findet sich ein breites Spektrum, von Referendarinnen und Referendaren, Junglehrerinnen und Junglehrern, erfahrenen Lehrkräften bis hin zu Lehrpersonen, die unmittelbar vor der Pensionierung stehen und auf ihr Berufsleben zurückblicken können. Während die Klasse an den Tableterhebungen teilnahm, wurden die Interviews geführt. Aus Raummangel mussten diese häufig in einer möglichst ruhigen Ecke auf dem Gang geführt werden, wo es teilweise aufgrund von Störungen doch zu kurzen Unterbrechungen kam. Die Interviews wurden alle von der Doktorandin geführt und als Audiodatei aufgenommen. Die Gesamtdauer des Audiomaterials der geführten Interviews beträgt 11 Stunden und 34 Minuten. Ein Schulleitungsinterview durfte nicht aufgezeichnet werden. Im Durchschnitt dauerte ein Interview 19:26 Minuten. Das kürzeste Interview mit einer Lehrkraft ging 9:42 Minuten. Mit einer Schulleitung wurde das längste Interview geführt, das eine Dauer von 41:34 Minuten hatte. Über alle Schulen zeigte sich, dass die Interviewdauer sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schulleitungen in direktem Zusammenhang stand, wie hoch das eigene, im Interview gezeigte, Interesse an der Thematik Demokratiebildung und Partizipation im Hinblick auf Inklusion ist. Beziehungsweise Personen, die sich in diesem Bereich besonders engagieren, haben auch entsprechend viel darüber erzählt. Unmittelbar nach den Interviews wurden von der Interviewerin Notizen angefertigt. Das Audiomaterial wurde im Anschluss mehrfach angehört und relevante Passagen wurden angelehnt an den Leitfragenkatalog, durch den sich entsprechende Kategorien (siehe Anhang B.2) ergeben, für die Erprobungsstudie herausgefiltert.

Bevor die Hinweise zur Konzeption eines Lehrercoachings, die sich in den Lehreraussagen finden, näher beleuchtet werden, soll zuvor kurz erläutert werden, welchen inhaltlichen Fokus die Interviews hatten. Die Fragen des Leitfragenkatalogs (siehe A.2) sind als Impulsfragen zu verstehen. Erwähnten die Lehrkräfte andere, ergänzende Aspekte erfolgten ggf. Nachfragen. Als Eisbrecher wurden zum Gesprächseinstieg mit der Anzahl der Dienstjahre (Berufserfahrung) und der Funktion an der Schule (z.B. Klassen-, Schulleitung) lediglich zwei soziodemographische Daten erfragt. Inhaltlich wurden die interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen zunächst danach gefragt, woran sie bei Inklusion denken. Es ging also um das eigene Inklusionsverständnis. Im Folgenden galt es zu ermitteln, welche Rolle Inklusion an der eigenen Schule spielt. Von Interesse war, aufgrund der Befragung an Schulen mit und ohne Schulprofil Inklusion, wo Inklusion an der Schule stattfindet und inwiefern sich die Schulgemeinschaft damit beschäftigt. Durch die qualitativen Daten sollten zusätzliche Informationen gewonnen werden, inwiefern sich die beteiligten Schulen hierin

unterscheiden oder auch nicht. Im Folgenden wurde nach den Erfordernissen für eine gelingende Inklusion gefragt. Wenn in der Beantwortung dieser Frage Partizipation nicht aufgeführt wurde, die das Projektteam in Anlehnung an den Forschungsdiskurs zu Inklusiver Bildung als wesentliche Gelingensbedingung für Inklusion ansieht (siehe 2.1.9; siehe 2.6), gab es eine Folgefrage hinsichtlich der Bedeutung von Partizipation beim Gelingen von Inklusion. Hier galt es zu erfragen, welche Rolle Schülerpartizipation für die Befragten im Prozess der Inklusion spielt. Sollte der Begriff Partizipation unklar sein, wurde nach der Bedeutung des Mitwirkens und Mitbestimmens von Schülerinnen und Schülern am Unterricht und Schulleben für Inklusion gefragt. Anschließend ging es im Interview um die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler auf Schulebene. Gegebenenfalls wurde hinsichtlich demokratischer Gremien, wie Klassenrat, Schülerparlament und Schulversammlung, nachgehakt. Danach ging es um die Rolle von Partizipation und Demokratiebildung im eigenen Unterricht. Die Befragten wurden um entsprechende Beispiele gebeten. Daran anknüpfend wurde mit der nächsten Frage ermittelt, inwiefern Demokratiebildung und Partizipation Inhalte der Ausbildung waren. Konkret wurden die drei Phasen Studium, Referendariat und Fortbildung thematisiert. Es folgte eine hypothetische Frage nach einer potentiellen Fortbildung zum Thema „Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern in der Grundschule“. Dabei interessierte, welche Inhalte für die Lehrkräfte und Schulleitungen interessant wären, damit sie die Veranstaltung besuchen würden. An dieser Stelle wurden ggf. weitere Fragen gestellt bzw. Konkretisierungen gegeben, ob das Interesse am Thema auf der Unterrichts- und/oder Schulebene liegt, ob ein theoretischer Input und/oder Praxisbeispiele gewünscht sind oder beispielsweise, ob es um Umsetzungsmöglichkeiten mittels demokratischer Gremien geht. Mit der letzten inhaltlichen Frage wurden die Befragten danach gefragt, ob sie aufgrund ihrer Erfahrung bestätigen können, dass bereits Grundschulkindern die Möglichkeit eröffnet werden soll, sich an Unterricht und Schulleben aktiv zu beteiligen und mitzubestimmen. In Erläuterungen wurde ggf. nachgefragt, ob die Interviewten sich vorstellen können, dass Kinder aktiv an Schulentwicklung beteiligt werden können, ob Kinder bereits in der Lage sind, entsprechend Verantwortung zu übernehmen und an demokratischen Schulgremien zu partizipieren. Das Interview wurde mit einer offenen Frage beendet, damit die Befragten die Möglichkeit erhielten, falls gewünscht, noch Aspekte anzusprechen, auf die man bislang im Interview nicht kam.

4.1.1 Hinweise zur Notwendigkeit eines Lehrercoachings und zu dessen Konzeption

Weil das entwickelte Reflexionsinstrument ein Instrument für die Praxis ist, ist es nicht unerheblich, wie die Lehrkräfte sich zu dem Themenfeld „Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion“ positionieren, in dem das Instrument zur Anwendung kommen soll. Im

Datenmaterial der zuvor beschriebenen qualitativen Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen wurden diejenigen Inhalte ermittelt, die für eine Erprobung des Instruments in der Praxis bedeutsam sind. Die Aussagen in den Interviews bestätigten die Notwendigkeit eines Lehrercoachings ergänzend zum Einsatz des Instruments. Wichtige Hinweise zur Konzeption eines Lehrercoachings, die im Rahmen der qualitativen Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews genannt wurden, werden im Folgenden näher dargestellt. Dabei kommen die Lehrpersonen und Schulleitungen mit ihren Einschätzungen bewusst häufig selbst zu Wort. Es erfolgt eine Anonymisierung der Interviews und eine entsprechende Kennzeichnung der Aussagen der Lehrkräfte (LK) und Schulleitungen (SL) im Folgenden nach Schulprofil (Schulprofil Inklusion / Kein Schulprofil Inklusion) sowie der entsprechenden Stelle im Audiomaterial.

Inklusionsverständnis

„Es wird immer sehr viel geredet, aber wenig getan, finde ich. Also in der Theorie hört es sich immer alles ganz toll an. Aber in der praktischen Umsetzung ist es sehr schwer umzusetzen.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK13_0:27-0:35)

Diese Aussage einer Lehrkraft in Bezug auf Inklusion ließe sich problemlos auf Partizipation übertragen (siehe 2.1.3; vgl. Dereck et al. 2018), deren Förderung und Umsetzung ebenso neben der Theorie praktische Beispiele und methodisch-didaktische Unterstützung zur Umsetzung braucht (vgl. 2.5). Demgegenüber kann man die Ansicht einer anderen Lehrperson stellen, die findet:

„Bei uns Erwachsenen sind Grenzen im Kopf, weil wir es nicht gewohnt sind.“ (Schulprofil Inklusion_LK9_5:03-5:05)

Hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses war bei den meisten der interviewten Lehrkräfte ein enges Begriffsverständnis erkennbar, was sich in Äußerungen, wie das sind Kinder mit Behinderungen, Beeinträchtigungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, zeigte. Immer wieder sprachen Lehrkräfte von ihrem Inklusionskind. Häufig wurde auch von Kindern mit Schwierigkeiten gesprochen. Weitaus seltener wurde Inklusion in Verbindung mit Teilhabe definiert. So meinte eine Lehrperson Inklusion heiße für sie „gleiche Chancen für alle. Dass jeder gleichberechtigt teilhaben kann am öffentlichen Leben, egal welche Stärken oder Schwächen er mitbringt.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK3_0:30-0:40) Ähnlich formulierte es zwei weitere Lehrkräfte: „jeden so nehmen, wie er ist“ (Schulprofil Inklusion_LK4_0:39-0:42), „dass jeder auf die Art und Weise, wie er sich einbringen kann, wertvoll ist“ (Schulprofil Inklusion_LK9_5:21-5:22). Eine Schulleitung sprach von Inklusion als Weg, der allen Kindern im Einzugsbereich der Schule die Chance einräumt, diese unabhängig von den Voraussetzungen, die sie mitbringen, zu besuchen. Aufgabe der Schule sei dann, den Kindern und ihren Ansprüchen gerecht zu werden (vgl. Schulprofil Inklusion_SL_0:36-1:12). Besonders auffällig war die unterschiedliche Auffassung von Inklusion je nachdem, ob die Lehrkräfte an einer Schule mit Schulprofil Inklusion unterrichten oder nicht, was sich in den ausgewählten Zitaten zu Beginn bereits zeigt. Zwar

ist Inklusion an allen Schulen Aufgabe, ein interessanter Aspekt ist jedoch, dass es vorrangig Lehrkräfte von Schulen mit Schulprofil Inklusion waren, die eine positiv besetzte Definition von Inklusion anbrachten und beispielsweise von einer bunten Vielfalt und Bereicherung sprachen. Auch waren es primär Lehrkräfte von Schulen mit Schulprofil Inklusion, die weitere Aspekte, wie beispielsweise einen Migrationshintergrund oder fehlende Deutschkenntnisse, bei ihrer Begriffsdefinition anführten und damit ein weites Begriffsverständnis von Inklusion zeigten. Womöglich findet an den Schulen mit Schulprofil Inklusion eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik im Kollegium statt, die sich auch in entsprechenden Einschätzungen niederschlagen kann. Gleichwohl gab es aber auch an den Schulen ohne Schulprofil Inklusion vereinzelt Lehrkräfte, deren Definition von Inklusion von der täglich erlebten Vielfalt im Klassenzimmer geprägt ist. Stellvertretend sei die Aussage folgender Lehrkraft angeführt:

„Woran denke ich bei Inklusion? Dass einfach so viele ganz unterschiedliche Kinder da sind mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen und Möglichkeiten.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK5_0:54-1:10)

Gelingensbedingungen von Inklusion

Auffällig waren weiter die unterschiedlichen Antworten der Lehrkräfte von Schulen mit Schulprofil Inklusion und denen an Schulen ohne ein solches Schulprofil bei der Frage nach den Gelingensbedingungen von Inklusion. Hier waren es vor allem die Lehrerinnen und Lehrer der Schulen ohne Inklusionsprofil die außerhalb ihrer selbst liegende Faktoren, wie mehr Personal, bessere Raumausstattung bzw. bauliche Maßnahmen, mehr Zeit, bessere finanzielle Mittel und eine kleinere Klassenstärke sowie die Unterstützung von Förderlehrerinnen und -lehrern nannten, die sich durch ihr Studium besser mit Inklusion auskennen. Diese Aspekte wurden teilweise auch von den Lehrkräften der Schulen mit Schulprofil Inklusion genannt, wobei vor allem diese weitere Punkte anbrachten, die sie zum Teil für wesentlich bedeutsamer für eine gelingende Inklusion ansahen. Dazu zählt die eigene Haltung, der Wille, dass es gelingt und die Offenheit, kreativ damit umzugehen. Wichtig seien vor allem eine Schulleitung und Lehrkräfte, die hinter dem Konzept stehen, was sich in einem gemeinsamen Verständnis und einer gemeinsamen Grundhaltung widerspiegelt. Zusätzlich wurden eine gute Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium sowie eine Vernetzung auch nach außen genannt. Gewünscht waren auch gute und geeignete Unterrichtsmaterialien sowie Fortbildungen und Schulungen besonders für Regelschullehrkräfte, die viele Bereiche der Sonderpädagogik aus ihrer Ausbildung nicht kennen. Gleichwohl machten auch diese Lehrkräfte darauf aufmerksam, dass entsprechende Mittel und Ressourcen erforderlich sind, um Inklusion zu verwirklichen. So meinte eine Lehrkraft, es brauche Zeit, um sich als Schule gemeinsam auf den Weg zu machen. Dies müsse auch wertgeschätzt werden, weil sie das Gefühl habe, dass immer mehr Aufgaben auf die Schulen zukämen (vgl. Schulprofil Inklusion_LK9_34:49-35:39).

Inklusion und Partizipation

„Dass es einfach noch klarer sein muss, dass Inklusion und Partizipation sich im Grunde fast gegenseitig bedingt. Dass das einfach noch mehr in die Köpfe muss. Und dass vielleicht dann auch der Blick auf die Inklusion anders läuft. Weil mit der Andersartigkeit sind wir tagtäglich konfrontiert.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK2_20:09-20:29)

Unabhängig ob die Lehrkraft zu einer Schule mit oder ohne Schulprofil Inklusion gehörte, wurde im ersten Moment nur von sehr wenigen Lehrkräften ein direkter Zusammenhang zwischen Inklusion und Partizipation gesehen, wie er im vorherigen Zitat aufgezeigt wurde. Dies mag teilweise daran liegen, dass fast der Hälfte der Befragten zunächst der Begriff Partizipation, unabhängig vom Dienstalter der Lehrpersonen, erläutert werden musste. Diejenigen, die den Zusammenhang sahen, verbanden Inklusion mit Teilhabe. Nach weiteren Erläuterungen und Konkretisierungsfragen stimmten die Lehrkräfte durchgängig zu, dass es zum Gelingen von Inklusion die Beteiligung aller braucht. Eine Lehrkraft verdeutlichte, wie wichtig es sei, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Desto mehr es ihr gelinge, die Kinder mitzunehmen, desto mehr hätten diese das Gefühl, Teil davon zu sein (vgl. Schulprofil Inklusion_LK9_16:30-16:56). Hinsichtlich Schülerpartizipation leuchtete der Gedanke den meisten Lehrerinnen und Lehrer ein, dass es tatsächlich eine Verbindung von Inklusion und Partizipation gibt und sie sprachen davon, dass Partizipation Akzeptanz, ein Zugehörigkeitsgefühl und Wertschätzung schafft, da man Entscheidungen, an denen man teilhaben kann, auch bewusster und motivierter mitträgt. Außerdem sei es wichtig für die Entwicklung und den Beziehungsaufbau. Ein geringer Anteil an Lehrkräften blieb bei der Auffassung, dass Partizipation nichts mit Inklusion zu tun hat, sondern generelles Unterrichtsprinzip sei.

Möglichkeiten der Schülerpartizipation in Form von demokratischen Gremien

Schülerpartizipationsmöglichkeiten variierten stark zwischen den befragten Lehrkräften bzw. den jeweiligen Schulen. Vertreten waren Schulen, die keinerlei demokratische Gremien haben, an denen Schülerinnen und Schüler beteiligt sind. Teilweise gibt es von Lehrkräften geleitete Schulversammlungen, an denen die ganze Schulgemeinschaft teilnimmt. An zwei Schulen trifft sich die Schulleitung alle paar Monate mit den gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprechern. Zusätzlich nehmen an einer der beiden Schulen auch gewählte Vertreterinnen und Vertreter der Lehrer- und Elternschaft teil. Ein solches, demokratisches Gremium hat an einer Grundschule sicherlich Seltenheitswert. Der Klassenrat war an keiner der befragten Schulen fest verankert. Nur wenige Lehrkräfte gaben an, einen Klassenrat in ihrer Klasse zu haben.

Stellenwert von Partizipation und Demokratiebildung im Unterricht

Fast alle Lehrkräfte versicherten, dass Partizipation und Demokratiebildung eine Rolle in ihrem Unterricht spielen. Bei der Beantwortung dieser Frage kann sich allerdings auch eine

soziale Erwünschtheit widerspiegeln, was sich spätestens bei der Nennung von Umsetzungsbeispielen im eigenen Unterricht zeigte. Die Klassensprecherwahl wurde als häufigstes Beispiel für Demokratiebildung im Heimat- und Sachunterricht genannt. Orientiert am Lehrplan wird diese aber i.d.R. nur in den Klassen 3 und 4 durchgeführt. Teilweise wurden noch die Regeln als demokratisches Beispiel genannt. Als weitere Beispiele für Demokratiebildung im Unterricht gaben viele Lehrerinnen und Lehrer an, dass die Kinder nach ihrer Meinung gefragt werden und Abstimmungen in der Klasse oft nach dem Mehrheitsprinzip entschieden werden. Hier wurde vor allem der Sportunterricht genannt. Entscheidungsmöglichkeiten werden den Kindern auch teilweise bei Projekten oder den Klassendiensten eingeräumt. Nur einmal wurde das Lernentwicklungsgespräch (siehe 2.1.8) als Partizipationsmöglichkeit genannt. Die Arbeit an Wochenplänen oder Phasen der Freiarbeit werden in vielen der befragten Grundschulklassen praktiziert. Ein gern genanntes Beispiel war, dass die Kinder hier wählen dürfen, mit welchem Arbeitsblatt sie beginnen. Am Ende müssen aber alle Blätter bearbeitet sein. Oder die Entscheidungsfreiheit, ob die Schülerinnen und Schüler zuerst die Aufgaben in Deutsch oder Mathematik bearbeiten. Teilweise dürfen die Kinder hier auch entscheiden, mit welchen Materialien sie arbeiten und in welcher Sozialform. Wiederholt gaben Lehrkräfte an, dass eine Schülerbeteiligung bei der Themenwahl schwierig sei, da der Lehrplan einen Druck vorgebe und dieses Penum geschaftt werden müsse, nicht viel Wahlmöglichkeiten lasse und die Zeit für alltägliche Dinge schon fehle. Sie fragten sich, wie dann noch Mitbestimmung möglich sein solle. Eine Lehrkraft fast zusammen:

„In Bayern ist halt immer die Deadline der Übertritt und das schränkt uns schon in vielem sehr ein.“ (Schulprofil Inklusion_LK7_10:32-10:34)

Dagegen meinte eine Lehrperson, die in ihren 3. und 4. Klassen immer einen Klassenrat abhält und bei der die Kinder über eine Wandzeitung die Möglichkeit haben, Feedback zu geben:

„Das ist in 3, 4 das Problem. Man muss sich die Zeit nehmen und kriegt sie doppelt zurück, wenn ein harmonisches Klima ist. Dann läuft alles viel besser. Deswegen würde ich jedem empfehlen, es zu machen.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK2_10:53-11:04)

Diese Einschätzung vertritt auch eine weitere Lehrkraft, die glaubt, dass aus den Lehrerköpfen rausmüsste, dass Demokratiebildung und Partizipation Zeitfresser seien. Im Endefekt nützen diese viel mehr als dass sie Zeit kosten (vgl. Schulprofil Inklusion_LK2_16:43-17:04).

Demokratiebildung und Partizipation in der Lehrerausbildung

Im Anschluss wurden die Interviewten gefragt, welche Rolle Demokratiebildung und Partizipation in ihrer Ausbildung gespielt haben. Hier gab über die Hälfte der Befragten an, dass dies weder Inhalte ihres Studiums, Referendariats noch in Fortbildungen gewesen sei. Der überwiegende Rest der Befragten meinte, dass die Themen nur eine stark untergeordnete Rolle spielten und vielleicht mal kurz nebenbei angesprochen wurden. Zwei Befragte

hatten Sozialwissenschaften / Sozialkunde als Fach im Studium, belegten dort aber beispielsweise Vorlesungen in Politik mit den Gymnasiallehrämtlern und hatten wenig Grundschulbezug. Kleine Berührungs punkte sahen die Lehrkräfte teilweise im Referendariat. Hier wurde wieder das Beispiel mit der Klassensprecherwahl im HSU-Unterricht gebracht. Außerdem wurde wiederholt auf Schulrecht und Staatsbürgerkunde verwiesen. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten lernten die Lehrkräfte aber auch hier kaum kennen. Vor allem die Referendarinnen und Referendare sowie die Junglehrerinnen und Junglehrer verwiesen darauf, dass die Schüleraktivierung und Beteiligung am Unterricht Teil des neuen Lehrplans sei. Zudem wurde in den letzten Jahren selbstbestimmtes Lernen, Offener Unterricht, die Auswirkungen von Partizipation auf Unterricht etc. zumindest im Studium, bzw. häufiger noch im Referendariat, kurz angerissen.

Demokratiebildung und Partizipation in der Lehrerfortbildung

In der 3. Phase der Lehrerbildung, dem Fortbildungsbereich, können die Lehrkräfte nach eigenen Angaben meist selbst aus einem breiten Angebot an Fortbildungen auswählen. Referendarinnen und Referendare dürfen noch keine Fortbildungen belegen. Unter den befragten Lehrerinnen und Lehrer waren kaum welche, die bereits eine Fortbildung zum Thema Schülerpartizipation besucht haben. Oft wurde hierfür auch keine Notwendigkeit gesehen und andere Themen schienen der Lehrkraft wichtiger und dringender. Einige Lehrkräfte einer Schule berichteten von einer Fortbildung zum Churermodell, woran sie sich seitdem auch im Unterricht orientieren und hier sehr positive Erfahrungen gesammelt haben. Dieses Konzept setzt auf eine Binnendifferenzierung im Unterricht, bei der das Klassenzimmer zur Lernlandschaft wird, in der die Schülerinnen und Schüler frei entscheiden können, an was sie wo mit wem arbeiten wollen. Gemeinsamen Input erhalten die Kinder im Kreis. Anschließend gibt es Lernaufgaben auf verschiedenen Niveaustufen. Regelmäßig werden mit den Schülerinnen und Schülern Reflexionsgespräche zum Lernprozess geführt (vgl. Thöny 2017).

Interesse an einer fiktiven Fortbildung zum Thema „Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern in der Grundschule“

„Für mich sind Fortbildungen immer gut, wenn man heimgeht und sagt, so das mache ich morgen.“ (Schulprofil Inklusion_LK7_14:48-14:52)

Dieser Satz fasst gut zusammen, was sich die meisten Lehrkräfte von einer Fortbildung erhoffen. Für die fiktive Fortbildung wünschte sich der Großteil der Interviewten Praxisbeispiele und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht. Hier waren die Lehrerinnen und Lehrer vor allem an Themen interessiert, die sich schnell umsetzen lassen. Auch kam die Frage auf, wie sich Schülerpartizipation zeitlich und inhaltlich gut in den Unterricht einbetten und mit dem Lehrplan vereinbaren lässt. Theorie war insgesamt sehr wenig gewünscht, da man aus der Praxis mehr mitnehme. Interessanterweise waren die Schulleitungen immer für eine Verbindung aus Theorie und Praxis, da die Theorie die

Grundlage liefere, um zu verstehen, was eigentlich dahintersteckt. Als hilfreich wurde die Hospitation an anderen Schulen empfunden. Gefragt waren auch Unterrichtsmethoden und konkrete Möglichkeiten, wie Partizipation als Unterrichtsprinzip angewandt werden kann. Es kam auch die Frage auf, wie man Kinder daran beteiligen kann, um das Zusammenleben in der Schule besser zu gestalten. Teilweise bestand Interesse an der Umsetzung von Partizipation als Schulfamilie. Besonders an einer Schule wollten einige Lehrkräfte wissen, wie man mit vielen Kindern sinnvoll eine Schulversammlung abhalten kann. Auch der Klassenrat wurde von einigen Lehrpersonen als Wunschthema genannt. Hier wurden mehr Informationen gewünscht, wie man diesen sinnvoll implementieren und nutzen kann. Eine Person sprach Partizipation im Hinblick auf die Elternarbeit an. So sei Partizipation zum Teil schwierig bei Kindern mit Migrationshintergrund, wenn zuhause ihrer Tradition entsprechende, patriarchalische Strukturen gelebt werden. Auf einen weiteren wichtigen Aspekt, der nur schwer bei einer Fortbildung vermittelt werden kann, verwies eine andere Lehrkraft im Hinblick auf Partizipation als Haltungsarbeit, dass diese gelebt werden müsse. Eine Aneignung in einer klassischen 2-stündigen Fortbildung sei nicht möglich (vgl. Schulprofil Inklusion_LK9_30:45-32:32).

Einschätzung der Lehrkräfte zur Partizipation von Grundschulkindern am Unterricht und Schulleben

Am Ende des Interviews bestätigte der Großteil der Interviewten aufgrund ihrer Erfahrungen, dass bereits Grundschulkindern die Möglichkeit eröffnet werden soll, sich an Unterricht und Schulleben aktiv zu beteiligen und mitzubestimmen. Positiv wurde hier angeführt, dass die Kinder dann gerne in die Schule kommen, sich stärker mit der Schule identifizieren und mehr bei der Sache sind, wenn sie selbst (mit)entschieden haben:

„Partizipation ist ja immer auch ein Identifizieren mit der Schule und nur dadurch kann die Inklusion auch gelingen.“ (Schulprofil Inklusion_LK4_3:52-3:54)

Es sei wichtig, dass an der Schule alle an einem Strang ziehen. Die Kinder würden durch Mitbestimmung gestärkt werden und motivierter durch den Schulalltag gehen:

„Damit eine Gemeinschaft gelingt, muss jeder gehört werden, sonst ist es ja kein Miteinander.“ (Schulprofil Inklusion_LK2_5:12-5:17)

Zudem wurden positive Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Kinder angesprochen. Teilweise verwiesen Lehrerinnen und Lehrer aber auch darauf, dass Partizipation nicht für jedes Kind geeignet sei und manche Kinder damit überfordert seien. Auch habe Partizipation Grenzen in der Schule und sei nicht nur die Wahl, wenn einem gerade etwas nicht passt. Eine Lehrkraft gab zu bedenken, dass sie Schüler nur dann partizipieren lassen könne, wenn diese auch verstanden hätten, worum es gehe (vgl. Kein Schulprofil Inklusion_LK1_7:55-7:57). Partizipation sei immer abhängig von der aktuellen Klassensituation und dem, was die Kinder mitbringen (vgl. Schulprofil Inklusion_LK1_8:40-8:47). Deshalb kann es auch kein Standardrezept für schulische Partizipation geben. In einem Interview schilderte eine Klassenleitung sehr deutlich die schwierige Situation in ihrer Klasse und

meinte, Mitbestimmung sei schwierig, wenn die Kinder nur mit sich beschäftigt sind und ihnen jegliche Empathiefähigkeit und Verantwortungsübernahme fehle. Partizipation sei für Kinder, die selbst viele Probleme haben, schwierig und hier seien auch für die Lehrkraft andere Dinge dringender. Von einigen Lehrkräften wurden hinsichtlich der Mitbestimmung und Mitwirkung von Grundschulkindern Einschränkungen für die Klasse 1 und 2 vorgenommen und überlegt, ob eine Partizipation von Kindern in den ersten beiden Schuljahren von der Entwicklung der Kinder überhaupt schon möglich sei. Die Wahrnehmung hinsichtlich der Partizipation von Erst- und Zweitklässlern in demokratischen Gremien fiel ebenfalls sehr unterschiedlich aus: Von, die trauen sich nichts zu sagen, hin zu, die haben auch gute Ideen und melden sich genauso zu Wort. Einige der Befragten vertraten die Ansicht, gerade die Erstklässler seien zu jung dafür und in ihrer Entwicklung noch nicht so weit. Sie würden sich eher als Egoisten verhalten. Auf die Frage, ob es inklusionsförderlich sei, die Schülerinnen und Schüler mehr mit einzubeziehen meinte eine Lehrperson, die die Klassen 1 und 2 unterrichtet:

„Vielleicht in der 4. Klasse. Aber ich denke, die kleinen Kinder am Unterricht mitwirken lassen, gut man kann mal fragen, was sie wollen, aber jetzt so wirklich mitwirken lassen die Ersten- und Zweitklässler finde ich ist schwierig.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK6_5:53-6:04)

Auf die Rückfrage, was genau daran schwierig sei, führte die Lehrkraft weiter aus, dass die Kinder in der ersten Klasse noch nicht so weit seien. Sie kämen erst aus dem Kindergarten und müsste sich erst an die Schule und die dortigen Regeln gewöhnen. Es wäre zu viel für sie, sie dann auch noch in den Unterricht mit einzubeziehen (vgl. Kein Schulprofil Inklusion_LK6_6:39-7:14). Eine andere Lehrkraft, die immer die 3. und 4. Klassen unterrichtet, teilt diese Auffassung und meint, in der 1. und 2. Klasse sei die Partizipation der Kinder schwierig, da das nötige Bewusstsein dafür bei den Kindern noch fehle (vgl. Kein Schulprofil Inklusion_LK9_17:20-17:23). Anders sieht das eine Lehrperson, die weder in ihrem Studium, Referendariat noch im Fortbildungsbereich mit Partizipation in Berührung kam, die aber nach eigener Aussage in ihrem Unterricht großen Wert auf Schülerpartizipation legt, weil es ihre Arbeit erleichtert. Dies habe sich durch den Alltag so ergeben, weil sonst immer eine gewisse Konfrontation zwischen Schülern und Lehrern bestehe, die sich negativ auswirke (Kein Schulprofil Inklusion LK12_17:45-18:18).

Zwar wurden den Lehrkräften in den Interviews keine direkten Fragen zum Reflexionsinstrument gestellt, doch finden sich im Datenmaterial auch Aussagen, die darauf hindeuten, dass ein Abgleich der Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung der Kinder durchaus sinnvoll sein kann:

„Als Erwachsener ist man dann oft relativ weit von dem entfernt, was man denkt, was den Kindern gefällt.“ (Schulprofil Inklusion_LK2_5:52-5:56)

Eine Schulleitung war der Ansicht, dass Akzeptanz und Respekt gesteigert werden, wenn Kinder eine Stimme erhalten. Außerdem verwies sie darauf, dass Lehrkräfte dazu neigen,

zu glauben, dass sie die Wünsche der Kinder kennen, dies aber nicht unbedingt immer zutreffend ist. Allerdings reicht es nicht aus, dass alle ihre Meinung äußern, sondern auch der Umgang mit unterschiedlichen Auffassungen will gelernt sein. Kinder müssen lernen, „dass ihre Meinung nicht die alleinstehende ist.“ (Schulprofil Inklusion_SL_7:07-07:09)

Auf den Wunsch und die Bedeutsamkeit einer externen Begleitung im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses verweist eine Schulleitung:

„Und es wäre schon auch toll, jetzt aus der Schulleitungssicht, wenn zwar Initiative aus der Schule käme, aber dann Begleitung und Unterstützung von außen vielleicht noch selbstverständlicher wäre. Weil manchmal ist man so überhäuft mit den alltäglichen Aufgaben, dass es einem nicht mehr gelingt, auch das Augenmerk darauf zu richten. Und dann ist schön, wenn von außen jemand da ist, der sagt, Mensch das wäre toll und gar nicht so sehr ich mache das für dich, sondern ich unterstütze dich dabei. [...] Einfach wieder ein Anstoß zu kriegen und wenn dann noch eine Unterstützung kommt, das ist noch besser.“ (Schulprofil Inklusion_SL_40:29-41:29)

Zusammenfassend lässt sich aus den geführten Interviews mit den 44 Klassen- und Schulleitungen im Hinblick auf ein notwendiges Lehrercoaching und zur Konzeption eines entsprechenden Lehrercoachings festhalten:

- Die geringe Verankerung der Thematik Demokratiebildung und Partizipation in der Lehrerbildung untermauert die Notwendigkeit eines Lehrercoachings. Demokratiebildung und Partizipation kommen viel zu kurz in Studium, Referendariat und Fortbildung. Daher ist eine theoretische Fundierung erforderlich, auch wenn sich diese nur wenige Lehrkräfte wünschen. Durch den vielfach nicht vorhandenen, theoretischen Hintergrund fehlen vielen Lehrpersonen jedoch die nötigen Zusammenhänge, weshalb die Gefahr besteht, dass die Lehrerinnen und Lehrer ohne ein entsprechendes Coaching das Reflexionsinstrument nicht richtig einordnen und seinen Nutzen nicht vollständig nachvollziehen können.
- Lehrkräfte verfügen über unterschiedliche Definitionen von Inklusion. Über diese verschiedenen Verständnisse muss zu Beginn eines Coachings ein Austausch erfolgen.
- Der Partizipationsbegriff wird häufig sehr diffus verwendet. Manche Lehrkraft sieht ausreichend Partizipationsmöglichkeit gegeben, wenn ihre Schülerinnen und Schüler entscheiden können, welches Arbeitsblatt sie zuerst bearbeiten, wobei am Ende des Tages alle Arbeitsblätter bearbeitet sein müssen. In der Wahrnehmung des Partizipationsbegriffs zeigt sich, in Verbindung mit Demokratiebildung, z.T. ein eher politisches und weniger pädagogisches Verständnis. D.h. im Rahmen eines Lehrercoachings muss auch das umfassende und deutlich weitergehende Partizipationsverständnis des Forschungsteams erläutert werden.
- Die Verbindung von Inklusion und Partizipation wurde von den befragten Lehrkräften zunächst kaum gesehen und muss im Coaching deutlich gemacht werden, auch inwiefern der Umgang mit Vielfalt bereits tagtägliche Aufgabe ist.

- Für Lehrkräfte ist es wichtig, dass ihre tägliche Arbeit wertgeschätzt wird und sie nicht das Gefühl haben, es kommt schon wieder eine zusätzliche Aufgabe, die auch noch getan werden muss. Dies muss ein Coaching ebenfalls beachten.
- Die Angst, dass Schülerpartizipation nur Zeit raubt, muss aus den Köpfen genommen und stattdessen die vielfältigen, positiven Auswirkungen aufgezeigt werden.
- Die größte Angst verursacht den Lehrkräften der Lehrplan und der Druck, das geforderte inhaltliche Pensum nicht zu schaffen. Wie es trotzdem gelingen kann, das verpflichtende Unterrichtsprinzip Partizipation anzuwenden, gilt es im Coaching zu klären.
- Schülerfeedback ist bislang kaum ein Thema für viele Grundschullehrkräfte und in der dortigen Alltagspraxis wenig verbreitet. Eine Sensibilisierung für die Thematik ist erforderlich.
- Partizipation ist, genau wie Inklusion, eine Haltungsfrage, die nicht in einem Lehrercoaching vermittelt werden kann. Allerdings können und müssen Haltungen thematisiert werden.
- Die Frage, die die befragten Lehrerinnen und Lehrer am meisten interessierte, ist diejenige, wie sie als Lehrkräfte Demokratiebildung und Partizipation konkret im eigenen Unterricht umsetzen können. Am meisten wünschen sich die Lehrpersonen Praxisbeispiele, die schnell eingesetzt werden können. Da entsprechende Inhalte keine bis kaum eine Rolle in der Aus- und Fortbildung spielen, fehlen konkrete Ideen, wie eine Umsetzung in der Praxis gelingen kann. Das Coaching muss also ein Ideenpool sein.
- Eine Konstitutionelle Pädagogik ist an vielen Schulen noch nicht weit verbreitet. Im Coaching müssen deshalb sowohl die Notwendigkeit demokratischer Gremien veranschaulicht als auch ihre praktische Realisierungsmöglichkeit herausgearbeitet werden.
- Auch Partizipation auf Schulebene sollte thematisiert werden, etwa wie die Schulgemeinschaft gemeinsam ihr Zusammenleben besser organisieren kann.
- Über die Grenzen, Hindernisse und Herausforderungen bei Partizipation sollte offen gesprochen werden, z.B. über den Umgang mit Widerstand und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus.
- Ein besonderes Augenmerk sollte mit dem Verweis auf Forschungsarbeiten aus dem Kitabereich (siehe 2.4.1) auf die Klassenstufen 1 und 2 gelegt werden, damit die Lehrpersonen darauf aufbauen können.

Weitere Begründungen zur Notwendigkeit eines Lehrercoachings

Die Notwendigkeit eines Lehrercoachings im Zuge der Anwendung des entwickelten Reflexionsinstruments ist aus dem Datenmaterial der zuvor geschilderten qualitativen Lehrkräfte- und Schulleiterbefragungen deutlich erkennbar geworden. Nicht zuletzt ist die bis-

lang vielerorts nur unzureichende Thematisierung von Demokratiebildung und Partizipation in der Lehreraus- und -fortbildung, die auch in den Interviews zur Sprache kommt, neben dem in der Praxis kaum angekommenen Schülerfeedback (vgl. Bastian 2007, S.109; vgl. Eikenbusch und Holmström 2013, S.93; vgl. Rahn et al. 2016, S.164), wesentlicher Grund für die Notwendigkeit eines entsprechenden Lehrercoachings. Auch im jüngsten Gutachten des Aktionsrats Bildung wird die Verankerung von Demokratiebildung in die Lehreraus- und -fortbildung gefordert (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020, S. 115). Demokratiebildung, Partizipation und Schülerfeedback korrespondieren jeweils mit entsprechenden Haltungsfragen, für die in einem Coaching sensibilisiert werden muss. Mit dem entwickelten, innovativen Reflexionsinstrument (siehe Kap. 3) betreten viele Lehrkräfte Neuland. Dementsprechend macht es Sinn, sie mit dessen Anwendung nicht alleine zulassen, sondern ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie sinnvoll mit den Ergebnissen des Instruments umgehen und für ihre Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoach agieren und das systematisch erhobene Schülerfeedback gemeinsam mit ihrer Klasse sinnvoll für eine datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen können. Unterstreichen lassen sich die durch die Lehrkräfte- und Schulleitungsinterviews gewonnenen Erkenntnisse und Implikationen durch die Ergebnisse anderer Studien zur Schülerpartizipation. Ein unterschiedliches Partizipationsverständnis bei den Pädagoginnen und Pädagogen zeigte sich auch bei Wagener (vgl. 2013, S.160) Untersuchung zur Partizipation von Grundschulkindern an Ganztagschulen sowie bei der Studie von Liening-Konietzko (vgl. 2017, S.452) an Gesamtschulen, die darauf verweist, dass „die realisierte Reichweite von Schülerpartizipation mit dem Umfang und der Vielfalt an Erfahrungen mit Schülerpartizipation einhergehen.“ (ebd.). Ebenso zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu schulischer Partizipation und den Partizipationsgelegenheiten, die den Kindern ermöglicht werden. Diese finden sich zumeist in denjenigen Bereichen, die nicht unmittelbar das Handeln der Lehrkraft betreffen, wie z.B. die Gestaltung des Klassenzimmers. Mit Ausnahme von Partizipationsmöglichkeiten in demokratischen Gremien, bei Regeln und Ritualen werden Mitbestimmungsmöglichkeiten situationsbedingt ausgehandelt (vgl. Wagener 2013, S.279). Wagener (vgl. ebd., S. 236) berichtet auch von Ängsten, die ein Viertel der befragten Lehrkräfte im Hinblick auf einen Autoritätsverlust hatte. Von den befragten Pädagoginnen und Pädagogen wurden die Förderung persönlicher Kompetenzen sowie die Steigerung der Schulfreude als Gründe für Schülerpartizipation genannt. Hier wurden auch die größten Veränderungen erzielt (vgl. ebd.). Im Rahmen des Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“ sowie im Projekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (siehe 2.4.1) war deutlich erkennbar, dass die Ermöglichung von Demokratiebildungsprozessen entsprechende Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte stellt und fachliche Kompetenzen erfordert. In Fortbildungen muss das pädagogische Personal zunächst für die Thematik sensibilisiert und Fach- und Methodenkenntnisse angeeignet werden. Als sinnvoll erwiesen

sich eigene Demokratiebildungsprozesse, um Kindern auch entsprechende Partizipationsmöglichkeiten einräumen zu können (vgl. Richter et al. 2017, S. 18f). Einen Unterstützungsbedarf durch Fortbildungen zum Thema Partizipationsförderung signalisierten z.T. auch Lehrkräfte in der Untersuchung von Liening-Konietzko (vgl. 2017, S.452). Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ verweisen ebenfalls darauf, dass eine Prozessbegleitung sinnvoll ist (vgl. Schumacher und Denner 2017, S.91). Auch die bekannten Hindernisse und Grenzen bei der Förderung von Schülerpartizipation (siehe 2.3.3) untermauern die Bedeutsamkeit eines Lehrercoachings zur Unterstützung bei der Anwendung des Reflexionsinstruments.

4.2 Das Lehrercoaching als Intervention

Das Ziel einer Schülerförderung durch eine Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer findet sich in verschiedenen pädagogischen Interventionsstudien wieder (vgl. Hascher und Schmitz 2010). Meist gibt es dabei eine Lehrkräftequalifizierung in Fortbildungsform. Darin sollen die Lehrerinnen und Lehrer das Wissen und die Handlungsfähigkeit erwerben und trainieren, das sie brauchen, um ihre Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern zu können. Die anschließende Umsetzung im eigenen Unterricht ist i.d.R. für einen längeren Zeitraum vorgesehen, was eine fortdauernde Implementierung des Gelernten bedeutet, wenn die Maßnahme langfristig Erfolg versprechen soll. Wichtig ist daher, die Implementierung wissenschaftlich zu begleiten, um anschließend Aussagen zur Wirksamkeit der eingeführten Programme treffen zu können (vgl. Röder et al. 2010, S.175). In der Literatur ist auch von Lehrertrainings die Rede, in denen der Erwerb von Handlungskompetenz gefördert werden soll. Die Trainings zeichnen sich durch eine geringe Teilnehmerzahl, einen hohen Praxisbezug sowie eine aktive Aneignung von Wissen aus (vgl. Hertel et al. 2008, S.233). Als innovativ werden entsprechende Ansätze bezeichnet, die sich an Coachingkonzepten orientieren (vgl. ebd., S.236). Darin können Unterrichts- und Personalentwicklung miteinander verzahnt werden (vgl. Rolff 2019, S.69). Als wichtigstes Kriterium für ein Lehrertraining wird dessen Praxistauglichkeit angesehen (vgl. Hertel et al. 2008, S. 238).

In der eigenen Arbeit wird an Stelle einer traditionellen Lehrerfortbildung ein Coachingansatz gewählt, da dieser – wie die folgenden Aussagen unterstreichen sollen – für die Zielerreichung – die Stärkung des Handelns der Lehrkraft und ihre Befähigung für ihre Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoach agieren zu können – ertragreicher erscheint als herkömmliche Lehrerfortbildungsformate. Im Sinne eines „Train the Trainer-Prinzips“ werden die Lehrkräfte zunächst selbst, durch einen „organisationsexternen Coach“ (Rauen 2014, S.28), von der Doktorandin, gecoacht, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt selbst organisationsintern für ihre Schülerschaft die Coachingrolle übernehmen können (vgl. ebd., S. 32). Das Lehrercoaching erfolgt als Gruppencoaching für die beiden Lehrkräfte der Interventionsgruppen. Dadurch können unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven mit

einbezogen werden (vgl. Rauen 2014, S.42). Im Coaching sollen und können keine Patentrezepte geliefert werden, sondern Hilfe zur Selbsthilfe, orientiert an den örtlichen Gegebenheiten der Schule und den Besonderheiten der jeweiligen Klassen, geleistet werden (siehe 2.1.5). Nach Arnold (2009, S. 314f) ist Coaching „eine individualisierte Form der Begleitung bei Problemlösungs- und Veränderungsprozessen.“ Die Unterstützung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern ist sowohl auf persönlicher als auch fachlicher Ebene denkbar. Beide Bereiche sind eng miteinander verzahnt (vgl. ebd., S.315). Tietgens (1986) sieht „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“. Eine entsprechende „Suchhaltung“ schreibt Arnold (vgl. 2009, S.318) dem Coaching zu. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte während des Coachings ausreichend Möglichkeiten und Anregungen bekommen, um entsprechende Suchbewegungen aufnehmen zu können, unterstützt und begleitet durch den Coach. Auch Irritationen sind in diesem Prozess bedeutsam (vgl. Arnold 2009, S.317f). Lehrercoachings sollten nach Arnold (vgl. ebd., S.313f) vorhandene Ressourcen stärken und einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen. Genau wie bei der Aktionsforschung (siehe 5.2.3) werden die Lehrkräfte als Expertinnen und Experten ihrer Praxis angesehen und Impulse und Herausforderungen aus dem System von innen aufgegriffen, von den Menschen, die Veränderungen auch umsetzen müssen. Dazu merkt Arnold (vgl. 2009, S. 313f) kritisch an, dass genau dieser Ansatz in vielen schulpolitischen Transformationsprozessen häufig nicht verfolgt wird. Das Lehrercoaching dient der Reflexion und Verantwortungsübernahme für die eigene Praxis. Die Begleitung durch das Coaching soll die Lehrkräfte darin unterstützen, selbstreflexiv Haltungen und Erfahrungen zu hinterfragen, zu verstehen und Offenheit für andere Erklärungsansätze zu entwickeln (vgl. Arnold 2009, S.320f). Der Coach wirkt dabei als „sozialer Spiegel“ und bringt sein neutrales Feedback ein (Rauen 2014, S.90). Der Blick auf die Haltungen ist deshalb so wichtig, da die „Professionelle pädagogische Haltung“ einer Lehrkraft darüber entscheidet, wie

- „pädagogische Situationen und ihre Kompetenzen: Kinder, Jugendliche, Pädagogen, Prozesse, z.B. Handeln und Verhalten, etc.,
- (pädagogisch-psychologische) Methoden,
- pädagogische Ziele,
- wissenschaftlich-theoretische Grundlagen und
- pädagogische Konzeptionen“ von ihr „wahrgenommen und bewertet werden und welche (pädagogischen) Haltungen daraus abgeleitet werden.“ (Kuhl et al. 2014, S. 109)

Das macht Haltung zu einem zentralen „Moment des pädagogischen Handelns.“ (ebd.)

Mit seinen Transferaufgaben ist das Lehrercoaching als flankierende Maßnahme neben dem Einsatz des Reflexionsinstruments zu sehen (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.202). Die Inhalte des Lehrercoachings, inklusive der Transferaufgaben für das Klassenzimmer, werden nun vorgestellt.

4.2.1 Inhalte des Lehrercoachings

Inhaltlich setzt sich das Lehrercoaching aus fünf Bestandteilen zusammen (siehe Abb. 4-1.), wobei die fünf Komponenten, die sich am unter 2.1.6 entworfenen Schaubild der Partizipationsförderung orientieren, aufgrund ihrer engen Verzahnung nicht an diese Reihenfolge gebunden sind.

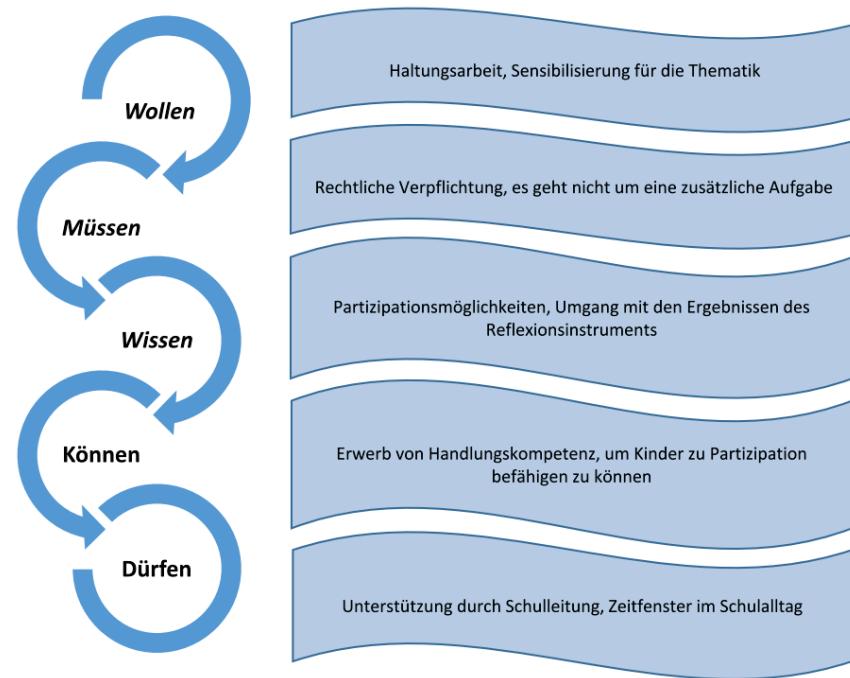


Abb. 4-1. Die 5 Elemente einer Partizipationsförderung im Lehrercoaching (Eigene Darstellung)

In der Erprobungsstudie (siehe Kapitel 5) mussten die notwendigen und geplanten Inhalte des Lehrercoachings deutlich gestrafft werden, weil die Schule wegen personeller Engpässe nur ein Zeitfenster von zwei Stunden für das Coaching zur Verfügung stellen konnte. Letztlich lag der Schwerpunkt des Coachings daher in den Bereichen „Wissen“ und „Können“. In der Kick-Off-Veranstaltung mit dem gesamten Kollegium zeigte sich bereits ein hohes Interesse und eine ausgeprägte Bereitschaft („Wollen“), sich intensiver mit Partizipationsförderung an der eigenen Schule zu befassen. Der Bereich „Müssen“ (Rechtsgrundlagen) wurde während der Kick-Off-Veranstaltung in einem einführenden Vortrag thematisiert. Durch die Teilnahme der Schulleitung am Coaching konnten ergänzend wichtige Hinweise zum Element „Dürfen“ gegeben werden. Nachfolgend werden die Inhalte des Lehrercoachings anhand der fünf Komponenten näher erläutert.

„Wollen“ – Sensibilisierung für das Thema Demokratiebildung, Partizipation und Schülerfeedback – eine Haltungsfrage

Die Begleitforschung zur „Kinderstube der Demokratie“, dem unter 2.4.1 vorgestellten Modellprojekt zur Förderung von Demokratiebildung und Partizipation in der Kita, zeigt, „Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“ (Hansen et al. 2009, S.47) und ist

zunächst einmal eine Haltungsfrage (vgl. ebd.; vgl. Bastian 2010, S. 380). Zugleich ist sie auch eine Machtfrage, der es sich zu stellen gilt (siehe 2.2). Burkhard et al (2003, S. 379) sprechen von „Feedback als Kern einer Schulentwicklung mit Schülern“. Verschiedene Studien (vgl. Rolff 2016, S.110) verweisen auf die Schwierigkeiten beim Umgang mit Evaluationsergebnissen. So führen diese häufig zu Verunsicherung, Angst vor Kontrolle und werden als Kritik aufgefasst (vgl. ebd.). Evaluation wird oft als „Fremdkörper“ wahrgenommen, der neben Konfliktbereitschaft auch viel Zeit und Arbeitsaufwand benötigt und „emotionalen Tiefgang“ hat (Rolff 2016, S.110). Das heißt, den Lehrkräften muss von Beginn an vermittelt werden, dass das Reflexionsinstrument keine Kontrolle ihrer Arbeit darstellt und sie an den Pranger stellen soll. Wichtig ist es, eine Feedbackkultur an der Schule zu schaffen, die Fehler machen erlaubt und in der sich die Lehrkräfte ebenfalls als Lernerinnen und Lerner sehen und den Austausch mit Kindern sowie deren Rückmeldungen als Chance begreifen, den Unterricht gemeinsam weiterentwickeln zu können. „Genau in die Lücke des Nicht-Voneinander-Wissens bei der Gestaltung von Lernprozessen stößt Feedback.“ (Bastian 2010, S. 380) Für das Reflexionsinstrument braucht es Menschen, die sich der Angst vor Kontrollverlust stellen, sich auf Veränderungen einlassen und bereit sind, ihr eigenes Handeln immer wieder neu zu reflektieren und reflektieren zu lassen.

„Müssen“ – Schülerpartizipation und ihre rechtliche Verpflichtung

Wichtig ist, dass die Lehrkräfte im Reflexionsinstrument eine Hilfestellung sehen, die ihren Arbeitsalltag langfristig erleichtert und dieses nicht als weitere Aufgabe zu dem großen Berg an Herausforderungen, die die Grundschulen aktuell zu bewältigen haben, sehen (vgl. 1.1). Dass es nicht um eine zusätzliche Aufgabe geht, kann auch darin aufgezeigt werden, dass es sich bei Demokratiebildung und Partizipation um eine rechtliche Verpflichtung (vgl. 2.3.1) handelt, die es in den Schulen umzusetzen gilt. Auch der Lehrplan, der häufig als Hinderungsgrund für Schülerpartizipation genannt wird (vgl. 4.1.1) sieht Schülerpartizipation vor (vgl. 2.3.1.7). Die Arbeit mit dem Reflexionsinstrument ist ein Weg, diese Vorgaben umzusetzen.

„Wissen“ – Strategien zum Umgang mit den Ergebnissen der Reflexion, Erarbeitung und Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler anhand der Fallvignetten und darüber hinaus

Um an bereits Bestehendes anknüpfen und motiviert starten zu können, erfolgt eine gemeinsame Bestandsaufnahme, um zu erörtern, was die Lehrkräfte im Bereich Demokratiebildung und Partizipation bereits umsetzen und welche Felder sie bislang vielleicht noch nicht im Blick haben, die aber als Entwicklungspunkte denkbar wären (vgl. Rolff 2016, S.76). Sinnvollerweise wird dieser Prozess visualisiert und bereits vorhandene Partizipation damit sichtbar gemacht. Wobei das Hauptaugenmerk des Coachings auf der Potenzialentwicklung liegt (vgl. Rauen 2014, S.102). Durch eine möglichst offene Gestaltung sollen

den Lehrkräften ausreichend Partizipationsmöglichkeiten geboten werden, sodass auch gemeinsam neue Ideen entwickelt werden können, die für die jeweilige Lehrkraft und die individuelle Situation mit der eigenen Klasse bzw. Schule passend sind. Aufgrund der Informationen, die die 44 Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen zum Themenbereich Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion zutage gebracht haben (siehe 4.1.1), scheint es angebracht, die Lehrkräfte in einem kleinen Input darüber zu informieren, wie Demokratiebildung und Partizipation bereits mit Krippen-/Kitakindern praktiziert wird (vgl. 2.4.1) und wie die Grundschule beginnend mit Klasse 1 sinnvoll an diese vorschulischen Demokratieerfahrungen anknüpfen kann. Im Anschluss werden konkrete Umsetzungsbeispiele zur Steigerung der schulischen Partizipationsmöglichkeiten (siehe Anhang D.2) für die gesamte Grundschulzeit aufgezeigt und gemeinsam erarbeitet. Dies ist passend zu den jeweiligen Fallvignetten, aber auch über die Fallvignetten hinaus angedacht, da die Fallvignetten nur exemplarisch Bereiche aus dem Schulleben aufgreifen können. Das Lehrercoaching soll den Lehrpersonen das nötige Know How vermitteln, damit sie besonders Teil 2 (Reflexionsgespräch mit den Kinder) und 3 (Konsequenzen aus dem Gespräch ziehen für eine gemeinsame, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung) des Reflexionsinstruments gut in ihrem Klassenzimmer umsetzen können. Deshalb werden den beteiligten Lehrkräften Strategien zum Umgang mit den Ergebnissen der Reflexion aufgezeigt, etwa wie entsprechende Reflexionsgespräche mit der Klasse geführt und Konsequenzen daraus gezogen werden können. Indem das Reflexionsinstrument den Lehrkräften einen Abgleich zwischen der eigenen Wahrnehmung und der Fremdwahrnehmung der Kinder ermöglicht, trägt es dazu bei, Unsicherheiten im Hinblick auf das eigene Handeln abzulegen (vgl. Rolff 2016, S.109). Dies ist aber auch damit verbunden, sich hinterfragen zu lassen und ggf. auch Kritik auszuhalten. Dieser Punkt ist bei einem Instrumenteneinsatz zu bedenken. Wichtig ist es, mit den Lehrkräften vorab zu besprechen, wie mit einer möglichen Diskrepanz umgegangen werden kann. Dass diese nicht als reine Kritik und Nicht-Gemochtwerden interpretiert wird, sondern als Hilfe und Chance begriffen wird, gemeinsam mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und darüber Antworten zu erhalten, was verändert und wie gemeinsam mit den Ergebnissen weitergearbeitet werden kann. Dieser Austausch mit der Klasse verlangt genauso nach einer Feedback- und Fehler-Kultur, die von Offenheit, Vertrautheit, dem Ernstnehmen des Feedbacks und der Vermeidung einer Rechtfertigung für das eigene Handeln geprägt ist (vgl. Rolff 2016, 145).

„Können“ – Anbahnung von Fähigkeiten zur Partizipationsförderung

Das Lehrercoaching zielt ferner darauf ab, dass die teilnehmenden Lehrpersonen Handlungskompetenz erwerben (vgl. Hertel et al. 2008, S.233), um ihre eigene Handlungsfähigkeit kritisch zu reflektieren (siehe hierzu auch die Transferaufgabe Reflexionskärtchen unter 4.2.2), Kinder anzuleiten, sie zu begleiten, zu unterstützen und zu Partizipation befähigen zu können. Um entsprechende Fähigkeiten anzubahnen, wird im Coaching, ähnlich zur

Vignettenforschung (vgl. 3.1.2), mit Beispielen der Partizipationsförderung aus der eigenen Arbeit als Grundschullehrerin gearbeitet. Die Arbeit mit dem Reflexionsinstrument, das eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung fördert, erfordert eine Reihe von Kompetenzen von den beteiligten Lehrkräften. Sie müssen in der Lage sein, die Daten, die ihnen das Instrument zur Verfügung stellt, produktiv im gemeinsamen Austausch mit den Kindern zu nutzen und Konsequenzen daraus abzuleiten. Entsprechend müssen auch die Lehrpersonen ihre Kompetenzen erweitern (vgl. Terhart 2010, S. 237f). Hier zeigt sich bereits, dass das Reflexionsinstrument nicht nur Teil von Unterrichtsentwicklung ist, sondern maßgeblich auch den Bereich der Personalentwicklung und darüber hinaus auch die Ebene der Organisationsentwicklung betrifft, wenn Schule als Ganzes sich als Lernende Organisation versteht und beispielsweise auch Strukturen verändert oder neu geschaffen werden. Eine solche lernende Schule kennzeichnet sich durch Selbstreflexion (vgl. Rolff 2016, S. 35).

„Dürfen“ – Schaffung partizipationsförderlicher Rahmenbedingungen

Der Schulleitung kommt beim Element „Dürfen“ bei der Partizipationsförderung eine wichtige, unterstützende Rolle zu, etwa bei der Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen, wie das Einräumen von Zeitfenstern im Schulalltag, der Integration von Maßnahmen der Partizipationsförderung in das Schulprogramm oder der Schaffung und Etablierung von demokratischen Strukturen (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.203; vgl. Röder et al. 2010, S.177; vgl. Rolff 2018, S. 15). Diese werden mit der Schulleitung im Coaching besprochen.

Nachdem zuvor die Inhalte des Coachings genannt wurden, sollen als nächstes die Vorgehensweise und die im Coaching verwendeten Materialien Erwähnung finden.

Vorgehensweise und verwendete Materialien im Lehrercoaching

„Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte.“²¹ Aus diesem Grund wird im Lehrercoaching mit den ausdruckstarken Themenkarten des Don Bosco Verlags zu „Inklusion“, „Kindsein“ und „Partizipation“ gearbeitet (Franz 2015; Meyer 2015; Hansen und Knauer 2016a). Be trachtet wird allerdings nur die Vorderseite der Karten, auf der sich neben einem aussagekräftigen Bild jeweils ein Begriff oder ein prägnantes Zitat findet. Ergänzend zu einer Auswahl dieser Themenkarten kommen Moderationskarten zum Einsatz, die vorab mit ergänzenden Schlagwörtern beschriftet werden. Zu Beginn des Coachings werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Zielsetzung informiert und die Ausgangssituation an der Schule und in der jeweiligen Klasse besprochen (vgl. Rauen 2014, S.67). Wisniewski et al. (vgl. 2017, S.134) benennen zwei Wege, um an Haltungen zu arbeiten und halten eine

²¹ Zitiert nach Bayerischer Rundfunk (2017): "Ein Blick sagt mehr als 1000 Worte", [online] <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/kalenderblatt/0812-ein-blick-sagt-mehr-als-1000-worte-102.html> [16.11.2019].

Verbindung beider Wege für den besten Weg. Neben der Erweiterung der eigenen Kompetenzen, die den eigenen Erfahrungsschatz vergrößert, was Auswirkungen auf die eigenen Haltungen hat, ist auch der Weg über eine transparente Beschäftigung mit vorhandenen Haltungen denkbar (vgl. ebd.). Beides wird im Lehrercoaching anvisiert. Zunächst wird den Lehrkräften der theoretische Hintergrund des Forschungsprojekts näher erklärt und die Frage, warum überhaupt mehr Schülerpartizipation notwendig ist, beleuchtet. Dazu werden die zentralen Fachbegriffe definiert und in ihrem Zusammenhang wie folgt verortet (siehe Abb. 4-2.).

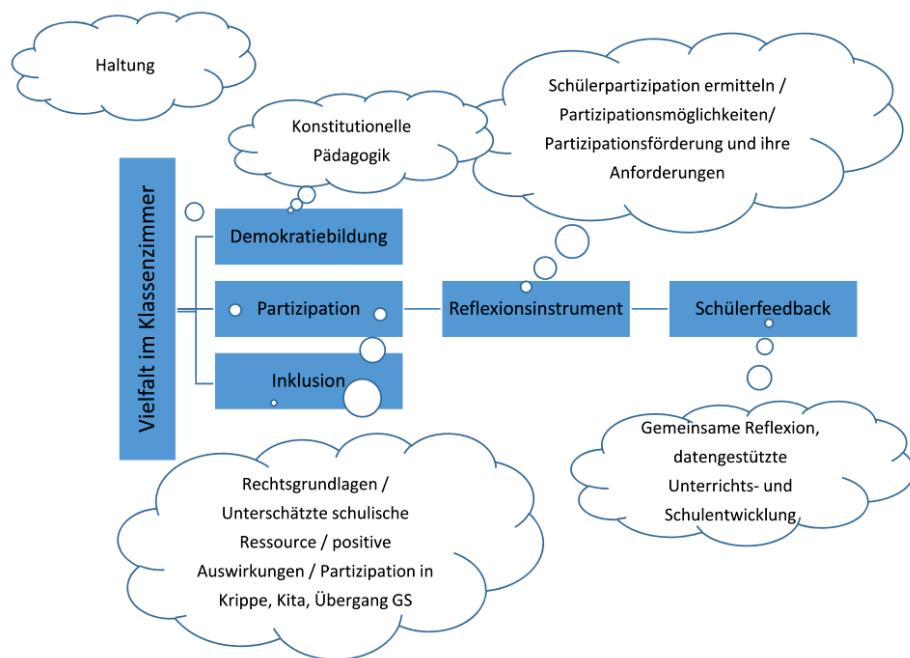


Abb. 4-2. Inhalte des Lehrercoachings (Eigene Darstellung)

Die Lehrpersonen werden für die Thematik sensibilisiert und Haltungen thematisiert. Neben der Besprechung bereits vorhandener Partizipationsmöglichkeiten werden vielfältige Optionen und konkrete Praxisbeispiele auf Unterrichts- und Schulebene, in denen Kinder mit- bzw. selbstbestimmen können aus der eigenen Unterrichtspraxis der Doktorandin aufgezeigt (siehe Anhang E.2). Da das Lehrercoaching nach der Prämessung stattfindet, werden die Auswertungsergebnisse der Prämessung gemeinsam besprochen und die Lehrpersonen, angeregt, zu überlegen, wie sie mit diesen Ergebnissen mit ihrer Klasse weiterarbeiten, wie sie darüber mit den Kindern ins Gespräch kommen und wie konkrete nächste Schritte und Ziele aussehen können, um die Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Flankierend bekommen die Lehrkräfte Tipps, wie sie die initiierten Partizipationsmöglichkeiten sinnvoll begleiten und das Reflexionsinstrument gemeinsam mit ihrer Klasse für eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen können. Für den

Transfer des Gelernten in den Schulalltag erhalten die Lehrkräfte am Ende des Lehrercoachings mit Plakaten und Reflexionskärtchen weitere Materialien und Aufgaben, die im Rahmen des Lehrercoachings besprochen und nun näher erläutert werden.

4.2.2 Transferaufgaben für das Klassenzimmer

Bisherige Interventionsstudien im schulischen Kontext liefern Hinweise, was positiv zu einer langfristigen Implementation beitragen kann. Auch hier spiegelt sich die Praktikabilität für die Praxis wider. Die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer nachhaltigen Implementation kommt, steigt, mit der Relevanz und dem Nutzen, den sie für die Lehrperson hat und wie sie für die Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag umsetzbar ist. Auch die Einstellungen, Überzeugungen und subjektiven Theorien der Pädagoginnen und Pädagogen sollten Bestandteil flankierender Maßnahmen sein. Ebenso ist Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen und die gewünschte Veränderung nachhaltig zu unterstützen (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.204f). Dass die Effektivität einer Interventionsmaßnahme durch ergänzende Transferaufgaben gesteigert werden kann, zeigen Hasselhorn und Labuhn (vgl. 2008, S.35) anhand standardisierter Lerntagebücher, in denen Aufgaben zur Selbstbeobachtung und -reflexion für die Teilnehmenden der Trainingsmaßnahme enthalten waren. Auch Hertel et al. (vgl. 2008, S.239) verweisen darauf, dass sich eine positive Einstellung gegenüber dem Training sowohl im Hinblick auf die Effektivität der Maßnahme als auch hinsichtlich der Transferwirkung als förderlich erweist. Schriftlich fixierte Trainingsziele helfen, die Effektivität des Trainings zu beurteilen (vgl. ebd.). Eine besondere Bedeutung kommt den „transferfördernden Maßnahmen“ zu (Hertel et al. 2008, S.239). Wichtig sind Unterstützungsangebote für den Praxistransfer (vgl. ebd.). Für eine erfolgreiche Implementierung von Maßnahmen ist es förderlich, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer schon während der Fortbildung erste Ziele für die Umsetzung stecken und überlegen, was, wann, wie umgesetzt werden soll. Werden die Ziele transparent gemacht, kann der Prozess daran verfolgt und die Zielerreichung überprüft werden (vgl. Röder et al. 2010, S.176f, 180). Hilfreich ist es, sich bereits zu diesem Zeitpunkt auch über mögliche Hindernisse und Herausforderungen und potentielle Lösungsmöglichkeiten Gedanken zu machen (vgl. ebd., S.180). Weiterhin ist es sinnvoll, die Umsetzung der Maßnahmen zu dokumentieren. So lassen sich Erfolgserlebnisse, aber auch Hindernisse festhalten. Eine Möglichkeit hierfür stellt ein Logbuch dar, in dem die Lehrkräfte, ähnlich wie in einem Portfolio ihre Eindrücke sammeln (vgl. Röder et al. 2010, S.181). Selbstberichtsverfahren werden aber auch kritisch gesehen, da sie leicht der sozialen Erwünschtheit unterliegen oder sich andere Fehler, wie eine verzerrte Erinnerung, einschleichen können (vgl. Otto und Schmidt 2010, S.93). Transferziele bei einer Intervention beziehen sich sowohl auf Aufgaben, Situationen als auch auf einen Entwicklungsanschub (vgl. Hager und Hasselhorn 2008, S.345). „Erst durch

den Transfer erreichen die vermittelten Inhalte eine Wirksamkeit über die spezifische Situation hinaus, in der sie erworben wurden.“ (Hertel 2010, S.260) Daher stellt der Transfer ein wesentlicher Bestandteil der Fortbildungsmaßnahme dar (vgl. ebd.). Die Effektivität einer Maßnahme ist u.a. daran zu bewerten, wie der Transfer der Inhalte langfristig auf den Alltag gelingt (vgl. Hertel et al. 2008, S.240).

Während des Lehrercoachings erhalten die beteiligten Lehrkräften Transferaufgaben inklusive Materialien für das Klassenzimmer, die sie während der kompletten Erprobungsstudie durchführen sollen. Durch diese Transferaufgaben wird das Ausgangsmodell eines Prä-Post-Follow-up-Designs mit dreimaliger Instrumentanwendung und jeweils anschließendem Reflexionsgespräch zu den Auswertungsergebnissen in den Interventionsgruppen um zwei Transferpfeiler ergänzt. Die Kontrollgruppenlehrkraft bekommt kein Lehrercoaching und damit auch keine Transferaufgaben. Der erste Pfeiler betrifft die Lehrkraft. Damit ein nachhaltiges Umdenken angebahnt werden kann, soll sie nicht nur dreimalig ihr Handeln reflektieren, sondern zu einem regelmäßigen Reflektieren angeregt werden. Hierzu erhält sie im Lehrercoaching für jede Woche des Erhebungszeitraums von April-Juli 2019 ein Reflexionskärtchen im Visitenkartenformat (siehe Anhang D.3). Gearbeitet wird mit den „Spruchkärtchen Partizipation. Denk-Geschenke für Teamarbeit, Elternabende und Seminare“ des Don Bosco Verlags (Hansen und Knauer 2016c). Auf der Vorderseite befindet sich jeweils ein Zitat oder Impuls zu den im Lehrercoaching erarbeiteten Inhalten. Auf der Rückseite einer Karte ist der Arbeitsauftrag für die Lehrkräfte notiert. Auf den weiteren Kärtchen findet sich immer die jeweilige Kalenderwoche mit Datum, wann die Reflexionsaufgabe auf der entsprechenden Karte notiert werden soll. Dort sollen die Lehrkräfte der Interventionsgruppen wöchentlich folgenden Arbeitsauftrag²² aufschreiben, der mit ihnen während des Lehrercoachings besprochen wird.

Reflektiere Deine Rolle hinsichtlich der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler in Deinem Unterricht in dieser Woche.

(Beispiel: Situation, in der die Selbst-/ Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gut gelungen war oder die fremdbestimmt war und wo Du hinterher gemerkt hast, dass eine Schülerpartizipation möglich und sinnvoll gewesen wäre).

Jeweils am Ende der Schulwoche sollen die Lehrpersonen damit noch einmal ihre Woche Revue passieren lassen und ihre eigene Rolle hinsichtlich der Schülerpartizipation reflektieren.

²² Sämtliche Lehrkräfte, inklusive Schulleitung, wurden auf Wunsch des Kollegiums und der Schulleitung von Beginn der Erprobungsstudie an geduzt. Deshalb sind die Arbeitsaufträge auch in der Du-Form formuliert.

„„Gute“ Beteiligungsformen sind dadurch gekennzeichnet, daß Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Beteiligung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozess arbeiten.“ (Schröder 1995, S.17)

Der zweite Pfeiler ist eine Gemeinschaftsaufgabe für die Lehrkraft und ihre Klasse. Damit das Thema Partizipation für alle Beteiligten nicht nur punktuell mit dem Instrument, sondern dauerhaft im Klassenzimmer präsent ist, soll zwischen den Messungen mit dem Instrument die Entwicklung auf Plakaten sichtbar und die empfundenen Partizipationsmöglichkeiten mit Klebepunkten visualisiert werden (siehe Anhang D.4). Die Interventionsgruppen erhalten jeweils zwei Plakate für den Zeitraum der Erprobungsstudie, einmal für die Zeit zwischen der Prä- und Postmessung und einmal für die Zeit zwischen der Postmessung und dem Follow-up. Auf den Plakaten steht die Frage „*Wer hat diese Woche oft bestimmt?*“ Abgebildet sind identisch zu den Antwortoptionen im Reflexionsinstrument die Zeichnungen für die Lehrkraft mit Klasse, nur die Lehrperson sowie nur die Klasse. Damit soll die Verknüpfung zum Reflexionsinstrument unterstrichen werden. Wöchentlich bekommt jedes Kind einen blauen Punkt, um seine Einschätzung auf dem Plakat vorzunehmen. Die Lehrkraft trifft ihre Selbsteinschätzung mit einem grünen Punkt. Über die Ergebnisse dieser Punktelns sollen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft wöchentlich in einen kurzen Austausch von ca. 10 Minuten treten und gemeinsam über die Partizipationsmöglichkeiten reflektieren. In einer zusätzlichen Spalte soll kurz notiert werden „*Darüber haben wir gesprochen.*“, damit auch zu einem späteren Zeitpunkt noch nachvollziehbar ist, was die Klasse während der Messzeitpunkte des Reflexionsinstruments beschäftigt hat. Anschließend soll noch „*Unser Ziel für kommende Woche*“ angegeben werden. Hier geht es darum, im Reflexionsgespräch gemeinsam Ziele zu vereinbaren, diese schriftlich zu fixieren und damit für alle transparent zu machen, damit auch eine entsprechende Erfolgskontrolle erfolgen kann. Mit dieser Vorgehensweise wird ein Verfahren mit möglichst geringem organisatorischem und zeitlichem Aufwand gewählt, damit es gut in den Schulalltag integriert werden kann und tatsächlich auch regelmäßig zur Anwendung kommt. Diese Maßnahme wird den Lehrkräften im Coaching als Transfermöglichkeit des neu Gelernten ins Klassenzimmer vermittelt. Für die Interventionsgruppen der Erprobungsstudie ergibt sich damit zusammenfassend folgendes Bild (siehe Abb. 4-3.). Bei der Kontrollgruppe entfallen Plakat und Reflexionskärtchen.

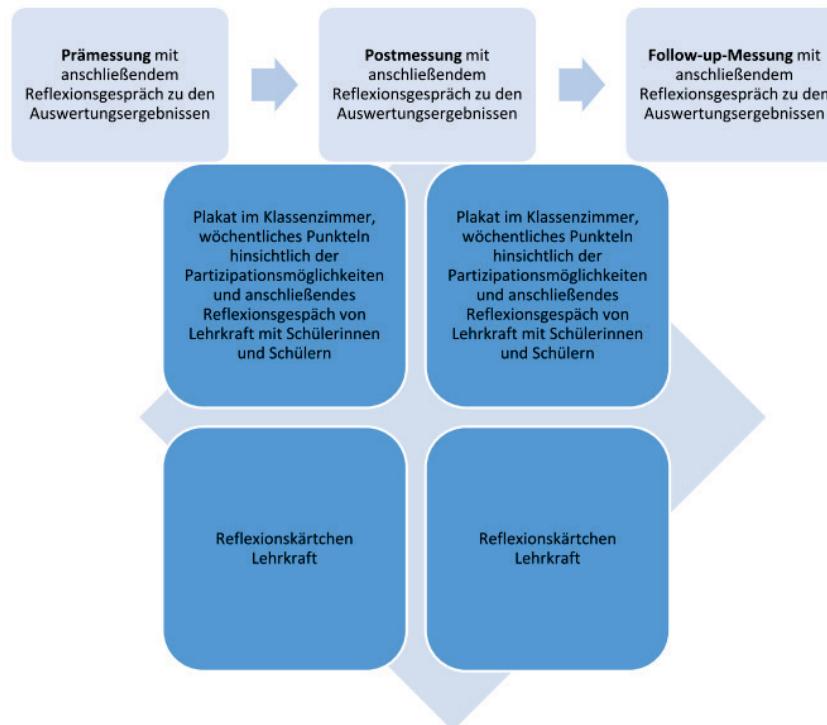


Abb. 4-3. Transferaufgaben der Interventionsgruppen (Eigene Darstellung)

Im Folgenden wird erläutert, mit welchen Maßnahmen eine Qualitätssicherung des Lehrercoachings gewährleistet wird.

4.2.3 Qualitätssicherung des Lehrercoachings

Das selbst konzipierte Lehrercoaching wurde vor seiner Anwendung hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit einer externen Validierung durch fünf Grundschullehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung aus verschiedenen Grundschulen unterzogen. Durch diese Expertengespräche konnte eruiert werden, ob die geplanten Inhalte im Sinne einer antizipierten Partizipationsförderung für die Lehrkräfte hilfreich sein könnten, ob sie verständlich aufbereitet sind und sich daraus potentielle Umsetzungsmöglichkeiten für die eigene Schulpraxis ergeben. Einige Inhalte des Coachings (siehe 4.2.1) sind zudem Bausteine des selbst konzipierten und durchgeführten Seminars „Demokratiebildung und Partizipation in der Praxis“ im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit (WS 2018/19), das zum Semesterende ausführlich evaluiert und von allen Teilnehmenden als sehr positiv bewertet wurde. Hier fand ebenfalls eine externe Validierung der geplanten Inhalte durch angehende Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen statt, sodass Kriterien der Durchführbarkeit und Wirksamkeit evaluiert werden konnten (vgl. Hager 2008, S.722f). Ferner wurde die Entscheidung für einen Coachingansatz und dessen genauere Ausgestaltung anhand der folgenden sechs Perspektiven reflektiert:

- „(1) Sachperspektive: Welche Probleme sollen mit der Methode bearbeitet werden?
- „(2) Zielperspektive: Welche Ziele sollen mit dieser Methode erreicht werden?
- „(3) Personenperspektive: Wird die Methode der Zielgruppe, den Adressaten gerecht?

- (4) Arbeitsfeldperspektive: Ist die Methode relevant innerhalb des institutionellen Rahmens?
 - (5) Planungsperspektive: Erlaubt die Methode die gezieltere Planbarkeit von Hilfeprozessen?
 - (6) Evaluationsperspektive: Ist die Methode wirksam?"
- (Birgmeier 2006, S.22)

Die *Sach- und Zielperspektive* wurden zuvor bereits ausführlich erläutert. Das Coaching wurde speziell für die Anforderungen der Zielgruppe Grundschullehrkräfte entwickelt, einer Expertenklientel für Lernen mit einem hohem Anspruch, die insbesondere Anregungen zur praktischen Umsetzung des theoretischen Ansatzes für ihre tägliche Arbeit erwartet und wegen der vielfachen Anforderungen, die an sie gestellt wird, einen dauerhaften, zusätzlichen Realisierungszeitaufwand weitgehend ablehnt (*Personenperspektive*, vgl. 4.1.1). Der Coachingansatz ist im Bereich der Lehrerfortbildung (*Arbeitsfeldperspektive*) innovativ und noch nicht weit verbreitet (vgl. Hertel et al. 2008, S.236). Wie bereits ausführlich skizziert, scheint die gewählte Methode besonders geeignet, eine Hilfe zur Selbsthilfe für die Lehrkräfte zu leisten (*Planungsperspektive*). Die Wirksamkeit der Methode (*Evaluationsperspektive*) wird an späterer Stelle in Kapitel 6 nachzulesen sein, zum einen im Hinblick auf die Ergebnisse in den Interventionsgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe und zum anderen in der Bewertung durch die teilnehmenden Lehrkräfte. Durch die dreimaligen Interviews im Rahmen des Prä-Post-Follow-up-Designs kann das Coaching im Hinblick auf seine Wirksamkeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Blick genommen werden (vgl. Rauen 2014, S.73). Auf „Beziehungskriterien wie Vertrauen, Akzeptanz und Offenheit“ (Rauen 2014, S.73) wird im Coaching großen Wert gelegt.

In Kapitel 5 wird nun die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings in der Schulpraxis ausführlich dargestellt.

5 Erprobung des Reflexionsinstruments und des Lehrercoachings

„Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, reicht nicht aus.“ (Kurt Lewin)²³

Nach dem vorherigen, umfangreichen Entwicklungs- und Validierungsprozess wird in diesem Kapitel die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings in der Schulpraxis ausführlich skizziert. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel 6, die Diskussion der Befunde, verbunden mit einem Ausblick, in Kapitel 7.

5.1 Ziel der Erprobungsstudie

Ziel der Erprobungsstudie ist, das zuvor gemeinsam im Forschungsprojekt entwickelte und validierte Reflexionsinstrument (siehe Kap. 3) in Verbindung mit dem eigenständig entwickelten und ebenfalls extern validierten Lehrercoaching (siehe Kap. 4) exemplarisch an einer Grundschule in der Schulpraxis zu erproben. Nachdem die Ermittlungsfunktion des Instruments bereits in den umfangreichen Pretests bestätigt werden konnte (siehe 3.1.4), ist nun die Förderwirkung des Instruments (siehe 1.2) zu überprüfen. Da das Reflexionsinstrument als Hilfsmittel für die Lehrkraft konzipiert wurde, um sie durch Schülerfeedback und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler im eigenen Handeln zu stärken, liegt, nachdem in den Pretests überprüft wurde, wie die Schülerinnen und Schüler am Tablet mit dem Instrument zureckkommen, in der Erprobungsstudie der *Fokus auf den Lehrkräften*. Zudem werden in der Erprobungsphase neben dem 1. Teil des Reflexionsinstruments (Tablet) auch die beiden weiteren zentralen Bestandteile des Instruments in den Blick genommen (Reflexionsgespräch, gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung) (siehe 3.2.1). Die Erprobungsstudie dient neben der Beantwortung der Frage, ob das Reflexionsinstrument kombiniert mit einem Lehrercoaching zu einer Partizipationsförderung beiträgt, der Generierung von Hinweisen, was bei einem Einsatz des Instruments in der Schulpraxis zu beachten ist. Es gilt zu klären (siehe 1.2),

- wie die beteiligten Lehrkräfte das Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung bewerten.
- welchen Stellenwert die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen einnehmen.
- wie das datengestützte Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden kann.
- wie die Lehrkräfte das Lehrercoaching bewerten.

²³ Zitiert nach Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 13.

- in welchen Bereichen an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestochen wird.
- inwiefern es bei der Partizipationsförderung Unterschiede in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe gibt.
- welche Faktoren zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung beitragen.
- ob die Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken können.

Hinsichtlich der Zielerreichung Partizipationsförderung (siehe 2.1.6) geht es immer um individuelle Lösungen der Betroffenen, weshalb vorab auch keine Kennzahl vorgegeben werden kann, wann das Ziel erreicht ist, zumal Partizipationsförderung, genau wie Inklusion, ein fortlaufender Prozess ist. Es ist aber sicher schon einiges erreicht, wenn die Thematik an der Schule angestoßen, Fremdbestimmung zurückgeht, Partizipation in Form von Mit- und Selbstbestimmung gesteigert wird und zu einer nachhaltigen Verankerung und partizipativen Entwicklung an der Erprobungsschule führt. Ziel ist nicht für alle Kinder und auf allen Ebenen eine Selbstbestimmung, sondern jedem Kind, entsprechend seiner Fähigkeiten, die höchstmögliche Beteiligungsstufe zu ermöglichen (vgl. Hart 1992, S.11, siehe 2.1.3). Veränderungen werden durch das Reflexionsinstrument und qualitative Daten erfasst. Der Ausgangszustand wird anhand der Prämessung und ergänzenden qualitativen Daten erhoben. Nachfolgend wird das umfangreiche Forschungsdesign der Erprobungsstudie skizziert.

5.2 Forschungsdesign der Erprobungsstudie

Bei der Darstellung des Forschungsdesigns der Erprobungsstudie wird zunächst erläutert, warum eine Einzelfallanalyse durchgeführt wird, inwiefern und warum die Erprobungsstudie als Mixed Methods Ansatz verfolgt wird und der Aktionsforschung zuzuordnen ist. Danach wird das Prä-, Post-, Follow-up-Design mit Interventionsgruppen und Kontrollgruppe der Studie ausführlich beschrieben. Für die vielschichtige Herangehensweise wurde das Trichterbild gewählt, da es symbolisieren soll, dass durch diese Vorgehensweise möglichst wenig Informationsverlust entstehen und der Einzelfall in seiner Tiefe erfasst werden soll.

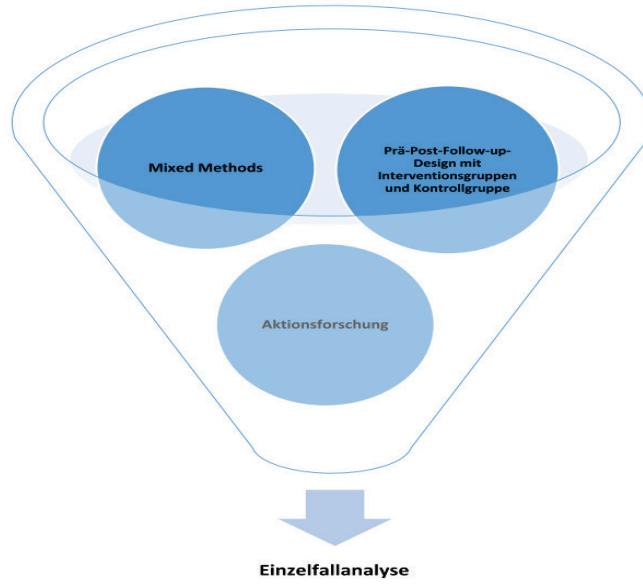


Abb. 5-1. Forschungsdesign der Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

5.2.1 Einzelfallanalyse – Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule

Die Einzelfallanalyse betrachtet den Fall in seinem natürlichen Umfeld und hat sein Tiefenverständnis zum Ziel. Da die Grenzen zwischen Fall und Umfeld fließend verlaufen, lassen sich Störvariablen durch den Kontext nicht eliminieren, vielmehr liegen auch diese im Erkenntnisinteresse der Analyse. Ein Fall wird also in seiner ganzen Vielfalt betrachtet und möglichst umfassend skizziert (vgl. Hering und Jungmann 2019, S.619f).

Bereits 1986 verwies Fend als Erster auf „[d]ie einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986). Diese Sichtweise hat sich bis heute durchgesetzt. Im Fokus steht die Entwicklung der Einzelschule (vgl. Rolff 2016, S.14), weshalb diese auch im Hinblick auf die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings und die dadurch angestoßene Schulentwicklung in den Blick genommen wird. Auch Gründe der Forschungsökonomie legen es nahe, die Erprobung des Reflexionsinstruments in der Praxis zunächst in einer Einzelfallanalyse an einer Schule vorzunehmen, bevor ein Einsatz in der Breite erfolgt (vgl. Trittel 2010, S.281).

Bei einer Innovation, die von außen an eine Schule herangetragen wird, wie es mit dem Reflexionsinstrument und Lehrercoaching der Fall ist, ist es besonders bedeutsam, einige Spielregeln der Schulentwicklung und Systemtheorie zu beachten. So gilt die „Einzelschule als Gestaltungseinheit“, die „Schule ist der Motor (Dalin, Rolff)“ (Rolff 2016, S.134). D.h., dass schulischer Wandel nicht von außen angeordnet werden kann. Von dort können Impulse gegeben werden, wie mit diesen verfahren wird, liegt jedoch im Ermessen der Einzelschule (vgl. ebd.). Für Implementierungsmaßnahmen im schulischen Kontext liefert die Schulentwicklungsforschung weitere Erfahrungswerte. So verweist Rolff (vgl. 2016,

S.148) darauf, dass Systeme auf Interventionen oft auf ihre Art reagieren. Selbst eine hervorragend eingeführte Innovation bedeutet nicht, dass diese automatisch Veränderungen herbeiführt (vgl. ebd.). Entscheidend ist deren Umsetzung in der Praxis. Zugleich zeigen Forschungen zu Systemwandel, dass es am effektivsten ist, die Menschen vor Ort dazu zu befähigen, dass sie den Wandel selbst vollziehen und eigene Lösungsansätze finden können (vgl. Rolff 2016, S.151). In der Erprobungsstudie wird mit dem Reflexionsinstrument auch etwas von außen an die Schule herangetragen. Dies geschieht in Begleitung mit einem Lehrercoaching und einem Forschungsansatz, der Betroffene zu Beteiligten macht, um entsprechende Fähigkeiten zum Wandel bei den Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern anzubahnen. Reflexionsinstrument und Lehrercoaching geben Impulse, was die Lehrkräfte mit dem Instrument machen, wie sie dieses als Instrument für Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen und wie schulische Umstände eine entsprechende partizipative Entwicklung begünstigen oder gar behindern, liegt zu einem Großteil außerhalb der Einflussreichweite der wissenschaftlichen Begleitforschung.

5.2.2 Mixed Methods Ansatz

Im Rahmen der Erprobungsstudie kommen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Durch die Kombination können die Schwächen der jeweiligen Methode kompensiert und Forschungsdefizite ausgeglichen werden. Zugleich ermöglicht ein Mixed Methods Design einen größeren Erkenntnishorizont (vgl. Gläser-Zikuda 2010, S.154f; vgl. Kelle 2019, S.168) und die Möglichkeit, die Forschungsfrage aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten (vgl. Grecu und Völcker 2018, S. 233), was dem „Ziel eines Tiefenverständnisses des Falls“ (Hering und Schmidt 2019, S.619) Rechnung tragen soll. Quantitative Daten werden durch die dreimalige Nutzung des Reflexionsinstruments erhoben. Durch den mehrfachen Gebrauch sollen Veränderungen hinsichtlich der Förderung von Schülerpartizipation ermittelt werden. Der qualitative Teil der Untersuchung mit Lehrkräfteinterviews soll Erklärungen für die am Tablet erhobenen quantitativen Ergebnisse des Reflexionsinstruments liefern, etwa im Hinblick auf das, was zwischen den Messungen in den einzelnen Klassen gemacht wurde. Ergänzend werden weitere, qualitative Daten erhoben, die ebenfalls Eingang in die Analyse des Einzelfalls finden werden. Dazu zählen:

- *Beobachtungsprotokolle* der Erhebungstage.
- Die im Lehrercoaching gestellten *Transferaufgaben für das Klassenzimmer* in Form von *Plakaten* und *Reflexionskärtchen* der Lehrkraft, die weitere Hinweise geben, was zwischen den drei Erhebungszeitpunkten in den Klassen passiert.
- *Schriftliche und mündliche Rückmeldungen* der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern. Dadurch kann auch die Meinung der Schülerschaft mit einbezogen werden.

- Durch *informelle Gespräche im Lehrerzimmer* während der Erhebungstage können ergänzend Informationen über die Entwicklung der Partizipationsförderung an der Schule gewonnen werden.

Anders als bei der Grounded Theory geht es hierbei nicht um eine Theoriegenerierung (vgl. Strübing 2014, S. 469), sondern um eine möglichst *umfassende Abbildung des Einzelfalls*, um die durch das Reflexionsinstrument angestoßene Partizipationsförderung bestmöglich nachvollziehbar machen zu können. Das nachfolgende Schaubild (siehe Abb. 5-2) fasst alle im Zuge der Einzelfallanalyse schriftlich, mündlich und über das Reflexionsinstrument erhobenen Daten zusammen:



Abb. 5-2. Mixed Methods Ansatz (Eigene Darstellung)

5.2.3 Aktionsforschung

„Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ (Galileo Galilei)²⁴

Womöglich liegt genau hierin eine Lösung für das vorhandene Theorie-Praxis-Gap von Schülerpartizipation, das sich in einem eklatanten Umsetzungs- und Forschungsdefizit manifestiert (siehe 2.5). Lehrkräfte müssen selbst die Erfahrung machen, dass sich Schülerpartizipation nicht nur für ihre Schülerschaft, sondern auch für die eigene Arbeit auszahlt. Einen unterstützenden Weg, die eigene Praxis diesbezüglich kritisch zu hinterfragen und Schülerpartizipation zu fördern, soll das Reflexionsinstrument ebnen, ebenso der für die

²⁴ Zitiert nach Riefling, Markus (2017): "Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken." (Galileo Galilei), in: Christine Koop und Markus Riefling (Hrsg.), *Alles eine Frage der Haltung!? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*, Frankfurt: Karg-Stiftung, S. 38-41.

Erprobungsstudie gewählte Forschungsansatz der Aktionsforschung, der den von Beginn des Forschungsprojekts angegangenen Weg, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler als die eigentlichen Expertinnen und Experten von Schule und Unterricht zu sehen und sie aktiv in Forschung einzubinden (siehe Kapitel 3 und 4), aktiv auch in der Erprobungsphase des Instruments weiterverfolgt. Altrichter und Thaler (1996, S.89) definieren *Aktionsforschung* als einen Forschungsansatz, bei dem:

„Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Reflektieren und Handeln immer wieder aufeinander beziehen und ihre Erfahrungen anderen Personen, die von dieser Praxis betroffen oder an ihr interessiert sind, zugänglich machen“. (ebd.)

Mit der Erforschung der eigenen Situation durch die Betroffenen sollen schulische Herausforderungen durch die Lehrkräfte selbst gelöst, Entwicklungen in Gang gesetzt und überprüft werden (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 15, 13). Neben dem Terminus „Aktionsforschung“ werden die Begriffe „Partizipative Aktionsforschung“, „Partizipative Forschung“ und „Partizipative Sozialforschung“ in der Wissenschaft mitunter parallel gebraucht (vgl. Wöhrer et al. 2017, S.32). Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Aktionsforschung haben, sehen sie als Möglichkeit zur Unterrichtsentwicklung und konstruktivem Umgang mit „pädagogischer Hilflosigkeit“ (Altrichter und Thaler 1996, S.91f). Dass Lehrkräfte Aktionsforschung für ihren eigenen pädagogischen Alltag erfolgreich nutzen können, zeigen Ergebnisse aus der Aktionsforschung (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 13). Von ihrem Ansatz her sieht die Aktionsforschung in den Lehrkräften aktive Konstrukteure ihrer Lernprozesse. Die in den letzten Jahren im Pädagogikbereich vermehrt durchgeführten quantitativen Forschungsansätze werden von Vertretern der Aktionsforschung eher skeptisch gesehen. Schul- und Unterrichtsentwicklung soll, statt Belehrung mittels der neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse, durch die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis durch die Lehrkräfte selbst angestoßen werden (vgl. Altrichter und Thaler 1996, S.91f). Ausgangspunkt für Forschungen im Rahmen der Aktionsforschung bilden Fragestellungen, die der Schulpraxis entstammen und für die Lehrkräfte und deren eigene Berufspraxis von Bedeutung sind. Dies führt häufig zu interdisziplinären Fragestellungen in der Aktionsforschung. Im Vordergrund steht zunächst das Verstehen der eigenen Situation. Entscheidend ist, das eigene Handeln in der Praxis zu reflektieren und Handlungsschlüsse zu ziehen, die in eine Aktion münden. Reflexion und Aktion stehen dabei immer wieder miteinander in einer Beziehung. Durch die stetige Reflexion können sich neue Handlungsoptionen ergeben, die gleichzeitig in der Aktion die Überlegungen einem Praxistest unterziehen (vgl. Altrichter und Posch 2007, S.15). Die Forschungsprozesse sind dabei längerfristig und zyklisch angelegt (vgl. ebd., S.17). Während des Forschungsprozesses werden verschiedene Blickwinkel im Hinblick auf das Forschungsziel gesammelt und miteinander konfrontiert. Über die eigene Forschung einer Lehrkraft wird in der Gruppe gesprochen, sodass ein professioneller Austausch gegeben ist (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 18f). Kooperieren Lehrkräfte im Rahmen von Aktionsforschung mit Externen werden vorab ethische Regeln

für die gemeinsame Arbeit vereinbart. Die Hauptverantwortung hinsichtlich Start, Durchführung und Ende der Unterrichtsforschung obliegt den Lehrerinnen und Lehrern. Im Hinblick auf ethische Kriterien gilt es vorab zu klären, inwiefern die Forschung mit den pädagogischen Zielen der Schule vereinbar ist (vgl. ebd., S.121). Indem Lehrkräfte anhand ihres eigenen Unterrichts immer wieder Reflexion und Aktion miteinander in Beziehung setzen, versuchen sie Erklärungsmuster zu finden, Handlungsoptionen zu entwerfen und dabei eine „praktische Theorie“ zu entwickeln (Altrichter und Posch 2007, S.15f). Diese Theorie kann im Praxistest unmittelbar überprüft und anhand von Reflexionen weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Diese Vorgehensweise erinnert stark an Janusz Korczak und seine enge Verzahnung und Reflexion von Theorie und Praxis (siehe 2.3.2). Das gewonnene Wissen will die Aktionsforschung zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis nutzbar machen (vgl. Altrichter und Posch 2007, S.229). Von diesem Wissen, das publiziert wird, sollen sowohl Wissenschaft als auch Praxis profitieren (vgl. ebd., S. 18f), ein Ziel, das auch die vorliegende Arbeit verfolgt. Da pädagogische Handlungen an sich schon einen Wert darstellen, ist auch der Wert der eigenen Forschungstätigkeit in der Aktionsforschung sehr wichtig. Forschungsprojekte, die sich der Aktionsforschung zuordnen lassen, sind zum einen durch das Ziel einer Erkenntnis, die durch Reflexion gewonnen werden soll und zum anderen durch das Ziel einer Entwicklung, die durch Aktion erreicht werden soll, gekennzeichnet (vgl. Altrichter und Posch 2007, S. 21).

Das eigene Forschungsvorhaben ist aus den folgenden Gründen der Aktionsforschung zuzuordnen: Die Lehrkraft wird, nachdem sich die Schule für eine Kooperation mit der Doktorandin entschieden hat, zunächst durch die Wissenschaft angeregt, die eigene Praxis zu reflektieren. Dies geschieht durch das zur Verfügung gestellte Reflexionsinstrument, das einen Abgleich der Selbstwahrnehmung der Lehrperson mit der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Ein nachhaltiger Aufbau einer reflexiven Haltung wird in den Interventionsgruppen zudem durch die Transferaufgaben angestoßen (siehe 4.2.2). Die Partizipative Aktionsforschung spricht von „Co-Forscher_innen“, die aktiv am Forschungsprozess teilhaben, eigene Daten sammeln und diese analysieren (Wöhrer et al. 2017, S.28). Genau das geschieht neben den Daten, die das Reflexionsinstrument generiert, in Form der Plakate im Klassenzimmer und den Reflexionskärtchen der Lehrpersonen. Damit können Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern die eigene Unterrichts- und Schulpraxis erforschen, reflektieren und Entwicklungen, die auf systematischem, datenbasiertem Feedback fußen, in Gang setzen. Auf ihrem Weg zum Partizipationscoach werden die Lehrpersonen in einem Lehrercoaching von der Doktorandin unterstützt. Letztlich entscheidet jedoch die Lehrkraft – im besten Fall gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern –, was für sie und ihre Klasse gerade Relevanz hat und wo sie ansetzen möchte. Indem die Lehrperson ihr eigenes Handeln kritisch reflektiert, mit ihrer Klasse darüber in einen konstruktiven Austausch geht, Konsequenzen abgeleitet werden,

die wiederum einer Reflexion unterzogen werden, setzt sie sich aktiv forschend mit der eigenen Praxis auseinander und entwickelt diese weiter. Damit entsteht der für die Aktionsforschung typische Wechsel von Reflexion, um Erkenntnis zu gewinnen und Aktion in Form von datenbasierter Unterrichts- und Schulentwicklung, die wiederum reflektiert wird. Möglich wird all dies durch die Nutzung des Reflexionsinstruments mit seinen anschließenden Reflexionsgesprächen zu den Auswertungsergebnissen sowie in den Interventionsgruppen zusätzlich über wöchentliche Reflexionsrunden, deren Grundlage die Einschätzungen auf im Klassenzimmer gut sichtbaren Plakaten zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten sind (siehe 4.2.2). Für den Feldzugang wurde im eigenen Forschungsvorhaben kein ethnographischer Ansatz gewählt, der i.d.R. von einem deutlich längeren Forschungsaufenthalt ausgeht (vgl. Knoblauch 2014, S. 522), auch wurde keine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, sondern die eigene Forschung stellt eine Praxisintervention dar. Der Forschungsprozess ist als gemeinsamer der Doktorandin und der Lehrkräfte, die selbst zu Forscherinnen und Forschern werden, zu verstehen. In der Interaktion und gemeinsamen Reflexion sollen Lösungen für die Probleme der Praxis gefunden werden.

5.2.4 Prä-, Post-, Follow-up-Design

Langfristige Maßnahmen im Rahmen von Interventionen haben den Vorteil, dass nicht nur einmalig, sondern über einen längeren Zeitraum eine Begleitung der Schulentwicklung von außen möglich ist und ein Austausch stattfinden kann (vgl. Röder et al. 2010, S.177). Ein prospektives Längsschnittdesign ist „für eine kausal möglichst eindeutig interpretierbare Veränderungsmessung“ erforderlich (Döring 2019, S.175). Ist die Zeit, um die in der Intervention anvisierten Ziele zu erreichen, zu kurz angesetzt, haben sich womöglich Effekte noch nicht hinreichend entwickelt, sodass sie auch nicht gemessen werden können. Gleichzeitig kann auch eine zu lange Dauer dazu führen, dass sich aufgetretene Effekte wieder zurückbilden und damit ebenfalls nicht mehr nachgewiesen werden können (vgl. Astleitner 2010, S.57). Ein Prä-Post-Follow-up-Design ermöglicht es, Veränderungen zu messen, im Fall der vorliegenden Arbeit, die beabsichtigte Förderung von Partizipation durch das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching. Mit den Prämessungen wird der Ausgangsstand in den beteiligten Klassen vor der Intervention (Lehrercoaching) gemessen. Um kurzfristige Effekte zu messen, wird nach drei Wochen eine Postmessung durchgeführt. Für die Messung längerfristiger Effekte erfolgt ein Follow-up nach zehn Wochen, darin enthalten sind zwei Wochen Pfingstferien. Bei diesen mehrfachen Erhebungen geht es in keiner Weise um eine Kontrolle der Lehrkraft und ihrer Arbeit, sondern um die Erprobung des Instruments. Ergänzend zum Instrumenteneinsatz werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten Interviews mit den Lehrkräften geführt.

5.2.5 Interventionsgruppen mit Lehrercoaching als Intervention und Kontrollgruppe

Intervention meint „jede gezielte [Hervorhebung im Original] Veränderung, jeder gezielte [Hervorhebung im Original] Eingriff in ein System“ (Leutner 2010, S.64). Die pädagogische Interventionsforschung befasst sich mit der Evaluation pädagogischer Wirkungen von Interventionen (vgl. ebd., S.65). Mittag und Bieg (vgl. 2010, S.31) plädieren dafür, daneben auch den Entwicklungsprozess der Intervention, deren Implementation und Umsetzung zu evaluieren. Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen dienen entweder der Förderung, Prävention, der Reduktion von Defiziten oder der Rehabilitation (vgl. Hager und Hasselhorn 2008, S.340). Feldbasiert werden die „Rahmenbedingungen, Prozesse und Merkmale der Zielgruppen explizit“ mit eingebunden (Hascher und Schmitz 2010, S.8). Pädagogische Interventionsforschung hilft, die Schulpraxis empirisch zu fundieren und evidenzbasiert weiterzuentwickeln (vgl. Leutner 2010, S.71; siehe hierzu auch Hattie 2009). Doch sie gilt als mühsam, anforderungsreich und störanfällig. Nachhaltige Veränderungen – von außen angestoßen – in der Schulpraxis erreichen zu wollen, ist keineswegs eine leichte Aufgabe (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, 204f; vgl. Hascher und Schmitz 2010, S.7). Auf die Schwierigkeiten und Ambivalenzen bei Interventionen im Kontext von Schulentwicklung verweist auch Rolff (vgl. 2016, S.148). Döring (vgl. 2019, S.174f) macht ebenfalls auf die besonderen Herausforderungen und die Komplexität von Evaluationsforschung aufmerksam. Im Vergleich zur Grundlagenforschung ist die Praxisforschung aufgrund der bedeutsamen Einflüsse durch die Beteiligten und den Kontext schwerer zu kontrollieren (vgl. ebd.; vgl. Gläser-Zikuda 2010, S.124). Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass sich die Umsetzung von Maßnahmen je nach Lehrperson und Schule deutlich unterscheiden kann und deren Einstellungen bezüglich der Maßnahme und ihrer Umsetzung maßgebend sind (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.202f). Für die vorliegende Einzelfallstudie gilt:

„Anders als im Experiment oder in quasi-experimentellen Designs [...] sind für Fallstudien die umgebenden Rahmenbedingungen nicht als Störvariablen auszuschließen, sondern liegen vielmehr explizit im Erkenntnisinteresse des Vorhabens.“ (Hering und Schmidt 2019, S.619)

Wichtig ist, vorab Evaluationskriterien und Bewertungsmaßstäbe festzulegen (vgl. Döring 2019, S.177), die Ziele der Intervention zu benennen (siehe 5.1), deren Durchführung transparent zu dokumentieren und diese unter Einhaltung wissenschaftlicher Standards und Qualitätskriterien zu begleiten (vgl. Hascher und Schmitz 2010, S.7). Wie diese in der eigenen Interventionsstudie eingehalten wurden, ist ausführlich unter 5.8 nachzulesen. Um zu überprüfen, ob für die erfolgreiche und nachhaltige Nutzung des Reflexionsinstruments und der angestrebten Partizipationsförderung ein Lehrercoaching hilfreich bzw. notwendig ist, wurde im Vergleich mit einer Kontrollgruppe gearbeitet, die keine Intervention durch ein Lehrercoaching erhielt. Als Kontrollgruppe wurde die 3. Klasse ausgewählt, da sie sich

genau zwischen den beiden Interventionsjahrgängen 2. und 4. befindet und davon auszugehen ist, dass entwicklungsbedingt die Unterschiede zwischen dem 2. und 4. Jahrgang am größten sind. Dies zeigte sich bereits in den vorangegangenen Pretests (siehe 3.1.4).

5.3 Schule der Erprobungsstudie

Da die Erprobungsstudie exemplarisch an einer Grundschule durchgeführt wurde, ist es zur Einordnung der Ergebnisse besonders wichtig, die Auswahl dieser Schule zu begründen und die Schule und Stichprobe ausführlich zu beschreiben. Dies geschieht im Folgenden.

5.3.1 Begründung der Schulauswahl

Die Wahl des Einzelfalls erfolgte im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse (vgl. Hering und Jungmann 2019, S.621). Für die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings musste eine Grundschule gefunden werden, die eine Vielzahl an Voraussetzungen erfüllt:

- *Eine inklusive Grundschule*

Da das Dissertationsvorhaben zum einen in das Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ und das Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen in der Schule“ eingebettet ist (siehe 2.6) und die Arbeit zum anderen im Graduiertenkolleg „Inklusiver Bildung“ entstand, sollte das entwickelte Reflexionsinstrument in der Erprobungsphase auch in einem entsprechenden inklusiven Setting zur Anwendung kommen, zumal es entwickelt wurde, um die partizipatorische Qualität in inklusiven Settings bestimmen zu können.

- *Eine einzige Grundschule*

Da Schulentwicklung Sache der Einzelschule ist, sollte mit einer einzigen Grundschule zusammenarbeitet werden. Dies ermöglicht es, im Rahmen der Erprobungsstudie tatsächlich eine Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen.

- *Interesse und Einlassen der Schulleitung und Lehrkräfte auf das Thema „Schülerfeedback und Partizipationsförderung“ und ein universitäres Kooperationsprojekt zur Unterrichts- und Schulentwicklung*

Sowohl Schülerfeedback als auch Schülerpartizipation stellen eine Haltungsfrage dar (siehe 2.1.3, 2.1.4, 2.4.2). Die Thematik ist für viele Grundschulen Neuland (siehe 2.5). Für die Erprobungsstudie wurden eine Schulleitung und Lehrkräfte benötigt, die bereit sind, sich darauf einzulassen. Ebenso musste Interesse an einer von außen angestoßenen und wissenschaftlich begleiteten Unterrichts- und Schulentwicklung bestehen.

- *Bereitschaft des Kollegiums, über einen längeren Zeitraum persönlich detaillierten Einblick in die eigene Arbeit in der Klasse und Schule zu gewähren und für Anregungen sowie für eine intensive Zusammenarbeit mit einer Außenstehenden offen zu sein*

Das Prä-, Post-, Follow-up-Design mit mehrfachen Tableterhebungen, wiederholten Interviews und einem Lehrercoaching als Intervention mit Transferaufgaben für das Klassenzimmer erfordert einen wiederholten, mehrtägigen Forschungsaufenthalt an der Schule und eine hohe Kooperationsbereitschaft des Kollegiums. Die komplette Erprobungsstudie wurde alleine von der Doktorandin durchgeführt. Es standen keine Hilfskräfte zur Verfügung, sodass jeweils mehrere Erhebungstage notwendig waren. Um möglichst nahe am Schulalltag zu sein und den gewohnten Ablauf möglichst wenig durch die Erhebungen zu stören, wurde bewusst auf ein größeres Forscherteam verzichtet.

- *Schuleigene Tablets und Kopfhörer*

In der Erprobungsphase soll das Reflexionsinstrument unter den vorherrschenden Bedingungen der Praxis getestet werden. D.h. es wird auf die technische Ausstattung der ausgewählten Schule zurückgegriffen, was voraussetzt, dass die Schule über einen Computerraum oder Tablets und Kopfhörer im Klassensatz verfügt.

Die zuvor skizzierten Voraussetzungen lassen schon erahnen, dass sich die Suche nach einer solchen Schule keineswegs leicht gestaltet hat. An den meisten Grundschulen mangelt es alleine schon an der nötigen technischen Ausstattung. Zudem sind viele Grundschulen in ihrem Alltagsgeschäft derart vor eine Vielzahl von Herausforderungen gestellt (siehe 1.1), sodass ein solch zeitintensives Kooperationsprojekt nur schwer in den Schulalltag zu integrieren ist und für die Grundschulen zunächst einmal eine zusätzliche, große Belastung und einen Mehraufwand darstellt. Auch muss bedacht werden, dass sowohl die Förderung von Schülerpartizipation, die nach einer Abgabe von Macht der Lehrperson verlangt, und das Einholen von Schülerfeedback zwei sehr sensible Themenfelder sind, die genau wie eine Unterrichts- und Schulentwicklung, die von außen angestoßen und begleitet wird, mitunter bei Lehrkräften auf Vorbehalte und Widerstand stoßen (vgl. Fink 2010). Die konkrete Grundschule wurde letztlich für die Erprobungsstudie ausgewählt, da sie alle Voraussetzungen für die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings erfüllt hat:

- ✓ Inklusive Schule mit hohem Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- ✓ Einzügige Grundschule
- ✓ Großes Interesse der Schulleitung an einer Kooperation mit einer Universität im Hinblick auf eine Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung der Grundschule
- ✓ Hohes Interesse des Kollegiums an der Thematik der Dissertation und einer längeren Zusammenarbeit, intensive Kooperationsbereitschaft des gesamten Kollegiums
- ✓ Technische Ausstattung der Schule: Tablets und Kopfhörer im Klassensatz

Bei der sich nun anschließenden Schulbeschreibung wird auf den Stellenwert der Themen Inklusion und Partizipation an der Schule im Vorfeld der Erprobung sowie auf die besonderen schulischen Herausforderungen während der Erprobungsstudie eingegangen.

5.3.2 Schulbeschreibung

Um die Ergebnisse der Einzelfallanalyse in Kapitel 6 bestmöglich einordnen zu können, wird die Schule, an der die Daten erhoben wurden, soweit es die notwendige Wahrung der Anonymität erlaubt, nachfolgend beschrieben. Bei der Schule der Erprobungsstudie handelt es sich um eine Grundschule mit Nachmittagsbetreuung. Die einzige Grundschule wird von ca. 60 Schülerinnen und Schülern ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. Pro Klasse hat 1/3 der Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Durch die hohe Anzahl an Kindern mit Förderbedarf liegt die Klassenstärke bei 15 Kindern pro Klasse. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist gering. Schwerpunktthema der Schule war bei Fortbildungen bislang das Thema Inklusion. Mit einer festen wöchentlichen Stundenanzahl unterstützt der Mobile Sonderpädagogische Dienst die Lehrkräfte. Das Thema Schülerpartizipation war vor der Erprobungsstudie kein Thema bei Fortbildungen. Nach Auskunft der Schulleitung „schwirrte es aber im Haus“ und die Schulleitung hatte schon länger den Wunsch, sich intensiver mit dem Thema Unterrichts- und Schulentwicklung zu befassen. Im Schulkonzept taucht der Begriff Partizipation nicht auf. D.h. es wird auch kein Zusammenhang zwischen Inklusion und Partizipation beschrieben. Demokratische Gremien sind derzeit nicht strukturell verankert, aber punktuell vorhanden. Momentan wird der Klassenrat in keiner Klasse der Schule praktiziert. In der Vergangenheit war dies lehrerabhängig vereinzelt der Fall. Die Schule verfügt über ein Schülerparlament, an dem alle Schülerinnen und Schüler der Schule teilnehmen. Angedacht ist, dass das Parlament einmal im Monat tagt. Im Schuljahr der Erprobungsstudie wurde dieses Prozedere nicht angewandt. Die Schule kooperiert im Rahmen von Projekten mit verschiedenen sozialen Einrichtungen und Vereinen im näheren Umfeld. Auch legt sie viel Wert darauf, im Rahmen eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern konstruktiv und vertrauensvoll zusammenzuarbeiten.

Zusammenarbeit im Rahmen der Erprobungsstudie

Generell ist das Interesse der Schulleitung und des gesamten Kollegiums an der Thematik und dem Dissertationsprojekt von Beginn an als sehr hoch einzustufen. An einer Vorgesprechung im April 2019 an einem Nachmittag nahm, obwohl vorab klar war, dass nur die Lehrkräfte mit einer Klassenleitung an der Studie teilnehmen, das gesamte Kollegium inklusive aller Fachlehrkräfte teil. Auch die Fachkräfte, die nicht in die Studie involviert sind, waren sehr interessiert am Reflexionsinstrument, erkundigten sich zwischendrin immer wieder nach dem Stand der Dinge und äußerten den Wunsch, das Reflexionsinstrument einmal ausprobieren zu dürfen. Ebenfalls von Anfang an war der Wunsch einer längerfristigen Zusammenarbeit erkennbar. So bat die Schulleitung direkt bei der Kick-Off-Veranstaltung darum, den gemeinsamen Abschluss der Erprobungsstudie, wiederum mit dem gesamten Kollegium, als Kick-Off zu Beginn des neuen Schuljahres zu nutzen, um dann motiviert an den Themen weiterarbeiten zu können.

Besondere schulische Herausforderungen und Aufgaben während der Erprobungsstudie

Dass schulische Interventionsforschung äußerst anspruchsvoll ist, wurde bereits erwähnt (siehe 5.2.5). Störfaktoren und zusätzliche Erschwernisse ergeben sich bereits durch den schulischen Alltag und die zahlreichen Herausforderungen vor denen Grundschulen stehen (siehe 1.1). Im Fall der Erprobungsschule waren einer Reihe an zusätzlichen Belastungen für die Lehrkräfte gegeben. Vor diesem Hintergrund müssen die Ergebnisse interpretiert werden. Während der Erprobungsstudie hatte die einzige Schule durch Personalausfälle im laufenden Schuljahr 1,5 Lehrerstellen nicht besetzt. Diese Stunden mussten durch die vorhandenen Kolleginnen und Kollegen aufgefangen werden. Durch die kleine Größe der Schule haben alle Lehrkräfte neben ihrer Unterrichtstätigkeit viele weitere Aufgaben, etwa Verwaltungstätigkeiten. Während der Zeit der Erhebungen gab es eine Schulleitung, die neu in ihrem Amt war, bei gleichzeitig fehlender stellvertretender Schulleitung. Daneben war während der gesamten Erprobungsstudie deutlich zu beobachten, dass die kooperierende Schule, genauer gesagt ihre Lehrkräfte, sich neben der Alltagsroutine vielen Anforderungen und Herausforderungen gegenüber sahen, die fortlaufend auf sie einwirkten und die es zusätzlich zu bewältigen galt. Viele dieser Aufgaben gehören zum klassischen Schuljahresprogramm. Sie verdeutlichen aber auch, einmal mehr, wie schwer es ist, unter solchen Bedingungen von außen einen Impuls in ein System zu geben und eine nachhaltige Veränderung bewirken zu wollen. Inwiefern dies gelungen ist, welche Hindernisse es gab und wie sich diese Rahmenbedingungen auf die Erprobungsstudie auswirkten, ist in Kapitel 6 nachzulesen. In folgendem Schaubild (siehe Abb. 5-3.) werden die fortlaufenden Herausforderungen zusammengefasst. Aus Gründen der Anonymisierung können jedoch nicht alle genannt werden bzw. manche nur unter Auslassungen bzw. in Form von Umschreibungen angeführt werden.

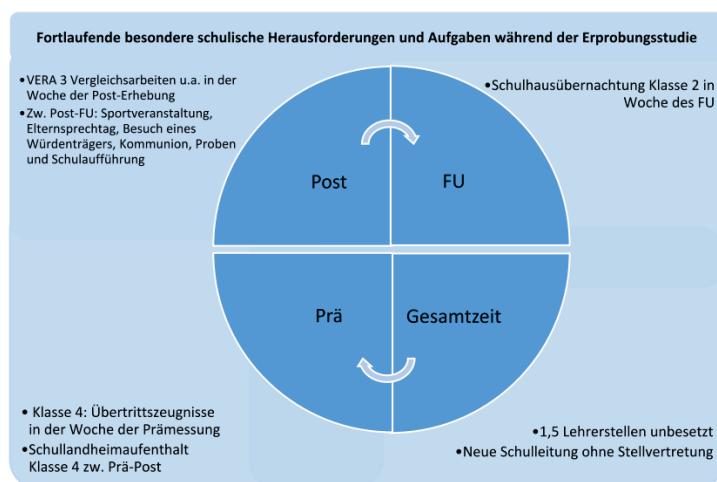


Abb. 5-3 Besondere schulische Herausforderungen und Aufgaben während der Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

Nachfolgend wird die Stichprobe der Erprobungsstudie beschrieben.

5.3.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Beschreibung der Stichprobe erfolgt an dieser Stelle komprimiert, da die beteiligten Lehrkräfte und ihre Klassen in den Falldarstellungen sehr ausführlich dargestellt werden (siehe 6.1). Die Auswahl der Lehrkräfte ergab sich durch ihre Funktion als Klassenleitungen der teilnehmenden Klassen automatisch, ebenso die der Klassen an einer einzügigen Grundschule. Aufgrund der Konzeption des Reflexionsinstruments für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 (siehe 3.2.2) erfolgt die Erprobung an der einzügigen Grundschule ebenfalls in den Klassen 2-4. Alle drei an der Erprobungsstudie beteiligten Klassen setzen sich, wie alle Klassen der Schule, jeweils aus 1/3 an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie 2/3 an Kindern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen. Jeder Klasse gehören 15 Kinder an. Die niedrige Anzahl an Kinder pro Klasse hängt mit dem hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen. An den Erhebungen nahmen zu allen drei Messzeitpunkten in allen Klassen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf teil. Bei den drei teilnehmenden Lehrpersonen handelt es sich um eine langjährig erfahrene Grundschullehrkraft²⁵, die zusätzlich zur Klassenleitung der 2. Klasse (Interventionsgruppe) die Schulleitung neu innehat. Wohingegen die zwei anderen Klassenleitungen der 4. Klasse (Interventionsgruppe) sowie der 3. Klasse (Kontrollgruppe) Junglehrerinnen und -lehrer sind, die beide nicht für die Grundschule, sondern für die Sekundarstufe ausgebildet wurden.

5.4 Ablauf der Erprobungsstudie

Als nächstes wird der Ablauf der Erprobungsstudie (siehe Abb. 5-4.) chronologisch geschildert.

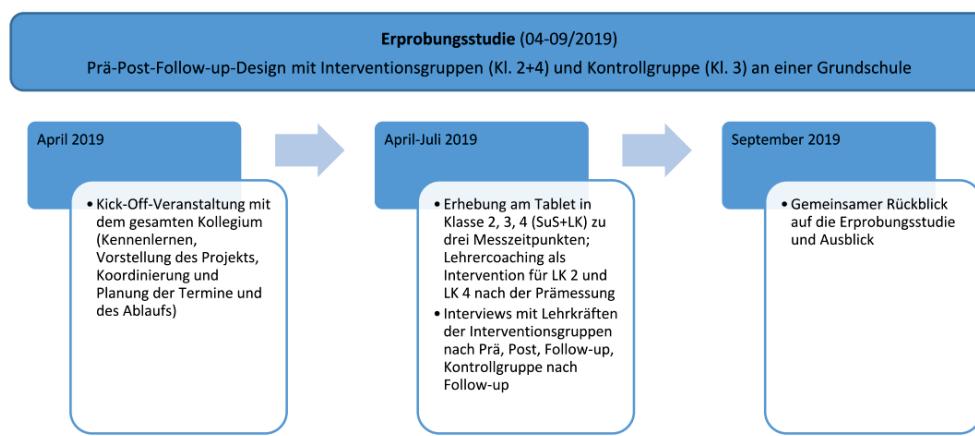


Abb. 5-4. Ablauf der Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

²⁵ Fußnote: Die Anzahl der Dienstjahre und spezifischere Angaben zu den Lehrpersonen werden aus Gründen der Anonymitätswahrung nicht angeführt.

Die Erprobungsstudie begann mit einer Kick-Off-Veranstaltung an der Schule bei der das gesamte Kollegium teilnahm. Diese fand an einem Nachmittag nach Unterrichtsende im April 2019 im Lehrerzimmer der Schule statt. Das Treffen verfolgte drei Ziele. Erstens ein erstes gegenseitiges Kennenlernen. Zweitens ein Informieren des gesamten Kollegiums über das Projekt und das geplante Vorhaben an der Schule. Drittens die terminliche Abstimmung der Prä-, Post-, Follow-up-Studie. Nach einer Vorstellungsrunde erhielten die Lehrkräfte einen kurzen Überblick zum Forschungsprojekt mittels einer PowerPoint Präsentation. Darin wurde über das Forschungsprojekt und Dissertationsvorhaben informiert, das Instrument exemplarisch vorgestellt und das Untersuchungsdesign der Erprobungsstudie mit dem geplanten Ablaufplan erläutert. Nach Rückfragen und einem kurzen Austausch wurde die restliche Zeit dafür verwendet, Termine für die Tablet-Erhebungen und Interviews zu drei Messzeitpunkten zu finden, was eine große organisatorische Herausforderung war. Dank der großen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte konnten zu jedem Messzeitpunkt jeweils Termine für alle beteiligten Klassen an aufeinander folgenden Tagen gefunden werden.

Das Reflexionsinstrument kam auf dem Tablet bei den Kindern der Klassenstufen 2, 3 und 4 sowie den jeweiligen Klassenleitungen im Rahmen der Erprobungsstudie insgesamt drei Mal zum Einsatz. Die Prämessung fand im April 2019, die Postmessung drei Wochen später im Mai 2019 und das Follow-up wiederum sieben Wochen später (dazwischen lagen zwei Wochen Pfingstferien) im Juli 2019 statt. Im Rahmen der Erprobungsstudie erhielten die beiden Klassenleitungen der Interventionsgruppen 2 und 4 nach der Prämessung als Intervention im Mai 2019 ein Lehrercoaching. Die Lehrkraft der Kontrollgruppe war, um eine Beeinflussung zu vermeiden, nicht beteiligt. Jedoch erhielt sie nach Abschluss der Untersuchung ebenfalls die Möglichkeit, das entsprechende Coaching zu erhalten. Die Teilnahme der Schulleitung war ebenfalls gegeben, da eine der Lehrkräfte der Interventionsgruppen diese innehat. Darüber hinaus war das restliche Kollegium ebenfalls zu einer Teilnahme am Lehrercoaching eingeladen. Die beiden Klassenleitungen der Interventionsgruppen 2 und 4 wurden nach allen drei Messzeitpunkten interviewt. Wohingegen die Klassenleitung der Kontrollgruppe 3 ausschließlich nach dem Follow-up interviewt wurde, um sie nicht zuvor durch die Interviews zu beeinflussen. Zwar war die Erprobungsstudie selbst ausschließlich auf die Schule ausgelegt, da die Erhebungen teilweise auch am Nachmittag durchgeführt wurden, bestand jedoch von Anfang auch Kontakt zum Ganztagsbereich. Auch hier stieß das Thema Partizipationsförderung auf großes Interesse und es entstand der Wunsch, das Thema Partizipationsförderung auch dort aufzugreifen. An der Abschlussveranstaltung waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztagsbereichs beteiligt.

Hiernach wird die Datenerhebung während der Erprobungsstudie erläutert.

5.5 Datenerhebung

„Forschungsarbeit unterliegt einem Paradigmenwechsel. Waren bisher quantitative Aussagen mit klaren mathematischen Regeln im Vordergrund, so bezieht heute die Forschung (...) Lehrerinnen und Lehrer und ihr unmittelbares Arbeitsfeld mit ein. Es geht nicht sosehr um statistische Verfahren, um Durchschnittswerte, es gilt, den Prozeß der Veränderung zu begleiten, den jeweiligen Ist-Zustand zu finden, die notwendigen Maßnahmen zu setzen, um gewünschte Veränderungen zu induzieren.“ (Kral 1996, S.9)

Diese Aussage bezieht sich auf die Aktionsforschung (siehe 5.2.3) und ist Leitlinie des eigenen Forschungsvorhabens während der Erprobungsstudie. Zwar werden mit dem Reflexionsinstrument mittels LimeSurvey quantitative Daten erhoben, im Fokus stehen jedoch vor allem die qualitativen Daten, die über leitfadengestützte Interviews gewonnen wurden, so wie die unter 5.2.2 erwähnten, zusätzlichen Daten in Form von Beobachtungsprotokollen, Transferaufgaben, mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen sowie informellen Gesprächen. Diese Informationen werden ergänzend bei der Interpretation der quantitativen Daten sowie der durch die Interviews erhobenen qualitativen Daten mit einbezogen. In die folgenden Ausführungen fließen die Beobachtungen bei der Datenerhebung mit ein.

Quantitative Daten (LimeSurvey)

Die komplette Datenerhebung während der Erprobungsstudie wurde alleine durch die Doktorandin durchgeführt, was einen mehrtägigen Forschungsaufenthalt an der Schule zu allen drei Messzeitpunkten nötig machte. Im Vorfeld wurden die Erziehungsberechtigten schriftlich über die Inhalte und Ziele der Erprobungsstudie informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Vor jeder Erhebung wurden auch die Kinder noch einmal gefragt, ob sie teilnehmen möchten. Zu allen Erhebungszeitpunkten hat in jeder der beteiligten Klassen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an der Erhebung teilgenommen (siehe Anhang C.2). Diese erfolgte mit den schuleigenen Tablets und Kopfhörern im Klassenzimmer der jeweiligen Gruppe. Den Umgang mit den Geräten und Kopfhörern sind alle Kinder der Schule gewöhnt, wobei diese je nach Lehrkraft unterschiedlich stark und häufig in den Unterricht eingebunden werden. In den Klassen 3 und 4 ist dies häufiger der Fall als in der 2. Klasse. Auf den sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder wurde während der Tableterhebung individuell Rücksicht genommen. Die Beeinträchtigungen hinderten die Kinder nicht daran, teilzunehmen. Durch die Bearbeitungsmöglichkeit am Tablet konnte jedes Kind die Geschichten in seinem Tempo bearbeiten. Nachfolgend werden weitere Beobachtungen bei der Datenerhebung zu den drei Erhebungszeitpunkten geschildert.

Prämessung

Den Kindern aller Klassen war vorab nicht klar, worum es in der Erprobungsstudie geht, was ihnen jedoch in der Einführung erklärt wurde. Diese erfolgte in jeder Klasse vor der Prämessung in ca. 15 Minuten anhand einer Beispielgeschichte zum Thema Klassenausflug, die bereits in den Pretests (siehe 3.1.4) zur Anwendung kam. Den Lehrkräften wurde

diese Geschichte bei der Kick-Off-Veranstaltung gezeigt. Die Bearbeitungszeit der Lehrkräfte am Tablet lag bei der Prämessung bei ca. 15 Minuten. Bei den weiteren Erhebungen benötigten diese zwischen 10 und 13 Minuten. Wohingegen die Bearbeitungszeit der Kinder im Schnitt zwischen 15-20 Minuten lag. Das Austeilen der Tablets und Kopfhörer hat in der 2. Klasse sehr lange gedauert. Die Kinder wirkten nicht sehr vertraut mit den Tablets und brauchten Hilfe beim Kopfhörer einstecken. Trat der Wunsch auf, die Lautstärke zu regulieren, war meist Hilfe nötig. Während der Erhebung befanden sich zwei Schulbegleitungen im Klassenraum. Beide Kinder nahmen an der Erhebung teil. Die Schulbegleitungen hielten sich komplett im Hintergrund, halfen nicht und verließen zeitweise immer mal wieder den Raum. Dies bekamen die Kinder, die auf das Tablet konzentriert waren, gar nicht mit. Die Drittklässler erwiesen sich als deutlich routinierter mit den Tablets. Das Austeilen der Geräte verlief hier sehr zügig und geübt. Die Schülerinnen und Schüler steckten selbst die Kopfhörer ein und konnten i.d.R. auch die Lautstärke selbst regeln. In der 4. Klasse bearbeiteten die Kinder die Geschichten am Nachmittag im Ganztagsbereich. Dies stellte keinerlei Probleme da. Auch sie waren vertraut mit den Tablets. Die Ausgabe der Geräte verlief hier ebenfalls sehr schnell. Ein kurzes Gespräch jeweils nach der Einführung bzw. Einzelfeedbacks nach der Bearbeitung am Tablet zeigen in allen drei Jahrgangsstufen, dass Schülerfeedback etwas Ungewohntes für die Kinder ist. Die Arbeit am Tablet hat dem Großteil der Kinder gut gefallen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das Ganze mit »na ja« bzw. »geht so« bewerten, waren Kinder, die deutlich länger gebraucht haben als die jeweilige Klasse und bei denen Verständnisschwierigkeiten zu beobachten waren. Der Anteil dieser Kinder war insgesamt sehr gering. Nach Rücksprache mit den Lehrkräften handelte es sich um Kinder, die auch im regulären Schulunterricht Schwierigkeiten haben und zur Bearbeitung von Aufgaben generell viel Zeit benötigen.

Postmessung

Die Erhebung inklusive Austeilung der Tablets und Kopfhörer verlief in der 2. Klasse etwas schneller als beim ersten Mal. Wie schon bei der Prämessung zeigten sich die Drittklässler auch bei der Postmessung sehr selbstständig im Umgang mit dem Tablet und den Kopfhörern, ebenso die vierte Klasse. Nach der Postmessung gab es vereinzelt Kinder, die die Bearbeitung am Tablet beim ersten Mal schöner fanden, weil die Geschichten da noch neu waren. Aufgrund der kurzen Zeit von nur drei Wochen, die zwischen der Prä- und der Postmessung lag, konnten noch nicht alle Kinder Veränderungen beschreiben. Auffallend war, dass die Kinder, die im Nachgang an die Postmessung Veränderungen verbalisieren konnten, auch weiterhin gefallen an der Tabletbefragung fanden mit der Begründung, »Das kann man ja jetzt sehen, was sich verändert hat.« (Mündliche Aussage im Anschluss an die Postmessung).

Follow-up-Messung

Das Follow-up fand kurz vor den Sommerferien statt. Sowohl bei vielen Kindern als auch bei den Lehrkräften war in einem außergewöhnlich heißen Sommer deutlich zu spüren, dass fast alle – verständlicherweise – ferienreif sind. In der zweiten Klasse war dieses Mal nur eine Schulbegleitung anwesend. Diese hielt sich wieder komplett im Hintergrund. In der gesamten Gruppe wirkten einige wenige Kinder im Vergleich zu den vorherigen Erhebungszeitpunkten unkonzentriert. Die Kinder, die am längsten am Tablet gebraucht haben, waren dieselben wie schon bei der Prä- und Postmessung. Es handelte sich dabei um die unkonzentrierten Kinder, die sich zwischendrin immer wieder ablenken ließen und zeitweise zur Weiterarbeit ermuntert werden mussten. Diesen wenigen Kindern gefiel die Bearbeitung am Tablet auch schlechter als den Mitschülerinnen und Mitschülern, denen es weiterhin gut gefiel. Das Follow-up fand in der 3. Klasse am Vormittag statt. Am Nachmittag wurde die Erhebung in der 4. Klasse durchgeführt. Nach dem Follow-up hatten alle Kinder die Möglichkeit, zusätzlich ein schriftliches Feedback zur Erprobungsstudie abzugeben (siehe 6.3.1). Davon machte ein Großteil der Kinder Gebrauch.

Qualitative Daten (Leitfadengestützte Interviews)

„Das Interview ist eine Kommunikationssituation, in der interaktiv der Text erzeugt wird.“ (Helfferich 2019, S. 671)

Im Rahmen der Erprobungsstudie und deren Prä-Post-Follow-up-Design wurden sieben Experteninterviews mit einer Gesamtdauer von 3 Stunden und 10 Minuten geführt (siehe Anhang C.1). Von allen Interviews wurde eine Audioaufnahme angefertigt. Vorab wurde von den beteiligten Lehrpersonen ein mündliches und schriftliches Einverständnis eingeholt, die Interviews führen, aufnehmen und die Äußerungen anonymisiert in die wissenschaftliche Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse einbeziehen zu dürfen. Sämtliche Interviews fanden jeweils am Folgetag einer Erhebung statt und wurden alle am Nachmittag nach Unterrichtsende in einem Besprechungsraum geführt. Alle Gespräche fanden in einer sehr vertrauten, offenen Atmosphäre statt, unterschieden sich jedoch in der Interviewlänge erheblich. So fielen die Interviews mit der Lehrkraft der Interventionsgruppe 2, die zeitgleich die Schulleitung innehatte, sehr knapp aus, stets unter Zeitdruck und der Möglichkeit, dass die Lehrperson während des Interviews gebraucht wird und das Gespräch vorzeitig beendet werden muss. Im Vergleich dazu fielen die Interviews mit der Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 deutlich länger aus. Das einzige Interview, das mit der Kontrollgruppenklassenleitung geführt wurde, fiel ebenfalls kurz und knapp aus, was jedoch nicht an den äußeren Umständen lag. Die Gespräche wurden vereinzelt kurz unterbrochen, wenn jemand den Raum betrat. Diese Störfaktoren wurden in der Transkription der Interviews festgehalten, führten jedoch nicht zu längeren Gesprächspausen. Den Interviews lag jeweils ein Leitfragenkatalog zugrunde (siehe Anhang A.3-A.6). Zu den Fragen wurden vorab Konkretisierungsfragen gebildet, die ggf. als Erweiterung gestellt wurden. „Qualitative

Forschung verpflichtet zu größtmöglicher Offenheit.“ (Helfferich 2019, S. 672) Um dieser Prämissen Rechnung zu tragen, hatten die Interviewten stets die Möglichkeit, über die Leitfragen hinaus, all das, was sie noch sagen wollten, zu ergänzen. Zudem wurden die Fragen nach Möglichkeit möglichst offen gestellt. Die Intention der gestellten Fragen wird hier kurz für die drei Erhebungszeitpunkte zusammenfassend dargestellt. Je nach Interviewsituation und -verlauf wurden die Fragen während des Interviews ggf. modifiziert. Im ersten *Interview der Interventionsgruppen nach der Prämessung und der Intervention* durch das Lehrercoaching sollte als Einstiegsfrage die Auskunft erteilt werden, im wievielen Dienstjahr man sich befindet, da davon auszugehen ist, dass die Berufserfahrung Einfluss auf die Lehrerprofessionalität nimmt. Auch wurden die Lehrkräfte gebeten, eine erste Bewertung des Reflexionsinstruments vorzunehmen und ggf. Verbesserungsvorschläge zu äußern. In einer vertiefenden Frage wurde das Ziel des Instruments, die Partizipationsförderung, angesprochen und die Lehrpersonen nach ihrer Auffassung gefragt, ob dieses Ziel mit dem Reflexionsinstrument in Kombination mit dem zuvor durchgeführten Lehrercoaching erreicht werden kann. Ferner wurden die Lehrpersonen gefragt, in welchen Bereichen sie sich eine Partizipationsförderung in ihrem Klassenzimmer vorstellen können. Das zuvor durchgeführte Lehrercoaching sollte ebenfalls bewertet werden. Neben Verbesserungsvorschlägen wurde danach gefragt, ob das Lehrercoaching als Unterstützung der Instrumentanwendung beibehalten werden soll. Im Hinblick auf die Partizipationsförderung in ihrem Unterricht in den kommenden Wochen der Erprobungsstudie sollten die Lehrkräfte konkrete Ziele benennen. In einer offenen Frage konnten eigene Ergänzungen vorgenommen werden. Das *Interview der Interventionsgruppen nach der Postmessung* begann ebenfalls mit einer Eisbrecherfrage zu den Transferaufgaben, die die Lehrkräfte mit ins Interview gebracht haben. Dabei bezog sich die erste Frage auf das Plakat. Es sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler damit im Klassenzimmer zurechtgekommen sind, ob sie die Tätigkeit als hilfreich empfunden haben und ob es ggf. Schwierigkeiten damit gab. Auch das Gespräch mit der Klasse zu den Auswertungsergebnissen der Prämessung wurde thematisiert, da die Reflexion wesentlicher Bestandteil des Reflexionsinstruments ist. Dementsprechend galt es zu erörtern, inwiefern die Gespräche die Lehrkraft in ihrer Arbeit weitergebracht haben. Als Transferaufgaben sind in den Interventionsgruppen im Zusammenhang mit der Plakataktion und dem wöchentlichen Punkteln auch kurze Reflexionsrunden dazu vorgesehen. Diese wurden ebenfalls angesprochen sowie die gemeinsamen Zielsetzungen für die Folgewoche. Als nächstes ging es um die wöchentlichen Reflexionskärtchen der Lehrpersonen, die ebenfalls eine Transferaufgabe darstellten. So wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sich durch das regelmäßige Reflektieren etwas an ihrer Haltung ändert bzw. ob sie dadurch sensibler für das Thema Partizipationsförderung werden und es im Alltag mehr im Blick haben. Partizipation als Haltungsfrage wurde im Lehrercoaching thematisiert. Die Lehrkräfte der Interventionsgruppen wurden angehalten, während der Erprobungsstudie wöchentlich ihre Haltung zu

reflektieren und diese kurz schriftlich zu fixieren. Im Verlauf des Interviews hatten sie ihre Reflexionskärtchen vor sich liegen und wurden gebeten, etwas zu den Situationen zu sagen, die sie sich notiert haben. Auch die praktische Umsetzung von Inhalten des Lehrercoachings wurde angesprochen, die die Lehrkräfte beim vorherigen Treffen für sich und ihre Klasse als Entwicklungspunkte nannten. Dabei wurden die Lehrpersonen auch nach ihrer Vorgehensweise und möglichen Veränderungen in der eigenen Klasse gefragt. Angesprochen wurden zudem mögliche Hindernisse bei der Realisierung und der Umgang mit diesen. Bevor zum Interviewende wieder eine offene Frage nach Ergänzungen gestellt wurde, sollten die Klassenleitungen konkrete Ziele für die Partizipationsförderung in ihrem Klassenzimmer für die Zeit zwischen Postmessung und Follow-up benennen. Das dritte *Interview mit den Interventionsgruppen nach dem Follow-up* startete abermals mit einer Eisbrecherfrage, um in Erfahrung zu bringen, wie es den Lehrkräften in den vergangenen Wochen ergangen ist und was in der Zwischenzeit passiert ist. Neben einer Information, wie das Gespräch mit der Klasse zu den Auswertungsergebnissen der Postmessung verlief, wurde sich erkundigt, wie die Plakataktion und die kurzen wöchentlichen Reflexionsrunden zwischen Postmessung und Follow-up verlaufen sind und ob diese hilfreich waren für die Lehrperson und ihre Klasse. Weiter wurden die Lehrerinnen und Lehrer befragt, wie es ihnen mit den Reflexionskärtchen seit dem letzten Treffen ergangen ist und sie wurden gebeten, wiederum etwas zu ihren Notizen auf den Reflexionskärtchen zu sagen. Genau wie beim vorherigen Interview wurden die Lehrpersonen danach gefragt, welche Inhalte des Coachings sie in der Zwischenzeit umgesetzt haben und wie sie dabei vorgegangen sind, ob es ggf. Hindernisse gab und wie der Umgang mit diesen erfolgt ist. Ergänzend zur Tableterhebung wurden die Lehrkräfte befragt, wie sich Schülerpartizipation in ihrer Klasse in der Zwischenzeit entwickelt hat. Das Interview wurde im Anschluss gestoppt, damit sich die Lehrkräfte die Ergebnisse der Follow-up Erhebung in ihrer Klasse anschauen konnten. Nach einer angemessenen Pause wurde das Interview weitergeführt und die Lehrpersonen gefragt, was ihnen bei den Auswertungsergebnissen aufgefallen ist und worüber sie mit ihrer Klasse ins Gespräch gehen und woran sie weiterarbeiten wollen. Im Anschluss wurden die Klassenleitungen zu einem Rückblick auf die vergangenen 10 Schulwochen, in denen die Erhebungen durchgeführt wurden, gebeten, um die Veränderungen zu beschreiben, die sich in ihrer Klasse durch das Reflexionsinstrument und das Lehrercoaching in ihrer Klasse ergeben haben bzw. zu einer verstärkten Beachtung von Schülerpartizipation geführt haben. Im Rückblick wurden die Lehrpersonen erneut gefragt, inwiefern das datenbasierte Schülerfeedback hilfreich war, um gemeinsam mit der Klasse Unterricht weiterzuentwickeln. Auch wurden sie dazu befragt, was sich an ihrem Verständnis bzw. ihrer Haltung hinsichtlich Schülerpartizipation verändert hat. Ebenfalls angesprochen wurden mögliche Veränderungen im Kollegium und bei der Schule als Ganzes sowie Bereiche, in denen das Kollegium an der Thematik weiterarbeiten könnte. Zum Abschluss der Erprobungsstudie wurden die Lehrkraft erneut um eine Bewertung des Reflexionsinstruments und zu

möglichen Verbesserungsvorschlägen gefragt, die dann mit ihren Äußerungen zu einem früheren Zeitpunkt verglichen werden können. Auch das letzte Interview der Interventionsgruppenlehrkräfte endete mit einer offenen Frage, in der die Möglichkeit der Ergänzung von noch nicht besprochenen Punkten gegeben wurde. Zuvor sollten die Lehrkräfte noch den Satz „Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...“ vervollständigen, um herauszufiltern, über was für ein Partizipationsverständnis die Lehrkräfte am Ende der Erprobungsstudie verfügen. Das *Interview mit der Klassenleitung der Kontrollgruppe nach dem Follow-up* nahm rückblickend auf die gesamte Erprobungsstudie Bezug, die bei den Interventionslehrkräften innerhalb von drei Interviews gestellt wurden. Als Einstiegsfrage wurde die Lehrkraft zunächst nach der Anzahl ihrer Dienstjahre gefragt, um eine Information zu ihrer Berufserfahrung zu erhalten. Anschließend wurde nachgefragt, wie es ihr in den vergangenen Wochen ergangen ist. Genau wie die anderen beiden Klassenleitungen wurde auch die Kontrollgruppenlehrkraft um eine Bewertung des Reflexionsinstruments und um mögliche Verbesserungsvorschläge gebeten. In der gleichen Reihenfolge, wie bei den Interviews der Klassenleitungen der beiden Interventionsgruppen, wurde auch die Klassenleitung der Kontrollgruppe danach gefragt, wie die Gespräche mit ihrer Klasse zu den Auswertungsergebnissen der drei Tableterhebungen gelaufen sind. Im Anschluss wurden mögliche Veränderungen in der Klasse durch die Verwendung des Reflexionsinstruments thematisiert. Hier sollte herauskristallisiert werden, wie die Lehrkraft in ihrer Klasse mit den Ergebnissen des Reflexionsinstruments umgegangen ist, ob sie selbst Veränderungen vorgenommen hat und wenn ja welche. Ebenfalls wurde danach gefragt, wie präsent das Thema Schülerpartizipation in der Kontrollgruppe während der Erhebungsstudie war, die im Gegensatz zu den Interventionsgruppen keine Verstärker im Klassenzimmer hatte, um die Präsenz des Themas zu erhöhen. Im Interview mit der Kontrollgruppenlehrperson wurde auch erörtert, inwiefern eine Unterstützung im Klassenzimmer, durch ein Lehrercoaching und eine regelmäßige Reflexion, hilfreich bei der Arbeit mit dem Reflexionsinstrument gewesen wäre. Auch die Kontrollgruppenlehrperson wurde auf mögliche Veränderungen in ihrer Klasse, die sie auf das Reflexionsinstrument zurückführt sowie auf durch sie beobachtete Veränderungen im Kollegium und der Schule als Ganzes angesprochen. Um näher zu eruieren, wie die Lehrkraft mit den Auswertungsergebnissen des Reflexionsinstruments umgeht, erhielt sie die Ergebnisse des Follow-ups während des Interviews. Nach einer angemessenen Pause, in der die Lehrkraft Gelegenheit hatte, sich einen ersten Überblick zu den Ergebnissen ihrer Klasse zu verschaffen, wurde sie danach gefragt, was ihr bei den Auswertungsergebnissen aufgefallen ist, worüber sie mit ihrer Klasse ins Gespräch gehen will und woran sie mit ihrer Klasse weiterarbeiten möchte. Weiter wurde die Lehrperson um einen Rückblick auf die vergangenen zehn Wochen der Erprobungsstudie gebeten. Thematisiert wurden mögliche Veränderungen in der Klasse durch das Reflexionsinstrument, die Nutzung des datenbasierten Schülerfeedbacks für eine gemeinsame Reflexion und Unterrichtsentwicklung, eine denkbare Veränderung der eigenen Haltung

sowie die Weiterarbeit an der Thematik. Genau wie ihre Kolleginnen und Kollegen der Interventionsgruppen wurde die Klassenleitung der Kontrollgruppe am Ende gebeten, den Satz „Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...“ zu vervollständigen, um herauszufinden, über welches Partizipationsverständnis sie verfügt. Das Interview mit der Kontrollgruppenlehrkraft endete ebenfalls mit einer offenen Frage, bei der sie noch nicht Angesprochenes ergänzen konnte.

Als nächstes wird die Aufbereitung der erhobenen Daten beschrieben.

5.6 Datenaufbereitung

Bevor die erhobenen Daten ausgewertet werden konnten, wurden sie wie folgt aufbereitet.

Bereinigung des quantitativen Datensatzes

Der quantitative Datensatz wurde im Nachgang an die Erprobung aus LimeSurvey in das Statistikprogramm SPSS exportiert. Zuvor wurden in LimeSurvey bereits abgebrochene Umfragen gelöscht, sodass sich in SPSS nur vollständige Datensätze befanden und keine Entfernung aus dem Datensatz vorgenommen wurden. Insgesamt befinden sich nach der Bereinigung für die drei Erhebungszeitpunkte 99 Fälle von Schülerinnen und Schüler im Datensatz, davon 33 aus der Prämessung, 35 aus der Postmessung und 31 aus dem Follow-up. Hinzukommen 9 Fälle durch die dreimalige Erhebung mit den drei beteiligten Lehrkräften.

Transkription und Anonymisierung der qualitativen Daten

Die Lehrkräfteinterviews wurden alle als Audiodatei aufgezeichnet. Dieses Vorgehen bringt zahlreiche Vorteile mit sich. Zum einen konnte die Aufmerksamkeit während des Interviews ganz auf der Interviewführung liegen, da die Äußerungen der Interviewten nicht notiert werden mussten. Zum anderen liegen die Antworten damit hinterher im exakten Wortlaut vor. Auch die Art und Weise, wie etwas gesagt wurde, kann nachverfolgt werden (vgl. Kuckartz 2016, S.165). Allerdings kann eine Audioaufnahme keine Gestik und Mimik oder beispielsweise Informationen zu den räumlichen Gegebenheiten festhalten. Hierfür bräuchte es eine Videoaufnahme (vgl. Dresing und Pehl 2018, S.17). Um diese Informationen dennoch verfügbar zu haben, wurden nach jedem Interview Notizen angefertigt. Die Audioaufnahmen der Lehrkräfteinterviews wurden in das Datenanalyseprogramm MAXQDA importiert. Darin erfolgte die Transkription. Hier fiel die Entscheidung für ein semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem, das den Fokus auf den semantischen Inhalt des Interviews ausrichtet. Für diese Art des Transkribierens spricht eine gute Lesbarkeit. Weiterführende Informationen zu Betonungen, gesprochenem Dialekt, die Intonation oder beispielsweise das Sprechtempo werden für die eigene Analyse nicht benötigt, weshalb diese auch nicht transkribiert wurden (vgl. Dresing und Pehl 2018, S.17ff). Genutzt werden

sollte ein Regelsystem, das sich in der Wissenschaft bereits bewährt hat. Die eigene Transkription orientiert sich an den bereits mehrfach erprobten Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. 2008, S.27 / Dresing und Pehl 2018, S.20. Gemäß dieser Transkriptionsregeln wurde aufgrund der sensiblen Daten im Zuge der Datenaufbereitung auch die notwendige Anonymisierung selbiger wie folgt vorgenommen. Die Namen der Lehrkräfte wurden mit Lehrkraft Klasse 2 / Lehrkraft Klasse 3 / Lehrkraft Klasse 4 ausgetauscht. Dies ermöglicht einen Bezug der Aussagen zur jeweiligen Klasse, der erwünscht ist, da die Interviews parallel zu den quantitativen Tableterhebungen liefen und die Erkenntnisse im Rahmen eines Mixed Methods Designs zusammengeführt werden sollen. Zudem wurden die Wörter Lehrer bzw. Lehrerin aus Gründen der Wahrung der Anonymität ebenfalls mit Lehrkraft ausgetauscht. Zusätzlich wurden die Anzahl der Dienstjahre und die Benennung schulischer Veranstaltungen und Besonderheiten anonymisiert, wenn aufgrund der Angabe die Anonymität nicht gewahrt werden konnte.

Die Auswertungsschritte der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten werden nun aufgeführt.

5.7 Datenauswertung

Im Hinblick auf die Datenauswertung wird zunächst die Auswertung der quantitativen Daten beschrieben, die durch die mehrmalige Instrumentnutzung gewonnen wurden. Die Frage, woher die durch die dreimalige Messung abgebildeten Veränderungen kommen, soll über die zusätzlichen erhobenen qualitativen Daten beleuchtet werden, die in MAXQDA ausgewertet wurden.

Quantitative Daten (LimeSurvey Statistik & SPSS)

In der Erprobungsphase bearbeiteten die Kinder, genau wie in den Pretests, zu jeder Geschichte den gesamten Fragebogen, beantworteten also zuerst immer zwei Fragen zur Geschichte, bevor der Transfer auf das eigene Klassenzimmer erfolgte. Für die Reflexionsrunden der Lehrkraft mit ihrer Klasse wurden jedoch nur die Daten, die Bezug zur eigenen Klasse nehmen, herangezogen. Auch in der Auswertung wurden daher nur die Daten, die sich auf die eigene Klasse beziehen, betrachtet, da nur diese für die Forschungsfrage der Erprobungsstudie relevant sind. Für die Kinder und Lehrkräfte der Erprobungsstudie wurden die Fragen zur jeweiligen Geschichte allerdings nicht aus dem Fragebogen entfernt, da davon auszugehen ist, dass ein Transfer auf das eigene Klassenzimmer nur gelingt, wenn man sich vorher mit der entsprechenden Geschichte auseinandergesetzt hat.

Im Fokus der quantitativen Datenauswertung stehen deskriptive Statistiken. Anhand der LimeSurvey Statistik wurden die durch das elektronische Reflexionsinstrument erhobenen Daten während der Erprobungsstudie den Lehrkräften in Form von absoluten Häufigkeiten zur Verfügung gestellt. Von jeder Messung erhielten die beteiligten Lehrpersonen eine

Übersicht ihrer Einschätzung sowie der Schülerantworten in Prozentangaben. Mit diesen Ergebnissen, mit denen während der Erprobungsstudie gearbeitet wurde, konnten Veränderungen in der Klasse bereits sichtbar gemacht werden. Nach Abschluss der Erprobungsstudie folgte eine ergänzende Überführung des Datensatzes in SPSS, um statistisch zu überprüfen, ob Zusammenhänge nicht zufällig aufgetreten sind, sondern sich statistisch nachweisen lassen und damit signifikant sind (vgl. Raithel 2008, S. 123). Da sich die erhobenen statistischen Daten allesamt auf Nominalskalenniveau befinden, wurden sie einer bivariaten Analyse unterzogen. Der Zusammenhang zwischen zwei Variablen wurde in Kreuztabelle/Kontingenztafeln anhand von Häufigkeitsverteilungen dargestellt und analysiert. Im Anschluss an die Kreuztabellenanalysen/Kontingenztafelanalysen wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Damit kann der bereits in den Kreuztabellen/Kontingenztafeln aufgezeigte Zusammenhang in einem Zusammenhangsmaß beschrieben werden (vgl. Kuckartz et al. 2010, S.81), indem die beobachteten und erwarteten Häufigkeiten einem Vergleich unterzogen werden (vgl. ebd., S.86). Da der Chi-Quadrat-Test keine Hinweise zur Stärke des Zusammenhangs trifft und nichts über die praktische Bedeutsamkeit des Ergebnisses aussagt (vgl. Kuckartz et al. 2010, S.91,145), wurde zusätzlich die Effektstärke nach Cohen's d (Cohen 1988) berechnet, die eine Aussage zur praktischen Relevanz der statistischen Ergebnisse ermöglicht (vgl. Kuckartz et al. 2010, S.145). Nach Jacob Cohen (1988) wird nach kleinen (0,2), mittleren (0,5) und großen (0,8) Effekten unterschieden. Die Wirksamkeit des Reflexionsinstruments wird in der Ergebnisdarstellung auch mit Effektgrößen zum Ausdruck gebracht.

Als nächstes wird die Datenauswertung der qualitativen Daten in MAXQDA beschrieben.

Qualitative Daten (MAXQDA)

Der Entstehungskontext, der qualitativen Daten, welcher zuvor ausführlich skizziert wurde (siehe 5.5), wird bei der Auswertung stets berücksichtigt (vgl. Helfferich 2019, S. 672). Die Richtung der Analyse orientiert sich an den Forschungsfragen und dem Ziel der Erprobungsstudie (siehe 1.2). Durch eine inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials sollen relevante Passagen herausgefiltert werden. Kuckartz (vgl. 2016, S.170f) verweist darauf, dass die qualitative Interviewanalyse eigentlich schon vor der Transkription beginnt, etwa während der Durchführung des Interviews oder dem ersten Anhören des Audiomaterials, wenn bereits Ideen zur Auswertung entstehen. Entsprechende Memos wurden zu jeder Zeit des Forschungsprozesses angefertigt (vgl. ebd., S.58). Ein besonderes Augenmerk wird daher auf die Entstehungsbedingungen des Datenmaterials gelegt und Aspekte der Kommunikation und Interaktion während des Interviews sowie eine mögliche soziale Erwünschtheit berücksichtigt (vgl. Kuckartz 2016, S.18). Nachfolgend wird die gewählte Vorgehensweise für die Auswertung der qualitativen Daten in Form einer Inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) sowie die darin integrierte Kategorienbildung ausführlich geschildert.

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016)

Die Qualitative Inhaltsanalyse wird hierzulande oft mit Mayings Werk „Qualitative Inhaltsanalyse“ (Mayring 2015) gleichgesetzt (vgl. Kuckartz 2016, S.26). Daneben gibt es jedoch eine Reihe anderer Wege, qualitative Daten inhaltsanalytisch auszuwerten, die nicht an Mayring (2015) angelehnt sind (vgl. Kuckartz 2016, S.26). Warum auch für die Analyse des eigenen Datenmaterials ein anderer als der häufig gebrauchte Weg nach Mayring (2015) gewählt wurde, soll kurz erläutert werden. Im Fokus der Erprobungsstudie stehen die drei Lehrpersonen und ihr Umgang mit dem Reflexionsinstrument. Diese drei Fälle sollten im Datenmaterial der Interviews möglichst in ihrer ganzen Tiefe und Individualität erfasst und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausgearbeitet werden. Eine „Entfernung aller Individuellen, aller Besonderheiten des Falls bereits im ersten Schritt der Analyse“ würde genau dem widersprechen (Kuckartz 2016, S.78). Diesbezüglich merkt Kuckartz weiter kritisch an Mayrings Ansatz der Kategorienbildung über Paraphrasierung und Zusammenfassung an:

„Der Weg über Paraphrasierung, Zusammenfassung, Reduktion und Bündelung beinhaltet die Gefahr, dass widersprüchliche Aussagen leicht übersehen werden und dem Verallgemeinerungzwang zum Opfer fallen. Wenn schon im ersten Schritt der Kategorienbildung sehr kleinteilig paraphrasiert wird, verdeutlichende Wendungen gestrichen und auf eine einheitliche Sprachebene transformiert werden, gehen zudem komplexere Zusammenhänge - wie die Relation der Subaussagen untereinander - leicht verloren.“ (Kuckartz 2016, S.76).

Diese sind jedoch für das Tiefenverständnis des Einzelfalls von großer Relevanz. Im Folgenden werden die sieben Phasen der Inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) (siehe Abb. 5-5.) vorgestellt anhand derer die eigenen Daten analysiert wurden. Anschließend wird auf die Kategorienbildung eingegangen. Die nachfolgende Vorgehensweise erschien für eine tiefergreifende Analyse und Darstellung des Einzelfalles erforderlich.

7 Phasen der Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz

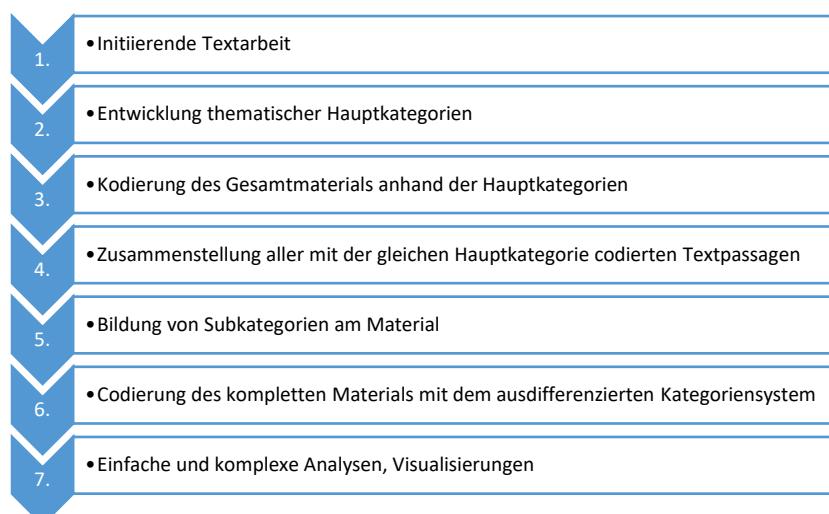


Abb. 5-5. Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Eigene Darstellung nach Kuckartz 2016, S.100)

Die Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, orientiert an der Forschungsfrage, beginnt mit der *Phase 1*, die sich aus einer Initiierenden Textarbeit, dem Kennzeichnen relevanter Textstellen und dem Verfassen von Memos zusammensetzt (vgl. Kuckartz 2016, S.101). Dabei erfolgt die erste Auswertungsphase hermeneutisch-interpretativ, indem der transkribierte Text im Hinblick auf die Forschungsfragen intensiv gelesen, zentrale Passagen markiert, Unverständlichkeiten gekennzeichnet, Argumente analysiert und der Versuch unternommen wird, den Sinnzusammenhang zu verstehen und ein erstes Gesamtverständnis des Datenmaterials zu bekommen. Mit einbezogen werden hierbei auch formale Textaspekte, wie dessen Länge, die Wortwahl, Komplexität der gebrauchten Sätze sowie die verwendete Sprache (vgl. ebd., S.56f). Daneben werden in dieser Phase Memos verfasst, in denen Aufälligkeiten und erste Ideen zur Auswertung notiert werden. Abschließend werden erste Fallzusammenfassungen erstellt (vgl. Kuckartz 2016, S.101). In der *Phase 2* werden die thematische Hauptkategorien, die angelehnt an die Forschungsfrage und den zugrundliegenden Leitfragenkatalogen entwickelt wurden an etwa 10 bis 25% des Datenmaterials angewendet, um eine erste Überprüfung der Kompatibilität mit dem Datenmaterial vorzunehmen (vgl. Kuckartz 2016, S.101f). Anhand der Hauptkategorien wird in *Phase 3* das Gesamtmaterial in einem ersten Prozess codiert. Dieses erste Kategoriensystem ist eng an die Zielsetzung der Erprobungsstudie und deren Fragestellungen geknüpft, von überschaubarer Größe und enthält eine präzise Definition der verwendeten Kategorien, die vorab an einem Teil des Datenmaterials getestet wurden. Codiert werden Sinneinheiten. Bei der Kategorienbildung ist es möglich, dass eine Textpassage, die mehrere Themen beinhaltet, mit mehreren Kategorien codiert wird (vgl. Kuckartz 2016, S.102ff). Die Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen findet in *Phase 4* statt, bevor diese einer Ausdifferenzierung unterzogen werden (vgl. Kuckartz 2016, S.106). Worauf in *Phase 5* die Bildung von Subkategorien am Material sparsam und möglichst übersichtlich erfolgt (vgl. Kuckartz 2016, S.108). Auch für die Subkategorien liegen präzise Definitionen und Ankerbeispiele vor (vgl. ebd., S.106). In der vorletzten *Phase 6* wird das komplette Material in einem zweiten Codierprozess mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert (vgl. Kuckartz 2016, S.110). Abschließend kommt die *Phase 7* mit einfachen und komplexen Analysen sowie Visualisierungen (vgl. ebd., S.118).

Kategorienbildung

Zur Systematisierung der Kategorien wurde folgende, regelgeleitete Vorgehensweise nach Kuckartz (vgl. 2016, S.40) gewählt. Kategorien erhalten einen prägnanten Namen. Zu jeder Kategorie wird eine inhaltliche Beschreibung angefertigt. In einer präzisen Kategoriendefinition wird erläutert, wann die Kategorie zur Anwendung kommt. Gibt es mehrere Anwendungsmöglichkeiten, so werden auch diese mit einem Beispiel angegeben. Ergänzend wird ein Anwendungsbeispiel aufgeführt. Ggf. wird auf die Abgrenzung von anderen Ka-

tegorien verwiesen (vgl. ebd.). Zur Anwendung kamen in der eigenen Analyse Fakten-Kategorien, z.B. hinsichtlich der Berufserfahrung (Anzahl der Dienstjahre) der Lehrkräfte, thematische Kategorien, die bestimmte Themen des Leitfragenkatalogs aufgreifen sowie bei der Bildung der Subkategorien auch analytische Kategorien, die sich aus der intensiven Beschäftigung mit dem Datenmaterial ergaben (vgl. Kuckartz 2016, S.34f). Zunächst wurde mit einer „Rest-Kategorie“ gearbeitet, die als „Sonstiges“ bezeichnet wurde und in die Textpassagen eingeordnet wurden, die nicht in das Kategoriensystem passten (vgl. Reinhoffer 2005, S.126; vgl. Kuckartz 2016, S.70). So konnten das gesamte Textmaterial vollständig zugeordnet werden (vgl. Kuckartz 2016, S.67). Bei der Anwendung des ersten Kategoriensystems stellt sich heraus, dass nicht alle Kategorien trennscharf waren und die Anzahl an Textpassagen in der Kategorie „Sonstiges“ recht hoch war. Dies führte zu einer Modifizierung vorhandener Kategorien. Zudem wurde eine neue Kategorie festgelegt. Auch wurden Kategoriendefinitionen geschärft, damit Kategorien sich nicht überschneiden (vgl. ebd., S.71f). Ferner wurde auf „die Kohärenz und Plausibilität der Gesamtgestalt des Kategoriensystems“ geachtet, damit die einzelnen Kategorien nicht losgelöst voneinander stehen (Kuckartz 2016, S.71). Im Anhang B.2 findet sich der Kodierleitfaden, in dem alle verwendeten Kategorien mit ihren Definitionen und Anwendungsbeispielen aufgeführt sind (vgl. Kuckartz 2016, S.40). Das entwickelte Kategoriensystem wurde anhand der folgenden Fragen reflektiert:

„Unterstützt das Kategoriensystem und die einzelnen Kategorien die Beantwortung der Forschungsfrage? Ist das Kategoriensystem in sich schlüssig? Ist die Relation der Kategorien untereinander plausibel? Ist das Kategoriensystem erschöpfend?“ (Kuckartz 2016, S.93).

Die *Bildung der Hauptkategorien* erfolgte *a-priori* unabhängig von dem durch die Experteninterviews erhobenen Datenmaterials und vor dessen Sichtung. Sie orientierte sich am Leitfragenkatalog der geführten Interviews (vgl. Kuckartz 2016, S.64f). Wohingegen die *Subkategorien am Material gebildet* wurden. Dabei handelt es sich nach Kuckartz (2016, S.73) um einen „aktive[n] Konstruktionsprozess, der theoretische Sensibilität und Kreativität erfordert.“ Angestrebt werden Offenheit und die Suche „nach größtmöglicher Varianz in den Interpretationen von Aussagen“ (Reinhoffer 2005, S.127). Für die Bildung der Subkategorien wurde zunächst das Ziel dieser Kategorienbildung am Material anhand der Forschungsfrage der Erprobungsstudie definiert. Anschließend wurden die Kategorienart und deren Abstraktionsniveau festgelegt, passend zur eigenen Erhebung. Als Codiereinheit wurden stets Sinneinheiten codiert, damit die Textpassagen auch für sich verständlich sind, wenn sie losgelöst vom Kontext stehen. Die Kategorienbildung erfolgte unmittelbar am Text. Das entstehende Kategoriensystem wurde systematisiert und ähnliche Kategorien zu einer zusammengefasst, zum Teil sind so auch neue Kategorien entstanden (vgl. Kuckartz 2016, S.83ff). Bevor der endgültigen Festlegung des Kategoriensystems wurde dieses noch einmal überprüft und an nötiger Stelle angepasst, damit die verwendeten Kategorien alle „disjunkt, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar“ sind (ebd., S.

85). Zur Überprüfung der Codierer-Übereinstimmung hinsichtlich der Anwendung der gebildeten Kategorien auf das Datenmaterial gab es eine eigene erneute Codierung zu einem späteren Zeitpunkt im Sinne einer Intra-Coder-Übereinstimmung sowie ein Konsensuelles Codieren zur Inter-Coder-Übereinstimmung (vgl. Kuckartz 2016, S.70f, 206). Das Konsensuelle Codieren erfolgte durch eine weitere Person, deren Codierung mit der eigenen abgeglichen wurde. Nichtübereinstimmungen wurden diskutiert und führten zur Schärfung von Kategoriendefinitionen. So konnte letztlich immer ein Konsens erreicht werden (vgl. ebd., S. S.105). Gegeben war zusätzlich ein Verfahren der kommunikativen Validierung, indem die eigenen Interpretationen der Daten mit den Erfahrungen von Grundschullehrkräften verglichen und kommentiert wurden (vgl. Altrichter und Posch 2007, S.206).

Der nachfolgende Punkt „Qualität der Untersuchung“ fasst ausführlich alle Bestrebungen der Qualitätssicherung in der eigenen Studie zusammen.

5.8 Qualität der Untersuchung

Auf die Einhaltung von wissenschaftlichen Standards und Qualitätskriterien wurde in der Erprobungsstudie zu allen Phasen des Forschungsprozesses – wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen – größten Wert gelegt. Dabei wurden sowohl Gütekriterien der Forschung mit Mixed Methods Ansätzen, der qualitativen Forschung als auch der quantitativen Forschung berücksichtigt. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, mit ihren üblichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Krebs und Menold 2019), existieren für die qualitative Forschung keine einheitlichen Gütekriterien (vgl. Flick 2019, S.473). Auch lassen sich die Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht ohne weiteres auf qualitative Forschung übertragen, zumal das Forschungsverständnis ein ganz anderes ist (vgl. ebd., S. 473ff). Für die qualitative Forschung stellt sich damit zum einen die Frage, wie sich die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung passend für die qualitative Forschung abändern lassen und zum anderen die Überlegungen nach passenden Gütekriterien, die in der qualitativen Forschung an die Stelle von Objektivität, Validität und Reliabilität treten könnten (vgl. Flick 2019, S.475). In der qualitativen Forschung herrscht hierzu wenig Einigkeit (vgl. Döring und Bortz 2016, S.106ff). Aus mehreren Gründen fiel die Entscheidung, mit den qualitativen Gütekriterien nach Lincoln and Guba (1985) zu arbeiten, der „in der internationalen Fachliteratur mit Abstand am häufigsten zitierte Kriterienkatalog“ für qualitative Forschung (Döring und Bortz 2016, S. 108), was eine Anschlussfähigkeit der eigenen Forschung unterstreicht. Das gewählte Verfahren ist passend, da Lincoln and Guba sich intensiv mit qualitativer Evaluationsforschung und partizipativer Forschung befasst haben (vgl. ebd.), was die Parallelen zur eigenen Studie aufzeigt. Lincoln and Guba (1985) haben ihr Kriterium der Glaubwürdigkeit, dem sie vier Gütekriterien zugeordnet haben, an den quantitativen Gütekriterien orientiert. Das ist zwar nicht ganz unproblematisch, da jeweils unterschiedliche Forschungsparadigma zugrunde liegen, bietet

sich aber für den eigenen Mixed Methods Ansatz an, um Anschlussfähigkeit zu finden. So ordnen die Autoren der internen Validität die Vertrauenswürdigkeit, der externen Validität die Übertragbarkeit, der Reliabilität die Zuverlässigkeit und der Objektivität die Bestätigbarkeit zu. Ferner liefern sie Hinweise zur praktischen Qualitätssicherung ihrer Gütekriterien (vgl. Döring und Bortz 2016, S.108). Da sich alle Gütekriterien von Lincoln and Guba (1985) auf die methodische Strenge beziehen, fiel die Entscheidung, einen weiteren Kriterienkatalog hinzuzuziehen, der auch die wissenschaftlichen Kriterien der inhaltlichen Relevanz, der ethischen Strenge und der Präsentationsqualität beinhaltet. Ergänzend wurde daher mit dem Kriterienkatalog nach Steinke (1999) gearbeitet, der sich ebenfalls an den quantitativen Gütekriterien und ihrer Übertragbarkeit auf qualitative Forschungsansätze orientiert und übergreifende Qualitätsmaßstäbe in den Fokus rückt (vgl. Döring und Bortz 2016, S.111). Steinke (1999) bezieht auch die Reflektierte Subjektivität mit ein, die für das eigene Forschungsprojekt von großer Relevanz ist (siehe 7.7). Hinsichtlich der Gütekriterien für eine Mixed Methods Forschung erfolgt eine Orientierung an Döring und Bortz (2016, S.114ff) sowie am Kriterienkatalog von O'Cathain et al. 2008 bzw. O'Cathain 2010, da dieser den gesamten Forschungsprozess einer Mixed Methods Studie im Blick hat. Durch die Hinzuziehung unterschiedlicher Kriterienkataloge der quantitativen, qualitativen und Mixed Methods Forschung soll die Qualität des Forschungsprozesses in all seinen Facetten abgebildet werden. Die nachfolgende Übersicht (siehe Tab. 5-1.) fasst die in der Erprobungsstudie zum Tragen kommenden Qualitätskriterien zusammen.

Tab. 5-1. Beachtung wissenschaftlicher Qualitätskriterien in der Erprobungsstudie

Standards der Wissenschaftlichkeit	Kriterien der wissenschaftlichen Qualität	Gütekriterien Mixed Methods	Gütekriterien qualitativer Forschung	Gütekriterien quantitativer Forschung
Wissenschaftliches Forschungsproblem	Inhaltliche Relevanz	Nützlichkeit (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010)	Relevanz (Steinke 1999)	Wissenschaftliche und praktische Relevanz
Wissenschaftlicher Forschungsprozess	Methodische Strenge	Planungs-, Design-, Daten-, Interpretationsqualität, Inferenzübertragbarkeit, Synthesierbarkeit (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010)	Bestätigbarkeit (Lincoln and Guba 1985) / Reflektierte Subjektivität (Steinke 1999)	Objektivität
			Zuverlässigkeit (Lincoln and Guba 1985)	Reliabilität
			Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit (Lincoln and Guba 1985) / Indikation, Empirische Verankerung, Kohärenz, Limitation (Steinke 1999)	Validität

Wissenschafts- und Forschungsethik	Ethische Strenge	Forschungsethik, Wissenschaftsethik		
Dokumentation des Forschungsprojekts	Präsentationsqualität	Präsentationsqualität (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010)	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke 1999)	Standards der Berichterstattung

(Eigene Darstellung nach Döring und Bortz 2016, S. 93 und 114f, angepasst an die eigene Studie)

Nach dieser Übersicht zu den angewandten Qualitätskriterien folgen nun Ausführungen zur konkreten Umsetzung dieser. In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tab. 5-2.) wird die *Einhaltung wissenschaftlicher Standards und Kriterien wissenschaftlicher Qualität* im Hinblick auf die eigene Erprobungstudie kommentiert. All das geschieht bewusst in einer Tabelle, um einmal mehr die Mixed Methods Herangehensweise zu betonen und eine möglichste übersichtliche Darstellungsform zu gewährleisten.

Tab. 5-2. Einhaltung der Standards der Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichen Qualitätskriterien in der Erprobungsstudie

Standards der Wissenschaftlichkeit	Kriterien der wissenschaftlichen Qualität
	Mixed Methods Gütekriterien
	Qualitative Gütekriterien
	Quantitative Gütekriterien
Wissenschaftliches Forschungsproblem Das wissenschaftliche Forschungsproblem der Erprobungsstudie lässt sich nahtlos in den anerkannten wissenschaftlichen Forschungsdiskurs zu Inklusion, Partizipation, und Demokratiebildung und seine Forschungsdefizite einordnen (vgl. Kap. 2).	Inhaltliche Relevanz <i>Nützlichkeit</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Erfolgreiche Entwicklung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings und Erprobung in der Schulpraxis; Förderung von Partizipation, Inklusion und Demokratiebildung durch die Instrumentanwendung und das Coaching; wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt hinsichtlich (schulischer) Partizipationsförderung. <i>Relevanz</i> (Steinke 1999): Wissenschaftliche und praktische Relevanz der Forschungsergebnisse aufgrund bestehender Forschungs- und Umsetzungsdefizite des Rechts auf Partizipation und Inklusion (vgl. Kap. 2.5). <i>Wissenschaftliche und praktische Relevanz</i> Sehr hohe wissenschaftliche und praktische Relevanz des Forschungsthemas für zahlreiche Akteurinnen und Akteure in Schule, Lehreraus- und -fortbildung, Bildungsadministration, Politik, Gesellschaft und Forschung (vgl. Kap. 1.2).
Wissenschaftlicher Forschungsprozess Für die Erprobungsstudie wurden passende, etablierte wissenschaftliche Methoden angewandt und sinnvoll miteinander verzahnt: Qualitativ hochwertige, umfassende und systematische	Methodische Strenge <i>Planungsqualität</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Die Erprobungsstudie wurde, wie geplant, erfolgreich im Feld durchgeführt. <i>Designqualität</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Inhaltlich und methodisch nachvollziehbare Begründung für das gewählte Forschungsdesign. Quantitative und qualitative Methoden und Phasen wurden im Forschungsprozess sinnvoll mit-

<p>Literaturrecherche, Darlegung des aktuellen Forschungsstandes mit kritischer Reflexion, Anknüpfung an einschlägige Theoriemodelle im Forschungsfeld, Ableitung von Forschungsdesideraten, schlüssige Forschungsfragen, begründete Auswahl des Forschungsdesigns und der verwendeten Methoden.</p>	<p>einander kombiniert und Daten gleichwertig erhoben und ausgewertet. Die Wahl eines Mixed Methods Designs wurde begründet.</p> <p><i>Datenqualität</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Vielfalt an Datenerhebungsverfahren (quantitativ und qualitativ) sowie mehrere Messzeitpunkte ermöglichen ein Tiefenverständnis des Einzelfalls.</p> <p><i>Interpretationsqualität</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Quantitative und qualitative Teilergebnisse werden bei der Auswertung, Ergebnisdarstellung und Diskussion sinnvoll miteinander verzahnt und zu einer schlüssigen Gesamtinterpretation geführt.</p> <p><i>Inferenziübertragbarkeit</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Die Studie bietet wichtige Erkenntnisse, die für die (schulische) Förderung von Partizipation auch in anderen Kontexten von Relevanz sind. Kommunikative Validierung der Ergebnisse.</p> <p><i>Synthetisierbarkeit</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Umfassende, nachvollziehbare Darstellung der Studie und ihrer Ergebnisse.</p>
	<p><i>Vertrauenswürdigkeit</i> (Lincoln and Guba, 1985): Die vorliegenden Ergebnisse sind als vertrauenswürdig einzustufen. Sämtliche Schritte von der Datenerhebung, über die Datenaufbereitung bis hin zur Datenauswertung wurden inklusive der verwendeten Methoden umfassend beschrieben und begründet. Im Feld fand aus schulischer Sicht mit einem halben Jahr eine längere Forschungskooperation statt. Verschiedene Methoden und Forschungsansätze wurden sinnvoll miteinander kombiniert. Im Sinne einer partizipativen Aktionsforschung haben Lehrkräfte und Kinder selbst Daten erhoben und damit weitergearbeitet. Kommunikative Validierung der Ergebnisse durch wissenschaftliche Fachkolleginnen und -kollegen sowie Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis.</p> <p><i>Übertragbarkeit</i> (Lincoln and Guba, 1985): Der Mixed Methods Ansatz trägt zu einem Tiefenverständnis des Einzelfalls bei. Bezuglich der Übertragbarkeit der Ergebnisse bzw. Schlussfolgerungen der Studie auf andere Kontexte ist festzuhalten, dass diese anschlussfähig an die Forschungsliteratur und vorherige Erkenntnisse sind (siehe Kap. 7). Externe Validierung der Ergebnisse. Stichprobe und Entstehungskontext der Daten sowie die eigene Forscherrolle wurden umfassend beschrieben und begründet. Aus dem Datenmaterial lassen sich Hinweise ableiten, die bei einer Verwendung des Reflexionsinstruments in der Schulpraxis und bei der Förderung von Partizipation hilfreich sind.</p> <p><i>Zuverlässigkeit</i> (Lincoln and Guba, 1985): Überprüfung der Kategorienbildung durch Intra-Coder-Übereinstimmung und Konsensuelles Codieren (Inter-Coder-Übereinstimmung). Der gesamte Forschungsprozess wurde nachvollziehbar gestaltet, durchlaufen und transparent gemacht. Kommunikative Validierung der Ergebnisse durch Experten. Die Datenerhebung erfolgte über einen Mixed Methods Ansatz.</p> <p><i>Bestätigbarkeit</i> (Lincoln and Guba, 1985): Durch die Verwendung eines Interviewleitfadens wird die Durchführungsobjektivität erhöht und durch die Nutzung eines Kodierleitfadens die Auswertungsobjektivität. Reflexion der Forscherrolle und Transparentmachung des Hintergrunds der Arbeit. Eine umfassende Dokumentation der Forschungsarbeit liegt vor.</p>

<p><i>Indiktion</i> (Steinke 1999): Ausführliche Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens. Die Teilnehmenden erhalten neben dem Reflexionsinstrument einen großen Spielraum an Ausdrucksmöglichkeiten (Interviews und Transferaufgaben); längere Forschungszeit im Feld; Coachingansatz, der Lehrkräfte als Experten ansieht. Die verschiedenen qualitativen Ansätze sind sinnvoll aufeinander abgestimmt.</p> <p><i>Empirische Verankerung</i> (Steinke 1999): Die empirischen Erhebungen fußen auf einem umfassend und aktuell herausgearbeiteten theoretischen Rahmen (vgl. Kap. 2).</p> <p><i>Limitation</i> (Steinke 1999): Mit einer Einzelfallanalyse ergibt sich automatisch eine Limitation durch die gewählte Stichprobe, die jedoch vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass Schulentwicklung Sache der Einzelschule ist (vgl. 5.2.1). Stichprobe und die Entstehungsbedingungen der erhobenen Daten wurden ausführlich beschrieben. Fallkontrastierung, die auch abweichende Beispiele einer missglückten Partizipationsförderung skizziert. Ausführlichere Hinweise zu Stärken und Limitationen der Arbeit finden sich unter 7.8.</p> <p><i>Reflektierte Subjektivität</i> (Steinke 1999): Ausführliche Schilderung und Reflexion des eigenen biografischen Hintergrunds, der eigenen Verbindung zum untersuchten Phänomen und den beteiligten Personen sowie der eigenen Forscherrolle (vgl. 7.7).</p> <p><i>Kohärenz</i> (Steinke 1999): Die Gesamtstudie ist mit ihren Ergebnissen und Interpretationen in sich schlüssig. Widersprüche in den Daten konnten durch die Vielzahl an verwendeten Methoden und erhobenen Daten geklärt werden. Erhobene Daten und Interpretationen sind anschlussfähig an bereits vorhandene Studien.</p>	<p>Im Vorfeld der Erprobungsstudie wurde das Reflexionsinstrument in einem umfangreichen Entwicklungs- und Produktionsprozess mehrfach extern validiert und zwei groß angelegten Pretests mit insgesamt 621 Schülerinnen und Schüler an fünf Schulen in den Jahrgängen 2, 3 und 4 in inklusiven Settings unterzogen. Hier konnte das Instrument erfolgreich eingesetzt werden. Daneben wurden zur Optimierung des Instruments acht Gruppeninterviews mit jeweils 4-5 Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Im Ergebnis liegt ein validiertes Instrument vor (vgl. 3.1.4). Wie die quantitativen Gütekriterien während der Erprobungsstudie eingehalten wurden, wird nun aufgezeigt.</p> <p><i>Objektivität</i> Durchführungsobjektivität: standardisierte Einführung, standardisierte Erhebung am Tablet, anonyme Beantwortung der standardisierten Fragen durch die SuS, die Entstehungsbedingungen der Datenerhebung wurden alle transparent gemacht und vollständig dokumentiert. Auswertungsobjektivität: standardisiertes, bildgestütztes Antwortformat, den Antworten können eindeutige Werte zugeordnet werden, wodurch die Auswertung unabhängig vom Urteil der auswertenden Person ist. Vollständige und transparente Dokumentation der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.</p> <p><i>Reliabilität</i> Während der Erprobungsstudie kam das Instrument in jeder Klasse dreimal zum Einsatz. Dass die gewonnenen Ergebnisse zuverlässig sind, kann mit den zusätzlich erhobenen qualitativen Daten bestätigt werden.</p>
--	---

	<p><i>Validität</i> Interne Validität durch Interventionsgruppen- und Kontrollgruppe sowie Prä-Post-Follow-up-Design, mit dem kurzfristige und längerfristige Veränderungen gemessen werden können; personengebundene Störvariablen, etwa durch die Lehrkräfte, die selbst einen Einflussfaktor darstellen sowie weitere, konfundierende Variablen werden bei der qualitativen Datenerhebung in den Blick genommen und sind aufgrund des Tiefenverständnisses des Einzelfalls von besonderem Interesse. So wurden Einflüsse, die sich aus dem Schulalltag ergeben, in den Interventionsgruppen über die Plakate, Reflexionskärtchen sowie die Interviews erhoben und in der Kontrollgruppe über die Auskunft der Lehrkraft.</p> <p>Externe Validität ist bei Feldstudien höher als bei Laborstudien, ebenso bei Längsschnittstudien als bei einmaligen Messungen sowie bei Studien, in denen die zentralen Konzepte parallel in unterschiedlicher Weise operationalisiert wurden (Partizipationsförderung wurde über das Reflexionsinstrument gemessen und über die Interviews sowie Transferaufgaben erfasst). Zudem mehrfache externe Validierung des Reflexionsinstruments im Entwicklungsprozess (Lehrkräfte und Schulleitungen halten das Instrument mit seiner Zielsetzung, Schülerpartizipation zu ermitteln und zu fördern, für den Einsatz in der Grundschule geeignet).</p>
<p>Wissenschafts- und Forschungsethik Die Erprobungsstudie orientiert sich an den Prinzipien der Wissenschafts- und Forschungsethik.</p>	<p>Ethische Strenge</p> <p><i>Forschungsethik, Wissenschaftsethik</i> Einverständnis aller Beteiligten eingeholt, kein Nachteil bei Nichtteilnahme an Studie, Anonymisierung der erhobenen Daten, Betroffene wurden über Ergebnisse informiert.</p> <p><i>Forschungsethik, Wissenschaftsethik</i> Einverständnis aller Beteiligten eingeholt, kein Nachteil bei Nichtteilnahme an Studie, Anonymisierung der erhobenen Daten, Betroffene wurden über Ergebnisse informiert.</p> <p><i>Forschungsethik, Wissenschaftsethik</i> Einverständnis aller Beteiligten eingeholt, kein Nachteil bei Nichtteilnahme an Studie, Anonymisierung der erhobenen Daten, Betroffene wurden über Ergebnisse informiert.</p>
<p>Dokumentation des Forschungsprojektes Der gesamte Forschungsprozess wurde mit seinen Ergebnissen detailliert und nachvollziehbar dokumentiert.</p>	<p>Präsentationsqualität</p> <p><i>Präsentationsqualität</i> (O'Cathain et al. 2008, O'Cathain 2010): Alle Forschungsschritte der Mixed Methods Untersuchung wurden inklusive der Ergebnisse vollständig, klar strukturiert und gut lesbar transparent gemacht.</p> <p><i>Intersubjektive Nachvollziehbarkeit</i> (Steinke 1999): Eine umfassende Dokumentation zur Nachvollziehbarkeit des qualitativen Forschungsprozesses ist gegeben.</p> <p><i>Standards der Berichterstattung</i> Die Studie wurde in ihrem Ablauf und ihren Ergebnissen umfassend, nachvollziehbar und gut lesbar dargestellt.</p>

(Eigene Darstellung nach Döring und Bortz 2016, S.90 mit Übertragung auf die eigene Studie; vgl. für Kommentierung Döring und Bortz 2016, S.82-116; für die verwendeten Gütekriterien Lincoln and Guba 1985; O'Cathain et al. 2008; O'Cathain 2010; Steinke 1999).

Vor dem Hintergrund der zuvor ausführlich geschilderten Qualitätssicherung der Studie werden nun in Kapitel 6 deren Ergebnisse dargestellt.

6 Ergebnisdarstellung

„Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.“ (Herbert Spencer)²⁶

Im Fokus der Ergebnisdarstellung stehen die vielfältigen qualitativen Datenquellen sowie die Momentaufnahmen, die das Reflexionsinstrument mit den drei Messungen liefert. Um dem Mixed Methods Ansatz voll Rechnung zu tragen, werden im Ergebnisteil quantitative und qualitative Erkenntnisse bewusst eng miteinander verzahnt vorgestellt. In der nachfolgenden Übersicht wird die im ersten Kapitel aufgeworfene Forschungsfrage, „*Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrer-coaching die Partizipation von Schülerinnen und Schüler?*“ (siehe 1.2), mit ihren beiden Themenblöcken und deren Fragestellungen für einen ersten Überblick (siehe Abb. 6-1.) zusammenfassend dargestellt und mit einer Kurzantwort versehen.

²⁶ Zitiert nach zitate.eu (2020): Zitate von Herbert Spencer, [online] <https://www.zitate.eu/autor/herbert-spencer-zitate/31978> [28.08.2020].

Überblick zu den Ergebnissen der Erprobungsstudie:

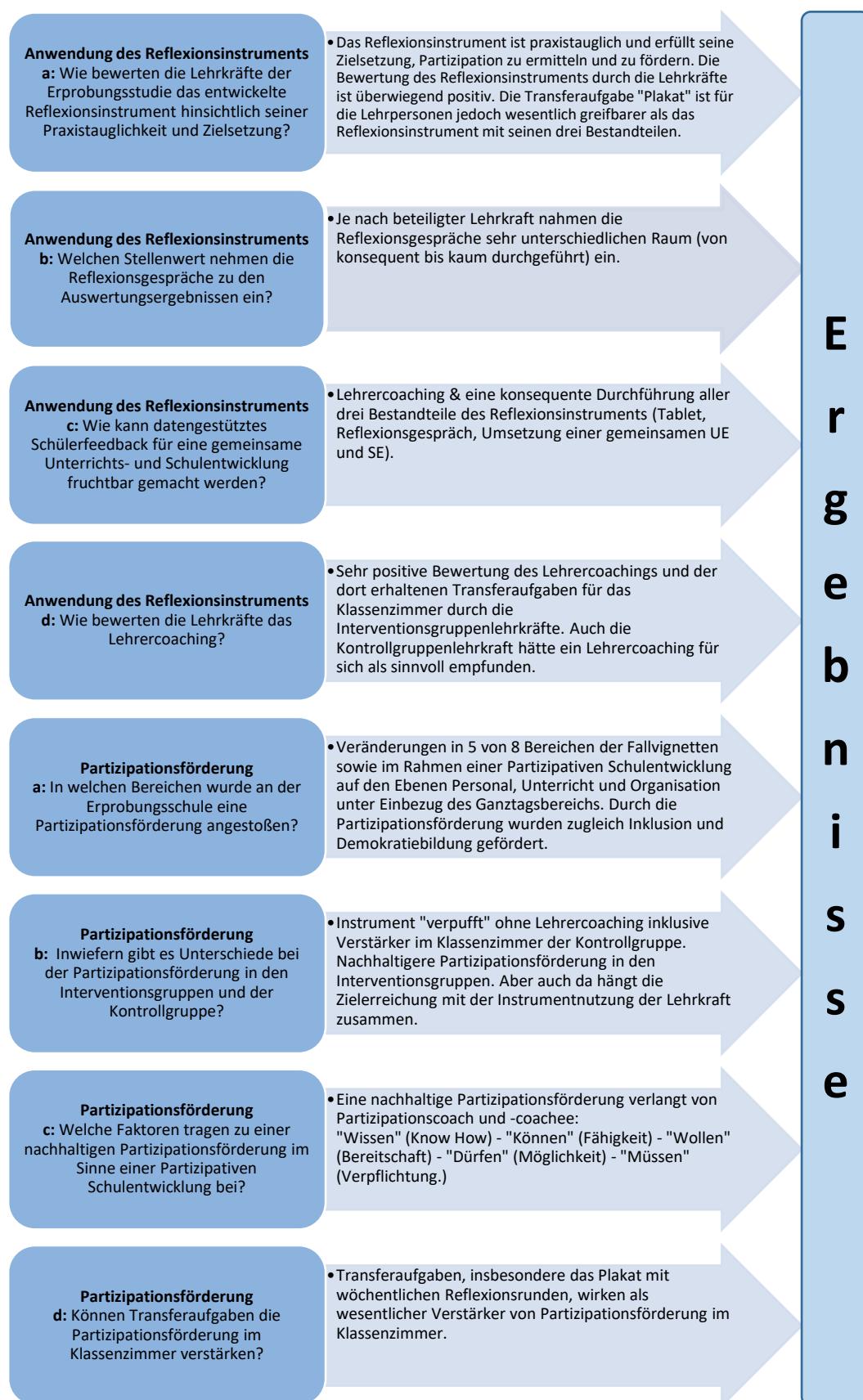


Abb. 6-1. Ergebnisübersicht zur Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand dieser drei Bereiche:

1. Falldarstellungen

Das entwickelte und erprobte Reflexionsinstrument ist ein Instrument, um die Lehrkraft mithilfe des Schülerfeedbacks, eines Austauschs darüber und einer daraus abgeleiteten gemeinsamen Unterrichts- und Schulentwicklung in ihrem Handeln zu stärken. Deshalb liegt in der Erprobungsstudie auch der Fokus auf der Lehrperson. Die drei teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer werden daher zunächst anhand von Falldarstellungen in der Interaktion mit ihrer Klasse skizziert. Dabei werden Veränderungen auf der Ebene der *Lehrperson* und *Schülerschaft* aufgezeigt.

2. Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments

Das Instrument hatte das Ziel, Partizipation zu ermitteln und zu fördern. Ob dieses Ziel erreicht wurde, kann anhand der acht verwendeten Fallvignetten überprüft werden, die einzeln für die drei Klassen zu den drei Messzeitpunkten betrachtet werden.

3. Schulentwicklung im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation über die Fallvignetten hinaus

Im Lehrercoaching wurden neben den Fallvignetten auch weitere mögliche Bereiche, in denen eine Partizipationsförderung sinnvoll und denkbar ist, aufgegriffen. Hinweise, dass Partizipationsförderung an der Schule auch über die Fallvignetten hinaus realisiert wurde, finden sich im qualitativen Datenmaterial. Diese Bereiche einer Partizipativen Schulentwicklung konnten auf den drei Ebenen *Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung* identifiziert werden.

Dabei werden die Fragen, die zur Beleuchtung der Forschungsfrage in Kapitel 1 aufgeworfen wurden (siehe 1.2), nachfolgend ebenfalls aufgeführt, um diese unmittelbar mit den Ergebnissen verbinden zu können.

6.1 Falldarstellungen

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Die nachfolgenden Falldarstellungen²⁷ dienen der „analytischen Differenzierung“ der drei Fälle, um systematisch und komprimiert anhand der Forschungsfragen im Sinne einer Fallkontrastierung die Unterschiede bei der Partizipationsförderung herauszuarbeiten

²⁷ Im Vorfeld der Falldarstellungen sei den Lehrkräften der Erprobungsschule für ihr außerordentliches Engagement trotz sehr hoher zusätzlicher Belastung herzlich gedankt. Beispiele weniger erfolgreicher Partizipationsförderung kritisieren nicht die Lehrperson und ihre Arbeit, zumal sie in ihre Rolle als Coach hineinwachsen muss. Diese bieten vielmehr, genau wie gelungene Beispiele, ein hohes Lernpotential für andere Lehrkräfte und ebenso einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Förderung von Schülerpartizipation. Sie sind nur eine objektive Darstellung des Sachverhaltes, ohne die Beweggründe dafür zu bewerten.

(Kuckartz 2016, S.58, 62). In der folgenden Tabelle (siehe Tab. 6-2.) werden die Kernpunkte des Agierens bzw. Nicht-Handelns der drei Lehrkräfte bei der Instrumentanwendung komprimiert zusammengefasst. Ausführliche Informationen und Hintergründe finden sich in den sich anschließenden Falldarstellungen. Bewusst werden die Lehrkräfte dort häufig selbst zu Wort kommen.

Tab. 6-1. Falldarstellungen Erprobungsstudie

Unterschiedliche Vorgehensweisen in den drei Gruppen			
	Interventionsgruppe 2: Partizipation in kleinen Dosen	Interventionsgruppe 4: Partizipation – von einer Fremdbestimmung über Selbstbestimmung hin zur Mit- bzw. angeleiteten Selbstbestimmung	Kontrollgruppe 3: Partizipation – weiter wie gehabt
Berufserfahrung	Lehrperson ist ausgebildete, langjährig erfahrene Grundschullehrkraft, parallel zur Klassenleitung hat sie die Schulleitung neu inne	Lehrperson ist keine ausgebildete Grundschullehrkraft, Junglehrer/in	Lehrperson ist keine ausgebildete Grundschullehrkraft, Junglehrer/in
Instrumentanwendung am Tablet (1. Teil des Reflexionsinstruments)	✓	✓	✓
Ausführliche Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen (2. Teil des Reflexionsinstruments)	Nicht unmittelbar, z.T. wurde auf einzelne Aspekte im Rahmen der Verstärkeraufgabe „Plakat“ in den wöchentlichen Reflexionsrunden eingegangen	✓	Nur Rückfrage zur FV „Klassensprecher“ nach der Postmessung
Verstärker in Form der Transferaufgabe „Plakat“ im Klassenzimmer mit wöchentlichen Reflexionsrunden	Aufgabe wurde nur zum Teil ausgeführt, in drei Wochen der Erprobungsstudie gar nicht	✓	Die Kontrollgruppe hat keine Verstärker erhalten.
Verstärker in Form der Transferaufgabe „Reflexionskärtchen“	Wurden nur im Zeitraum zw. Prä- und Postmessung bearbeitet.	✓	
Gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung (3. Teil des Reflexionsinstruments)	Ist in wenigen Teilbereichen erfolgt.	✓	Ist ansatzweise geschehen. Wurde in mehreren Bereichen angestoßen.

(Eigene Darstellung)

Die drei Falldarstellungen, die ausführlich schildern, wie die drei beteiligten Lehrerpersonen mit dem Reflexionsinstrument gearbeitet haben, liefern Hinweise zu den Lehrkräften

und Informationen zu Veränderungen in ihren Klassen, wobei der Fokus, wie in der gesamten Erprobungsstudie, auch hier auf den Lehrkräften und ihrer Rolle als Partizipationscoach liegt. Für alle drei Gruppen wird die angestoßene Partizipationsförderung unter den entsprechenden Fallvignette (ab 6.2) bzw. wenn es sich um einen Bereich handelt, der über die Fallvignetten hinausgeht, unter 6.3 behandelt.

Es folgt die Falldarstellung der Interventionsgruppe 2.

6.1.1 Interventionsgruppe 2

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Lehrkraft 2 (Partizipationscoach)

Bei der Klassenleitung der zweiten Klasse handelt es sich um eine langjährig erfahrene, routinierte Grundschullehrkraft, was ihr eine entsprechende Souveränität und Gelassenheit im Schulalltag verleiht. Im laufenden Schuljahr, in dem die Erprobungsstudie stattfand, übernahm sie die Schulleitung der Grundschule neu. Durch die Doppelaufgabe der Schul- und Klassenleitung bei gleichzeitig fehlender stellvertretender Schulleitung und 1,5 unbesetzten Lehrerstellen war die Lehrkraft durchgehend sehr stark belastet und mit vielen Themen beschäftigt. Nach der Prämessung verweist die Lehrkraft auf den Stress an der Schule, dass sie die Erprobungsstudie aber dennoch begrüßt (vgl. LK2Prä_40). Im letzten Interview nach dem Follow-up merkt sie an, dass sie die zusätzlichen Informationen zur Partizipationsförderung, die sie im Anschluss an das Lehrercoaching erhalten hat, erst in den Sommerferien anschauen kann, da sie vorher keine Zeit dafür hatte (vgl. LK2Follow-up_44). Ein besonderes Feedbacksystem hatte die Klassenleitung der zweiten Klasse schon vor der Erprobungsstudie in ihrer Klasse implementiert. Wöchentlich lässt sie sich von ihrer Klasse Hausaufgaben geben. So erfährt sie, was die Kinder gerade beschäftigt und was in der Klasse vor sich geht (vgl. LK4Prä_12). Hinsichtlich der Auswertungsergebnisse des Reflexionsinstruments gibt die Klassenleitung der Interventionsgruppe 2 an, dass diese sie viel nachdenken und anders fokussieren lassen, wie sie ihre Klasse stärker partizipieren lassen kann (vgl. LK2Prä_10 und 26). Wie die Lehrperson mit dem Reflexionsinstrument in ihrer Klasse gearbeitet und Partizipation gefördert hat, wird in den weiteren Ausführungen geschildert. Zuvor kommen noch einige Hinweise zu ihrer Klasse.

Klasse 2 (Partizipationscoachees)

In den Interviews gibt die Lehrkraft 2 die wenigsten Informationen zur eigenen Klasse, was aber auch darauf zurückzuführen ist, dass sie sich generell sehr kurz fasst. Ihre Klasse beschreibt sie im Rahmen des Follow-up-Interviews zweimal als „tolle Klasse“ (LK2Follow-

up_4 und 34). Im Hinblick auf die Auswirkungen, die sich durch die Erprobungsstudie in ihrer Klasse ergeben haben, meint die Lehrperson:

„Ich find's wirklich klasse, das auch zu sehen, dass sich was verändert. Nicht nur bei mir in meiner eigenen Wahrnehmung, sondern ja auch bei den Kindern. Das ist super.“ (LK2Post_57)

Im selben Interview führt die Lehrkraft weiter aus, dass die Kinder durch die Erprobungsstudie dazu ermutigt wurden, viel mehr selbstbestimmt zu machen (vgl. LK2Post_51). Im Follow-up resümiert die Klassenleitung, dass sie ihre Klasse nun stärker in die Verantwortung nehmen kann (vgl. LK2Follow-up_30). Durch die Erprobungsstudie seien in der Klasse einige Dinge in Bewegung gekommen, die nun selbstständig laufen, was sie als großartig empfindet (vgl. LK2 Follow up_4). Rückblickend gibt die Lehrkraft an, dass einige Kinder nun mehr reflektieren und auch gemerkt haben, dass sich etwas verändert hat. Manche Kinder benötigen nach ihrer Auffassung hierfür noch etwas mehr Zeit. Außerdem hält sie es für wichtig, dass die Kinder immer wieder „angestupst“ werden und selbst nachdenken sollen, wie es durch die Erprobungsstudie angeregt wurde (vgl. LK2Follow-up_21-24). Hierfür bringt sie ein Beispiel, in dem die Kinder sich unter ihrer Anleitung sehr gut organisieren konnten, um zu klären, wer welches Essen für die Schulhausübernachtung mitbringt (vgl. LK2Follow-up_38). Insgesamt sieht sie deutliche Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder:

„Also sehr, das Sozialverhalten ist enorm geschult worden. Und da hast du schon einen Anteil.“ (LK2Follow-up_38).

Positive Auswirkungen im Sozialverhalten und im sozialen Miteinander in ihrer Klasse führt die Lehrperson auf verschiedene Projekte zurück – zum einen die Erprobungsstudie, aber auch auf die Erfahrungen, die die Kinder im Rahmen einer Schulaufführung sammeln konnten (siehe 6.3.2) (vgl. LK2Follow-up_33-34).

Anwendung des Reflexionsinstruments

a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

In ihrem ersten Interview nach der Prämessung wurden die beiden Klassenleitungen der Interventionsgruppen nach einer ersten Bewertung des Reflexionsinstruments gefragt. Die Klassenleitung der 2. Klasse verweist zunächst darauf:

„Ich muss mich erst dran gewöhnen, weil es ist halt jetzt für uns, ich sage jetzt mal erstmal eine enorme Belastung, weil wir halt so schlecht aufgestellt sind zurzeit und da ist, muss ich erstmal Zeit freischaukeln in meinem Kopf. Und deswegen ist das echt erstmal eine Anstrengung und ja, ich lass mich jetzt einfach, wir haben uns ja darauf eingelassen und ich mache das, versuche es mit möglichst freiem Kopf (...) ranzugehen. Genau. Aber erstmal ist es, es ist halt viel Zeit.“ (LK2Prä_7-8)

Das Reflexionsinstrument selbst findet die Lehrkraft klasse, weil die Anwendung des Instruments fokussiere, was schon großartig sei. Es passiere viel und gleich nach dem ersten Vortrag der Doktorandin bei der Kick-Off-Veranstaltung sei ihr wieder bewusst geworden, wie man unter einem stärkeren Einbezug der Kinder anders vorgehen könnte. Insoweit sei

die Teilnahme an der Erprobungsstudie „goldrichtig“ gewesen. Auch die Tabletnutzung mit Kopfhörern findet sie „super“ (vgl. LK2Prä_14). Rückblickend gab die Klassenleitung der 2. Klasse im Interview nach dem Follow-up im Hinblick auf das Reflexionsinstrument an:

„Also zuerst war ich neugierig. Dann habe ich mir beim zweiten Mal gedacht, na ja. Da habe ich irgendwie so gezweifelt, ob das was bringt. Und jetzt beim dritten Mal als die Kinder und ich auch am Tablet saßen, da habe ich mir gedacht, es ist cool. Es braucht Zeit. Es muss erstmal durchsickern und man wird sicherer. Und auch die Kinder werden sicherer, in dem, was sie da eigentlich tun und was sie auch machen könnten und das braucht Zeit. Und deswegen fand ich, also im Nachhinein fand ich es dann wirklich doch ganz gut, das so lang zu machen. Und die Idee mit dem Tablet gut. Hat sehr viel Zeit gekostet, aber braucht es auch.“ (LK2Follow-up_45)

Auf Nachfrage begründete sie ihre Zweifel damit, dass bei der Postmessung, die 3 Wochen nach der Prämessung stattfand, die gleichen, ihr bereits bekannten, Fragen gestellt wurden, was sie in dem Moment als „langweilig“ empfand. Bei der dritten Messung sei ihr Empfinden dazu wieder anders gewesen und nun sehe sie, dass es richtig war, drei Messungen vorzunehmen (LK2Follow-up_46-47). In ihrem Fazit zum Reflexionsinstrument meint sie:

„Na ja, es war einfach ein kurzes Feedback. Also ich habe das wirklich als Feedback genommen und geschaut, wie schätzt ich das auch ein oder warum schätzt ich das vielleicht falsch ein oder falsch kann man nicht sagen, anders ein als die Kinder. Aber das sind halt so Momente. Momente, nachdenken und dann passiert ja gleich so viel. Was ist da los, was ist da los. Und dann kann man im Unterricht wieder gleich anders steuern. Das ist so dieses Anstupsen. So kleine Nadelstiche (lacht).“ (LK2Follow-up_36)

In Bezug auf Verbesserungsvorschläge für das Reflexionsinstrument gab die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 nach der Prämessung an, nichts am Reflexionsinstrument verändern zu wollen. Sie verweist einzig darauf, dass es relativ lange dauert, worin sie aber eine technische Komponente sieht (vgl. LK2Prä_13-14). Mit der langen Dauer meinte sie, dass das Laden der Seiten manchmal etwas zeitlich verzögert kam. Rückblickend hat sie auch keine Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Reflexionsinstruments (vgl. LK2Follow-up_49-52).

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Die Frage, ob das Lehrercoaching zur Unterstützung der Instrumentanwendung beibehalten werden soll, wurde von der Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 mit einem klaren Ja beantwortet (vgl. LK2Prä_15-18). Am Lehrercoaching gefielen der Lehrkraft die verwendeten Bilder und Zitate, die sie als sehr schön, plakativ und wohltuend empfand. Mit den vorgeschlagenen Ideen konnte sie sich gut identifizieren und hat darin einige Dinge entdeckt, die schon gemacht werden oder in der Vergangenheit bereits gemacht wurden, aber aktuell nicht praktiziert werden (vgl. LK2Prä_19-20). Die Lehrkraft sprach sich auch für das Coaching aus, weil man sonst, auf sich allein gestellt und so verloren sei. Durch Gespräche, Überlegungen und Anregungen könne man gemeinsam an die Unterrichts- und Schulentwicklung gehen (vgl. LK2Prä_18). Die Klassenleitung der zweiten Klasse nannte keine Verbesserungsvorschläge für das Lehrercoaching verwies aber auf einen anderen Umstand:

„Nein, ich fand's fast schade, dass wir nur zu zweit waren oder zu dritt. Weil das so kostbar ist. Also eigentlich müsste das ganze Team bekommen (...). Und da ist es mir eben heute wieder bewusst geworden, wie die jungen Kolleginnen und Kollegen dann doch woanders stehen oder (...). Ja, also ich fand, das fand ich schade. Beziehungsweise ich habe ja gewusst, die Lehrkraft der Kontrollgruppe kriegt es ja auch noch. Aber eigentlich müsste es das ganze Team kriegen und auch der Ganztag. (...), weil ich finde das einen immensen Zeitaufwand für Dich und (...) ja und dazu ist es zu wertvoll.“ (LK2Prä_21-24)²⁸

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

Im Interview nach der Prämessung meint die Lehrkraft 2 im Hinblick auf die Auswertungsergebnisse, „ich habe jetzt hier von dir die Ergebnisse und dann würde ich da einfach mal mit den Kindern das überlegen“ (LK2Prä_34). Auf die Frage, wie das erste Gespräch mit der Klasse zu den Auswertungsergebnissen des Reflexionsinstruments war, antwortete die Lehrperson im Interview nach der Postmessung: „Ich habe da mit ihnen gar nicht, ich habe gar nicht darüber gesprochen, weil das haben wir so am Schluss gemacht.“ (LK2Post_12) Nach der Postmessung wurde die Lehrkraft, nachdem sie die Auswertungsergebnisse bekommen hat, gefragt, worüber sie mit ihrer Klasse ins Gespräch gehen will. Darauf antwortete sie, dass sie sich nun gerne das Plakat mit der Klasse ansehen würde, um zu schauen, was sich verändert hat. Bei den Ergebnissen ist ihr aufgefallen, dass die Klasse von der Mit- zur Selbstbestimmung gekommen ist. Hierin will sie sie bestärken, weitere Dinge selbstbestimmt zu machen (vgl. LK2Post_50-51). Auf Nachfrage ergänzt die Lehrkraft, dass sie mit den Kindern nochmal über die Klassendienste sprechen möchte und versuchen, bis zu den Ferien die Sitzordnung selbstbestimmt festzulegen (vgl. LK2Post_52-53). Doch auch nach der Postmessung führte die Lehrkraft kein Gespräch mit ihrer Klasse zu den Auswertungsergebnissen durch. Sie gab an, dass ihr nicht bewusst war, dass sie das mit den Kindern klären sollte (vgl. LK2Follow-up_7-10). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in der Interventionsgruppe 2 keine unmittelbaren, ausführlichen Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen stattgefunden haben.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Als Interventionsgruppenlehrkraft bekam die Klassenleitung der Interventionsgruppe 2 im Lehrercoaching Transferaufgaben und Materialien gestellt (vgl. 4.2.2). Zwischen der Prämessung und Postmessung hing das ausgehändigte Plakat ganz unten an der Zimmertür, also weder für Kinder noch Lehrkraft in Sichthöhe. Die Lehrperson hatte die Idee, Klebepunkte bei Bedarf zu halbieren, wenn die Bestimmerfrage in einer Woche nicht eindeutig zu beantworten ist. Auf den Plakaten war nur für die erste Woche, mit Ordnung im Klassenzimmer,

²⁸ Aufgrund des Personalmangels an der Erprobungsschule konnten nach der Prämessung nur die beiden Interventionsgruppenlehrkräfte am Lehrercoaching teilnehmen.

ein Ziel notiert. Von der Lehrperson wurden die Beschriftungen auf dem Plakat vorgenommen. In den ersten beiden Wochen nach der Prämessung waren Klebepunkte von Lehrkraft und Schülerschaft angebracht, die eine vergleichbare Wahrnehmung der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit der Selbstwahrnehmung der Lehrkraft aufzeigen. In der dritten Woche nach der Prämessung sind nur die Klebepunkte der Kinder auf dem Plakat, wo hingegen die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft fehlt. Im Vorfeld der Postmessung wurden die Kinder der Klasse 2 gefragt, wie sie die Plakataktion mit den Klebepunkten finden. Die Kinder zeigten sich sehr angetan davon. Es sei etwas Neues für sie. Das gut ist, weil man sehen kann, wer bestimmt und jeder hinkleben darf, wie er es fand. Die Möglichkeit, auch halbe Punkte zu verteilen wurde auch erwähnt: »Wenn es mal so, mal so ist« (Mündliche Schülerrückmeldung). Nach der Postmessung gibt die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 auf die Frage, wie sie und ihre Klasse mit dem Plakat und den Klebepunkten zurechtgekommen sind, an:

„Ja, super. Also, es war eine wunderbare Idee. Weil es zwingt einen dazu, was zu tun und es ist einfach vorhanden, also sichtbar im Klassenzimmer und den Kindern hat es Spaß gemacht mit dem Punkteln, mir auch. Dann sieht man genau, ob ich es vergessen habe, oder nicht (lacht). Ne, es ist super. Wirklich, tolle Idee (...). Und praktikabel und umsetzbar.“ (LK2Post_2)

Im Interview führt die Lehrkraft weiter aus, dass ihr die Maßnahme hilft, dranzubleiben. Die Kinder machen es gerne und das Ganze ist für die Klasse zu einer Selbstverständlichkeit geworden, bei der nichts mehr nachgefragt werden muss (vgl. LK2Post_4). Die wöchentlichen Reflexionsrunden mit ihrer Klasse empfindet die Lehrkraft als hilfreich, da das Thema dadurch präsenter ist und sie begleitet (vgl. LK2Post_23-24). Zwischen Prä- und Postmessung führte die Lehrperson die Gespräche mit ihrer Klasse wöchentlich durch. So konnten auch Veränderungen in der Klasse angestoßen werden (vgl. LK2Post_13-18, 19-20). Im Zeitraum zwischen Postmessung und Follow-up entfielen die Verstärker in der Interventionsgruppe 2 fast vollständig, da die Lehrkraft aufgrund ihrer zusätzlichen Aufgabe als Schulleitung keine Zeit mehr dafür gefunden hat (vgl. LK2Follow-up_12, 16-18). Das Plakat wurde in den ersten drei Wochen nach der Postmessung überhaupt nicht bearbeitet. In den zwei Wochen vor der Follow-up-Messung hatte die Lehrperson wieder Ziele einge tragen, einmal die Dienste im Klassenzimmer (Fallvignette aus dem Reflexionsinstrument, siehe 6.2.3) und einmal das Essen bei der Schulhausübernachtung. Für beide Wochen fanden sich auch wieder die Klebepunkte der Schülerinnen und Schüler auf dem Plakat, aber keine Selbsteinschätzung der Lehrkraft.

Die Reflexionskärtchen wurden von der Klassenleitung der Interventionsgruppe 2 nur im Zeitraum zwischen der Prä- und Postmessung bearbeitet. In der Zeit zwischen der Postmessung und dem Follow-up hat sie keine Kärtchen geschrieben. Nach der Prämessung notierte die Lehrkraft, dass sie durch die Schulleitung wenig Zeit für die Kinder hat und vieles fremdbestimmt ist. In der Folgewoche wird auf dem Reflexionskärtchen darauf verwiesen, dass die Klassendienste, bei denen die Kinder nun mitbestimmen dürfen, gut klappen und

die Mitbestimmung den Kindern Spaß macht. Ein Punktesystem, das besonders gut gemachte Dienste durch Mitschülerinnen und Mitschüler auszeichnet, ist noch zu überdenken. Im Verlauf ist zu lesen, dass die Kinder bzgl. der Einteilung der Dienste mehr Eigenverantwortung übernehmen und das auch besser klappt. Als Hausaufgabe sah die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 die Kärtchen an. Sie gab an, sich „gezwungenermaßen“ noch einmal Gedanken gemacht zu haben, dass dadurch aber auch eine höhere Sensibilität für das Thema Partizipationsförderung besteht und man im Alltag mehr darauf achtet (vgl. LK2Post_30-34). Im Interview nach der Follow-up-Messung führt die Lehrkraft als Erklärung, warum sie in der Zeit zwischen der Postmessung und dem Follow-up die Reflexionskärtchen nicht ausgefüllt hat, an: „Es ist wirklich zu viel gerade dadurch, dass ich die Schulleitung habe. Da rutscht sowas hinten raus, vor allem, weil ich keine freie Zeit habe.“ (LK2Follow-up_16)

Anwendung des Reflexionsinstruments

c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Das Thema Partizipation hält die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 grundsätzlich für wichtig. Als Schulleitung entschied sie sich für eine Kooperation im Rahmen des Dissertationsvorhabens. Die Lehrkraft will sich zunächst auf einzelne Bereiche der Partizipationsförderung fokussieren (vgl. LK2Prä_31-32). Im Follow-up gibt die Lehrkraft auf die Frage, was Grundschulkinder partizipieren zu lassen für sie heißt, an:

„Ja, Demokratie, Demokratie von Anfang an. Demokratie lernen von Anfang an. (...) Und gehört, ist eigentlich normal und müsste selbstverständlich sein. Ist selbstverständlich, so.“ (LK2Follow-up_54)

Auf die Frage, was es neben dem Reflexionsinstrument braucht, damit die Partizipation von Schülerinnen und Schülern gefördert wird, antwortete die Lehrperson, dass es immer wieder ein Anstupsen durch die Erwachsenen braucht (vgl. LK2Follow-up_20). Weiter hält die Lehrperson einen Freiraum, Offenheit und Zuversicht, die Erwachsene gewähren und das Gefühl, selbst etwas bewegen und verändern zu können, für nötig, damit Kinder lernen können, zu partizipieren (vgl. LK2Follow-up_56). Beim Partizipation lernen ist die Lehrkraft der Meinung, dass es nicht nur Erfolgserlebnisse braucht, sondern auch Rückschläge, die es auch im wahren Leben gibt, dass es nicht ausreicht, sich nur etwas zu wünschen, sondern dass man sich konstruktiv einbringen muss. Dafür sind Erwachsene nötig, die Kinder auf ihrem Weg zur Selbständigkeit entsprechend anleiten (vgl. ebd.; vgl. LK2Follow-up_28). Was den dritten Teil des Reflexionsinstruments angeht, nämlich die Stimmen der Kinder ernst zu nehmen und sie als Anstoß für eine gemeinsame Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung zugrunde zu legen, ist für die Interventionsgruppe 2 festzuhalten, dass durch die nicht durchgeführten ausführlichen Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein wesentlicher Bestandteil des Instrumentes fehlte, der Voraussetzung ist, damit Schülerfeedback ernst genommen und zum Ausgangspunkt einer gemeinsamen

Unterrichts- und Schulentwicklung wird. Allerdings wurden z.T. die Transferaufgaben gemacht, sodass zumindest in einigen Wochen der Erprobungsstudie im Zusammenhang mit dem Plakat Reflexionsrunden mit den Schülerinnen und Schülern stattgefunden haben. In diesen Gesprächen wurden auch Aspekte aus dem Reflexionsinstrument, wie die Einteilung der Dienste, aufgegriffen. So konnte in einzelnen Themenbereichen ein Schritt in Richtung mehr Schülerpartizipation unternommen werden.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?
- c.** Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf das anvisierte Ziel der Partizipationsförderung in der Interventionsgruppe 2 festhalten, dass hier Schülerpartizipation in kleinen Dosen angeregt und gefördert wurde – vor allem auf der Ebene der Mitbestimmung bzw. einer angeleiteten und begleiteten Selbstbestimmung. Wobei die Lehrperson ihre Klasse gerne noch stärker in Richtung eigenständiger Selbstbestimmung bringen würde. Durch das Instrument und die Transferaufgaben wurde die Lehrkraft dafür sensibilisiert, Schülerpartizipation stärker im Blick zu haben. Mit dem Feedback der Schülerinnen und Schüler konnte sie ihren Unterricht entsprechend steuern. Entsprechende positive Veränderungen im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation in ihrem Klassenzimmer und im Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler konnte die Lehrkraft feststellen. Das vorhandene Potential konnte aufgrund der Doppelbelastung Schulleitung-Klassenleitung und mangelnder Zeit zu wenig genutzt werden. Auch wurden das Instrument und die Transferaufgaben nicht wie gedacht, konsequent angewandt, was sich in der Partizipationsförderung niederschlägt. Die Felder, in denen Schülerpartizipation in der Interventionsgruppe 2 gefördert wurde, finden sich unter 6.2 und 6.3.

Als nächstes folgt die Falldarstellung der Interventionsgruppe 4.

6.1.2 Interventionsgruppe 4**Partizipationsförderung an der Erprobungsschule**

- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Lehrkraft 4 (Partizipationscoach)

Die Klassenleitung der 4. Klasse ist Junglehrkraft und kommt von ihrer Ausbildung her aus der Sekundarstufe. Im Rahmen der Erprobungsstudie zeigte sich die Lehrkraft äußerst interessiert an der Thematik „Schülerpartizipation“, machte sich viele Gedanken dazu, war

sehr offen und engagiert, neue Dinge auszuprobieren und ihre Klasse partizipieren zu lassen. Das Plakat aus dem Lehrercoaching nahm sie sogar mit ins Schullandheim (vgl. LK4Post_4). In allen drei Interviews reflektierte die Lehrkraft sehr viel über ihr eigenes Handeln und das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler. Sehr ausführlich erfolgte stets die Beantwortung der gestellten Fragen. Von Beginn der Erprobungsstudie an reflektierte die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 die von ihr gewährten Partizipationsmöglichkeiten für ihre Klasse (vgl. LK4Prä_6). Unmittelbar nach der Prämessung antwortete sie auf die Frage, ob sie davon ausgeht, dass das Reflexionsinstrument in Kombination mit dem Lehrercoaching zu einer Förderung der Partizipation der Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse beitragen wird (vgl. LK4Prä_17), dass sie davon ausgeht, da die Thematik ihr und den Kindern dadurch bewusster sei (vgl. LK4Prä_18). Hinsichtlich einer Veränderung ihrer Haltung in Bezug auf Schülerpartizipation meint die Lehrkraft nach der Postmessung, dass sie sensibler für die Thematik geworden ist, sie aber keine generelle Veränderung an ihrer Haltung bemerkt hat (vgl. LK4Post_14). Sie sieht die Teilnahme an der Studie weiter als Lernchance, um herauszufinden, wie sie selbst den Rahmen für Schülerpartizipation geben kann (vgl. ebd.). Im Verlauf der Erprobungsstudie probierte die Lehrkraft in ihrer Klasse unterschiedliche partizipative Methoden aus (vgl. LK4Follow-up_41). Im Follow-up geht die Lehrperson auch auf die herausfordernden Seiten von Partizipation ein und meint bezüglich ihrer eigenen Haltung, dass sie nun in einigen Punkten vermutlich verschlossener eingestellt sei als vorher, weil sie die Grenzen der Partizipationsförderung und die Schwierigkeit, Kinder anzuleiten klarer sehe. Sie sei nun nicht mehr bereit, in allen Punkten Partizipation zuzulassen, bevor die Kinder nicht gelernt haben, was dies bedeutet oder bevor sie merke, dass die Kinder Verantwortung übernehmen, statt sich nur zu beschweren, ohne etwas zu verändern und selbst nachzudenken. Sie sehe jetzt die negativen Seiten differenzierter und erkenne die notwendigen Bedingungen für Partizipation besser (vgl. LK4Follow-up_52-53). Auf die Rückfrage, welchen Rahmen Partizipation benötigt, antwortete die Lehrperson, dass sie von der Sekundarstufe her kommend, die Thematik viel freier gesehen habe und immer gedacht habe, dass die Kinder doch einfach entscheiden und sagen sollen, was sie wollen. Dies sei aber für die Kinder nicht einfach (vgl. LK4Follow-up_54-55). Auf die Herausforderungen bei der Partizipationsförderung in der Interventionsgruppe 4 wird im Verlauf näher eingegangen.

Klasse 4 (Partizipationscoachees)

Im Datenmaterial der befragten Klassenleitung der 4. Klasse finden sich die meisten Hinweise zur eigenen Klasse. Sie ist die einzige Lehrperson, die in allen Interviews in ihren Antworten immer wieder auch Charakterisierungen ihrer Klasse einfließen ließ und die Herausforderungen der Partizipationsförderung ausführlich beschrieb. Als größte Herausforderung in ihrer Klasse sah die Lehrkraft die häufig schweigenden Kinder an, die ihre Meinung nicht äußern (vgl. LK4Post_31; vgl. LK4Follow-up_18). Nach der Prämessung

gab die Lehrperson an, dass sie sich eine Partizipationsförderung durch das Reflexionsinstrument und das Lehrercoaching im Bereich der Klassengemeinschaft erhofft. Sie wünscht sich, dass sich alle Kinder stärker mit ihren Ideen einbringen. Bislang hat sie den Eindruck, dass einige Kinder dominieren und viel kritisiert wird, aber keine Alternativvorschläge eingebracht werden (vgl. LK4Prä_20). Die Rückmeldearmut in der Klasse fordert die Lehrkraft immer wieder heraus (vgl. LK4Post_6). Sie spricht von ihrer Klasse als „stumme Fische“ (LK4Follow-up_6). Macht aber an anderer Stelle deutlich, dass es auch Kinder gibt, die sprechen (vgl. LK4Follow-up_18). Die fehlenden Rückmeldungen sieht sie als Desinteresse und Trägheit (vgl. LK4Post_22), bei einigen Kindern auch als Faulheit und Unsicherheit (vgl. LK4Post_25). Ihre Klasse beschreibt die Klassenleitung als „ganz ganz tolle Klasse“, die schon viele Entwicklungen geschafft hat (LK4Follow-up_43). Ferner verweist sie darauf, dass viele dieser Kinder es noch nicht schaffen, ihre Meinung und das, was ihnen wichtig ist, deutlich zu artikulieren. Gerade für diese Gruppe sei es nicht so leicht, Probleme zügig zu benennen. Dazu fehle ihnen noch der Mut. Aber dies sei ja auch der Grund, warum sie in der Schule seien und den kleinen, geschützten Rahmen hätten (vgl. LK4Follow-up_43). Weiter führt die Lehrkraft aus, dass die Kinder ihrer Klasse schon viel mitgemacht haben und aufgrund ihres Hintergrunds in der Vergangenheit nicht der zentrale Fokus auf Partizipation lag. Hinsichtlich des Sozialverhaltens der Kinder und den besonderen Bedingungen an der Schule resümiert sie:

„Auch im Vergleich zu einer Schule, wo es eben keine Behinderungen gibt, wo es nicht diese verschiedenen Lebensgeschichten gibt, die ja schon sehr mit im Unterricht zu spüren sind bei ihnen. (...) Also so Situationen, wo ich denke, ja, die sind ja in der Empathie sicherlich auf einem anderen Stand als andere Kinder. Auch nicht alle, aber so als Gesamtheit.“ (LK4Follow-up_43)

Ferner verweist die Lehrkraft darauf, dass die Kinder sehr viel Zeit in der Ganztagschule und entsprechend weniger im familiären Umfeld verbringen (vgl. ebd.). Zum Zeitpunkt der Übertrittszeugnisse²⁹, unmittelbar zu Beginn der Erprobungsstudie, nahm die Klassenleitung ihre Klasse als sehr müde wahr. Sie vermutet, dass die Kinder erstmal etwas Ruhe brauchen, damit sie wieder Freude daran haben, sich einzubringen (vgl. LK4Post_22). Zwischen Prä- und Postmessung erlebte die Interventionsgruppe 4 Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit im Schullandheim (vgl. LK4Post_16). Im Schulalltag konstatiert die Lehrkraft, es sei schön, dass die Schüler merken, dass sie gerne mitbestimmen wollen und mutiger im Aussprechen ihrer Bedürfnisse werden. Allerdings seien sie sich der Konsequenzen nicht bewusst und erkennen nicht, dass mit ihrer zunehmenden Partizipation auch Pflichten einhergehen. Einige seien zu bequem, andere noch unsicher (vgl. LK4Post_20). Hinsichtlich der gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprecher macht die Klassen-

²⁹ Der Schulübertritt von der 4. Klasse der Grundschule auf eine weiterführende Schule ist in Bayern mit einem Übertrittszeugnis, das eine Schullaufbahnempfehlung enthält, verbunden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020). „Die Schullaufbahnempfehlung stützt sich auf den Gesamtnotendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht.“ (ebd.)

lehrkraft den Kindern deutlich, dass mit Partizipation eine Verantwortungsübernahme einhergeht, die nicht von der eigenen Lust und Laune abhängig sein kann (vgl. LK4Post_25). Es komme vor, dass Kinder darauf drängen, etwas zusammen gestalten zu wollen, dann aber ihr Ziel nicht beharrlich verfolgen und wieder aus den Augen verlieren. Natürlich würden ihnen auch noch einige dazu nötige Fähigkeiten fehlen, sie brauchen Anleitung, die sie ihrerseits aber nicht gerne annehmen, weil sie es selbst schaffen wollen (vgl. LK4Follow-up_24). Die selbstbestimmte Herangehensweise gestaltete sich für die 4. Klasse jedoch sehr herausfordernd. Im Interview nach dem Follow-up verweist die Lehrkraft auf weitere Aspekte. Angefangen vom Partizipationsverständnis einiger Kinder, die der Auffassung waren, Partizipation bedeutet nichts mehr zu lernen, keine Hausaufgaben und stattdessen Frei- und Schlafstunden sowie Freizeit (vgl. LK4Follow-up_24). Eine weitere wesentliche Herausforderung für die Kinder stellte die Kommunikation dar: „Also sie waren überhaupt nicht dazu in der Lage, erstmal zu begreifen, dass sie miteinander sprechen müssen“ (LK4Post_16), um gemeinsam Ziele zu verfolgen. Ebenfalls schwer fiel das Dranbleiben an einer Sache und die Erkenntnis, dass man sich um Dinge kümmern muss, um etwas zu erreichen (vgl. LK 4Follow-up_8). Im Hinblick auf das Sozialverhalten verweist die Klassenleitung darauf, dass die Kinder im Sportunterricht oder bei der Einteilung der Dienste nicht immer aufeinander achten, sondern immer die gleichen Kinder vorpreschen und andere schweigen (vgl. LK4Follow-up_46-47). Nach dem Follow-up gibt die Lehrperson im Interview an, dass einige Kinder nun verstanden haben, was Partizipation bedeutet, es in einigen Kindern stark arbeitet und diese sich viele Gedanken dazu machen (vgl. LK4Follow-up_26 und 12). Positiv fand sie zudem die zahlreichen Ideen und Impulse, die während der Erprobungsstudie von den Schülerinnen und Schülern kamen (vgl. LK4Follow-up_2 und 10). Insgesamt sieht die Klassenleitung, dass ihre Klasse viel selbstbestimmen wollte und einzelne Kinder auch Eigeninitiative gezeigt haben. Vieles verlief letztlich jedoch auf der Ebene der Mitbestimmung, wenn die Kinder alleine nicht zurechtgekommen sind (vgl. LK4Follow-up_30). Nach Einschätzung der Lehrkraft gibt es einzelne Kinder in der Klasse, die die Veränderungen im Laufe der Erprobungsstudie bemerkt haben und auch verbalisieren können (vgl. LK4Follow-up_40f), dass einiges in der Klasse angestoßen wurde und viele Kinder nun „mit einem gewissen Selbstbewusstsein“ auf die weiterführende Schule wechseln werden (LK4Follow-up_45). Diese hätten verstanden, dass Partizipation kein Projekt sei, sondern ein Recht und „wenn du dich nicht äußerst, passiert nichts“ (ebd.). Rückblickend stellt die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 fest, dass sich in der Sichtweise der Kinder manches verändert hat (vgl. LK4Follow-up_36-37):

„Bei manchen Kindern ist eine Anspruchshaltung entstanden. Mitentscheiden dürfen zu wollen. Da ist sozusagen geweckt worden, hey, Kinderrechte heißen auch Partizipation und viele Kinderrechte sind in Deutschland selbstverständlich und sie kümmern sich nicht darum, weil sie sich nicht darum kümmern müssen. Das ist ja mal ein Punkt, wo man es erlebbar machen

kann und greifbar machen kann, dass es wirklich was ist, wie bestimmen dürfen und auch sollen. Demokratie üben sollen und dürfen.“ (LK4Follow-up_39)

Wenn Kinder unterschätzt werden – Klasse 4 geht zum Schulträger

In allen Interviews verweist die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 auf ihre stumme Klasse, von denen sich viele nicht trauen, die eigene Meinung zu sagen (vgl. LK4Prä_20, vgl. LK4Post_6, vgl. LK4Follow-up_39). Dass die Lehrkraft ihre Klasse in dieser Hinsicht massiv unterschätzt hat bzw. eine Entwicklung bei den Kindern stattgefunden hat, zeigte sich gegen Ende der Erprobungsstudie. Im Juli 2019 war Deutschland von einer extremen Hitzewelle mit Rekordtemperaturen betroffen. Auch die Schülerinnen und Schüler der Schule, an der die Erprobungsstudie stattfand, schwitzten. In der 4. Klasse führte diese Zeit kurz vor den Sommerferien dazu, dass die Kinder aufgrund der Hitze eine Klimaanlage für ihr Klassenzimmer forderten. Die Klassenleitung notierte dazu auf ihren Reflexionskärtchen: „Partizipation heißt nicht, ich beschwere mich bei meiner Lehrkraft darüber, dass die Schule keine Klimaanlage hat“. Die Lehrkraft machte den Schülerinnen und Schüler klar, dass dies ein aussichtsloses Ziel ist und es sich nicht lohnt, darin Energie zu investieren (vgl. LK4Follow-up_10). Damit war das Thema aber keineswegs erledigt. Ganz im Gegenteil, die Klasse ist ohne Wissen der Klassenleitung geschlossen zum Schulträger gegangen, um sich einen Termin geben zu lassen. Der vereinbarte Termin wurde verschoben, worüber die Kinder nach Auskunft der Klassenleitung sehr verärgert waren, dass sich der Schulträger nicht direkt Zeit für sie nimmt. Daraufhin hakte die Klassenleitung bei den Kindern nach, verwies sie darauf, dass sie so schnell aufgeben und macht ihnen klar, dass ein Wunsch alleine nicht ausreicht, sondern, dass es gilt, Lösungen zu finden, etwa einen Kostenvoranschlag in Auftrag zu geben, Spenden zu sammeln etc. und auch Alternativvorschläge (z.B. die Anschaffung eines Ventilators) zu überlegen (vgl. LK4Follow-up_10). Auch die Schulleitung äußerte sich, ohne darauf angesprochen wurden zu sein, im Interview nach dem Follow-up zur Geschichte. Sie verwies darauf, dass die Kinder alleine hinnmarschiert seien, dass hier ein Demokratisierungsprozess angeschoben worden sei, den die Lehrkräfte und die Schulleitung noch gar nicht richtig einschätzen könnten (vgl. LK2Follow-up_24). Über das Auftreten der Kinder zeigte sich der Schulträger verwundert und wusste zunächst nicht, wie damit umzugehen ist (vgl. LK2Follow-up_26). Die Schulleitung riet dem Schulträger, den Kindern einen Termin zu geben, wie einem Erwachsenen. Nachdem auch ein zweiter Termin abgesagt wurde, waren die Kinder sehr verärgert (vgl. ebd.). Allerdings machte die Schulleitung auch klar, dass Termine abgesagt werden können und dass die Kinder deshalb lernen müssen, an einer Sache hartnäckig dranzubleiben. Genau wie die Klassenleitung machte sie deutlich, dass Meckern und Wünschen alleine nicht ausreichen, sondern auch das Überlegen von Lösungen für Probleme (vgl. LK2Follow-up_26). Die Geschichte, die für alle Beteiligten ein hohes Lernpotential geboten hätte, ist letztlich wenige Wochen vor den Sommerferien im Sande verlaufen. Danach wechselten die Schülerinnen und Schüler auf eine weiterführende Schule.

Anwendung des Reflexionsinstruments

a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

Die Klassenleitung der 4. Klasse ging im Interview nach der Prämessung bei der Frage, wie sie das Reflexionsinstrument findet, zunächst auf einen anderen Aspekt ein:

„Ich glaube, das ganze Drumherum [JKD: Gemeint ist das Lehrercoaching] gibt mir jetzt gerade mehr, also alle Informationen, die ich jetzt heute bekommen habe, finde ich wesentlich greifbarer als das Instrument an sich.“ (LK4Prä_4)

Nach der ersten Anwendung am Tablet zeigte sich die Lehrkraft verunsichert, was von ihr verlangt wird und gibt an: „Ich habe halt immer dieses (lacht) dieses Reflexionsbild gleich im Hinterkopf.“ (ebd.) Sie ist sich nicht sicher, inwiefern mit dem Reflexionsinstrument Partizipation gefördert werden kann. Ferner kritisiert sie eine nicht hundert Prozent runde Handhabung und Aufbereitung am Tablet. Sie störte sich daran, dass gleichzeitig ein Lesen und Anhören³⁰ der Geschichten möglich ist, sieht dies aber als ihren persönlichen Geschmack an. Sie erwähnte, abwarten zu wollen, wie das Instrument wirkt und was es mit ihr macht. Zudem gab sie an, sich seit der Kick-Off Veranstaltung Gedanken zu Schülerpartizipation in ihrer Klasse zu machen. Dort hinterfragte sie einen fremdbestimmten Klassenausflug (vgl. LK4Prä_5-6). Dieses „Bewusstwerden und wieder darauf gestoßen werden auf all das, was man eigentlich auch schon mal angeleiert hat, aber dann aus welchen Gründen auch immer irgendwie nicht weiterverfolgt hat“, erhofft sie sich während der Erprobungsstudie (ebd.). Auf die Nachfrage, was sie gelungen am Instrument findet, sagte die Klassenleitung der 4. Klasse:

„Also den Grundansatz, die Qualitäten der Kinder und ihre Fähigkeiten zu stärken, ihre Eigenständigkeit zu stärken, den Gedanken der wirklichen Gemeinschaft von Erwachsenen und Kindern zu verfolgen, finde ich total wichtig. Demokratieerziehung finde ich super wichtig und das ist eben eine Möglichkeit, auch gemeinsame Entscheidungen zu achten, auch drüber zu reflektieren, wann können Kinder Dinge eben nicht selbst entscheiden und dann brauchen sie die Fremdbestimmung, also eben auch zu gucken, welche Altersstufe sind die.“ (LK4Prä_8)

Rückblickend gibt die Klassenleitung an, dass sie es schwierig fand, bei jeder Erhebung das Gleiche zu machen, weil sie das Instrument schon kannte und sie wisse nicht, ob es den Kindern nicht auch so gehe. Allerdings wisse sie auch nicht, wie man es besser machen könne, wie man dasselbe Thema aufgreift, aber nicht dieselben Bilder oder Situationen verwendet (vgl. LK4Follow-up_64-65). Ergänzend hätte sich die Lehrperson noch eine Fallvignette zum Schülerparlament gewünscht (vgl. LK4Follow-up_67).

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

³⁰ Alle zu lesenden Texte im Reflexionsinstrument sind zusätzlich als Audiodatei vertont. Antworten erfolgen bildgestützt, sodass man für die Bearbeitung weder lesen noch schreiben können muss. Diese Vorkehrungen sind vor dem Hintergrund des Instrumenteneinsatzes in inklusiven Settings getroffen worden.

Die Frage, ob das Lehrercoaching zur Unterstützung der Instrumentanwendung beibehalten werden soll, bekräftigte auch die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 (vgl. LK4Prä_9-12). Sie fand es gut, im Coaching die Zusammenhänge aufgezeigt zu bekommen. Außerdem begrüßte sie es, zu reflektieren, wo sie selbst steht, wo es bereits Mitbestimmung und Selbstbestimmung in ihrer Klasse gibt und wo noch Zukunftsvisionen bestehen. Ohne das Coaching, die darin enthaltene Reflexion und die Transferaufgaben ist die Lehrkraft der Auffassung, dass das Reflexionsinstrument im Alltag schnell „verpufft“ (vgl. LK4Prä_12). Im Hinblick auf Verbesserungsvorschläge bezüglich des Lehrercoachings wünschte sich die Klassenleitung der 4. Klasse ein Handout mit Stichpunkten, auf dem sie sich Notizen machen und mit Farben kennzeichnen kann, welche Bereiche in ihrer Klasse fremdbestimmt sind und wo die Kinder mit- bzw. selbstbestimmen können. Nach einer gewissen Zeit könnte man das Papier dann noch einmal vornehmen. Während dieser Überlegung, stellte sie allerdings fest, dass der Auswertungszettel zur Prämessung in ihrer Klasse ihr genau das ermöglicht, wobei sie bedauert, dass er nur die Inhalte des Reflexionsinstruments beinhaltet und keine weiteren Aspekte genannt werden (vgl. LK4Prä_13-16). Ein entsprechendes Handout (siehe Anhang E.2) wurde absichtlich nicht im Lehrercoaching, sondern im Anschluss an dieses ausgegeben, damit sich die Lehrkräfte während des Coachings ganz auf die dortigen Inhalte konzentrieren.

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

Mit den Auswertungsergebnissen befasste sich die Lehrperson der Interventionsgruppe 4 jedes Mal intensiv in den Interviews³¹ und überlegte sich dort bereits, wo sie bei den Kindern nachhaken will. Die Lehrkraft hat nach allen drei Erhebungszeitpunkten ausführliche Reflexionsgespräche mit ihrer Klasse zu den Auswertungsergebnissen geführt und während des jeweiligen Interviews jeweils zahlreiche Aspekte genannt, die sie mit ihrer Klasse besprechen will. Im Interview nach der Prämessung meinte die Lehrkraft, dass sie bei den Auswertungsergebnissen einige Punkte entdeckt hat, wo sie die Klasse fragen will, wie sie das gemeint hat. So interessierte sie bei der Fallvignette „Dienste“, welche Dienste die Kinder meinten, ob es ihnen um den Zeitpunkt der Einteilung, die Häufigkeit der Ausführung oder um die Teams, die die Dienste ausführen, ging. Die Lehrperson möchte genauer wissen, welche Entscheidungen hier von den Kindern selbstbestimmt oder gemeinsam getroffen werden wollen. Zudem möchte die Klassenleitung mit den Kindern darüber sprechen, wie es gelingt, dass sich nicht jeder nur für seinen Lieblingsdienst meldet, sondern alle

³¹ Im Verlauf der Interviews wurden den Lehrkräften die Auswertungsergebnisse vorgelegt. Nach einer angemessenen Pause wurden die Lehrerinnen und Lehrer darauf angesprochen, worüber sie mit ihrer Klasse ins Gespräch gehen wollen und wo sie mögliche Anknüpfungspunkte sehen, an denen sie arbeiten wollen.

Interessen beachtet werden. Weiter erzählt die Lehrkraft, dass sie dafür ein rotierendes System anwendet, damit möglichst keine Unzufriedenheit aufkommt. Da die Kinder sich jedoch eine Veränderung wünschen, ist sie gespannt, von ihnen Ideen und Lösungen zu hören, wie es anders funktionieren kann. Eine weitere Fallvignette, über die die Lehrperson mit den Kindern sprechen will, ist die „Sitzordnung“. Sie ist erstaunt, dass über die Hälfte der Kinder diese selbstbestimmt entscheiden möchten und dass die Hälfte der Klasse sagt, dieser Punkt sei bislang fremdbestimmt, was die Lehrkraft nicht nachvollziehen kann, weshalb sie hier nachhaken will. Nach ihrer Erinnerung wurde bereits ausprobiert, dass die Kinder selbstbestimmt die Sitzordnung einteilen und dies klappte nicht. Allerdings will sie den Kindern erneut den Raum zum Ausprobieren geben. Wobei die Lehrperson vermutet, dass nicht alle Kinder daran Interesse haben, weil sich die Starken durchsetzen werden. Zudem fragt sich die Klassenleitung, ob es den Kindern darum geht, wer der Sitznachbar ist oder auch wie die Tische im Klassenzimmer angeordnet sind. Außerdem möchte die Lehrkraft den Kindern das Feedback geben, dass sie sehr erfreut darüber ist, dass die Kinder Streitereien selbstständig klären. Zugleich will sie ihnen spiegeln, dass sie die Erwachsenen viel an der Konfliktlösung beteiligt sieht und dies häufig von den Kindern eingefordert wird. Auch will die Lehrkraft den Kindern sagen, wie toll sie es findet, dass sich kein Kind eine Fremdbestimmung bei der Lösung von Konflikten wünscht, nur 30% einen Erwachsenen mit einbeziehen wollen und der Großteil ihrer Klasse sich eine Selbstbestimmung bei der Streitlösung wünscht. Bei den Fallvignetten, bei denen die Fremd- und Selbsteinschätzung deckungsgleich war – in dem Fall der „Arbeitspartner“ und der „Klassensprecher“ – sieht die Lehrkraft keinen Gesprächsbedarf. Nachhaken will sie noch bei der Fallvignette „Regeln“. Hier erstaunt sie, dass 40% der Kinder eine Fremdbestimmung erleben. Sie möchte von den Kindern wissen, welche Regeln sie genau gemeint haben (vgl. LK4Prä_22-24). Die Ausführungen zeigen, dass sich die Lehrkraft sehr viele Gedanken zu den Auswertungsergebnissen gemacht hat und ausführlich mit ihrer Klasse ins Gespräch gehen will. Das erste Reflexionsgespräch mit ihrer Klasse zu den Auswertungsergebnissen des Reflexionsinstruments verlief nach Angaben der Lehrkraft so, wie sie es erwartet hat, da bei ihrer Klasse häufig keine Rückmeldung kommt. Viele ihrer Fragen blieben unbeantwortet. Bei der Fallvignette „Regeln“ waren sich die Kinder nicht sicher, ob die Klassenregeln³² oder Hausregeln gemeint waren. Auf die Frage, ob sie in verschiedenen Bereichen, z.B. im Klassenzimmer oder in einer Schulstunde, mehr mitgestalten wollen, kam keine Reaktion der Kinder. Zudem gibt die Lehrperson an, dass sie den Kindern von den Fallvignetten berichtet hat, wo sie große Unterschiede in der Fremd- und Selbstwahrnehmung festgestellt hat. Woraufhin die Klasse zum Teil geschrumpft hat. Bei der Fallvignette „Sportunterricht“ gaben die Kinder an, dass der Unterricht von einem Praktikanten durchgeführt wurde, der ja kein richtiger Lehrer, sondern Schüler sei, sodass sie nicht wussten,

³² In der entsprechenden Fallvignette ist explizit von den „Regeln in der Klasse“ die Rede.

wie sie dies einordnen sollten (vgl. LK4Post_5-6). Mit Blick auf die Auswertungsergebnisse der Postmessung wundert sich die Lehrkraft darüber, dass 46% der Kinder von einer erlebten Mitbestimmung bei der Sitzordnung ausgehen und sich 82% der Kinder hier eine Selbstbestimmung wünschen. Zwar gibt die Lehrperson zunächst an, dass sie erlebt hat, wie die Kinder die Sitzordnung selbstständig regeln wollten, dies jedoch nicht geschafft haben und dann im Instrument angeben, es wurde gemeinsam gelöst. Im Verlauf des Interviews meint die Lehrkraft dann, dass das nach ihrer Auffassung nicht korrekt ist, da sie nur beim Organisieren geholfen hat, aber nicht beeinflusst hat, wer welchen Platz bekommt. Sie überlegt, ob sie zukünftig den Raum verlassen muss, damit die Kinder die Entscheidung als Selbstbestimmung empfinden. Allerdings bleibt dann für sie das Problem bestehen, dass manche Kinder dann untergehen und nicht einbezogen werden. Diesen würde sie jemanden aus dem Ganztagsbereich oder eine Schulbegleitung an die Seite stellen, die für das Kind spricht. So wäre ihrer Meinung nach die Lehrkraft nicht beteiligt und die Kinder, die Unterstützung brauchen, könnten auch ihre Meinung loswerden. Allgemein stellt die Lehrkraft durch die Ergebnisse des Reflexionsinstruments fest, dass sich die Kinder mehr Selbstbestimmung wünschen und will von ihnen wissen, wie sie das umsetzen wollen. Auch hat sie bereits mit den Klassensprecherinnen und Klassensprechern gesprochen und sie gebeten, Ideen einzubringen und mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ins Gespräch zu gehen (vgl. LK4Post_24-25). Nach dem Follow-up möchte die Lehrkraft weiter an den Klassenregeln und dem Sportunterricht dranbleiben. Sie überlegt, was die Kinder benötigen, damit sie die Lehrperson nicht brauchen und untereinander Regeln aufstellen, um ohne Tränen zu guten Lösungen zu kommen, mit denen alle zufrieden sind. Verwundert ist sie über das veränderte Partizipationsempfinden bei der Fallvignette „Arbeitspartner“, da sich nach ihrer Wahrnehmung nichts verändert hat, aber der Grad der empfundenen Selbstbestimmung bei den Kindern bei jeder Messung weiter abgenommen hat. Nach Auskunft der Lehrkraft haben die Kinder hier sehr viele Freiheiten, zu entscheiden. Da die Klassenleitung in diesem Bereich selbst keine Veränderung bemerkt hat, will sie die Klasse danach fragen (vgl. LK4Follow-up_32-33). Zusammenfassend kommt die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 zu dem Ergebnis, dass es besonders in den Auswertungsergebnissen nach der Postmessung und dem Follow-up Auffälligkeiten in der unterschiedlichen Wahrnehmung von Lehrkraft und Klasse gab, die sie den Kindern spiegeln konnte. Für sie waren es Anhaltspunkte, wo sie ansetzen und mit der Klasse ins Gespräch gehen konnte (vgl. LK4Follow-up_49).

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

In der vierten Klasse wurden die Plakate durchgängig während der gesamten Erprobungsstudie vollständig bearbeitet und wöchentliche Reflexionsrunden durchgeführt, die auch Bezug zu den Fallvignetten des Reflexionsinstruments nahmen. Das Plakat hing während der kompletten Zeit für alle gut sichtbar an der Tafel. Sämtliche Notizen auf den Plakaten

wurden von der Lehrkraft gemacht. Im Zeitraum zwischen Prä- und Postmessung war auf dem Plakat zu lesen „Dienste neu verteilen, wird von Klassensprechern koordiniert.“ Auf Nachfrage der Doktorandin bei den Kindern, was das genau heißt, konnte keiner eine Antwort geben. Das Wort „koordiniert“ war ihnen fremd. Eine entsprechende Rückmeldung erhielt die Lehrkraft mit dem Hinweis, die Kinder die Ziele in eigenen Worten formulieren und aufschreiben zu lassen sowie bei Bedarf die Klebepunkte auch halbieren zu können. Die Selbsteinschätzung der Lehrkraft und die Fremdwahrnehmung ihrer Klasse divergiert auf den Plakaten in manchen Wochen erheblich. Aus dem Reflexionsinstrument wurden auf den Plakaten die Themen „Dienste“ (2x) und „Sitzordnung“ (1x) aufgegriffen. Darüber hinaus wurden andere Schwerpunkte thematisiert, die als Partizipationsmöglichkeiten im Lehrercoaching genannt wurden, wie z.B. die Einführung von Briefkästen. Hinsichtlich der wöchentlichen Reflexionsrunden und der Plakatnutzung im Klassenzimmer merkte die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 im ersten Interview an:

„Ich habe den Eindruck, dass gerade dieses Reflektieren und dieses immer am Ende der Woche überlegen und das wirklich auf konkrete Situationen in der Klasse übertragen und auch wirklich was präsent im Klassenzimmer haben und zu sagen, ok, diese Woche wir müssen nochmal punkteln, da kann ich mir vorstellen, dass es uns dann bewusst ist.“ (LK4Prä_4)

Wenig später führt sie weiter aus, dass das Plakat durch die klare Visualisierung und Einfachheit ihr und der Klasse sehr helfen wird (vgl. LK4Prä_8). Für sie sei schon ein wichtiges Ziel erreicht, wenn sie mit den Kindern über die Auswertungsergebnisse ins Gespräch geht, um festzustellen, wo sie gerade stehen und wie es ihnen geht, da die zurückliegenden Wochen stark durch die Übertrittszeugnisse geprägt waren. Auch hat sie sich zu den Auswertungsergebnissen Fragen an die Schüler notiert. Sie möchte mit ihrer Klasse über die Erprobungsstudie sprechen, an der sie nun teilnehmen, sich Feedback von den Kindern holen und überlegt, wie sie die Kinder mit einbinden kann, die nicht an der Tableterhebung teilnehmen durften, sodass sie dennoch am Punkteln auf den Plakaten mitmachen können (vgl. LK4Prä_22). Als wichtigsten Verstärker hält sie das Gespräch mit der Klasse über den Verlauf der Woche. Die gegenseitigen Rückmeldungen und das Festlegen von Aufgaben und Zielen für die kommende Woche verbessere die Zusammenarbeit zwischen Kindern und Lehrkraft. Das würde ohne diese Rückmeldungen komplett fehlen (vgl. LK4Prä_12). Fast eine Schulstunde lang ging das erste Gespräch mit ihrer Klasse. In der Zeit darauf war die Klasse sehr beschäftigt mit Vorbereitungen für einen Schullandheimaufenthalt, sodass es hier nur ein sehr kurzes Gespräch darüber gab, was das Wochenziel war, wie dieses umgesetzt wurde, wie die Woche an sich lief und was das Ziel für die kommende Woche ist. Eine Woche später stand der Schullandheimaufenthalt kurz bevor, sodass auch hier andere Themen im Vordergrund standen und das Reflexionsgespräch sehr kurz ausfiel (vgl. LK4Post_7-8). Zunächst wurde in der 4. Klasse über die „Dienste“ und die „Sitzordnung“ gesprochen und das Ziel gesetzt, dass die Sitzordnung selbstbestimmt durch die Kinder entschieden wird. In der Folgewoche ging es um die Vorbereitungen für

den anstehenden Schullandheimaufenthalt. Das dortige Ziel lautete: Alle sollen im Schullandheim Spaß haben. Der Rückblick des Schullandheimaufenthalts wurde in Woche drei nach der Prämessung angesprochen und das Ziel gesetzt, die Dienste neu durch die Kinder einzuteilen, wobei die Klassensprecherinnen und Klassensprecher hierfür die Koordination übernehmen sollen. Für die Zeit zwischen Prä- und Postmessung gibt die Lehrkraft an, dass ihre Klasse gut mit dem Plakat und den Klebepunkten zurechtgekommen ist und ihre Schülerinnen und Schüler das Prinzip dahinter direkt verstanden haben und Spaß an der Abstimmung hatten (vgl. LK4Post_1-2). Auf die Frage, ob sie das Ganze als hilfreich empfunden hat, antwortete die Lehrkraft, dass das Plakat mit den Zielsetzungen für sie und ihre Klasse eine Erinnerungsstütze und Begleitung im Schulalltag war (vgl. LK4Post_4). Im Interview zeigt sich die Lehrkraft gespannt hinsichtlich der weiteren Entwicklungen, Gespräche und das gemeinsame Punkteln in ihrer Klasse (vgl. LK4Post_28-29). Die Plakataktion gefiel den Viertklässlern gut. Es macht Spaß, sich Ziele zu setzen und zu entscheiden, wer in der Woche entschieden hat bzw. selbst zu entscheiden, wohin man was kleben kann, waren die Rückmeldungen aus der kurzen Fragerunde vor der Tableterhebung zum Zeitpunkt der Postmessung. Auch in der Zeit zwischen Postmessung und Follow-up ging die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 wöchentlich mit ihrer Klasse in ein Reflexionsgespräch. Diese dauerten im Schnitt ca. 15-20 Minuten (vgl. LK4Follow-up_51, 10). Nach der Postmessung notierte die Klassenleitung den Wunsch der Kinder, mehr mitbestimmen und entscheiden zu wollen. Zugleich verweist sie darauf, dass es den Schülerinnen und Schülern schwerfällt, zu sagen, was ihnen wichtig ist. Als Ziel wird die Einführung von Briefkästen formuliert, damit die Kinder ihre Anliegen auch schriftlich äußern können. Dabei handelt es sich um einen Vorschlag aus dem Lehrercoaching. An diesem Ziel wurde auch in der Folgwoche weitergearbeitet. Nach den Ferien soll ein neues Ziel formuliert werden. Hier ist eine Selbstbestimmung der Kinder im „Sportunterricht“ (Fallvignette Reflexionsinstrument) geplant, wo sich die Kinder selber ausdenken sollen, was sie gerne machen möchten. In der vorletzten Woche vor dem Follow-up ist auf dem Plakat zu lesen, dass Mitbestimmung ganz schön schwierig ist, sich die Briefkästen dabei aber als hilfreich erweisen. Zudem wurde notiert, dass die Kinder überlegen, den Schulträger von der Anschaffung einer Klimaanlage zu überzeugen. Als Ziel wurde die Planung einer Schulhausübernachtung aufgeschrieben. In der Woche des Follow-ups war das Ziel noch nicht eingetragen. Nach dem Follow-up gab die Lehrkraft im Interview zu bedenken, dass es nicht allen Kindern leicht gefallen sei, sich mit ihrem Klebepunkt auf dem Plakat zu positionieren, andere wiederum hätten viel über die Aktion nachgedacht. Sie habe den Eindruck, dass manche ganz einfach da geklebt hätten, wo dies die meisten taten. Andere hätten intensiv überlegt. In ein paar Kindern habe es sehr stark gearbeitet (vgl. LK4Follow-up_12). Die Punktevergabe findet die Lehrperson nach wie vor gut, weil sich daraus ein Gesprächsanlass ergäbe, die Themen immer präsent seien und es auch leicht war, damit zu arbeiten (vgl. LK4Follow-up_65).

Gelungen fand sie die klare Visualisierung auf dem Plakat, die die Schülerinnen und Schüler erfassen können, genau wie den darauf abgebildeten Entwicklungsverlauf von Schülerpartizipation in der eigenen Klasse (vgl. LK4Follow-up_51).

Die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 hat während der kompletten Erprobungsstudie wöchentlich die Reflexionskärtchen ausgefüllt, die sich oftmals auf die Inhalte der Plakatnotizen beziehen. In einer Woche reichte ihr der Platz nicht, sodass sie noch einen zusätzlichen Klebezettel mit Notizen angebracht hat. In den Interviews nach der Postmessung und dem Follow-up schilderte die Lehrperson ihre Notizen auf den Reflexionskärtchen. Die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 nutzte die Reflexionskärtchen, um noch einmal zu reflektieren, in welchen Bereichen sich etwas verändert hat und zum bewussten Innehalten, wo sie selbst steht und wie Dinge in der Woche gelaufen sind (vgl. LK4Post_11-12). Durch das regelmäßige Reflektieren erfuhr sie nach eigenen Angaben eine höhere Sensibilität für das Thema Partizipationsförderung. Auf ihren Kärtchen hat die Lehrkraft deutlich mehr notiert als die Lehrperson der Interventionsgruppe 2. Auch gibt sie im Interview viel detailliertere Informationen dazu. Auf der ersten Reflexionskarte im Zeitraum zwischen der Prä- und Postmessung reflektiert die Lehrkraft über einen spontanen Klassenausflug, der komplett fremdbestimmt war, aber eigentlich eine hervorragende Möglichkeit für eine Mitbestimmung der Kinder gewesen wäre. Im Interview ergänzt sie dazu, dass die Planung des Klassenausfluges die Bühne für eine Beteiligung der Kinder gewesen wäre und diese Chance habe sie ihnen nicht gegeben (vgl. LK4Post_16). In der Folgewoche wird der Wunsch der Klasse nach Selbstbestimmung bei der Sitz- und Tischordnung thematisiert (siehe 6.2.4). Das Reflexionskärtchen in Woche drei bezieht sich auf den Schullandheimaufenthalt der Klasse. Notiert wurde hier der Punkt Selbstbestimmung vs. Aufsichtspflicht. Ferner spricht die Lehrkraft die Unzufriedenheit ihrer Klasse mit der von den Lehrkräften vorgenommenen Zimmereinteilung an (siehe 6.3.2). Auch in dem Zeitraum zwischen der Postmessung und dem Follow-up füllte die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 wöchentlich ihre Reflexionskärtchen aus und gab darüber ausführlich Auskunft im Interview nach dem Follow-up. Zusammenfassend gibt die Lehrperson an, dass es ihr zunächst schwergefallen ist, etwas aufzuschreiben, da sie nicht wusste was. Als sie aber überlegte, was die Woche über war, hätte sie eine Seite schreiben können und hat die Kärtchen als Tagebuch empfunden (vgl. LK4Follow-up_65). Zwischen Postmessung und Follow-up hat sie ein gelungenes Beispiel für Partizipation notiert, das sie als Fachlehrkraft im Deutschunterricht der 3. Klasse erlebt hat (siehe 6.3.2). In der darauffolgenden Woche beschäftigt die Lehrperson die davonrennende Zeit im 4. Schuljahr und eine Vielzahl an Zusatzterminen, die die Durchführung einer normalen Lerneinheit kaum ermöglichten. Dabei fragt sie sich auf dem Reflexionskärtchen, „Wie soll ich die Kinder mitentscheiden lassen, wenn meine Entscheidungen und Planungen schon mehrfach umgeschmissen werden?“ In besagter Woche

fand an der Schule eine Aufführung statt. Der Umgang der Kinder mit dem neu eingeführten Briefkasten wird in der Folgewoche reflektiert. Die rege Nutzung des Briefkastens hatte die Lehrkraft nicht erwartet. Auf ihrem letzten Reflexionskärtchen thematisiert die Lehrkraft die von den Kindern gewünschte Schulhausübernachtung, die diese planen wollen. Hierzu schreibt sie: „Ich bin sehr gespannt, ob irgendetwas bei all dem unstrukturierten Wollen herauskommt.“

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Bereits zum Zeitpunkt der Prämessung sieht die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 bei sich selbst eine partizipative Haltung vorhanden. Sie hält es für bedeutsam, sich dieser bewusst zu sein und einen Anlass zum Partizipieren zu schaffen (vgl. LK4Prä_4). Ferner verdeutlicht sie, dass sie es wichtig findet, nicht nur darüber nachzudenken, wo Kinder partizipieren können, sondern auch das Alter der Kinder im Blick zu haben und zu überlegen, wo Partizipation keinen Sinn macht (vgl. LK4Prä_8). Als schwierigste Herausforderung bei der Partizipationsförderung nennt die Lehrkraft nach der Prämessung, dass ihrer Ansicht nach die Kinder keinerlei Übung im Partizipieren haben. Sie erlebe die Kinder in unserer Gesellschaft generell als sehr fremdbestimmt und durch viele Aktivitäten verplant, was ihnen wenig Rahmen biete, sich auszuprobieren (vgl. LK4Prä_28). Hinsichtlich der Gewährung von Partizipationsmöglichkeiten denkt die Lehrperson darüber nach, welche Entscheidungen sie ihnen überhaupt zur Wahl stellen könne und ob dies dann überhaupt eine freie Entscheidung sei (vgl. LK4Post16). Beziiglich der unterschiedlich stark ausgeprägten Fähigkeit der Kinder, zu partizipieren, fragt die Lehrperson:

„Und heißt Kinder partizipieren automatisch, dass die Egoisten sich durchsetzen? Oder wie schafft man es, dass die Partizipation einer Klasse bedeutet, dass die Klasse, die Gemeinschaft, alle Kinder teilhaben?“ (LK4Post_16)

In Bezug auf ihre eigene Klasse überlegt sie diesbezüglich, was sie eigentlich mit den Kindern machen solle, die ihre Meinung nicht laut äußern, die nicht so für ihre Rechte kämpfen würden. Sie fragt sich, ob es in diesem Fall nicht besser wäre, dass die Lehrkraft alleine entscheidet und nicht nur die fünf starken Kinder (vgl. LK4Post_16). Die Lehrkraft gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler die nötigen Schritte zum Partizipieren nicht gewohnt sind und überlegt, was die Kinder brauchen, damit sie ohne die Lehrkraft agieren können (vgl. LK4Follow-up_24-26,33). Im Gesprächsverlauf erklärt sie, dass Kinder einen klaren Rahmen mit Einschränkungen brauchen, um Entscheidungen treffen zu können, sie bräuchten etwas, woran sie sich festhalten können. Man müsse mehrere Übungen und Spiele mit ihnen machen, anhand derer sie dann erleben, welche Methode für sie auch funktioniere und welche Methode sie für die jeweilige Entscheidungssituation benötigen (vgl. LK4Follow-up_55). Während der Erprobungsstudie thematisierte die Lehrkraft Methoden der Meinungsäußerung in ihrer Klasse, die die Kinder bereits aus dem Schülerparlament

kennen (vgl. LK4Follow-up_41). Das Partizipationsverständnis der Lehrkraft ist geprägt von der Prämissen „Mitbestimmung ist schöner als Selbstbestimmung“, die die Lehrperson auch gegenüber den Kindern äußerte. Sie habe festgestellt, dass die Veränderung von der Entscheidung durch die Lehrkraft durch eine gemeinsame Schüler-Lehrer Entscheidung die Kinder nicht befriedige. Diese wollten selbst entscheiden. Daraufhin habe sie gesagt, sie sollten selbst entscheiden. Aber dazu seien sie nicht in der Lage. Sie würden einen Zwischenschritt benötigen und müssten an die Hand genommen werden. Sie benötigten die Entscheidung der Lehrkraft darüber, wer entscheiden solle. Wenn diese getroffen sei, ginge es wieder. Sie habe den Kindern deshalb gesagt, dass mitbestimmen viel schöner sei als bestimmen. Sie glaube, dass dies einige Kinder verstanden hätten. Sie habe zu ihnen auch gesagt, dass sie es viel schöner fände, gemeinsam Entscheidungen zu treffen (vgl. LK4Follow-up_26). Bei der Analyse der Auswertungsergebnisse stellt die Lehrperson immer wieder fest, dass sich ihre Klasse in einzelnen Bereichen Selbstbestimmung wünscht. Die Partizipationsförderung vollzieht sich dabei stets nach demselben Muster. Zunächst gewährt die Lehrkraft den Kindern die Selbstbestimmung und stellt dabei schnell fest, dass die Kinder mit dieser neuen Situation überfordert sind. Darüber zeigt sie sich wenig verwundert und fühlt sich in ihrer Auffassung bestätigt. Sie gibt an, dass ihr bereits klar war, dass ihre Schülerinnen und Schüler das nicht können. Woraufhin sie direkt interveniert und selbst Lösungen für die Probleme entwickelt, die sie den Schülerinnen und Schülern sofort präsentiert (vgl. LK4 Follow-up_10,18,24,27,41). Den Satz „Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...“ vervollständigt sie nach der Follow-up Messung mit:

„Kindern gut zuzuhören, sie ernst zu nehmen und auszuhalten, wenn sie Dinge ganz anders verstehen als ich.“ (LK4Follow-up_68-69)

Rückblickend resümiert die Lehrkraft, dass es im Alltag immer wieder Situationen gab, bei denen sie dachte, dass man mehr daraus machen könnte, was leider aufgrund der sonstigen schulischen Herausforderungen (siehe 5.3.2) nicht möglich war (vgl. LK4Follow-up_71). Auf die Frage, was neben dem Reflexionsinstrument notwendig ist, damit die Partizipation von Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann, meint die Lehrperson, es sei wichtig, kleinschrittig vorzugehen und sich konkrete Situationen zu überlegen, bei denen Kinder entscheiden dürfen (vgl. LK4Follow-up_27-28). Da seien Themen, wie Gruppenzusammensetzung, Sitzordnung und Klassendienste, gute Übungsfelder, weil dies Bereiche seien, in denen man sagen könne, dass die Kinder in den kommenden zwei Wochen alleine entscheiden könnten und es nicht schwierig sei, wieder zurückzurudern und zu sagen, jetzt entscheide ich wieder. Dies gelte für Situationen, in denen die Kinder selbst nicht einschätzen könnten, was ihnen gut tue und wo sie selbst zurecht kämen. Aber trotzdem könne man als Lehrkraft sagen, dass man dies den nächsten Monat aushalten könne und danach könne man wieder anders entscheiden (vgl. LK4Follow-up_27-28). Sie geht davon aus, dass die im Zeitraum der Erprobungsstudie angestoßene Partizipationsförderung weiter Zeit braucht, um sich zu entfalten (vgl. LK4Follow-up_42f). Was die Partizipationsförderung

in der 4. Klasse angeht, so wurde das systematisch erhobene Schülerfeedback als Ausgangspunkt genutzt, um Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln, auch wenn dieser Schritt so manche Herausforderung im Hinblick auf die Selbstbestimmung der Kinder für die Interventionsgruppe 4 mit sich brachte.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?
- c.** Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des anvisierten Ziels der Partizipationsförderung in der Interventionsgruppe 4 festhalten: Die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 hat konsequent alle Bestandteile des Reflexionsinstruments sowie alle Transferaufgaben als Verstärker während der Erprobungsstudie durchgeführt. Mit den Auswertungsergebnissen setzte sie sich intensiv auseinander und ging darüber immer mit ihrer Klasse in ein Reflexionsgespräch. Ebenso führte sie mit ihrer Klasse jede Woche ein kurzes Reflexionsgespräch im Zusammenhang mit dem Punkteln auf dem Plakat. Aus dem Lehrercoaching griff die Lehrperson wiederholt Ideen auf. Dem in der 4. Klasse besonders ausgeprägten Wunsch nach Selbstbestimmung kam die Lehrperson mehrfach nach. Dabei stellte sie jedes Mal fest, dass die Kinder eine Anleitung benötigen, die sie jedoch nicht gerne annehmen.

Es folgt nun die Falldarstellung der Kontrollgruppe 3.

6.1.3 Kontrollgruppe 3**Partizipationsförderung an der Erprobungsschule**

- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Lehrkraft 3 (Partizipationscoach)

Die Klassenleitung der Kontrollgruppe ist ebenfalls Junglehrkraft und kommt von ihrer Ausbildung her auch aus der Sekundarstufe. Sich selbst sieht die Lehrperson als Berufsanfänger (vgl. LK3Follow-up_22). An anderer Stelle reflektiert sie, dass sie als Junglehrkraft vielleicht noch nicht den Rahmen abgesteckt habe, um den Kindern alles so zu ermöglichen, wie sie es gerne selber hätte (vgl. LK3Follow-up_40). Die Kontrollgruppenlehrkraft führt im Interview aus, wie die Erprobungsstudie sich auf ihre Arbeit ausgewirkt hat. Sie habe mehr darauf geachtet, wie sie ihren Unterricht gestaltet, insbesondere darauf, wo die Kinder sich aktiv einbringen können und bei der Unterrichtsplanung kritisch bewertet, ob sie diese genug einbeziehe (vgl. LK3Follow-up_6). Ferner gibt die Lehrkraft der Kontrollgruppe im Interview an, dass sich bei ihr nichts Grundlegendes verändert hat. Das Thema

Schülerpartizipation war ihr auch vorher schon wichtig. Weiter reflektiert sie, dass ihre noch geringe Berufserfahrung womöglich ein Grund dafür ist, dass sie Partizipation noch nicht immer in dem Maße zulässt, wie sie es sich selbst wünschen würde (vgl. LK3Follow-up_39-40). Rückblickend sagt die Kontrollgruppenlehrkraft, dass Schülerpartizipation schon immer ein wichtiges Thema gewesen sei. Jetzt habe sich dies in der konkreten Konfrontation bestätigt. Ihr sei bewusst, dass sie an der Thematik noch arbeiten müsse, was sie auch wolle. Insoweit sei die Erprobung an ihrer Schule gut und für sie ein Motivationsan- schub gewesen (vgl. LK3Follow-up_47-48).

Klasse 3 (Partizipationscoachees)

Nach Auskunft der Klassenleitung arbeitet die 3. Klasse viel mit den Tablets im Unterricht. Deswegen geht die Lehrkraft auch davon aus, dass die Kinder keine Schwierigkeiten bei der Erhebung mit dem Tablet hatten (vgl. LK3Follow-up_14). Im Interview charakterisiert die Klassenleitung ihre Klasse als eine „sehr starke Klasse, die tolle Anregungen bringt und die sich auch gut selber einbringen“ (LK3Follow-up_6). Diese Ideen der Kinder könne sie oft gut aufgreifen (vgl. ebd.). Die Lehrkraft der Kontrollgruppe ist der Ansicht, dass sich die Ergebnisse in ihrer Klasse während der Erprobungsstudie nicht sehr stark verändert haben (vgl. LK3Follow-up_30). Die große Streuung innerhalb ihrer Klasse bestätigt sie und meint, dass es oft unterschiedliche Meinungen gibt, was die Kinder aber gut managen würden (vgl. LK3Follow-up_31-32). Anders als die Lehrkräfte der Interventionsgruppen konnte die Klassenleitung der Kontrollgruppe keine Veränderungen bei ihren Schülerinnen und Schülern feststellen (vgl. LK3Follow-up_27-28, 32).

Anwendung des Reflexionsinstruments

a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

Die Kontrollgruppenlehrkraft wurde in ihrem einzigen Interview nach dem Follow-up ebenfalls um eine Bewertung des Reflexionsinstruments gebeten. Hierzu äußerte sie:

„Also ich glaube schon, dass es was ganz was Wichtiges ist. Auch, also ich finde es halt immer wichtig, dass man sich selbst auch immer so ein bisschen als Lehrer bisschen infrage stellt, ob man auch wirklich zu eingefahren ist. Ich finde, das ist auch ein guter Perspektivenwechsel. Es zeigt auch, was die Kinder konkret wollen. Wo sie vielleicht mehr mitbestimmen wollen. Auch die Themen, wo ihnen vielleicht Partizipation noch wichtiger ist als in anderen Dingen. Ich glaube, auch für die Kinder ist es ganz wertvoll. Dass einfach ihre Meinung auch wirklich gefragt ist und dass sie dann auch merken, es wird da, es werden Fragen dazu gestellt. Also ich glaube, das ist für die Kinder ganz wertvoll und ja, ne, ich finde das eigentlich eine ganz gute Sache.“ (LK3Follow-up_9-12)

Der Lehrkraft der Kontrollgruppe 3 hatte keine Verbesserungsvorschläge zum Reflexionsinstrument. Gut fand sie, dass der Text, gerade für die jüngeren Kinder, auch eingesprochen wurde (vgl. LK3Follow-up_13-14). Die Kontrollgruppenlehrkraft ist der Auffassung, dass die Themenbereiche, die in den Fallvignetten abgefragt werden alles abdecken (vgl.

LK3Follow-up_14) und betont im Interviewverlauf an späterer Stelle noch einmal, dass sie es gut fand (vgl. LK3Follow-up_48).

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

In der Kontrollgruppe fand nach der Prämessung gar kein Gespräch mit der Klasse zu den Auswertungsergebnissen statt. Unmittelbar vor der Postmessung teilte die Lehrkraft mit, dass sie den Zettel mit den Ergebnissen verlegt hat und nicht mehr findet. Eine zwischenzeitliche Kontaktaufnahme mit der Doktorandin, um die Ergebnisse erneut zu bekommen, ist nicht erfolgt. Zwischen Prä- und Postmessung fand weder eine Selbstreflexion der Lehrkraft noch ein Austausch mit der Klasse oder sonstige durch die Instrumentnutzung angestoßene Maßnahmen der Partizipationsförderung statt. Eine erneute Aushändigung der Ergebnisse der Prämessung erfolgte gemeinsam mit den Ergebnissen der Postmessung. Wie zuvor auch, wurde die Lehrkraft beim Aushändigen dieser gebeten, dass sie sich diese anschauen und über die Ergebnisse mit der Klasse sprechen soll. Wenn sie aufgrund der Ergebnisse etwas in ihrer Klasse verändert, möge sie dies bitte notieren, um im Follow-up darüber Auskunft geben zu können. Diese Instruktion wurde identisch nach jeder Messung erteilt. Nach dem Follow-up gibt die Klassenleitung im Interview an, dass sie nicht viel mit ihrer Klasse über die Ergebnisse gesprochen hat, da sie nicht wusste, ab wann sie ins Gespräch gehen soll und darf und da auch so viel Zeit verstrichen sei. Nur eine Fallvignette hat die Lehrkraft irritiert, sodass sie bei den Kindern nachgehakt hat. Konkret ging es um die „Klassensprecher“, die nach ihrer Auffassung nicht fremdbestimmt sind, sondern dies liege selbstbestimmt in den Händen der Kinder. Das hätte ihnen auch eingeleuchtet (vgl. LK3Follow-up_15-16). Im Verlauf des Interviews meint die Lehrperson, dass es ihr auch nicht weitergeholfen hätte, über die Ergebnisse zu sprechen, da es schwarz auf weiß sei. Generell wolle sie aber stärker mit der Klasse ins Gespräch gehen (vgl. LK3Follow-up_22).

Anwendung des Reflexionsinstruments

c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Den Satz „Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...“ (LK3Follow-up_43) beantwortete die Lehrperson mit:

„Eigentlich, also es ist halt irgendwie verantwortliches Unterrichten. Also verantwortungsbewusstes Unterrichten. Ich glaube, das ist halt einfach, das ist eigentlich ein absolutes Muss. Also ich finde, das ist eigentlich Unterrichten, gutes Unterrichten ist partizipieren lassen, ohne das finde ich, ist es kein guter Unterricht. Oder keine gute Erziehung in einer gewissen Weise für mich.“ (LK3Follow-up_44)

Die Förderung von Schülerpartizipation und damit verbundene Abgabe von Macht sieht die Klassenleitung eng mit der eigenen Berufserfahrung und Lehrerprofessionalität verknüpft. Sie ist der Ansicht, dass Partizipation umso mehr Raum bekommt, je sicherer sich

die Lehrkraft selbst in ihrer Rolle fühlt (vgl. LK3Follow-up_22). Ebenfalls verweist sie auf den anfänglichen Mehraufwand bei Partizipation, der ihrer Meinung nach schnell verfliegt (vgl. LK3Follow-up_24). Die Förderung von Schülerpartizipation sieht die Lehrkraft eng mit dem Lehrplan verbunden, den sie als Hindernis ansieht und an vier Stellen des Interviews anspricht (vgl. LK3Follow-up_20). Von der Lehrperson wird die Auffassung vertreten, dass eine Entlastung des vorgegebenen Stoffes notwendig ist, damit Kinder lernen können, zu partizipieren und die Lehrkraft auch Zeit dafür hat (vgl. LK3Follow-up_45-46). Bereits an früherer Stelle des Interviews spricht die Lehrkraft den Lehrplan als Voraussetzung bei der Förderung von Partizipation an. Sie führt aus, dass viele Interessensgebiete der Kinder, die bei diesen Begeisterung auslösen würden, nicht im Lehrplan enthalten sind. Stattdessen ermüden andere Themen, die wiederholt an unterschiedlicher Stelle angesprochen werden. Die Lehrkraft hält es für sinnvoll, Kinder mehr bei der Unterrichtsgestaltung, insbesondere in der Wahl der Themen, mitbestimmen zu lassen und häufiger Schülerfeedback einzuholen, z.B. zum Abschluss einer Unterrichtseinheit (vgl. LK3Follow-up_25-26). Zur Fähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, zu partizipieren, führt sie weiter aus, dass es starke Charaktere gäbe, die begeisterungsfähig seien und wüssten, was ihnen gefalle. Es gäbe aber auch andere Kinder, die nicht so weit seien. Die kritische Auseinandersetzung mit den Unterrichtseinheiten leiste bei den Kindern viel. Vielleicht führe dies auch dazu, dass sie sich kritischer mit Themen auseinandersetzen. Im Übrigen glaube sie, dass Partizipation von der Reife der Kinder beeinflusst werde. Die einen nähmen teil, andere würden überfordert. Eine kritische Auseinandersetzung mit Themen wäre der Förderung der Selbstständigkeit zuträglich (vgl. LK3Follow-up_26). Die Klassenleitung der Kontrollgruppe hält die Kooperation mit den Eltern als wichtigen Aspekt einer Partizipationsförderung, da Partizipationsfähigkeit nicht nur in der Schule angebahnt wird und deshalb sowohl von Schule und Elternhaus gefördert werden muss (vgl. LK3Follow-up_46). Was die Partizipationsförderung in der 3. Klasse angeht, so wurden zu den Auswertungsergebnissen bis auf eine Nachfrage zu der Fallvignette „Klassensprecher“ keine Reflexionsgespräche durchgeführt. Das Schülerfeedback wurde kaum zum Anlass genommen, gemeinsam Unterricht und Schule weiterzuentwickeln.

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Die Klassenleitung der Kontrollgruppe bejahte die Frage, ob sie auch für sich ein Lehrercoaching als sinnvoll erachtet hätte. Davon hätte sie sich neue Impulse von außen erhofft. Andere Meinungen und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sieht sie als Chance, um aus einem anderen Blickwinkel auf die eigene Rolle zu schauen (vgl. LK3Follow-

up_22). Anders als die Klassenleitungen der Interventionsgruppen 2 und 4 erhielt die Lehrkraft der Kontrollgruppe 3 auch keinerlei Verstärker für ihr Klassenzimmer. Auch diese hätte sie als hilfreich empfunden, um den Rahmen abzustecken (vgl. LK3Follow-up_24).

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?
- c.** Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Im Hinblick auf das anvisierte Ziel der Partizipationsförderung lässt sich in der Kontrollgruppe 3 festhalten, dass Partizipationsförderung nach der Devise „weiter wie gehabt“ praktiziert wurde. Nach eigener Angabe war der Lehrkraft das Thema schon immer wichtig. Nach der dreimaligen Erhebung am Tablet führte die Lehrperson nicht die nötigen Reflexionsgespräche mit ihrer Klasse. Einmalig stellte sie den Kindern eine Rückfrage zur Fallvignette „Klassensprecher“, weil ihr die Einschätzung der Schülerschaft nicht einleuchtete, wer darüber in der Klasse entscheidet. Zwar gab die Lehrkraft an, bei der Unterrichtsplanung mehr auf Schülerpartizipation zu achten. Eine konkrete Veränderung nahm sie beim Sportunterricht vor und konnte sonst keine Veränderungen in ihrer Klasse bemerken. Die Kontrollgruppenlehrkraft fungierte für ihre Schülerinnen und Schüler kaum als Partizipationscoach. Ein Lehrercoaching wäre nach ihrer Auffassung hilfreich gewesen. Ohne dieses und Verstärker im Klassenzimmer, die Partizipation dauerhaft sichtbar und zum Thema im Klassenzimmer machen, ist die Bearbeitung am Tablet alleine ohne zusätzliche Anwendungshinweise im Schulalltag untergegangen.

Bevor die Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments geschildert wird, erfolgt eine Zusammenfassung der Befunde, die sich in den drei Falldarstellungen gezeigt haben.

6.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Falldarstellungen

Bezüglich der Anwendung des Reflexionsinstruments ist auf Grundlage der vorherigen Falldarstellungen zusammenfassend anzumerken:

Anwendung des Reflexionsinstruments

- a.** Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

Das Reflexionsinstrument wurde im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit und Zielsetzung von den beteiligten Lehrpersonen überwiegend positiv bewertet. Besonders die elektronische, individuelle Bearbeitung am Tablet mit Kopfhörer und die Grundidee, die das Instrument verfolgt, Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und zu beteiligen, fanden die

Lehrkräfte gelungen. Mit dem Begriff „Reflexionsinstrument“ wird allerdings häufig nur die Anwendung am Tablet verbunden, obwohl von Beginn an immer wieder auf die drei Bestandteile des Instruments (Bearbeitung am Tablet, Reflexionsgespräche zu den Ergebnissen, gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung auf Grundlage des datenbasierten Schülerfeedbacks) verwiesen wurde. Nach Rückmeldung der Lehrerinnen und Lehrer braucht es Zeit, die Veränderungen zu verinnerlichen. Die Transferaufgabe „Plakat“ mit wöchentlichen Reflexionsrunden war für die Lehrpersonen der Interventionsgruppen wesentlich greifbarer als das Reflexionsinstrument. Ohne Lehrercoaching und Verstärker zur Partizipationsförderung im Klassenzimmer geriet die Befassung mit dem Reflexionsinstrument in der Kontrollgruppe im Schulalltag schnell in Vergessenheit.

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

Die Reflexionsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern zu den Auswertungsergebnissen wurden nur in der Interventionsgruppe 4 durchgängig und umfassend geführt. Ausführliche, unmittelbare Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen führte die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 aufgrund ihrer Doppelfunktion als Schul- und Klassenleitung aus Zeitmangel nicht. Allerdings griff sie zeitweise im Rahmen der wöchentlichen Reflexionsgespräche im Zusammenhang mit der Transferaufgabe „Plakat“ Aspekte aus dem Reflexionsinstrument auf, wie z.B. die Fallvignette „Dienste“. In der Kontrollgruppe 3 wurde nur einmalig über die Fallvignette „Klassensprecher“ gesprochen. Nach der Prämessung wurden die Auswertungsergebnisse verlegt. Auch war der Lehrkraft nach eigener Aussage nicht klar, wann sie mit ihrer Klasse hätte sprechen sollen und dürfen³³ bzw. äußerte sie im Interview, dass ein Gespräch für sie auch nicht hilfreich gewesen wäre, da die Ergebnisse schwarz auf weiß vorlägen. Bezuglich der Übereinstimmung von Partizipationserleben und Partizipationswunsch ist bei der Schülerschaft, zum Teil aber auch bei den Lehrkräften bei der Prämessung zwischen Erleben und Wunsch teilweise ein erhebliches Auseinanderklaffen festzustellen. Wurden die Auswertungsergebnisse mit der Klasse besprochen, spiegelt sich eine Annäherung von Erleben und Wunsch der Schülerschaft in Richtung mehr Partizipation in den Ergebnissen späterer Messzeitpunkte wider. Erkennbar ist diese Annäherung von Partizipationserleben und Wunsch z.B. bei der Fallvignette „Dienste“ in den beiden Interventionsgruppen. Insgesamt zeigt sich, dass die Reflexionsgespräche nur in der Interventionsgruppe 4 einen hohen Stellenwert hatten.

³³ Eine entsprechende, gleichbleibende Instruktion ist nach jeder Messung erfolgt.

Anwendung des Reflexionsinstruments

- c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Datengestütztes Schülerfeedback kann dann für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden, wenn das, durch die Tableterhebung gewonnene, Schülerfeedback nicht den Endpunkt darstellt und dieses nicht folgenlos bleibt, sondern ernst und zum Ausgangspunkt für Veränderungen genommen wird. Dafür müssen konsequent alle drei Bestandteile des Reflexionsinstruments (Tablet, Reflexionsgespräch zu den Auswertungsergebnissen, Umsetzung einer gemeinsamen, datenbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung) durchgeführt werden. Zur Unterstützung der Lehrkraft bei der Instrumentanwendung und Partizipationsförderung muss die Lehrperson in einem Lehrercoaching auf ihre Rolle als Partizipationscoach vorbereitet werden. Förderlich sind zudem Verstärker im Klassenzimmer, wie die in der Erprobungsstudie verwandten Transferaufgaben.

Anwendung des Reflexionsinstruments

- d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Das Lehrercoaching wurde von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern sehr positiv bewertet. Die Kontrollgruppenlehrkraft hätte ein entsprechendes Coaching ebenfalls als sinnvoll erachtet. Hilfreich beim Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten war für die beteiligten Lehrpersonen die Erkenntnis, nicht bei null zu starten, sondern an bereits Bestehendes anknüpfen zu können. Sinnvoll war es auch für die Lehrkräfte, Zusammenhänge veranschaulicht sowie Wege, wie mit dem datengestützten Schülerfeedback weitergearbeitet werden kann, aufgezeigt zu bekommen. Besonders gut kam die Transferaufgabe „Plakat“, aufgrund ihrer Alltagspraktikabilität, Umsetzbarkeit und dem sichtbar und präsent machen des Themas sowie die wöchentlichen Reflexionsrunden, die ein Dranbleiben an der Thematik ermöglichten, an.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Die Intensität der Zielerreichung Partizipationsförderung unterscheidet sich in den Gruppen erheblich, je nachdem, wie konsequent die Lehrkräfte die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments umsetzten. Ferner machten sich in den beiden Interventionsgruppen das Lehrercoaching und die Transferaufgaben als Verstärker im Klassenzimmer, bei durchgängiger Nutzung, positiv bemerkbar. Nähere Informationen zur im unterschiedlichen Maße angestoßenen Partizipationsförderung sind unter 6.2-6.3 nachzulesen.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Damit Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoaches wirken, sind neben dem konsequenten, vollständigen Einsatz des Reflexionsinstruments und einem Lehrercoaching Verstärker im Klassenzimmer, die die Thematik im Schulalltag dauerhaft präsent halten, nötig. Als notwendige Voraussetzungen von Partizipationsförderung erwiesen sich in der Erprobungsstudie für Partizipationscoach und -coachee zudem die fünf Elemente, die im Theorienteil als wesentliche Faktoren einer Partizipationsförderung herausgearbeitet wurden (vgl. 2.1.6): das nötige Know How („Wissen“), die Fähigkeit („Können“), die Bereitschaft („Wollen“), die Möglichkeit („Dürfen“) und die Verpflichtung („Müssen“).

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Neben dem Lehrercoaching waren die Transferaufgaben für das Klassenzimmer in den Interventionsgruppen ein wesentlicher Verstärker der Partizipationsförderung, insbesondere das Plakat mit seinen wöchentlichen Reflexionsrunden. Dadurch war das Thema dauerhaft im Schulalltag sichtbar und präsent. Mit seiner klaren Visualisierung war das Plakat für die Kinder leicht zu erfassen. Die wöchentliche Abstimmung mit Klebepunkten hat den Kindern und Lehrkräften Freude bereitet. In den damit verbundenen kurzen, wöchentlichen Reflexionsrunden konnte die fortlaufende, gemeinsame Arbeit an der Thematik regelmäßig reflektiert werden. Eine höhere Sensibilität für das Thema Partizipationsförderung schafften zudem die Reflexionskärtchen für die Lehrkraft. Sie sorgten dafür, dass die Interventionsgruppenlehrkräfte auch im Alltag mehr auf die Förderung von Partizipation achteten. Für die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 waren die Reflexionskärtchen wie ein Tagebuch, in dem sie sich selbst, ihr Handeln und die Schulwoche noch einmal kritisch hinterfragen konnte.

In welchen Bereichen des Reflexionsinstruments in den drei Gruppen eine Partizipationsförderung angestoßen werden konnte, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

6.2 Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Bevor die Ergebnisse der Prä-Post-Follow-up-Tableterhebungen fallvignettenspezifisch für die Interventionsgruppe 2 und 4 sowie die Kontrollgruppe 3 dargestellt werden, folgen davor noch Ergebnisse zum Einfluss der Instrumentanwendung am Tablet auf die Partizipationsförderung sowie zu Unterschieden bei den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe bei der angestoßenen Partizipationsförderung.

Durch die dreimalige Anwendung des Reflexionsinstruments am Tablet mit der Möglichkeit, das eigene Partizipationserleben zu bestimmen sowie die eigenen Partizipationswünsche zu äußern, wurden die Kinder, genauso wie die Lehrkräfte, mehrfach auf das Thema Partizipation gestoßen. Nach Angaben der Lehrkräfte wurde damit bereits der Wunsch bei den Kindern, partizipieren zu wollen, geweckt.

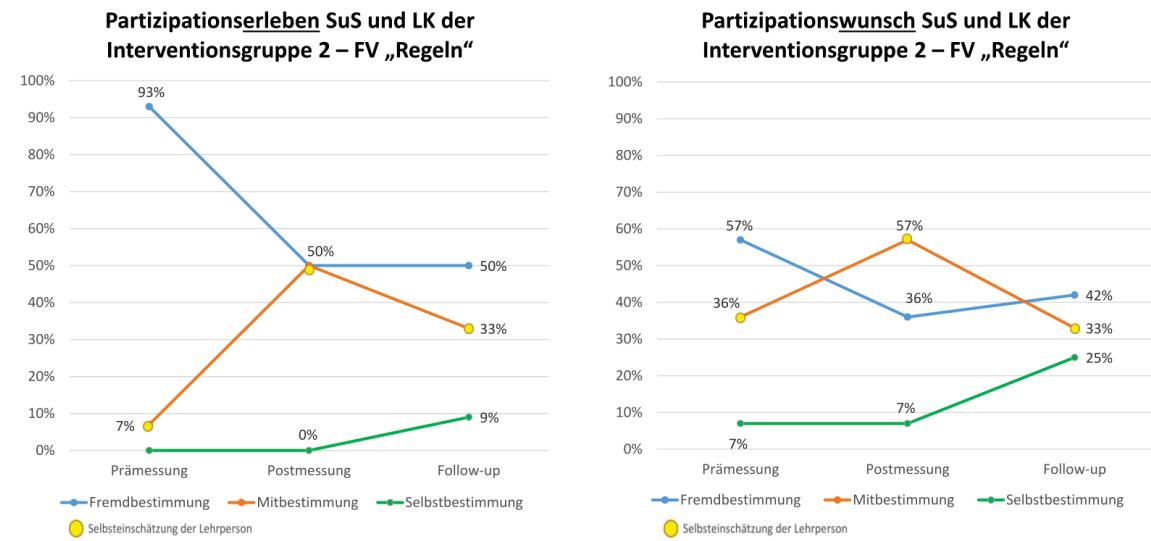
Die Wirksamkeit des Lehrercoachings (Intervention) ist bei konsequenter und vollständiger Instrumentanwendung sowie Nutzung der Transferaufgaben in den Auswertungsergebnissen erkennbar (siehe 6.1). Im qualitativen Datenmaterial finden sich wesentlich mehr Beispiele einer Partizipationsförderung in den beiden Interventionsgruppen als in der Kontrollgruppe. Beide Interventionsgruppenlehrkräfte gaben an, bei ihren Schülerinnen und Schülern positive Veränderungen bemerkt zu haben, wohingegen die Kontrollgruppenlehrperson solche Veränderungen nicht feststellen konnte.

Die Ergebnisdarstellung der Tableterhebungen orientiert sich nachfolgend – unter Einbezug der Hinweise aus dem qualitativen Datenmaterial – in ihrer Abbildung an dem, wie die Lehrkräfte die Auswertungsergebnisse für die Reflexionsgespräche mit ihrer Klasse erhalten haben. Denn im Fokus der Studie stehen die Lehrpersonen und ihre Anwendung des Reflexionsinstruments. Für die statistischen Daten wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit eine grafische Darstellung durch Linien gewählt. Es handelt sich um Momentaufnahmen zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. Dargestellt sind jeweils gruppenspezifisch das Partizipationserleben und die Partizipationswünsche zum Zeitpunkt der Prä- und Postmessung sowie des Follow-ups. Auch die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft wurde in die Grafiken mit einbezogen, um sie direkt mit der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler abgleichen zu können. Ergänzend wird auf Ergebnisse aus den Chi-Quadrat-Tests verwiesen. Alle Befunde dazu befinden sich im Anhang C.

6.2.1 Fallvignette „Regeln“

Fallvignette „Regeln“ – Interventionsgruppe 2

Im qualitativen Datenmaterial finden sich keine Hinweise, dass die Fallvignette „Regeln“ (siehe Abb. 6-2.) in der Interventionsgruppe 2 während der Erprobungsstudie unmittelbar thematisiert wurde.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

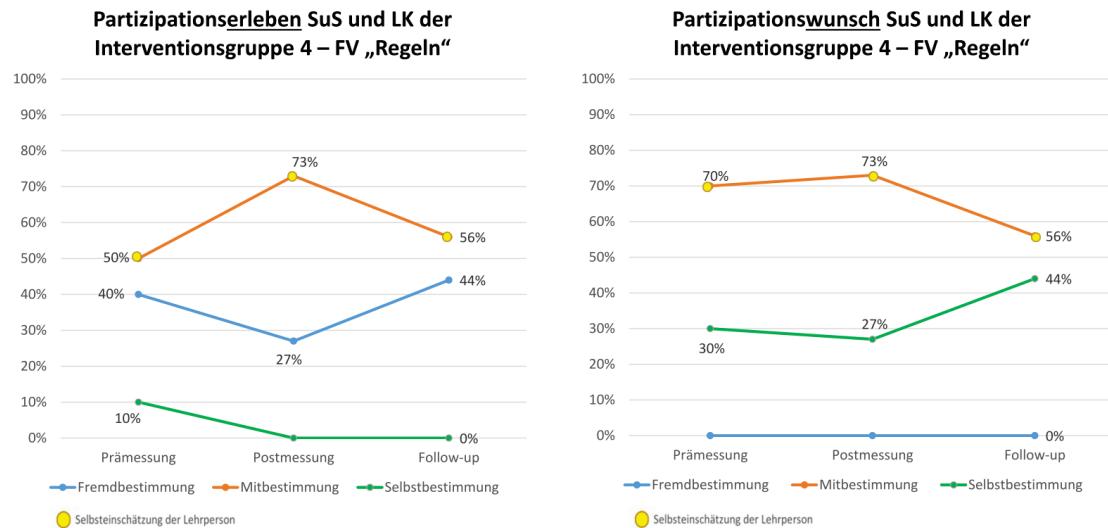
Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-2. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Regeln“ (Eigene Darstellung)

Die von anfänglich 93% der Schülerinnen und Schülern erlebte Fremdbestimmung bei der Fallvignette „Regeln“ liegt in der Postmessung und beim Follow-up bei jeweils 50%. Im Partizipationserleben unterscheidet sich die Einschätzung der Lehrkraft besonders zum Zeitpunkt der Prämessung stark von der der Schülerschaft. Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach Partizipation steigt zunächst vor allem auf der Ebene der Mitbestimmung. Im Follow-up hat der Wunsch der Kinder nach Selbstbestimmung deutlich zugenommen. Ein Chi-Quadrat-Test zeigt einen schwachen, signifikanten Zusammenhang mit hoher Effektstärke zwischen dem Partizipationserleben der Interventionsgruppe 2 und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Regeln“, $\chi^2 (2) = 7.35$, $p=.025$, $d= 0.95$ (vgl. hierzu Anhang C.3).

Fallvignette „Regeln“ – Interventionsgruppe 4

In der Interventionsgruppe 4 wurde über die Fallvignette „Regeln“ (siehe Abb. 6-3.) in den Reflexionsgesprächen zu den Auswertungsergebnissen gesprochen. Ansonsten war die Fallvignette kein Thema bei der Partizipationsförderung.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

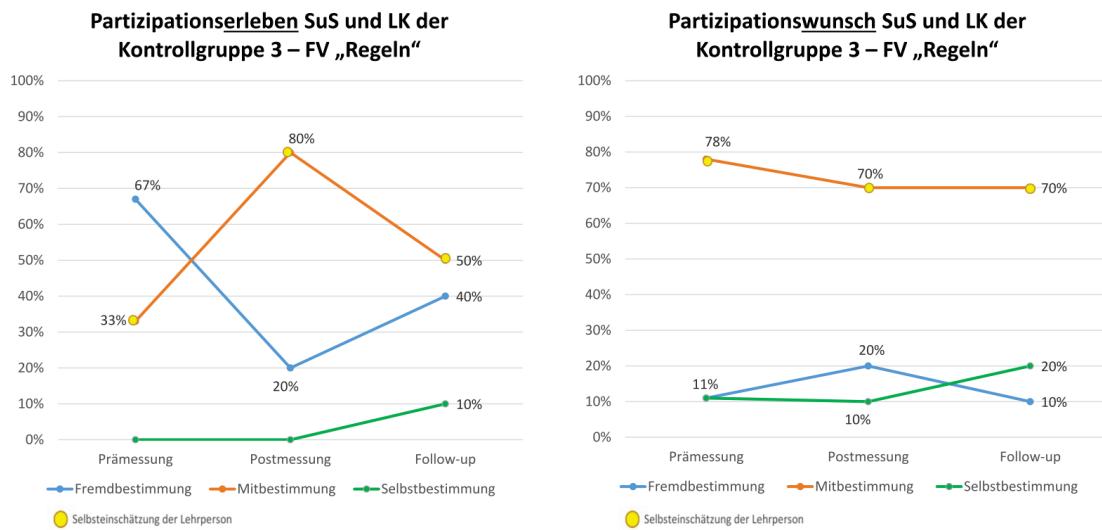
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-3. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Regeln“ (Eigene Darstellung)

Nachdem in der Interventionsgruppe 4 in der Postmessung bei der Fallvignette „Regeln“ deutlich mehr Mitbestimmung erlebt wurde, pendelt sich die erlebte Fremdbestimmung im Follow-up fast wieder auf den Ausgangswert ein. Während in der Prä- und Postmessung vor allem Mitbestimmung von den Schülerinnen und Schülern gewünscht ist, steigt im Follow-up der Wunsch nach Selbstbestimmung. Die Einschätzung der Lehrkraft deckt sich jeweils mit der des Großteils der Kinder.

Fallvignette „Regeln“ – Kontrollgruppe 3

In der Kontrollgruppe 3 wurde die Fallvignette „Regeln“ (siehe Abb. 6-4.) nicht thematisiert.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

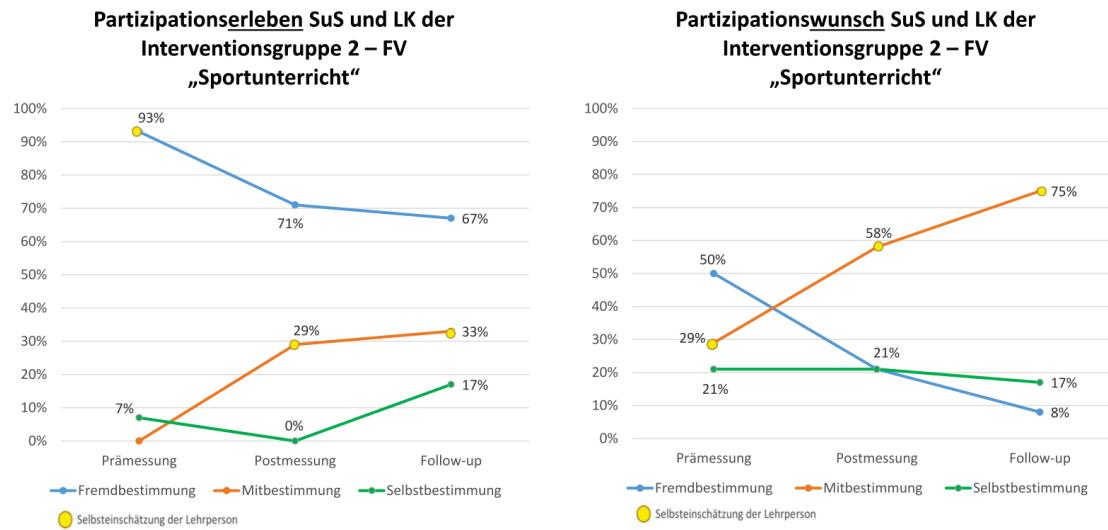
Abb. 6-4. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Regeln“ (Eigene Darstellung)

In der Kontrollgruppe 3 sinkt der Wert der von den Schülerinnen und Schülern erlebten Fremdbestimmung nach anfänglich 67% auf 20% in der Postmessung. Im Follow-up liegt er dann bei 40%. Wohingegen der Wunsch der Kinder nach Mitbestimmung im Bereich „Regeln“ mit 78% bzw. 70% über alle drei Messzeitpunkte weitgehend gleichbleibend ist. In der Prämessung unterscheidet sich die Einschätzung der Lehrkraft deutlich nach dem Erleben der meisten Schülerinnen und Schüler. Bei den weiteren Messzeitpunkten zum Partizipationserleben deckt sich ihre Einschätzung mit der des größten Schüleranteils. Auch im Wunsch gibt es große Übereinstimmung.

6.2.2 Fallvignette „Sportunterricht“

Fallvignette „Sportunterricht“ – Interventionsgruppe 2

Die Fallvignette „Sportunterricht“ (siehe Abb. 6-5.) war kein Thema in der Interventionsgruppe 2 während der Erprobungsstudie.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette
 Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

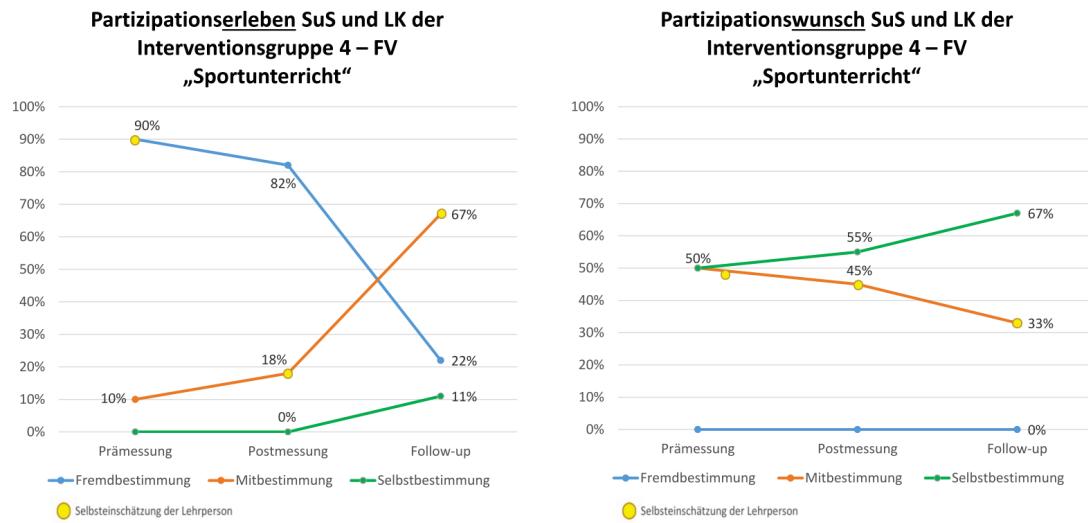
Abb. 6-5. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Sportunterricht“ (Eigene Darstellung)

Zum Zeitpunkt der Prämessung erleben 93% der Zweitklässler den Sportunterricht als fremdbestimmt. In der Postmessung sinkt dieser Wert auf 71% und bleibt mit 67% auch im Follow-up vergleichbar. Wohingegen der Wunsch der Kinder nach Mitbestimmung mit jedem Messzeitpunkt deutlich ansteigt. Bei der Postmessung und im Follow-up unterscheidet sich die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft hinsichtlich des Partizipationserlebens deutlich von der Fremdwahrnehmung der meisten Schülerinnen und Schüler. Im Partizipationswunsch dagegen liegen Selbsteinschätzung der Lehrperson und Fremdeinschätzung des größten Schüleranteils im Verlauf deutlich näher beieinander.

Fallvignette „Sportunterricht“ – Interventionsgruppe 4

Im Hinblick auf die Fallvignette „Sportunterricht“ (siehe Abb. 6-6.) ist für die Interventionsgruppe 4 anzumerken: Kurz vor Beginn der Erprobungsstudie hat die Klassenleitung der 4. Klasse den Sportunterricht in ihrer Klasse neu übernommen. Nach eigenen Angaben ist sie gerade erst dabei, sich in der neuen Rolle als Sportlehrperson zu finden und befürwortet daher zunächst ein gemeinsames Vorgehen (vgl. LK4Prä_26). Den Sportunterricht möchte sich die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 nach den Auswertungsergebnissen der Prämessung vornehmen und die Kinder hier mehr mitbestimmen lassen. Den Wunsch der Hälfte der Kinder in der Prämessung nach Selbstbestimmung im Sportunterricht findet sie aufgrund ihrer erst neuen Rolle als Sportlehrkraft schwierig (vgl. LK4Prä_25-26). Der Sportunterricht wurde zwischen Prä- und Postmessung teilweise von einem Praktikanten übernommen. Mit ihrer Klasse ging die Klassenleitung ins Gespräch, dass sie gerne Ideen von den Kindern aufnimmt. Hierzu kamen jedoch bis zum Zeitpunkt

der Postmessung noch keine Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. LK4Post_17-18). Dem Wunsch der Kinder nach mehr Selbstbestimmung im Sportunterricht ging die Lehrperson in einer Sportstunde zwischen der Postmessung und dem Follow-up nach. Allerdings konnten sich die Schülerinnen und Schüler lange nicht auf ein Spiel einigen, sodass viele frustriert am Rand saßen. Kurz vor Ende der Stunde wollten fast alle Kinder ein Spiel gemeinsam spielen, doch dann war die Zeit fast vorbei (vgl. LK4Follow-up_26).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

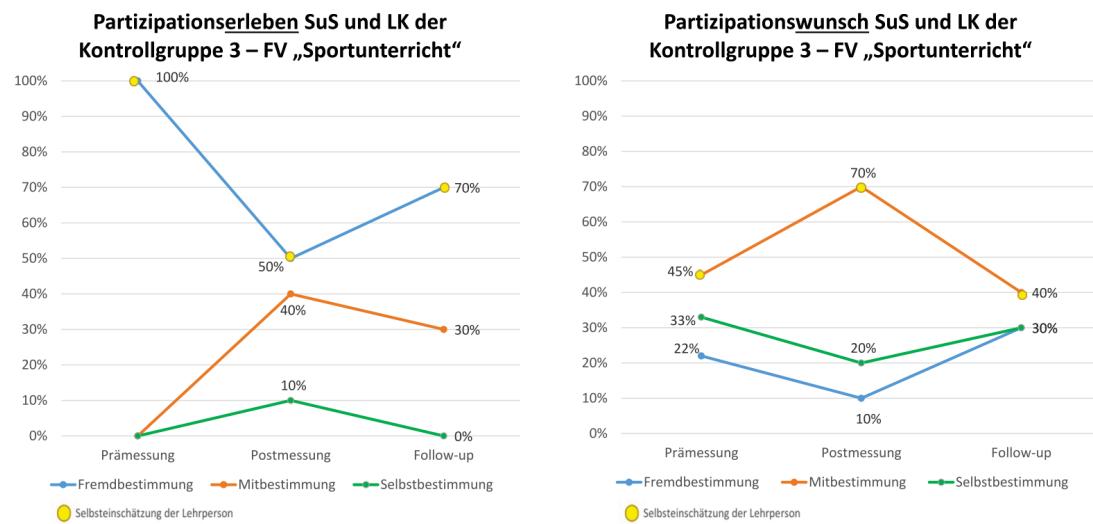
Abb. 6-6. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Sportunterricht“ (Eigene Darstellung)

Der Sportunterricht wurde in der Interventionsgruppe 4 vom Großteil der Klasse in der Prämessung (90%) und in der Postmessung (82%) als fremdbestimmt erlebt. Im Follow-up empfinden das nur noch 22% der Kinder so. 67% erleben zu diesem Zeitpunkt Mitbestimmung im Sportunterricht. Eine Fremdbestimmung wünschen sich die Schülerinnen und Schüler zu keinem Zeitpunkt in Sport. Stattdessen steigt der Anteil der gewünschten Selbstbestimmung von 50% (Prä) auf 55% (Post) bis hin zu 67% (FU). Ein auffällig großer Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist beim Partizipationserleben zum Zeitpunkt der Postmessung erkennbar. Im Chi-Quadrat-Test findet sich ein signifikanter Zusammenhang mit hoher Effektstärke zwischen dem Partizipationserleben der Interventionsgruppe 4 und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Sportunterricht“, $\chi^2 (2) = 11.59$, $p=.003$, $d= 1.59$ (vgl. hierzu Anhang C.4).

Fallvignette „Sportunterricht“ – Kontrollgruppe 3

In Bezug auf die Fallvignette „Sportunterricht“ (siehe Abb. 6-7.) ist festzuhalten: Die Kontrollgruppenlehrkraft hat ebenfalls den Sportunterricht kurz vor der Erprobungsstudie neu

in ihrer Klasse übernommen. Durch die erst kurze eigene Erfahrung als Sportlehrperson sieht die Lehrkraft ihren Unterricht als fremdbestimmt. Für eine Stärkung der Schülerpartizipation muss sie sich nach eigenen Angaben erst in der neuen Rolle sicher fühlen. Gleichzeitig merkt die Klassenleitung an, dass ihre Klasse gute Ideen hinsichtlich der Gestaltung des Sportunterrichts einbringt (vgl. LK3Follow-up_8). Im Interviewverlauf gibt die Lehrkraft an, dass die Verwendung des Reflexionsinstruments Einfluss auf ihren Sportunterricht hatte, da man dort auch schnell gut ansetzen, Dinge verändern und die Kinder mit ihren Ideen beteiligen kann (vgl. LK3Follow-up_17-18).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette
 Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

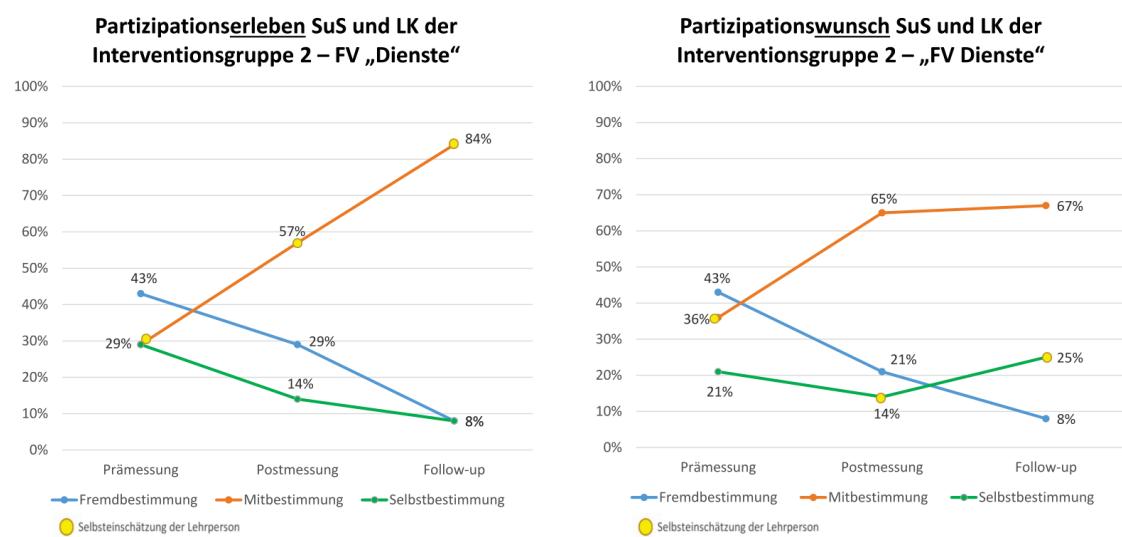
Abb. 6-7. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Sportunterricht“ (Eigene Darstellung)

Der Sportunterricht wurde in der Prämessung von allen Kindern der Kontrollgruppe 3 als fremdbestimmt wahrgenommen. In der Postmessung empfindet das nur noch die Hälfte der Kinder so. 70% sind es wiederum im Follow-up. Konträr dazu wünschen sich eingangs 45% der Kinder eine Mitbestimmung, in der Postmessung 70% und im Follow-up wiederum 40%, wobei hier der Anteil der gewünschten Selbstbestimmung auf 30% gestiegen ist. Die Selbsteinschätzung der Lehrkraft stimmt in Erleben und Wunsch immer mit dem Großteil der Kinder überein. Im Erleben ist das die Fremdbestimmung und im Wunsch die Mitbestimmung. Ein schwach signifikanter Zusammenhang mit hoher Effektstärke zeigt sich zwischen dem Partizipationserleben der Kontrollgruppe und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Sportunterricht“ im Chi-Quadrat-Test, $\chi^2 (2) = 5.96$, $p=.050$, $d=1.02$ (vgl. hierzu Anhang C.5).

6.2.3 Fallvignette „Dienste“

Fallvignette „Dienste“ – Interventionsgruppe 2

Das Thema „Dienste“ (siehe Abb. 6-8.) war in der Interventionsgruppe 2 hinsichtlich einer Partizipationsförderung während der kompletten Erprobungsstudie am relevantesten. Zum Zeitpunkt der Postmessung plante die Lehrkraft weiter am Thema Klassendienste dranzubleiben, was zu diesem Zeitpunkt auf der Ebene der Mitbestimmung schon gut klappt, bei einzelnen Kindern wäre es auch selbstbestimmt möglich, wenn sie daran erinnert werden (vgl. LK2Post_39-44). Diesbezüglich gibt die Lehrperson nach dem Follow-up an, dass sich eine Veränderung vollzogen hat und die Kinder die Klassendienste unter Anleitung selbstständig gut organisieren (vgl. LK2Follow-up_6 und 12).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

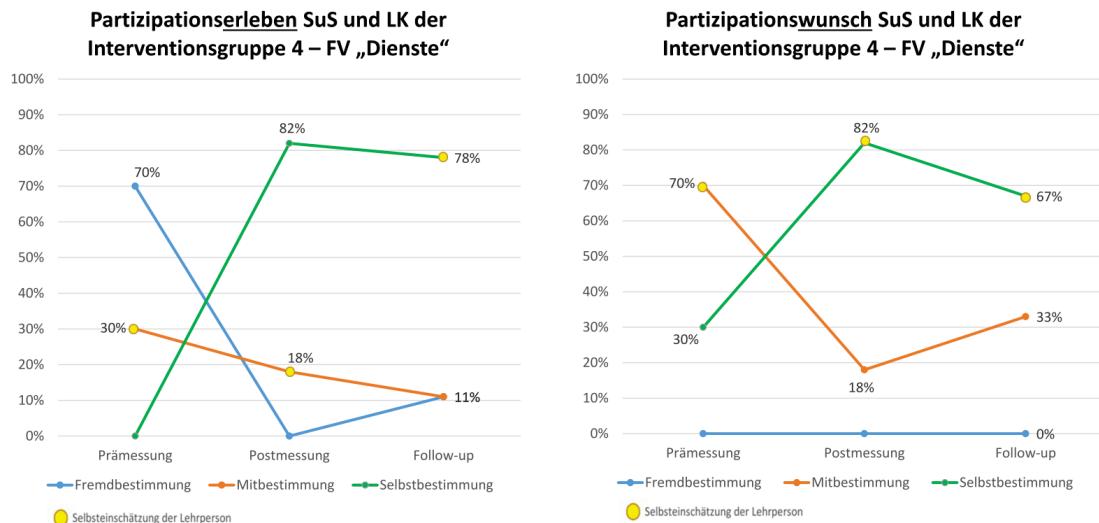
Abb. 6-8. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Dienste“ (Eigene Darstellung)

Im Bereich „Dienste“ steigt die von den Schülerinnen und Schülern erlebte Mitbestimmung mit jedem Messzeitpunkt an, von anfänglich 29%, über 57% auf letztlich 84%. Ähnlich dazu sieht der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, ebenfalls auf der Ebene der Mitbestimmung, aus. Wobei sich im Follow-up 25% der Kinder eine selbstbestimmte Einteilung der Dienste wünschen. Die Lehrperson sieht zu allen drei Erhebungszeitpunkten eine Mitbestimmung der Kinder. In der Postmessung und im Follow-up geht sie davon aus, dass sich die Kinder eine selbstbestimmte Einteilung der Dienste wünschen.

Fallvignette „Dienste“ – Interventionsgruppe 4

Die Interventionsgruppe 4. beschäftigte das Thema „Dienste“ (siehe Abb. 6-9.) intensiv. Zu Beginn der Studie bewertete die Lehrkraft die Ausgangssituation dahingehend, dass die

Kinder die Thematik sehr aus ihrer persönlichen Sicht und nicht für die Gruppe denken würden. Manche wollten die Teamzusammensetzung ändern, würden bei ihren Überlegungen aber nicht berücksichtigen, dass manche Kinder bei ihrer Planung nicht vorkommen würden. Allerdings befanden sie sich derzeit im internen Abstimmungsprozess und sie sei gespannt, zu erfahren, zu welchem Ergebnis sie am Ende der Woche kommen (vgl. LK4-Post_10). Die Einteilung der Klassendienste funktionierte nach der Prämessung über Wochen selbstbestimmt durch die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse. Die Lehrkraft will das Ganze nach der Postmessung weiter beobachten und herausfinden, ob bei der Einteilung tatsächlich alle Kinder gefragt werden (vgl. LK4Post_17-18). Kurz vor Abschluss der Erprobungsstudie gab es diesbezüglich Tränen. Die Lehrkraft gab an, von den Kindern gehört zu haben, dass die Einteilung gerechter war als sie die Lehrperson vorgenommen hat und derzeit nur die Schnellsten zum Zug kommen und die anderen gar nicht gefragt werden (vgl. LK4Follow-up_26). Die Lehrkraft hat in diesen Prozess interveniert, alle Kinder versammelt und die Frage gestellt, wie die Koordination der Klassensprecher insoweit funktioniert habe. Diese hätten sich in Schweigen gehüllt und der Rest der Klasse habe sich nicht um die Situation gekümmert. Vielleicht seien die Aufgaben für die Klassensprecher aber noch zu groß. Sie habe dann die Thematik selbst gelöst. Die Kinder seien dann total selig gewesen und jedes Kind habe bekommen, was es wollte. Sie habe die Situation als nicht so einfach eingeschätzt, weil in einer führungslosen Gruppe immer die Stärkeren die Schwächeren dominieren würden (vgl. LK4 Follow-up_26). Insgesamt merkt die Lehrperson der 4. Interventionsgruppe jedoch an, dass die Klassendienste deutlich verantwortungsbewusster von den Kindern ausgeführt wurden, wenn die Teams gut zusammenarbeiten konnten. Bei einer Partizipation der Kinder bei der Einteilung der Dienste achteten die Kinder in der Ausführung der Dienste mehr aufeinander und führten den Dienst deutlich gewissenhafter aus (vgl. LK4Follow-up_47).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

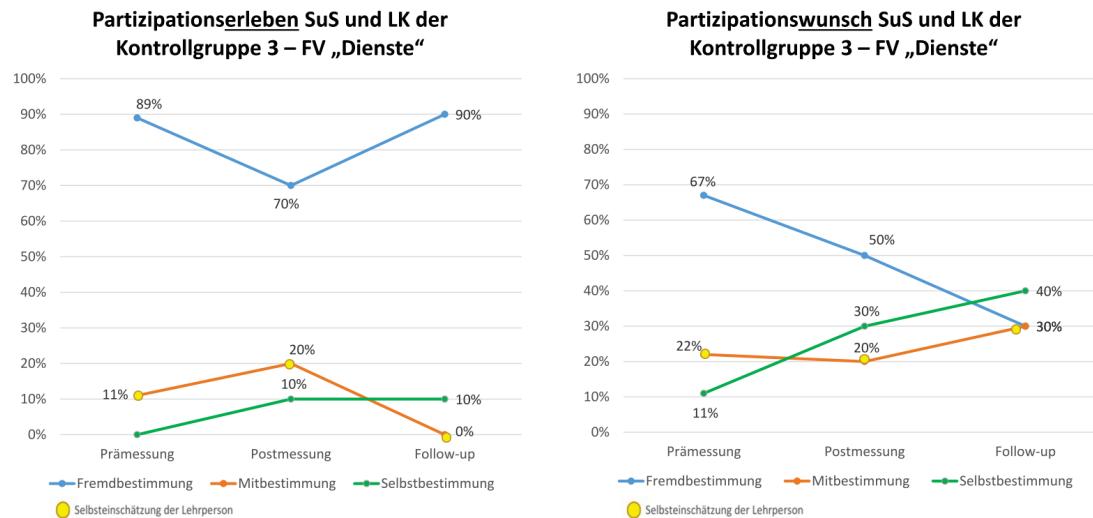
Abb. 6-9. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Dienste“ (Eigene Darstellung)

Nachdem in der Prämessung noch 70% der Kinder die Einteilung der Dienste als fremdbestimmt erlebten, sind es in der Postmessung 82% und im Follow-up 78%, die Selbstbestimmung in ihrem Klassenzimmer bei der Einteilung der Dienste erleben. Zu Beginn wünschten sich die meisten Kinder Mitbestimmung, in den weiteren Messungen Selbstbestimmung. Besonders deutlich unterscheidet sich die Einschätzung der Lehrkraft beim Partizipationserleben zum Zeitpunkt der Postmessung von der des Großanteils der Kinder. Ein Chi-Quadrat-Test wies einen signifikanten Zusammenhang mit hoher Effektstärke zwischen dem Partizipationserleben der Interventionsgruppe 4 und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Dienste“ auf, $\chi^2 (2) = 14.72$, $p=.001$, $d= 1.95$ (vgl. hierzu Anhang C.4).

Weder beim Partizipationswunsch der Kontrollgruppe (vgl. hierzu Anhang C.8) noch bei der Interventionsgruppe 2 (vgl. hierzu Anhang C.6) ist ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Partizipationswunsch und dem Messzeitpunkt zu verzeichnen. Ein schwach signifikanter Zusammenhang findet sich lediglich bei der Fallvignette „Dienste“ zwischen dem Partizipationswunsch der Interventionsgruppe 4 und dem Messzeitpunkt, $\chi^2 (2) = 6.10$, $p=.047$, $d= 1.01$ (vgl. hierzu Anhang C.7).

Fallvignette „Dienste“ – Kontrollgruppe 3

In der Kontrollgruppe 3 waren die „Dienste“ (siehe Abb. 6-10.) kein Thema während der Erprobungsstudie.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette
 Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

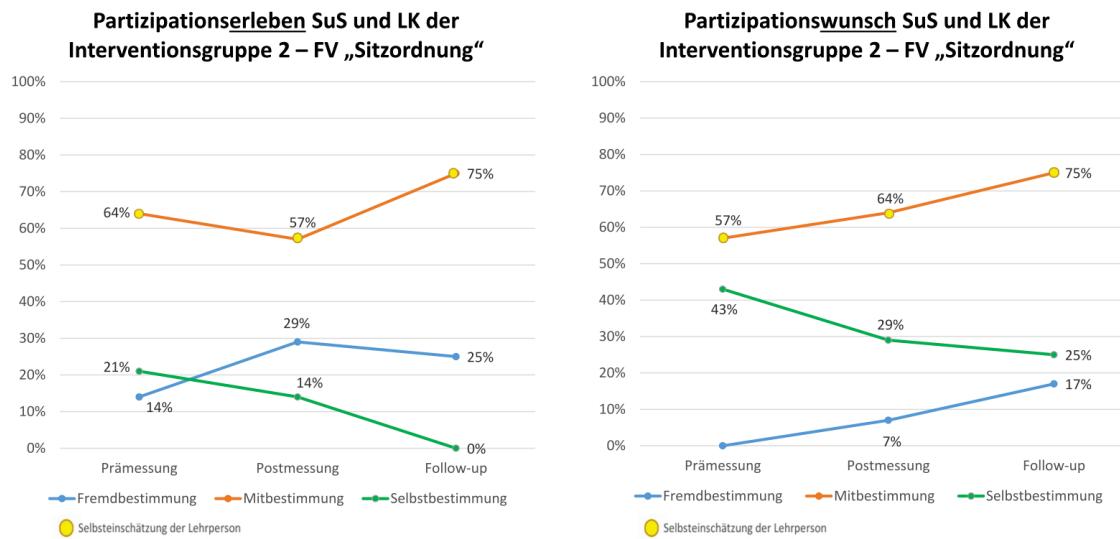
Abb. 6-10. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Dienste“ (Eigene Darstellung)

Die Einteilung der Dienste wird in der Kontrollgruppe zu allen drei Erhebungszeitpunkten von den meisten Kindern als fremdbestimmt erlebt, wobei der Wert zum Zeitpunkt der Postmessung sinkt und im Follow-up wieder ansteigt. Dagegen empfindet die Lehrperson die Einteilung der Dienste als von den Kindern mitbestimmt. Der Wunsch der Kinder nach einer Mit- und Selbstbestimmung bei der Einteilung der Dienste steigt im Verlauf.

6.2.4 Fallvignette „Sitzordnung“

Fallvignette „Sitzordnung“ – Interventionsgruppe 2

Die Fallvignette „Sitzordnung“ (siehe Abb. 6-11.) war kein Thema in der Interventionsgruppe 2.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-11. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Sitzordnung“ (Eigene Darstellung)

Die Einteilung der Sitzordnung wird in der 2. Klasse zu allen drei Messzeitpunkten von der Lehrperson und dem Großteil der Schülerinnen und Schüler unter der Mitbestimmung verortet. Fast deckungsgleich ist der Wunsch der meisten Kinder und der Lehrkraft.

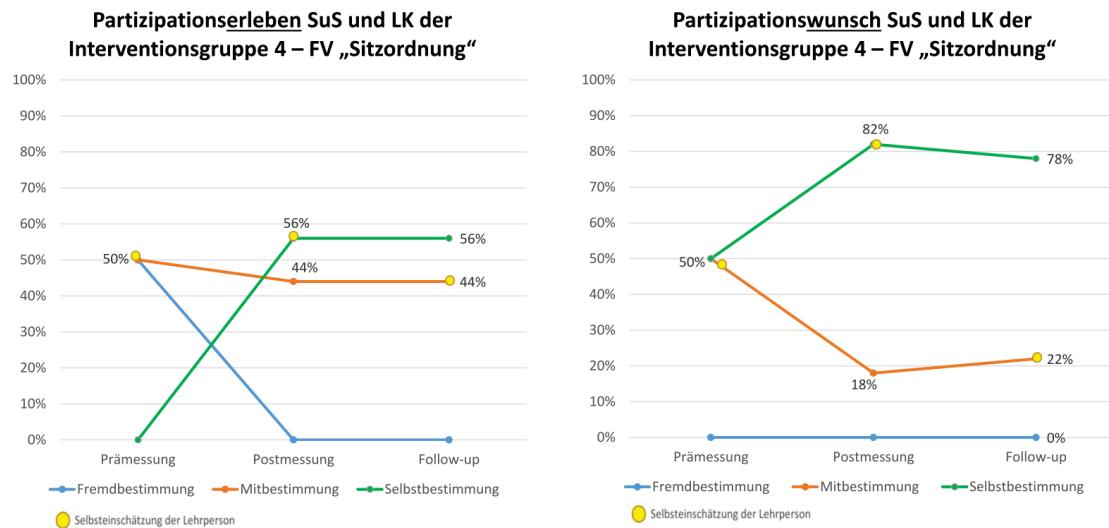
Fallvignette „Sitzordnung“ – Interventionsgruppe 4

Im Zeitraum zwischen der Prä- und der Postmessung wollte die Klassenleitung der 4. Klasse zunächst die Einteilung der Klassendienste selbstbestimmt den Kindern überlassen. Zum einen, weil dies ein Bereich ist, den sie leicht loslassen kann und zum anderen, weil sie den Kindern zutraut, dass sie das alleine können und dass sie sich darin auch direkt selbstwirksam erleben (siehe hierzu 6.2.3). Allerdings wünschten sich die Kinder stattdessen die „Sitzordnung“ (siehe Abb. 6-12.) selbstbestimmt einzuteilen. Den Raum dazu erhielten sie von der Lehrkraft, wobei sich die Umsetzung schwierig gestaltete (vgl. LK4Post_9-10). Im Interview nach der Postmessung beschreibt die Klassenleitung ausführlich, wie die Klasse sich zwar eine selbstbestimmte Sitzordnung wünscht, bei der die Kinder selber entscheiden, wo sie sitzen. Allerdings haben keine Gespräche zwischen den Kindern stattgefunden, um diese abzusprechen und zu organisieren (vgl. LK4Post_16). Die Lehrkraft gibt an, dass die Kinder nicht in der Lage waren, „zu begreifen, dass sie miteinander sprechen müssen“ (ebd.). Daraufhin hat die Lehrperson die Kinder gefragt, ob die Klassensprecherinnen und Klassensprecher den Kindern bei der Organisation behilflich sein sollen. Diese haben die Aufgabe jedoch nicht übernommen. Daraufhin unterbreitete die Klassenleitung folgende Lösungsvorschläge für das weitere Vorgehen: Die Kinder sol-

len sich in einen Kreis zusammensetzen, ihre Wünsche aufschreiben und schüchterne Kinder vorab fragen. Die Klasse wurde dann von der Lehrperson in einen Sitzkreis zusammengerufen, um über die Sitzordnung zu sprechen. Dabei vertrat die Klassenleitung die Auffassung, wenn sie die Kinder anleitet, sich im Kreis zu besprechen und sie nur dabei ist, treffen die Kinder trotzdem eine selbstbestimmte Entscheidung. Im Kreis haben dieselben Kinder, die immer vorpreschen etwas gesagt und die Kinder, die immer schweigen, nichts gesagt. Nach Einschätzung der Lehrperson haben die meisten Kinder nicht mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gesprochen, sondern ihre Meinung der Lehrkraft mitgeteilt. Daraufhin wurden die Kinder mehrfach darauf verwiesen, nicht zur Lehrperson, sondern miteinander zu sprechen, da die Kinder die Sitzordnung ändern wollen und nicht die Lehrkraft. Im Verlauf präsentierte die Klassenleitung den Kindern weitere Handlungsmöglichkeiten (Vorschläge an die Tafel schreiben und darüber abstimmen). Insgesamt findet die Klassenleitung, dass die Kinder bei der Moderation und Organisation auf ihre Anleitung angewiesen waren (vgl. LK4Post_16). Ihre Meinung zu einer selbstbestimmten Einteilung der Sitzordnung durch die Kinder äußert die Klassenleitung im Interview auch:

„Mir ist total klar, dass das eine riesen Aufgabe ist für Kinder sowas alleine zu machen und ich halte es auch für sinnvoller, wenn das die Lehrkraft mit den Kindern macht. [...] Wie sollen sie das auch auf einmal können in irgendeinem Moment. Und es war aber schon bei einigen glaube ich ein ganz guter Lerneffekt dabei zu sehen. Ok, ich muss wirklich strukturiert was sagen und ich muss mir irgendwie überlegen, worauf ich hinaus will, wenn ich jetzt einfach nur sage, ja wir entscheiden, wir haben 15 Meinungen. Wovon fünf Kinder die Meinung nicht sagen.“ (LK4Post_16)

Das Endergebnis bezeichnet die Lehrkraft als gut funktionierend. Nach Angabe der Lehrperson wurden die Tische von den Kindern verschoben. Diese haben selbst überlegt, wo sie sitzen wollen. Nicht immer hält die Lehrperson die Sitzpartner für geeignete Teams, die gut nebeneinander arbeiten können. Aber die selbstbestimmte Einteilung der Sitzordnung hat ihrer Meinung nach geklappt (vgl. LK4Post_16). Das Thema Sitzordnung will die Lehrperson im Zeitraum zwischen Postmessung und Follow-up weiterverfolgen. Nach ihrer Ansicht haben die Kinder die Sitzordnung alleine festgelegt. Allerdings gibt sie zu bedenken, dass so kein Unterricht möglich sei und sie die Kinder zum Teil wieder auseinandersetzen müsse. Hierzu überlegt sie, wie sie die Kinder an dieser Stelle mitbestimmen lassen kann, beispielsweise durch die Auswahl von Alternativen (vgl. LK4Post_26-27).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

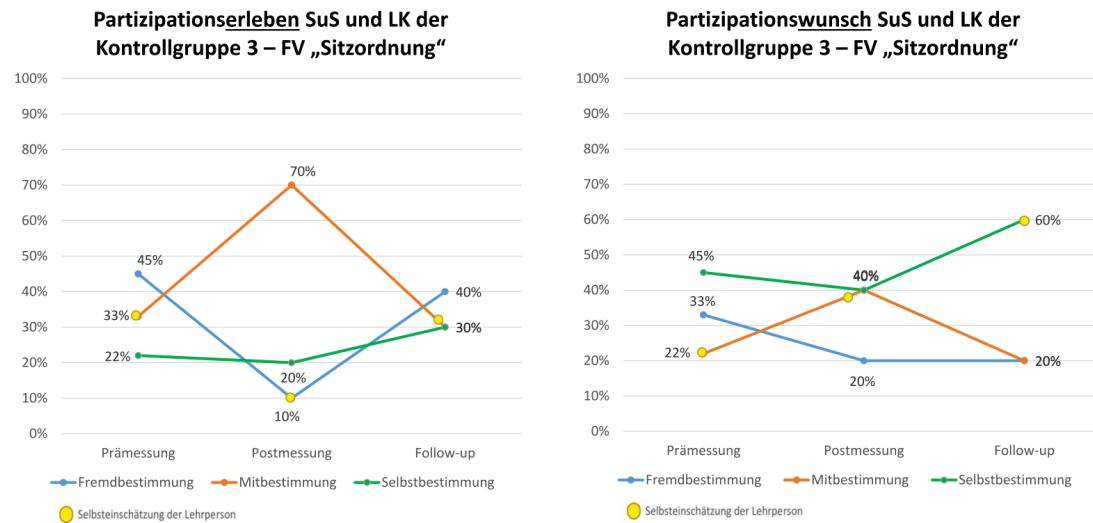
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-12. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Sitzordnung“ (Eigene Darstellung)

Die Einteilung der Sitzordnung erlebten zum Zeitpunkt der Prämessung 50% der Kinder als fremdbestimmt, weitere 50% als mitbestimmt, was sich mit der Einschätzung der Lehrkraft (Mitbestimmung) deckt. Der Wert der erlebten Fremdbestimmung sinkt im Verlauf auf 0%. Bei der Postmessung und im Follow-up sind es jeweils 56% der Kinder, die Selbstbestimmung erleben. Das sieht die Lehrkraft zum Zeitpunkt der Postmessung auch so. Im Follow-up erlebt sie Mitbestimmung. Eine Fremdbestimmung der Sitzordnung wünschten sich die Kinder zu keinem Messzeitpunkt. Der Anteil der gewünschten Selbstbestimmung steigt von anfangs 50% auf 82% in der Postmessung bzw. 78% im Follow-up. Im Follow-up unterscheidet sich der Wunsch der Lehrkraft (Mitbestimmung) deutlich von der des größten Schüleranteils. Ein Chi-Quadrat-Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit hoher Effektstärke zwischen dem Partizipationserleben der Interventionsgruppe 4 und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Sitzordnung“, $\chi^2 (2) = 12.00$, $p=.002$, $d= 1.62$ (vgl. hierzu Anhang C.4).

Fallvignette „Sitzordnung“ – Kontrollgruppe 3

Die „Sitzordnung“ (siehe Abb. 6-13.) war in der Kontrollgruppe 3 kein Thema.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette
 Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

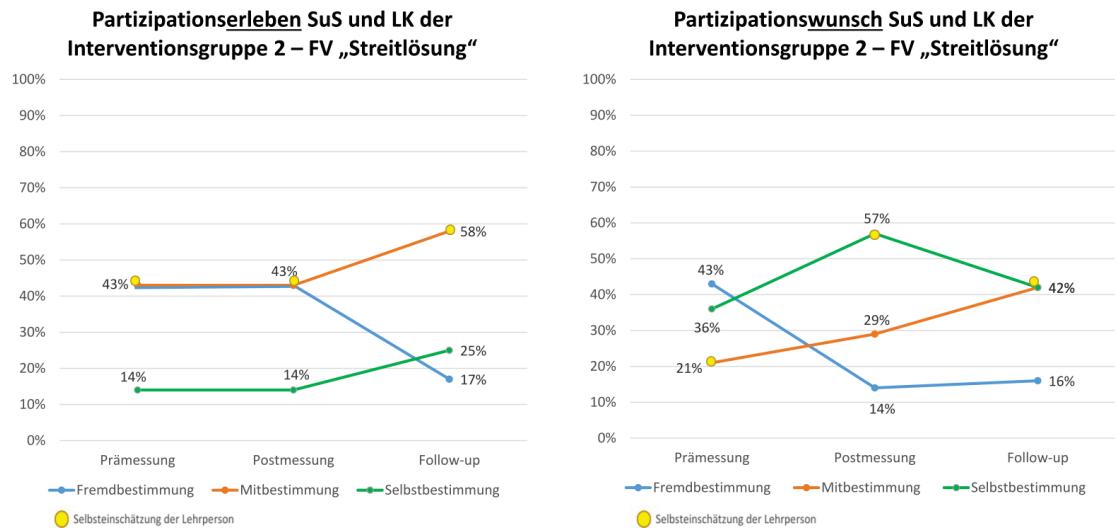
Abb. 6-13. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Sitzordnung“ (Eigene Darstellung)

In der Kontrollgruppe zeichnet sich zum Zeitpunkt der Postmessung eine Veränderung in der Wahrnehmung der Schülerschaft ab. Hier sinkt die erlebte Fremdbestimmung deutlich zugunsten der Mitbestimmung. Im Follow-up zeigt sich wiederum ein sehr ähnliches Bild wie bei der Prämessung. Der Wunsch der Schülerschaft nach Selbstbestimmung steht dem entgegen. Die Lehrperson geht zunächst davon aus, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler bei der Einteilung der Sitzordnung Mitbestimmung wünschen. Im Follow-up geht sie von einem Wunsch nach Selbstbestimmung aus, was sich mit dem Wunsch von 60% der Kinder deckt.

6.2.5 Fallvignette „Streitlösung“

Fallvignette „Streitlösung“ – Interventionsgruppe 2

Die Fallvignette „Streitlösung“ (siehe Abb. 6-14.) wurde in der Interventionsgruppe 2 während der Erprobungsstudie nicht explizit thematisiert.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

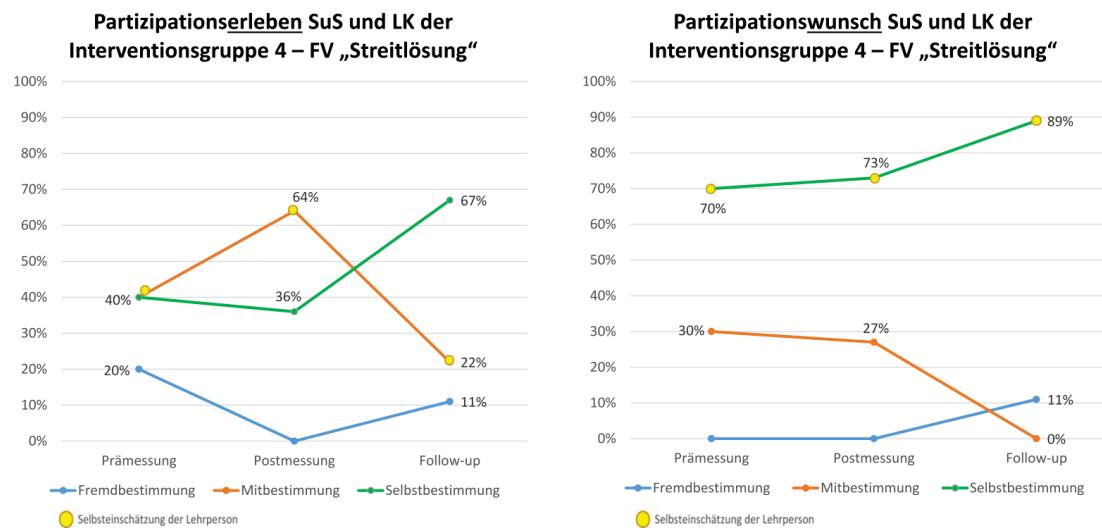
Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-14. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Streitlösung“ (Eigene Darstellung)

Im Bereich „Streitlösung“ gaben in der Prä- und Postmessung jeweils 43% der Kinder an Fremd- bzw. Mitbestimmung zu erleben. Mit 58% steigt der Wert der erlebten Mitbestimmung im Follow-up noch etwas an und der der Fremdbestimmung sinkt deutlich auf 17%. Nachdem sich anfangs auch 43% der Kinder eine Streitlösung fremdbestimmt durch die Lehrkraft wünschen, sinkt dieser Wert in der Folge stark. Stattdessen steigt der Wunsch nach Selbstbestimmung von 36% auf 57% in der Postmessung deutlich an. Im Follow-up geht dieser Wert zu Gunsten des Wunsches nach Mitbestimmung etwas zurück. Nachdem die Lehrperson in der Prämessung noch davon ausgeht, dass sich die Kinder eine Mitbestimmung beim Thema Streitlösung wünschen, geht sie in der Folge von einem Wunsch nach Selbstbestimmung aus, der sich mit dem Wunsch der meisten Kinder deckt.

Fallvignette „Streitlösung“ – Interventionsgruppe 4

Im Interview nach der Postmessung gibt die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 an, dass sie gespannt ist, wie sich das Thema „Streitlösung“ (siehe Abb. 6-15.) weiterentwickelt, nachdem einige Kinder der 3. und 4. Klasse an einem Gewaltpräventionsprogramm teilgenommen haben, in dem Streitlösung thematisiert wurde (vgl. LK4Post_26-27).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

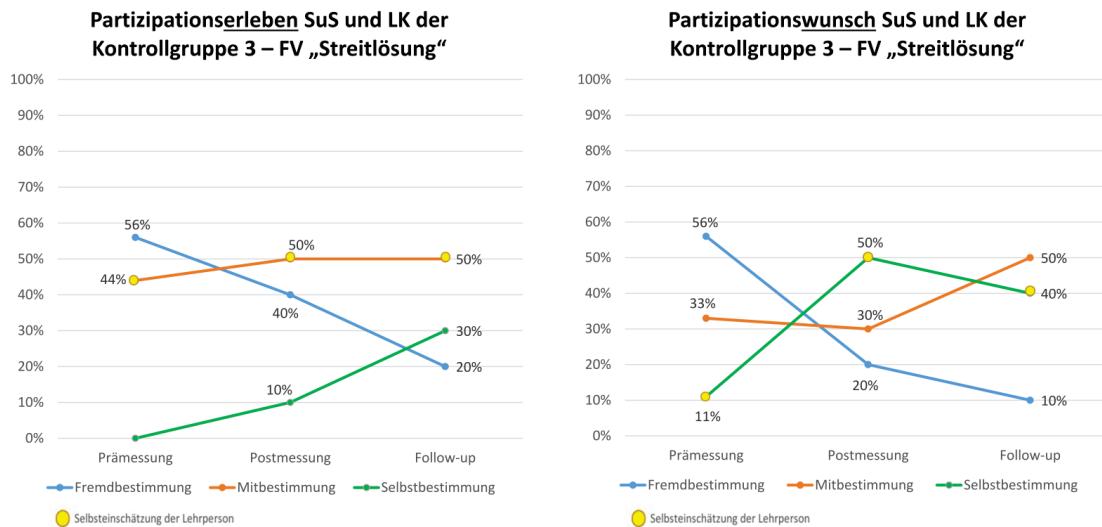
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-15. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Streitlösung“ (Eigene Darstellung)

In der Interventionsgruppe 4 erlebten jeweils 40% der Kinder zum Zeitpunkt der Prämessung bei der Streitlösung Mit- bzw. Selbstbestimmung. Während in der Postmessung der Anteil der erlebten Mitbestimmung gestiegen ist, sinkt dieser im Follow-up merklich und der der Selbstbestimmung steigt deutlich an. Als Wunsch äußert der Großteil der Kinder zu allen drei Messzeitpunkten eine selbstbestimmte Streitlösung. Die Einschätzung der Lehrperson ist hier deckungsgleich.

Fallvignette „Streitlösung“ – Kontrollgruppe 3

Bezugnehmend auf die Fallvignette „Streitlösung“ (siehe Abb. 6-16.) erklärt die Lehrperson der Kontrollgruppe 3 im Interview, in diesem Punkt würde sie ihren Schülern ziemlich gut vertrauen. Natürlich kämen immer wieder viele Kinder auf sie zu und berichteten von Vorfällen, aber sie habe das Gefühl, dass ihre Klasse Streitereien gut unter sich lösen könnte und sie für die Kinder nicht zu präsent als Streitschlichter sei (vgl. LK3Follow up_18).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

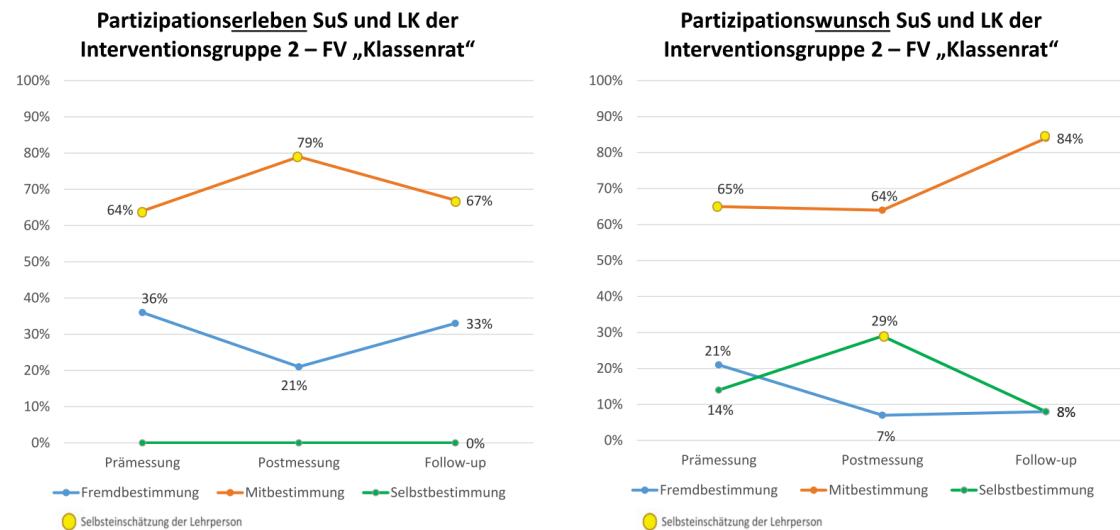
Abb. 6-16. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Streitlösung“ (Eigene Darstellung)

Der Anteil der durch die Schülerinnen und Schülern erlebten Fremdbestimmung bei der Streitlösung sinkt mit jedem Messzeitpunkt. Dagegen bleibt der Anteil der erlebten Mitbestimmung beim Thema Streitlösung recht konstant. Deutlich steigt der Wunsch nach Selbstbestimmung der Kinder, um dann im Follow-up zugunsten der Mitbestimmung wieder etwas zu sinken. Die Lehrperson geht zu allen drei Messzeitpunkten davon aus, dass sich die Kinder im Bereich der Streitlösung Selbstbestimmung wünschen, was zum Zeitpunkt der Prämessung ein Großteil der Kinder noch anders sieht.

6.2.6 Fallvignette „Klassenrat“

Fallvignette „Klassenrat“ – Interventionsgruppe 2

Den Klassenrat (siehe Abb. 6-17.) gab es vor der Erprobungsstudie bereits in der Interventionsgruppe 2, allerdings nur im 1. Schuljahr und nicht flächendeckend an der Schule (vgl. LK2Prä_28). Die Klassenleitung der Interventionsgruppe 2 nahm sich nach der Prämessung vor, in ihrer Klasse wieder einen Klassenrat zu implementieren (vgl. LK2Prä_33-38). Im Interview nach der Postmessung gab sie an, wieder einen Klassenrat in ihrer Klasse durchgeführt zu haben, an einem Freitag in der letzten Viertelstunde, in dem auch die Klassendienste und die Klassenzimmergestaltung thematisiert wurden (vgl. LK2Post_39-44).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

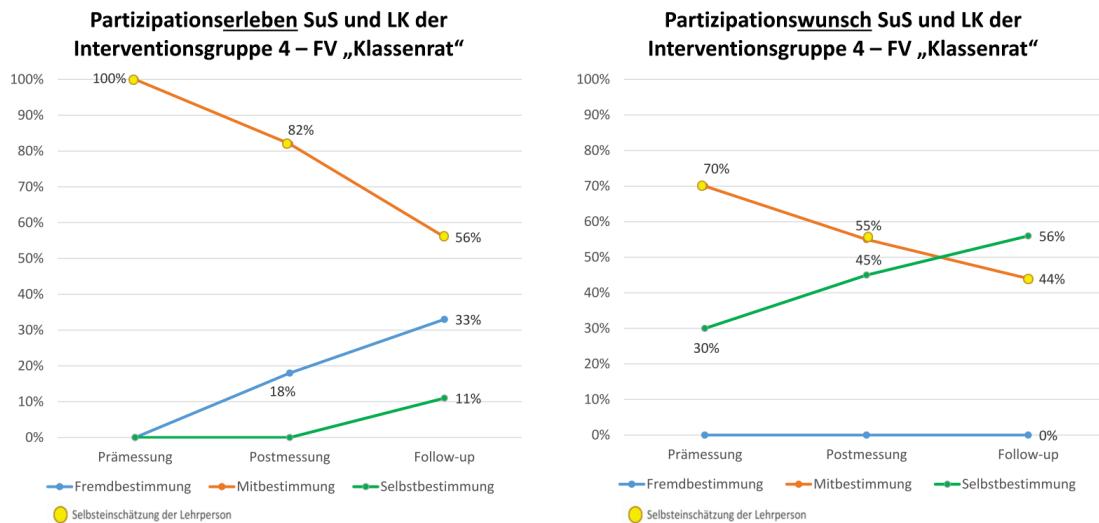
Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-17. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Klassenrat“ (Eigene Darstellung)

In der Interventionsgruppe 2 ist das Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler zu allen drei Messzeitpunkten zu großem Teil auf der Ebene der Mitbestimmung angesiedelt. Der Partizipationswunsch der Kinder fällt vergleichbar aus. Zum Zeitpunkt der Postmessung geht die Lehrperson davon aus, dass sich die Kinder hier Selbstbestimmung wünschen.

Fallvignette „Klassenrat“ – Interventionsgruppe 4

Über die Fallvignette „Klassenrat“ (siehe Abb. 6-18.) wurde in der Interventionsgruppe 4 im Rahmen der Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen gesprochen.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

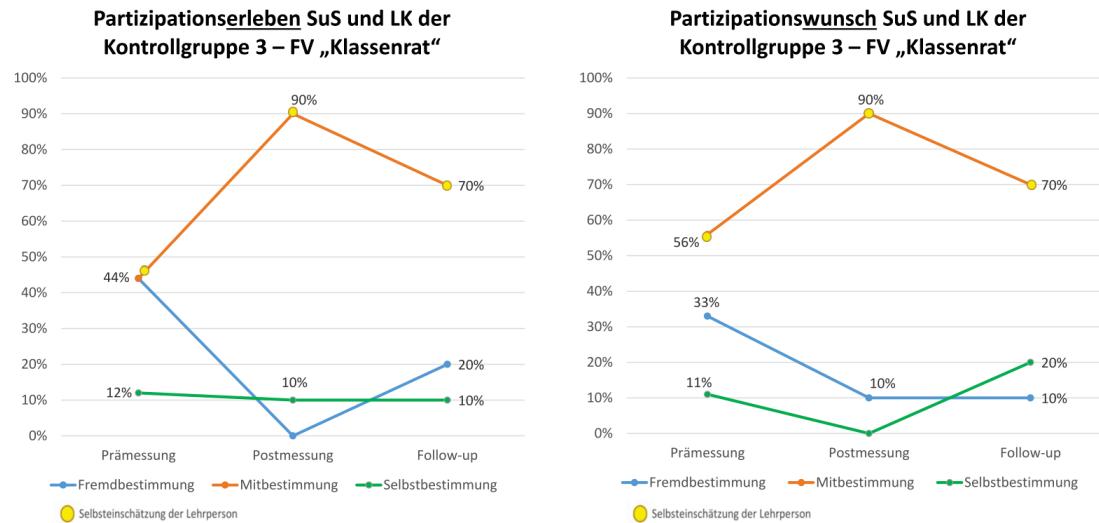
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-18. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Klassenrat“ (Eigene Darstellung)

In der Interventionsgruppe 4 sinkt der Wert der erlebten Mitbestimmung im Klassenrat mit jedem Messzeitpunkt. Der Anteil der Fremdbestimmung steigt. Diese ist von den Kindern jedoch zu keinem Zeitpunkt gewünscht. Hier ist es die Selbstbestimmung, die mit jedem Messzeitpunkt mehr gewünscht ist. Die Einschätzung der Lehrperson hinsichtlich des Partizipationserlebens und -wunsches deckt sich meist mit der Fremdwahrnehmung des Großteils der Kinder.

Fallvignette „Klassenrat“ – Kontrollgruppe 3

Die Fallvignette „Klassenrat“ (siehe Abb. 6-19.) war in der Kontrollgruppe 3 kein Thema.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette
 Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

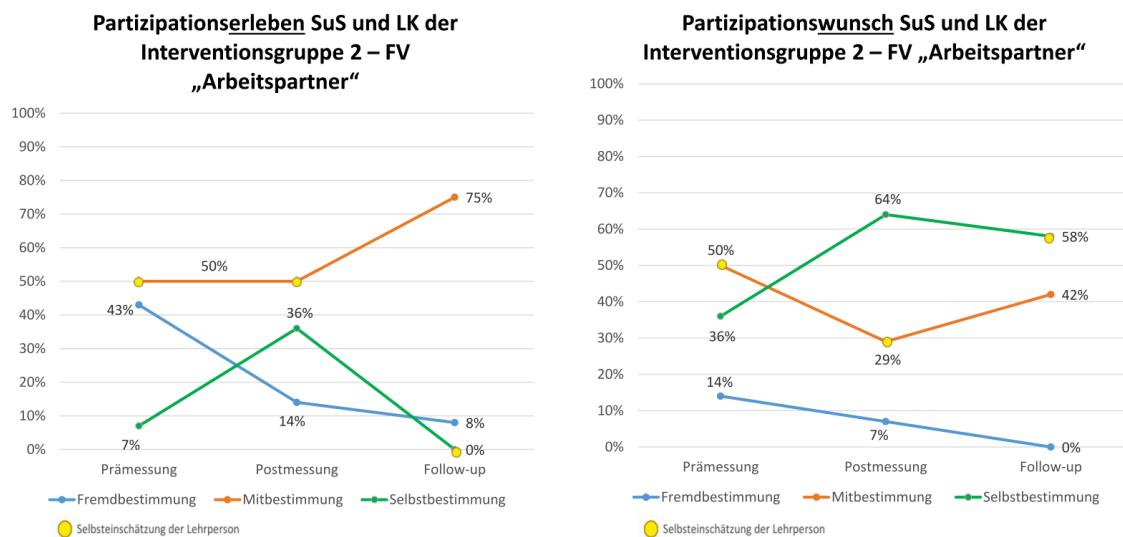
Abb. 6-19. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Klassenrat“ (Eigene Darstellung)

In der Kontrollgruppe entspricht das Bild des Partizipationserlebens der Schülerschaft beim Klassenrat zu allen drei Messzeitpunkten in etwa dem Wunsch. Auch die Einschätzung der Lehrperson ist deckungsgleich mit der Fremdwahrnehmung des Großteils der Schülerinnen und Schüler.

6.2.7 Fallvignette „Arbeitspartner“

Fallvignette „Arbeitspartner“ – Interventionsgruppe 2

In der Interventionsgruppe 2 war die Fallvignette „Arbeitspartner“ (siehe Abb. 6-20.) kein Thema.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

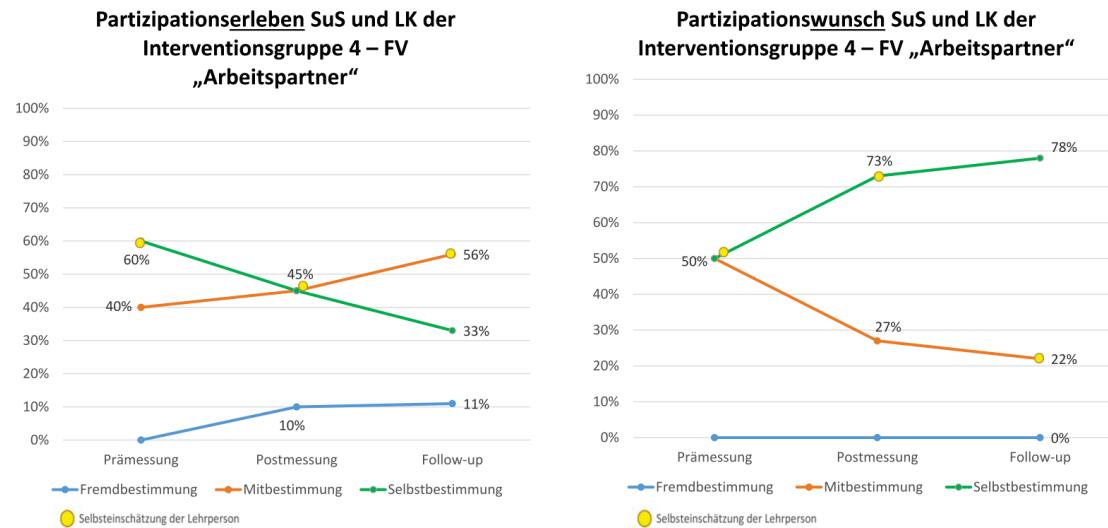
Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-20. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Arbeitspartner“ (Eigene Darstellung)

Was die Wahl des Arbeitspartners angeht, so steigt der Wert der erlebten Mitbestimmung nach jeweils 50% in der Prä- und Postmessung auf 75% im Follow-up. Dort nimmt die Lehrperson eine Selbstbestimmung der Kinder wahr, die jedoch von keinem Kind so wahrgenommen wird. Nachdem sich anfangs die Hälfte der Kinder eine Mitbestimmung bei der Wahl des Arbeitspartners wünscht, sinkt dieser Wert in der Postmessung. Stattdessen steigt der Wunsch der Kinder nach Selbstbestimmung.

Fallvignette „Arbeitspartner“ – Interventionsgruppe 4

Nachdem die Lehrperson der Interventionsgruppe 4 im Interview nach der Prämessung davon sprach, dass bei der Prämessung ähnliche Vorstellungen beim „Arbeitspartner“ (siehe Abb. 6-21.) bestehen, sodass hier keine Veränderungen vorgenommen werden müssen (vgl. LK4Prä_24), stellt sie beim Blick auf die Auswertungsergebnisse nach dem Follow-up erstaunt fest, dass ihr nun auffalle, dass immer weniger Kinder die Auffassung vertrüten, dass sie ihre Arbeitspartner selbst aussuchen würden. Dabei habe sich in der Art und Weise der Kinderentscheidung gar nichts verändert und sie wisse nicht, weshalb diese zu ihrer Auffassung gekommen seien. Sie will diesbezüglich bei den Kindern nachfragen (LK4 Follow-up_33). Hinsichtlich der Schülermotivation stellte die Lehrkraft der 4. Interventionsgruppe fest, dass die selbstbestimmte Wahl des Arbeitsplatzes und -partners für die Kinder generell sehr motivierend ist (vgl. LK4Follow-up_47).



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

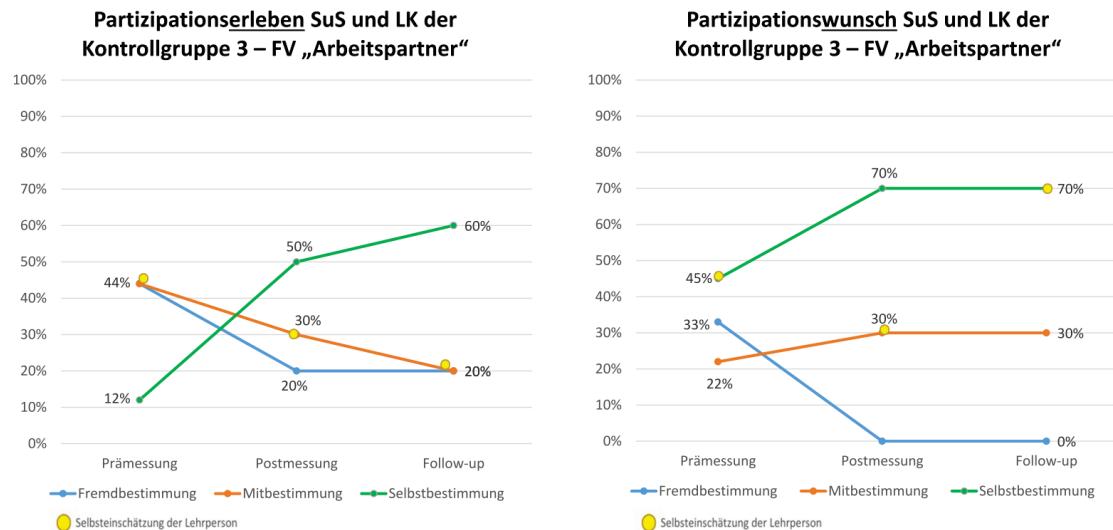
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-21. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Arbeitspartner“ (Eigene Darstellung)

In der Interventionsgruppe 4 erleben zum Zeitpunkt der Prämessung 60% der Kinder eine Selbstbestimmung bei der Wahl des Arbeitspartners. Dieser Wert sinkt im weiteren Verlauf kontinuierlich und der der Mitbestimmung steigt von 45% in der Postmessung auf 56% im Follow-up an. Nachdem die Lehrperson in der Prämessung Selbstbestimmung wahrnimmt, geht sie in der Folge von einer Mitbestimmung der Kinder aus. Zu keinem Zeitpunkt wünschen sich die Viertklässler eine Fremdbestimmung bei der Wahl des Arbeitspartners. Statt dessen steigt der Wunsch nach Selbstbestimmung an. Eine große Abweichung bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung gibt es im Follow-up, wo sich 78% der Kinder Selbstbestimmung wünschen, wohingegen die Lehrperson davon ausgeht, dass sich die Kinder Mitbestimmung wünschen.

Fallvignette „Arbeitspartner“ – Kontrollgruppe 3

Die Fallvignette „Arbeitspartner“ (siehe Abb. 6-22.) wurde in der Kontrollgruppe 3 nicht thematisiert.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

Abb. 6-22. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Arbeitspartner“ (Eigene Darstellung)

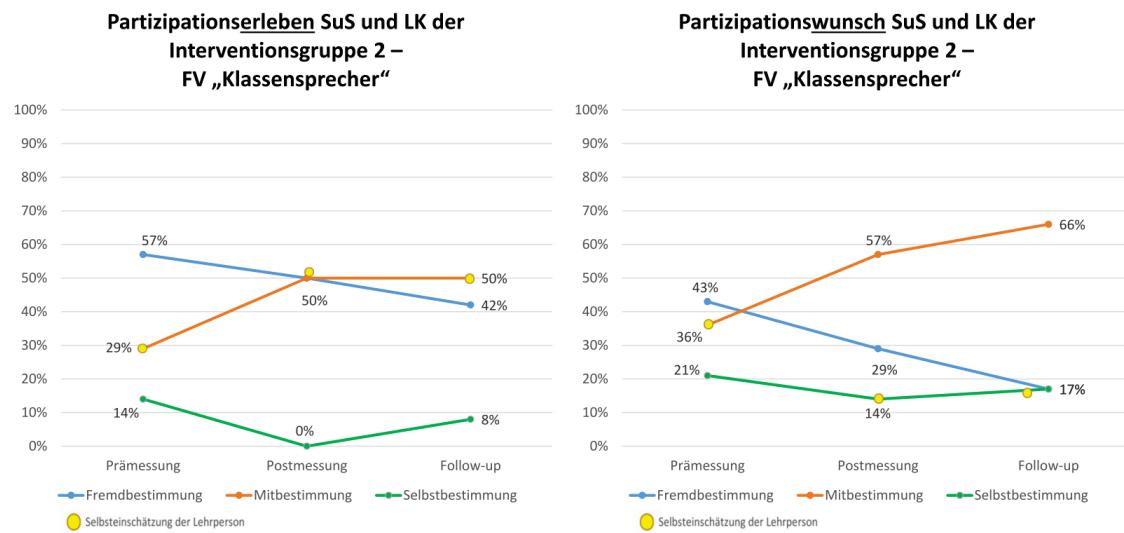
Nachdem in der Kontrollgruppe zunächst 12% der Schülerschaft Selbstbestimmung bei der Wahl des Arbeitspartners erlebt, steigt dieser Wert auf 50% in der Postmessung bis hin zu 60% im Follow-up. Die Lehrperson sieht zu allen drei Erhebungszeitpunkten eine Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gegeben. Der Partizipationswunsch der Schülerinnen und Schüler steigt zunächst und pendelt sich dann sowohl bei der Mit- als auch bei der Selbstbestimmung ein. Zum Zeitpunkt der Postmessung sieht die Lehrkraft eine Mitbestimmung der Kinder und geht davon aus, dass diese auch gewünscht ist. Hier sind das Erleben und der Wunsch der meisten Kinder jedoch auf der Ebene der Selbstbestimmung zu verzeichnen.

6.2.8 Fallvignette „Klassensprecher“

Da die Klassensprecherinnen und Klassensprecher jeweils zu Beginn des Schuljahres gewählt wurden, stand die Fallvignette in allen Gruppen nicht im zentralen Fokus während der Erprobungsstudie.

Fallvignette „Klassensprecher“ – Interventionsgruppe 2

In der Interventionsgruppe 2 wurde die Fallvignette „Klassensprecher“ (siehe Abb. 6-23.) nicht thematisiert.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

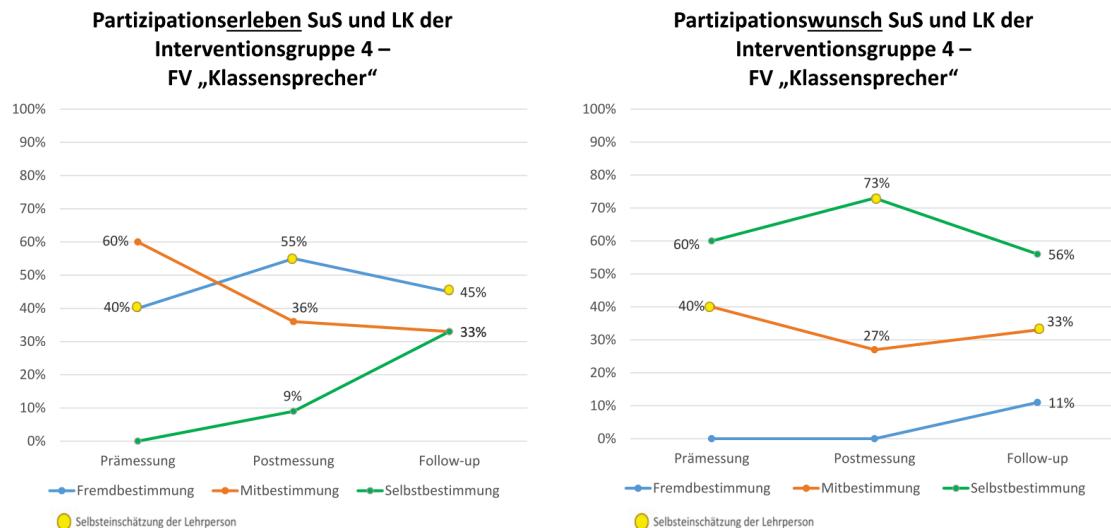
Prä: n=14; Post: n=14; Follow-up: n=12

Abb. 6-23. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 2 – FV „Klassensprecher“ (Eigene Darstellung)

Der Anteil der durch die Schülerinnen und Schüler erlebten Fremdbestimmung sinkt im Verlauf geringfügig. Das Erleben der Schülerschaft auf der Ebene der Mitbestimmung ist in etwa vergleichbar mit dem Wunsch. Zum Zeitpunkt der Postmessung und im Follow-up geht die Lehrkraft davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler sich Selbstbestimmung wünschen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sich dies wünschen, ist allerdings gering.

Fallvignette „Klassensprecher“ – Interventionsgruppe 4

In der 4. Klasse war die Fallvignette „Klassensprecher“ (siehe Abb. 6-24.) Thema bei den Reflexionsgesprächen zu den Auswertungsergebnissen. Zudem versuchte die Klassenleitung die gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprecher immer wieder in ihre Partizipationsförderung einzubinden (z.B. bei der Einteilung der Sitzordnung, siehe 6.2.4) und führte diesbezüglich Gespräche mit diesen.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

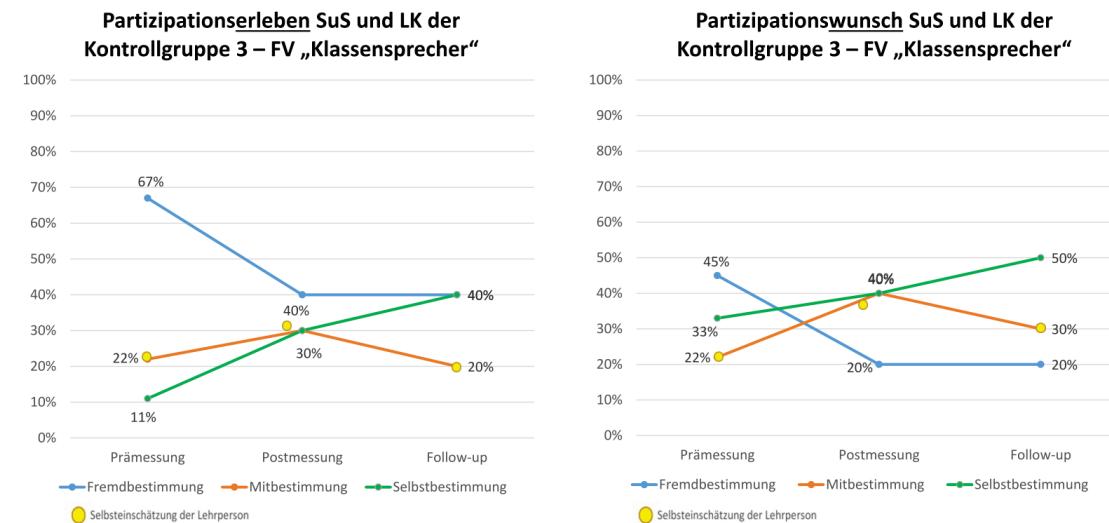
Prä: n=10; Post: n=11; Follow-up: n=9

Abb. 6-24. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Interventionsgruppe 4 – FV „Klassensprecher“ (Eigene Darstellung)

In der Interventionsgruppe 4 steigt der Wert der von den Schülerinnen und Schülern erlebten Fremdbestimmung in der Postmessung etwas an und fällt im Follow-up wieder. Der Wunsch der Schülerschaft nach Selbstbestimmung ist durchgängig sehr hoch. Wohingegen die Lehrperson durchgehend eine Fremdbestimmung wahrnimmt. Allerdings schätzt sie zum Zeitpunkt der Prämessung und des Follow-ups, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine Mitbestimmung wünschen. In der Postmessung geht sie davon aus, dass ihre Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt entscheiden wollen.

Fallvignette „Klassensprecher“ – Kontrollgruppe 3

Die Fallvignette „Klassensprecher“ (siehe Abb. 6-25.) wurde in der Kontrollgruppe 3 nicht thematisiert.



Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS) / LK = Lehrkraft / FV = Fallvignette

Prä: n=9; Post: n=10; Follow-up: n=10

Abb. 6-25. Partizipationserleben und Partizipationswunsch SuS und LK der Kontrollgruppe 3 – FV „Klassensprecher“ (Eigene Darstellung)

In der Kontrollgruppe 3 sinkt der Anteil der von den Schülerinnen und Schülern erlebten Fremdbestimmung von 67% in der Prämessung auf 40% in der Postmessung und bleibt im Follow-up stabil. Wohingegen der Wunsch der Kinder nach Fremdbestimmung sinkt und der nach Selbstbestimmung steigt. Die Einschätzungen der Lehrkraft liegen immer auf der Ebene der Mitbestimmung.

Bevor die angestoßene Partizipative Schulentwicklung über die Fallvignetten hinaus betrachtet wird, werden die Ergebnisse zur Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments noch einmal zusammenfassend dargestellt.

6.2.9 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Partizipationsförderung in den Bereichen des Reflexionsinstruments

Forschungsfrage:

Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrercoaching die Partizipation von Schülerinnen und Schülern?

Hinsichtlich der Ergebnisse der Erprobungsstudie lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Reflexionsinstrument die Partizipationswahrnehmungen und -wünsche von Lehrkraft und Schülerschaft ermittelt und damit einen datenbasierten Austausch darüber ermöglicht. Ebenfalls bestätigt werden konnte die Förderungswirkung des Instruments in Kombination mit einem Lehrercoaching.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angesstoßen?

Eine Partizipationsförderung erfolgte in fünf von acht Fallvignettenbereichen:

- Sportunterricht (Kontrollgruppe 3 und Interventionsgruppe 4)
- Dienste (Interventionsgruppe 2 und Interventionsgruppe 4)
- Sitzordnung (Interventionsgruppe 4)
- Streitlösung (vereinzelt Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe 3 und Interventionsgruppe 4 im Rahmen eines Gewaltpräventionsprogramms)
- Klassenrat (Interventionsgruppe 2)

Keine Veränderungen wurden von den Lehrkräften in den Bereichen der drei Fallvignetten „Regeln“, „Arbeitspartner“ und „Klassensprecher“ vorgenommen.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

In den statistischen Daten der Chi-Quadrat-Tests (siehe Anhang D.) zeigen sich:

- unabhängig von der Lehrkraft statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Partizipationserleben der Schülerschaft und dem Messzeitpunkt bei Fallvignetten, an denen intensiv Veränderungen vorgenommen wurden.
- eine Fallvignette („Regeln“ – IG2), an der nicht unmittelbar gearbeitet wurde, bei der dennoch zwischen dem Partizipationserleben der Kinder und dem Messzeitpunkt ein signifikanter Zusammenhang vorliegt.
- Fallvignetten, in deren Bereiche es Veränderungen gab („Dienste“ IG2 und „Klassenrat“ IG2), bei denen es aber keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler und dem Messzeitpunkt gibt.

Nachstehend wird die Partizipationsförderung, die über die Fallvignetten hinaus erfolgt ist, in den Blick genommen.

6.3 Schulentwicklung im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation über die Fallvignetten hinaus

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angesstoßen?

„Und das ist eben auch bei den Kleinen so wichtig, wenn man die immer wieder anstupst, dranbleibt, dann verändert sich dann doch was. Und das macht ja Mut.“ (LK2Post_57)

Diese im Rahmen der Erprobungsstudie angestoßenen Veränderungen hinsichtlich einer Partizipativen Schulentwicklung, von denen die Lehrkraft der Interventionsgruppe 2 spricht, finden sich über die Fallvignetten hinaus auf den Ebenen der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Geschildert werden im Folgenden auch Beispiele, die nicht immer vollumfänglich partizipativ gelöst wurden, aber auch aus diesen lassen sich wichtige Hinweise zur Partizipationsförderung generieren.

6.3.1 Personalentwicklung

Unter den Bereich der Personalentwicklung werden Veränderungen bei den Lehrpersonen (Partizipationscoaches) und der Schülerschaft (Partizipationscoachees) gefasst, die bereits in den Falldarstellungen (siehe 6.1) geschildert wurden. An dieser Stelle sollen ergänzend auch die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Meinung zu angestoßenen Veränderungen zu Wort kommen. Zusätzlich werden Veränderungen im Kollegium angesprochen.

Schülerrückmeldungen zur Erprobungsstudie

Nach dem Follow-up hatten die Kinder die Möglichkeit, eine schriftliche Rückmeldung für das gesamte Projekt zu geben. Von den Kärtchen machten nicht alle Kinder Gebrauch. Die Rückmeldungen wurden anonym geäußert. Da in den drei Klassen jedoch mit Karteikarten unterschiedlicher Farbe gearbeitet wurde, kann nachvollzogen werden, aus welcher Klasse die Rückmeldungen stammen. Zusammenfassend lässt sich aus den schriftlichen und zu jedem Erhebungszeitpunkt auch mündlichen Rückmeldungen der Schülerinnen und Schülern festhalten:

- Die Bearbeitung am Tablet gefiel den Schülerinnen und Schülern. Bei vielen Kindern war der Wunsch, dass die Tablets im Unterricht mehr zum Einsatz kommen sehr hoch.
- In jeder Klasse finden sich Kinder, die die Veränderungen in ihrer Klasse bemerkten, sie verbalisieren und mit der Erprobungsstudie in Verbindung bringen konnten (z.B. »Es haben sich viele tolle Sachen in unserer Klasse verändert, seitdem Sie da sind. Danke!«, »Ich fand die Umfrage gut, weil das mit den Plakaten toll war und wir dadurch die Briefkästen bekommen haben.«, Schriftliche Rückmeldung von Schülerinnen und Schülern zur Erprobungsstudie).
- Einige Kinder sagten, sie wollen kein Kärtchen schreiben, weil sie keine Wünsche haben und alles gut ist. Die meisten dieser Kinder, die mit dem Status Quo zufrieden sind, fanden sich in der 2. Klasse (»Ich habe keinen Wunsch.« / »Alles ist gut.«, mündliche Schulerrückmeldungen), in der nach eigener Beobachtung und Aussage der Klassenleitung auch eine sehr hohe Identifikation mit der Lehrkraft vorhanden war.

- Die Plakate und Klebepunkte kamen in beiden Interventionsgruppen (Klasse 2 und 4) sehr gut bei den Kindern an.

Kollegium

Auf der Ebene des Kollegiums waren die Veränderungen am deutlichsten bei den beiden Lehrkräften der Interventionsgruppen zu spüren. Die beiden Klassenleitungen haben sich immer wieder, über die Umsetzung und die Herausforderungen auf die sie bei Partizipationsförderung gestoßen sind, ausgetauscht (vgl. LK2Follow-up_39-40). Ihre Partizipationsförderung wurde auch von den Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen und war in den Klassen durch die Plakate auch für jeden sichtbar. Weniger Veränderungen waren dagegen während der Erprobungsstudie bei der Kontrollgruppenlehrkraft und dem restlichen Kollegium zu verzeichnen. Punktuell wurden sie auf das Thema Partizipationsförderung gestoßen, etwa bei der gemeinsamen Kick-Off-Veranstaltung, bei Gesprächen³⁴ mit der Doktorandin im Lehrerzimmer bzw. wenn die Kinder den Lehrpersonen von den Tableterhebungen und den Plakaten erzählt haben.

6.3.2 Unterrichtsentwicklung

Zur Unterrichtsentwicklung werden auch außerunterrichtliche Veranstaltungen gefasst, die während der Unterrichtszeit vorbereitet und organisiert werden. Unterrichtsentwicklung gemeinsam angehen, vor dem Hintergrund, dass einige Kolleginnen und Kollegen im Team der Grundschule sind, die aus dem Sekundarschulbereich stammen, war ein wesentlicher Grund, warum sich die Schulleitung für eine Kooperation im Rahmen der Erprobungsstudie entschieden hatte (vgl. LK2Prä_18). Im Datenmaterial findet sich neben der Fallvignette „Sportunterricht“ (siehe 6.2.2) ein weiteres Beispiel der Partizipationsförderung, das unmittelbar das Kerngeschäft Unterricht betrifft.

Freies Schreiben im Deutschunterricht (LK 4 in KG 3)

Von einer Unterrichtsstunde, die sie mit der dritten Klasse als Fachlehrkraft in Deutsch erlebt hat, berichtet die Klassenleitung der 4. Interventionsgruppe. Diese Begebenheit griff sie auch auf ihrem wöchentlichen Reflexionskärtchen auf. Dort notierte sie, wie gut es den Kindern getan habe, dass sie das Thema einer zu schreibenden Fantasiegeschichte nicht vorgegeben habe. Sie habe die Klasse noch nie so motiviert schreiben sehen und die Stunde für sich und die Kinder als richtig schön empfunden (vgl. LK4Follow-up_24). Das Beispiel zeigt, wie Partizipationsförderung sich positiv auf alle Beteiligten auswirkt und als Unterrichtsprinzip realisierbar ist.

³⁴ Um die Kontrollgruppenlehrkraft nicht vorab zu beeinflussen, wurde mit ihr erst ein Gespräch zur Erprobungsstudie nach dem Follow-up geführt.

Einführung von Briefkästen als Partizipationsmöglichkeit (IG 4)

Das Thema, wie gehe ich mit fehlenden Rückmeldungen der Klasse um, beschäftigte die Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 von Beginn an. Im Lehrercoaching erhielt sie den Vorschlag, einen Briefkasten in ihrer Klasse zu installieren, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen und Wünsche auch schriftlich äußern können, was ihnen womöglich leichter fällt. Ein entsprechender Briefkasten wurde während der Erprobungsstudie in der 4. Klasse implementiert und von den Kindern rege genutzt (vgl. LK4Follow-up_6). Die schriftlichen Rückmeldungen halfen der Lehrkraft weiter, um ihre Klasse in Entscheidungen mit einbeziehen und Ideen der Schülerschaft aufgreifen zu können (vgl. ebd. 18).

Klassenzimmergestaltung – ein Thema am Rande (IG 2 / IG 4)

Das Thema Klassenzimmergestaltung haben beide Interventionsgruppenlehrkräfte mit ihren Klassen besprochen (vgl. LK2Prä_33-38; vgl. LK4Post_17-18). Über größere, vorgenommene Veränderungen wurde im Verlauf allerdings nicht weiter berichtet. Jedoch bestand für die Kinder die Möglichkeit, ihre Ideen diesbezüglich einzubringen, zum einen in den wöchentlichen Reflexionsrunden im Rahmen der Transferaufgabe „Plakat“ als auch in den Briefkästen in der 4. Klasse.

Schulaufführung und Schülerpartizipation (alle)

Während der Erprobungsstudie gab es eine größere, aufwendige Schulaufführung. Im Rahmen des Projekts hatten die Kinder vielfältigste Möglichkeiten, sich nach eigenem Wunsch und Interessen einzubringen, etwa bei der Musik, beim Schauspielen, Basteln von Kostümen, der Gestaltung der Werbeplakate für die Aufführung oder der Verwaltung der Eintrittskasse (vgl. LK4Follow-up_24). Im Zuge der Vorbereitungen für die Aufführung durften die Kinder Bilder für die Einladung malen. Die Einladung selbst wurde jedoch von einer Lehrkraft am PC gestaltet. Welche Bilder Verwendung fanden, wurde ebenfalls durch die Lehrpersonen entschieden. Es bestand keine Möglichkeit für die Kinder, sich beispielsweise während der Betreuungszeit am Nachmittag, daran zu beteiligen.

Schullandheimaufenthalt – Fremdbestimmung der Zimmerverteilung (IG 4)

„Das ist auch unser Ziel, dass alle Kinder sich im Schullandheim wohlfühlen, was ein riesen Ziel ist und was wenig mit Partizipation zu tun hat.“ (LK4Post_10)

Dass Wohlfühlen letztlich doch mit Partizipation zusammenhängt, zeigen die weiteren Ausführungen. Die Einteilung der Zimmer während des Schullandheimaufenthalts der Interventionsgruppe 4 erfolgte fremdbestimmt durch die Lehrkräfte. Im Ergebnis wurden mehrere Kinder, die gemeinsam in ein Zimmer wollten und auf keinen Fall mit einem anderen Kind, auf Nachbarzimmer aufgeteilt. Darüber waren die betroffenen Kinder sehr unzufrieden und über den kompletten Schullandheimaufenthalt in schlechter Stimmung. Die Lehrkräfte gingen davon aus, eine für alle Beteiligten gute Lösung gefunden zu haben (vgl. LK4Post_16). Rückblickend meint die Klassenleitung dazu, dass sie die Thematik nicht

mit den Kindern reflektiert habe, sie glaube, dass die Kinder mit der Lösung der Thematik überfordert gewesen wären, weil ihnen der notwendige Gesamtüberblick über die Folgen ihrer Lösung fehlen würde. Soweit Lösungsvorschläge von den Kindern gekommen seien, sei offensichtlich gewesen, dass die Vorschläge nicht alle Kinder berücksichtigt hätten und einige ohne Zimmer geblieben wären. Sie frage sich deshalb, wie sie die Gewinnung eines notwendigen Weitblicks, den die Kinder noch nicht besitzen, fördern und lenken könne (vgl. LK4Post_16).

Schulhausübernachtung partizipativ (IG 2) / Über die Herausforderungen, eine Schulhausübernachtung zu planen (IG 4)

Eine Schulhausübernachtung zum Ende des Schuljahres war zum Zeitpunkt des Follow-ups in der 2. Klasse schon beschlossene Sache und voll in der Planung. In der 4. Klasse äußerten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls den Wunsch einer Schulhausübernachtung. Hier stand allerdings noch kein Termin fest und die Planungen waren erst am Anfang. Bezuglich der Partizipation ihrer Klasse an der Planung der Schulhausübernachtung reflektiert die Klassenleitung der Interventionsgruppe 2, dass die Zweitklässler in der Lage sind, zu äußern, dass sie noch die Unterstützung der Lehrkraft benötigen. Auf der Ebene der Mitbestimmung haben die Planungen unter Anleitung der Lehrkraft aber sehr gut funktioniert (vgl. LK2Follow-up_11-14). Die Viertklässler äußerten den Wunsch, selbständig die Schulhausübernachtung zu planen (vgl. LK4Follow-up_10). Im Interview beschreibt die Klassenleitung die Schwierigkeiten der Kinder bei der Planung hinsichtlich der Kontakt- aufnahme mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ganztagsbereichs und der Schulleitung, um einen Termin für die Übernachtung abzustimmen, an dem alle können bzw. überhaupt einen Kalender zur Planung zu verwenden. Hier brauchen die Kinder noch Unterstützung, wünschen diese aber nicht (vgl. LK4Follow-up_24).

Neben Veränderungen auf der Personal- und Unterrichtsebene zeigten sich auch Entwicklungen in Verbindung mit der Erprobungsstudie, die Schule als Organisation betreffen.

6.3.3 Organisationsentwicklung

Ein angestoßener Demokratisierungsprozess – Demokratie als Schulsäule

Die Lehrkraft der 2. Interventionsgruppe, die auch die Schulleitung innehatte, meinte im Follow-up-Interview:

„Ich glaube, das ist echt, so kam es bei mir an, dass das wirklich, dass da so ein Demokratisierungsprozess angestupst worden ist.“ (LK2Follow-up_24)

Im Verlauf erläutert sie weiter, das sei Demokratie. Demokratisches Handeln zu lernen, sei harte Arbeit, da gelte es dranzubleiben und weiterzuarbeiten. Sie glaubt, dass Demokratie

immer mehr eine Säule der Schule werden wird (vgl. LK2Follow-up_42). Als guten Baustein für eine Demokratieerziehung sieht die Lehrkraft den Klassenrat, die Klassensprecher und das Schülerparlament an (vgl. LK2Prä_28; LK2Follow-up_42,44).

Ziel: Das Schülerparlament im neuen Schuljahr wieder zum Leben erwecken

In der Vergangenheit gab es an der Erprobungsschule ein Schülerparlament. Dieses demokratische Gremium tagte während der Erprobungsstudie allerdings kein einziges Mal. Im Gespräch mit der Schulleitung wurde das Ziel angesprochen und anvisiert, im neuen Schuljahr wieder das klassenübergreifende Schülerparlament ins Leben zu rufen (vgl. LK2Follow-up_42,44). Dieses Ziel wurde auch von Seiten der Lehrkräfte befürwortet (vgl. LK3Follow-up_41-42).

„Systemisches Konsensieren“ – ein konsensnaher Weg der Entscheidungsfindung in Schule und Ganztagsbereich

„Und ich dachte so, ja, das ist halt nicht so einfach, weil in einer Gruppe, wo es keine Führung gibt, immer die Stärkeren die Schwächeren platt machen. Das ist einfach unheimlich schwierig. Und es gibt halt bei den Stärkeren ein paar, die versuchen, die Schwächeren mit einzubeziehen und die dann aber selbst auf der Strecke bleiben dabei. Die dann für die schwachen Kinder was gesucht haben, aber selber am Schluss dann die restlichen Krümel nehmen müssen. Und dann natürlich auch total unglücklich sind. Genau, also dieses wirklich alleine Dinge organisieren, bestimmen, auch in demokratischer Abstimmung mit den Konsequenzen zu tragen, das müssen die üben. Das kann nicht auf einmal klappen.“ (LK4Follow-up_26)

Als Reaktion auf die obigen Herausforderungen, die sich für die Klassenleitung der 4. Klasse ergaben, wurde ihr mit dem „Systemischen Konsensieren“ eine Lösungsmöglichkeit mit Informationen zur Umsetzung in der eigenen Klasse angeboten, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich nicht immer nur ein paar wenige Kinder durchsetzen und sie kaum Rückmeldungen und konstruktive Ideen von ihren Schülerinnen und Schülern erhält. Stattdessen soll die Solidaritätsfähigkeit der Kinder gestärkt werden (siehe 2.1.3). Das „Systemische Konsensieren“ will dem Prinzip von Mehrheit und Minderheit in einer Demokratie und damit möglichen verbundenen Konflikten und Verlierern vorbeugen und stattdessen eine Entscheidung möglichst nah am Konsens anstreben. Zur Lösungsfindung werden auf einer Widerstandskala Widerstandsstimmen vergeben. Dabei wird die ideale Lösung mit den niedrigsten Widerstandsstimmen ausgezeichnet. Die weiteren Lösungsvorschläge werden entsprechend des persönlichen Rankings ebenfalls entsprechend mit Widerstandswerten versehen. Durch das Konsensieren kann der vorhandene Widerstand in einer Gruppe ermittelt werden (vgl. Paulus et al. 2009). Während der Erprobungsstudie probierte die Lehrkraft das Verfahren allerdings nicht aus, da sie keine Zeit fand, sich näher damit zu beschäftigen (vgl. LK4Follow-up_15-18). Sie kann sich jedoch vorstellen, dass das „Systemische Konsensieren“ bei den geschildeten Problemen hilft und überlegt, mit ihrer nächsten Klasse das Verfahren auszuprobieren (vgl. LK4Follow-up_60-61). Nachdem sich in mehreren Gesprächen mit der Schulleitung, dem Nachmittagsbereich sowie den Lehrkräften herausgestellt hat, dass das Verfahren des „Systemischen Konsensierens“

für die ganze Schule von Interesse ist, wurde es im Nachgang an die Erhebungen an der Schule näher vorgestellt und ausprobiert. Das „Systemische Konsensieren“ eignet sich sowohl für die Entscheidungsfindung bei Erwachsenen als auch bei Kindern. Die Rückmeldungen zum Verfahren waren sehr positiv. Ziel ist, dieses Verfahren der Entscheidungsfindung durchgängig in der Einrichtung zu etablieren.

Vor der Diskussion der Ergebnisse werden nachfolgend zusammenfassend die Ergebnisse der angestoßenen Partizipativen Schulentwicklung über die Fallvignetten hinaus dargestellt.

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Schulentwicklung im Hinblick auf ein Mehr an Schülerpartizipation über die Fallvignetten hinaus

In puncto Partizipationsförderung an der Erprobungsschule ist zusammenfassend festzustellen:

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- a.** In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?
- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Im Rahmen einer Partizipativen Schulentwicklung sind durch die Erprobungsstudie partizipative Veränderungen auf den Ebenen Personal (Schülerschaft, Lehrpersonen, Kollegium), Unterricht (weitere (außer-) unterrichtliche Bereiche, die nicht im Reflexionsinstrument enthalten sind) und Organisation (Schule als Ganzes) zu verzeichnen. Zusätzlich wurde der Ganztagsbereich mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenfalls mit einbezogen. Durch die Partizipationsförderung wurden auch Inklusion (z.B. Rechte, Vertrauen, Teilhabe) und Demokratiebildung gefördert. Die angestoßene Förderung wird in folgender Übersicht (siehe Tab. 6-2.) zusammenfassend dargestellt.

Tab. 6-2. Förderung von Partizipation, Inklusion und Demokratiebildung während der Erprobungsstudie

Reflexions-instrument		Bereiche, die über die Fallvignetten des Reflexionsinstruments hinaus gehen			
		Schulentwicklung			
UE		OE	PE		
Fallvignetten	Weitere (außer-) unterrichtliche Bereiche	Schule als Ganzes inklusive Ganztagsbereich	Lehrperson	Kollegium (inkl. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztagsbereichs)	Schülerinnen und Schüler
„Sportunterricht“ (KG 3 / IG 4)	Einführung von Briefkästen als Partizipationsmöglichkeit (IG 4)	Angestoßener Demokratisierungsprozess / Demokratie als Schulsäule (Einschätzung der Schulleitung)	Mehr Reflexion, wo können SuS partizipieren, höhere Sensibilität für das Thema Partizipationsförderung	Austausch zu Partizipationsförderung zw. Lehrkräften der Interventionsgruppen	Sozialverhalten wurde sehr geschult, Kinder lernen, mehr Verantwortung zu übernehmen und Dinge selbstständig zu machen (IG 2)
„Dienste“ (IG 2 / IG 4)	Freies Schreiben im Deutsch-Unterricht (LK4 in KG 3)	Ziel: Schülerparlament wieder zum Leben erwecken	Auch Kenntnis der Schwierigkeiten und Herausforderungen, Partizipation zu fördern (LK4)	Einzelgespräche zw. Lehrkräften und Doktorandin im Lehrerzimmer mit Ausnahme der Kontrollgruppenlehrkraft, um diese während der Erprobungsstudie nicht zu beeinflussen	Kinder sind mutiger geworden, trauen sich, zu sagen, was sie wollen; Kommunikation und Koordination sind bei Selbstbestimmung herausfordernd; letztlich viel Mitbestimmung (IG4)
„Sitzordnung“ (IG 4)	Klassenzimmer-gestaltung (IG 2 / IG 4)	Einführung des „Systemischen Konsensierens“ – ein konsensualer Weg der Entscheidungsfindung in Schule und Ganztagsbereich	Schülerpartizipation mehr bei Unterrichtsplanning im Blick (LK3)	Wiederholter Austausch zum Thema Partizipationsförderung mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztagsbereichs zu weiteren, gemeinsamen, partizipativen Entwicklungsschritten von Schule und Ganztagsbereich	Kinder werden massiv unterschätzt, siehe geschlossener Gang als Klasse zum Schulträger, an Initiativen dranbleiben fällt ihnen schwer (IG 4)
„Streitlösung“ (Teilnahme einzelner SuS der KG 3 / IG 4 an einem Gewalt-präventionsprogramm)	Partizipation bei der Schulaufführung				
„Klassenrat“ (IG 2)	Schulhausüber-nachtung (IG 2 / IG 4)				
Förderung inklusiver Werte					
<i>Anmerkung: In Klammern ist die jeweilige Gruppe angegeben, in der eine Veränderung stattfand, sofern nicht alle Gruppen betroffen sind.</i>					
<i>FV = Fallvignetten (Veränderungen in 5 von 8 möglichen Bereichen)</i>					
<i>UE = Unterrichtsentwicklung, OE = Organisationsentwicklung, PE = Personalentwicklung</i>					
<i>IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, LK = Lehrkraft, SuS = Schülerinnen und Schüler</i>					

(Eigene Darstellung)

In der sich nun anschließenden Diskussion werden die zuvor geschilderten Befunde kritisch erörtert und mit den Erkenntnissen anderer Studien in Bezug gesetzt. Auch in der nachfolgenden Diskussion der Ergebnisse werden, die unter 1.2 aufgeworfenen Fragestellungen, die die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit näher beleuchten, in den Text mit eingebunden, um eine Zuordnung zu den jeweiligen Fragefeldern zu erleichtern.

7 Diskussion und Ausblick

„Der Erfolg von Interventionsansätzen lebt letztlich davon, dass theoretisch überzeugende Programme in die schulische Praxis übertragen werden.“ (Souvignier und Dignath 2010, S.27)

Eine Steigerung der MITwirkung von Schülerinnen und Schülern war Ziel der vorliegenden Arbeit. Die zuvor geschilderten Ergebnisse werden vor dieser Zielsetzung nun in fünf eng miteinander verbundenen Bereichen ausführlich diskutiert:

1. Im Hinblick auf die *Anwendung der drei Bestandteile des Reflexionsinstruments* durch die Lehrkräfte.
2. Zur *Notwendigkeit eines Lehrercoachings* als Unterstützung bei der Instrumentanwendung.
3. In Bezug auf die Bedeutsamkeit der *Transferaufgaben als Verstärker im Klassenzimmer*.
4. Hinsichtlich der angestoßenen *Förderung von Schülerpartizipation, Inklusion und Demokratiebildung*.
5. Bezuglich der *Anforderungen an Coach und Coachee bei der Partizipationsförderung*.

Im Folgenden wird zunächst die unterschiedliche Intensität und Vollständigkeit der Anwendung der drei Bestandteile des Reflexionsinstruments durch die Lehrkräfte diskutiert.

7.1 Anwendung der drei Bestandteile des Reflexionsinstruments

Anwendung des Reflexionsinstruments

- a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?
- b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?
- c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?
- c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Bewertung und Verständnis des Reflexionsinstruments

Die Bewertungen des Reflexionsinstruments durch die Lehrkräfte zeigen, dass dessen Zielsetzung, Schülerpartizipation zu ermitteln und zu fördern, von allen beteiligten Lehrkräften als sehr positiv und wichtig bewertet und mit dem schulischen Auftrag der Demokratieerziehung verbunden wurde. Hinsichtlich der Praxistauglichkeit des Instruments ist festzuhalten, dass die Instrumentanwendung zu einer höheren Sensibilität der Lehrpersonen für die Thematik und einer gesteigerten Reflexion bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie einem Perspektivwechsel führte, den die Lehrkräfte begrüßten. In Bezug auf das Ziel des Reflexionsinstruments, Schülerinnen und Schülern eine Stimme zu geben, die gehört und zum Anlass für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung genommen wird, ist erkennbar, dass die Bewertung des Reflexionsinstruments durch die Lehrkräfte eng mit deren Verständnis des Instruments zusammenhängt. In der Kick-Off-Veranstaltung zur Erprobungsstudie wurde dem gesamten Kollegium in Verbindung mit einer PowerPoint Präsentation und einer Beispielgeschichte aus dem Reflexionsinstrument verdeutlicht, dass das Instrument aus drei wesentlichen Komponenten besteht (siehe 3.2.1). Dennoch war nicht allen Beteiligten unmittelbar klar, was das Reflexionsinstrument genau ist. Auch wenn dies dem Umstand geschuldet sein mag, dass zum Zeitpunkt des ersten Treffens die Lehrkräfte mit zahlreichen anderen Themen und Herausforderungen konfrontiert waren, sodass sie die neuen Inhalte womöglich gar nicht alle aufnehmen konnten, wie eine der Interventionsgruppenlehrkräfte im Interview im Anschluss schilderte. In ihrer Bewertung des Reflexionsinstruments beziehen sich die Lehrerinnen und Lehrer auch im Verlauf der Erprobungsstudie primär auf die Bearbeitung am Tablet, dem für sie greifbarsten Bestandteil des Reflexionsinstruments. Dahinter liegen mehrere Ursachen, die die zwingende Notwendigkeit eines Lehrercoachings zur Unterstützung der Instrumentanwendung (siehe 7.2) sowie die Erkenntnisse aus der qualitativen Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen (siehe 4.1.1) deutlich unterstreichen:

- „Reflexionsinstrument“ ist für Lehrpersonen kein geläufiger Begriff.
- Reflexion gehört häufig nicht zum Alltagsgeschäft der Lehrerinnen und Lehrer. Bedacht werden muss, dass die konsequente Nutzung aller drei aufeinander aufbauenden Teilbereiche des Reflexionsinstruments (Bearbeitung am Tablet – Reflexionsgespräch zu den Auswertungsergebnissen – gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung) die Bereitschaft voraussetzt, die eigene Praxis reflektieren und gemeinsam mit den Kindern verändern zu wollen. Das schließt auch mit ein, das eigene Handeln als Lehrperson selbstkritisch zu hinterfragen und konstruktiv mit Kritik umgehen zu können. Dies sind Fähigkeiten, die in der Regel in der Unterrichtspraxis nicht von Lehrerinnen und Lehrern verlangt werden (vgl. Rolff 2019, S.76).
- Hinzu kommt, dass der eigene Unterricht nach Abschluss der Ausbildung höchst selten aus der Außenperspektive kritisch hinterfragt wird.

- Die Lehrkräfte sind es weder gewohnt, ein Instrument im Unterricht zu verwenden, systematisch Schülerfeedback zu erheben, noch datenbasierte Reflexionsgespräche darüber zu führen. Soweit Qualität überhaupt gemessen wird, werden i.d.R. Schülerinnen und Schüler in Tests eingebunden (vgl. z.B. PISA [OECD], TIMSS [IEA], VERA [IQB]). Allerdings ist das Reflexionsinstrument nicht als Test angelegt, sondern als Möglichkeit der freien, anonymen Meinungsäußerung.
- Eine Bearbeitung am Tablet ist sichtbar und damit greifbarer als Teil 2 und 3 des Reflexionsinstruments.
- In seiner einfachen Gestaltung war das Plakat für die Interventionsgruppenlehrkräfte von Beginn an wesentlich greifbarer und verständlicher als das Reflexionsinstrument an sich.
- Mit dem Reflexionsinstrument und Lehrercoaching wurde in mehrfacher Hinsicht Neuland betreten. Zudem war eine Vielzahl an Veränderungen damit verbunden. Die Lehrkräfte geben selbst an, dass es Zeit braucht, diese zu verinnerlichen. Das erklärt auch, warum sie sich in der Umsetzung zum Teil schwertun und das Betrachten der selben Bilder über die dreimalige Anwendung hinweg von einigen als langweilig empfunden wurde, weil es Zeit gebraucht hat, zu verstehen, dass es hier nicht um unterschiedliche Tests geht, sondern um die Erfassung von Einschätzungen und Messergebnisse nur dann verglichen werden können, wenn das Instrument keine Veränderungen erfährt. Dies zeigte sich auch bei den Schülerinnen und Schülern, wenn im Verlauf erkannt wurde, dass es notwendig ist, mehrfach das gleiche Instrument zu verwenden, um Veränderungen sichtbar machen zu können.

Stellenwert der Reflexionsgespräche

Eine der wesentlichen Erkenntnisse der Begleitforschung des Modellprojekts „Kinderstube der Demokratie“ war: „Partizipation entsteht durch Erfahrung und Reflexion“ (Hansen et al. 2009, S.47). Dass entsprechende Reflexionsgespräche mit Kindern möglich sind, zeigte sich nicht nur in der Erprobungsstudie, sondern parallel dazu auch im Einsatz der Fallvignetten als Partizipationsmonitor in einem Hort (vgl. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2020c). Der Reflexion kam in der Erprobungsstudie durch das Reflexionsinstrument und die Transferaufgaben eine zentrale Rolle zu. Damit Schülerpartizipation ermöglicht werden kann, ist der zweite Teil des Reflexionsinstruments, das gemeinsame Sprechen über das Schülerfeedback notwendig, um weitere Schritte im Hinblick auf eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung festzulegen (vgl. Rolff 2016, S.145). Die Bedeutsamkeit der Gespräche wird auch dadurch unterstrichen:

- dass sich zum Teil die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft deutlich von der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler unterscheidet.
- dass das Partizipationserleben und der Partizipationswunsch teilweise stark divergieren.

- dass Wahrnehmung und Wunsch innerhalb der Schülerinnen und Schüler einer Klasse mitunter sehr verschieden ausfallen.

Ferner zeigt sich am Beispiel der Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 bereits in den Interviews nach jedem Messzeitpunkt, dass bei einer intensiven Auseinandersetzung mit den Auswertungsergebnissen bei der Lehrkraft auch Rückfragen an die Schülerschaft auftreten. Die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen nahmen je nach Lehrkraft großen (Interventionsgruppe 4), einen überschaubaren (Interventionsgruppe 2) bis kaum Raum (Kontrollgruppe 3) ein. Dahinter stehen unterschiedliche Gründe. In der Interventionsgruppe 2 fielen die Reflexionsgespräche der Zeitnot der Lehrkraft aufgrund ihrer Doppelbelastung durch ihre Klassen- und Schulleitung zum Opfer, wobei einzelne Aspekte teilweise in der Transferaufgabe „Plakat“ in den wöchentlichen Reflexionsrunden aufgegriffen wurden. Das Beispiel der Interventionsgruppe 2 zeigt, wie schnell Partizipationsförderung im Schulalltag aufgrund einer Vielzahl an zusätzlichen Aufgaben und Herausforderungen untergeht und weist auf die Notwendigkeit eines Zeitbudgets für Partizipationsförderung hin. Die unterschiedlichen Äußerungen der Lehrkraft, warum z.T. keine Gespräche zu den Auswertungsdaten durchgeführt wurden, zeigen neben dem Zeitfaktor, dass die Bedeutsamkeit der Gespräche nicht durchgängig, vollumfänglich erkannt wurde. Die ebenfalls unterschiedlichen Aussagen der Kontrollgruppenlehrkraft, warum die Reflexionsgespräche nicht geführt wurden, unterstreichen ihren unsicheren Umgang mit dem Reflexionsinstrument aufgrund des fehlenden Lehrercoachings. Dass ihr die Bedeutsamkeit der Reflexionsgespräche nicht klar war, ist an der Aussage erkennbar, dass die Ergebnisse schwarz auf weiß und aussagekräftig sind und daher kein Gespräch nötig sei. Der teilweise geringe Stellenwert der Reflexionsgespräche ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass der Aufbau einer Evaluationskultur Zeit braucht und für viele Lehrkräfte absolutes Neuland darstellt. Rolff (2016) verweist auf die Schwierigkeiten, die hiermit verbunden sind:

„Die Schule ist eine ganz besondere Organisation. Sie ist die zahlenmäßig größte, technisch einfachste, aber sozial komplizierteste Einrichtung unserer Gesellschaft.“ (Rolff 2016, S. 108)

An den deutschen Schulen verstehen sich die Lehrkräfte aufgrund ihres ähnlichen Ausbildungshintergrundes und der vergleichbaren Aufgaben als „Gleiche unter Gleichen“ (ebd.). Auch die Schulleitungen sehen sich i.d.R. als Kolleginnen und Kollegen und weniger als Vorgesetzte (vgl. Rolff 2016, S.108), was auch damit zusammenhängt, dass Schulleitungen i.d.R. nicht umfassend für ihre Aufgaben qualifiziert werden. Rolff (2016, S.108) spricht in Anlehnung an Lortie von einem in vielen Kollegien vorherrschenden „Gleichheitssyndrom“. Vorhandene Unterschiede werden tabuisiert und verschleiert, statt, dass konstruktiv damit gearbeitet wird (vgl. ebd.). Noch immer wird Schule vielerorts eher als „Ich und meine Klasse“ statt „Wir und unsere Schule“ gelebt (Rolff 2016, S. 108). Lehrerinnen und Lehrer sind traditionell Einzelkämpfer und Teamarbeit an vielen Schulen nicht gewohnt. Eine Zusammenarbeit und Kooperation wird häufig weder organisatorisch gefordert, noch

ist sie strukturell an Schulen verankert (vgl. Rolff 2016, S. 108). Auch fehlt es an gemeinsamen Besprechungszeiten, die auch in den eigenen Interviews gewünscht wurden (siehe 4.1.1). Durch den Mythos Egalitarismus unter Lehrkräften wird zugleich jedoch die Autonomie des Einzelnen geschützt (vgl. Rolff 2016, S. 108).

Datengestütztes Schülerfeedback für Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen

Endet die Anwendung des Reflexionsinstruments mit der Bearbeitung am Tablet, so haben Schülerinnen und Schüler zwar eine Möglichkeit („space“), ihre Stimme („voice“) zu äußern, aber das Entscheidende fehlt, ihre Stimmen werden nicht angehört („audience“), (Lundy 2007; siehe 3.2.2). Bleiben die Reflexionsgespräche folgenlos, so fehlt die Einflussmöglichkeit der eigenen Meinung („influence“, ebd.). D.h., damit alle vier Bereiche abgedeckt sind, müssen in den Reflexionsgesprächen Konsequenzen für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung auf Grundlage des Schülerfeedbacks formuliert und anschließend auch umgesetzt werden. Auf die Problematik, dass Schülerfeedback oft folgenlos bleibt, mit den Schülerinnen und Schülern nicht darüber gesprochen wird und keine Konsequenzen folgen, um Unterricht systematisch weiterzuentwickeln, verweist Rolff (vgl. 2019, S.69). Die deutlichen Unterschiede bei der Instrumentanwendung, zwischen den an der Erprobungsschule beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, decken sich mit vorhandenen Befunden der Implementationsforschung, wonach sich die Umsetzung einer Implementation je nach Lehrkraft deutlich unterscheiden kann, wobei vor allem die eigenen Einstellungen in Bezug auf die Maßnahme und ihre Umsetzung maßgeblich sind (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.202f).

Im Folgenden wird die Notwendigkeit des Lehrercoachings erörtert.

7.2 Notwendigkeit des Lehrercoachings

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Coaches müssen zunächst selbst gecoacht werden

Damit Lehrkräfte die Rolle als Partizipationscoach für ihre Schülerinnen und Schüler übernehmen können, benötigen sie aufgrund der derzeit nur unzureichenden Verankerung der Thematik Demokratiebildung und Partizipation in der Primarschullehreraus- und -fortbildung zunächst ein eigenes Lehrercoaching. Diese auf Grundlage der Daten der parallel zu den Pretests geführten Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung formulierten Annahme

(siehe 4.1.1), bestätigte sich in der Erprobungsstudie. Das durchweg von den Interventionsgruppenlehrkräften positiv bewertete und als sinnvoll erachtete Lehrercoaching erwies sich als praxistaugliche, notwendige und hilfreiche Unterstützung bei der Instrumentanwendung. Mithilfe des Coachings waren den Interventionsgruppenlehrkräften die Zusammenhänge wesentlich klarer. Die Interventionsgruppenlehrkräfte profitierten vom gemeinsamen Austausch im Lehrercoaching. Dort wurden sie nach konkreten nächsten Schritten und Zielen gefragt, was dazu beträgt, dass Partizipationsförderung fokussiert angegangen wird. Ebenso half die Erarbeitung konkreter Partizipationsmöglichkeiten, um mit dem Feedback der Schülerinnen und Schüler weiterarbeiten zu können. Die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 fand die Informationen aus dem Lehrercoaching und die Transferaufgabe „Plakat“ wesentlich greifbarer als das Reflexionsinstrument (siehe hierzu 7.1), d.h. es braucht zusätzliche Erläuterungen für eine sinnvolle Instrumentanwendung.

Die Wirksamkeit der Intervention bestätigt sich in den Daten (siehe hierzu auch 7.4.2 und 7.4.3)

Die gewählte Vorgehensweise mit Lehrercoaching und Transferaufgaben sowie deren Inhalte bewährten sich. Dass die Intervention, in Form des Lehrercoachings, wirksam war, zeigt sich nicht zuletzt in einem deutlich höheren Ausmaß an Partizipationsförderung während der Erprobungsstudie im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dies gilt insbesondere für die Interventionsgruppe 4, in der konsequent alle drei Bestandteile des Reflexionsinstruments angewandt und die Transferaufgaben aus dem Lehrercoaching bearbeitet wurden. Geringer fallen die Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe 2, wo dies nicht der Fall war, und der Kontrollgruppe aus.

Wie Reflexionsinstrument und Lehrercoaching die Handlungssicherheit von Lehrkräften stärken

Ziel der Forschungsarbeiten im Verbund „Inklusives Leben und Lernen“ war es:

„die Handlungssicherheit von Lehrenden in inklusiven Settings zu stärken. Als ein Schlüssel hierfür wird ihre diagnostische Kompetenz gesehen, die Selbstbildungs-Kompetenz der Lernenden zu suchen und zu erkennen und zu fördern. Anders ausgedrückt: Die Lehrenden sollen sich noch besser als Lernbegleiter/in begreifen können. Ihr Vertrauen in die Fähigkeit der Lernenden ermöglicht eigene Sicherheit und Entlastung. Inklusive Bildung muss – eben wie jede Bildung – auch als inklusive Selbst-Bildung gedacht und gestaltet werden können.“ (Bartosch et al. 2018b, S.8)

Das entwickelte und erprobte Reflexionsinstrument und Lehrercoaching tragen wesentlich dazu bei, Lehrkräfte in ihrer Handlungssicherheit zu stärken, indem Schülerinnen und Schüler als Experten ihrer selbst mit ihrer Meinung ernst genommen und Unterricht und Schule gemeinsam gestaltet und weiterentwickelt werden. Damit bestätigt sich in der Erprobungsstudie die Grundannahme des Projektteams (siehe 3.1.1; vgl. Bartosch et al. 2018c, S. 280f). Das Selbstvertrauen der Lehrerinnen und Lehrer wird im Lehrercoaching

gestärkt. Indem sie Partizipation ermöglichen und den Kindern damit Vertrauen entgegenbringen, können sich Kinder als selbstwirksam erleben, ihr Selbstvertrauen und Vertrauen in die Erwachsenen wird gesteigert (vgl. ebd.). Besonders in der Interventionsgruppe 4 ist erkennbar, dass die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern immer wieder Partizipationsmöglichkeiten einräumt und sich dann, wenn sie beobachtet, dass die Klasse mit der Selbstbestimmung überfordert ist, in ihrer ursprünglichen Auffassung bestätigt fühlt, dass die Kinder es nicht können, weil sie es nicht gelernt haben. Die Beispiele zeigen, Partizipationsförderung ist ein Lernprozess für Coach und Coachee. Ein zweistündiges Coaching macht aus Lehrkräften noch keine Partizipationscoaches. In diese Rolle müssen Lehrerinnen und Lehrer hineinwachsen. Weiterhin ist erkennbar, dass das Zutrauen und Zumuten mit Anleitung und Unterstützung verbunden sein muss, auch wenn die Schülerinnen und Schüler diese vielleicht, wie es in der Interventionsgruppe 4 der Fall war, nicht gerne annehmen, weil sie Probleme selbst lösen wollen. Auch hierfür sollte den Kindern Zeit gegeben werden, denn nur, wenn ihnen das gelingt, wird ihr Selbstvertrauen wachsen. Dann wiederum wird auch das gegenseitige Vertrauen gestärkt. Ein positives Beispiel, bei dem dies gelungen ist, war die partizipative Deutschstunde der Lehrkraft (siehe 6.3.2).

Kontrollgruppe: Ohne Lehrercoaching und Transferaufgaben „verpufft“ das Instrument im Schulalltag sehr schnell

Diese Einschätzung, die sich in der Kontrollgruppe bestätigte, wurde von der Interventionsgruppenlehrkraft 4 nach dem Lehrercoaching getroffen. Auch die Kontrollgruppenlehrperson hätte ein entsprechendes Coaching für hilfreich empfunden und gebraucht, um das Instrument richtig mit allen Bestandteilen anzuwenden und Partizipation in größerem Umfang in ihrer Klasse zu fördern. Das Beispiel der Kontrollgruppenlehrkraft zeigt, eine kurze, nach jedem Messzeitpunkt identische Anweisung, wie das Instrument anzuwenden ist, reicht nicht für eine sinnvolle Instrumentanwendung aus, wenn der Lehrperson dafür die notwendigen Hintergründe fehlen. In einem Lehrercoaching hätte noch einmal deutlicher herausgestellt werden können, wie wichtig die Reflexionsgespräche mit der Klasse zu den Auswertungsergebnissen sind. Ebenso wären für die Klassenleitung konkrete Partizipationsmöglichkeiten hilfreich gewesen, damit sie mit den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler weiterarbeiten kann. Für die Kontrollgruppe wären die Transferaufgaben, als Verstärker im Klassenzimmer, genauso nützlich und wichtig gewesen, damit das Schülerfeedback und die Förderung von Partizipation im Alltag nicht direkt wieder untergehen. Das Instrument alleine ist in der Kontrollgruppe im Schulalltag schnell verpufft und wurde zu keinem Zeitpunkt, wie vorgesehen, mit seinen drei Bestandteilen konsequent von der Lehrperson angewandt.

Als nächstes wird erörtert, inwiefern die Transferaufgaben als Verstärker der Partizipationsförderung im Klassenzimmer zu sehen sind.

7.3 Transferaufgaben als Verstärker

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?
- d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Transferaufgaben zur Unterstützung einer dauerhaften, schulischen Implementierung von Innovationen

Auf die Schwierigkeit, Schule durch Implementationen nachhaltig zu verändern, wird in der Literatur immer wieder verwiesen (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, 204f; vgl. Hascher und Schmitz 2010, S.7; vgl. Rolff 2016, S.148). Aufgrund der Erkenntnisse vorheriger Interventionsforschungen im schulischen Kontext, in denen Interventionen mittels Transferaufgaben nachhaltig verstärkt werden konnten (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, 204f; vgl. Hasselhorn und Labuhn 2008, S.35; vgl. Hertel et al. 2008, S.239; siehe 4.2.2) sowie der eigenen Berufserfahrung als Lehrerin, und damit Kenntnis des Forschungsfeldes, wurde bereits im Vorfeld der Erprobungsstudie davon ausgegangen, dass eine mehrfache Anwendung des Reflexionsinstruments alleine nicht ausreicht, um dauerhaft und nachhaltig Partizipationsförderung im Schulkontext zu verankern. Dafür sind Verstärker im Klassenzimmer erforderlich, damit Partizipationsförderung im Schulalltag und seinen zahlreichen Herausforderungen nicht untergeht und dauerhaft sichtbar ist. Deshalb erhielten die Lehrkräfte der Interventionsgruppen im Lehrercoaching Transferaufgaben. Wohingegen in der Kontrollgruppe nur das Reflexionsinstrument zum Einsatz kam. Die intendierten flankierenden Maßnahmen zum Instrumenteneinsatz durch die Transferaufgaben erwiesen sich in der Erprobungsstudie als wesentliche Pfeiler zur dauerhaften Implementierung von Partizipationsförderung im Schulalltag. Sie sorgten nicht nur, wie das Beispiel der Interventionsgruppe 4 zeigt, für eine dauerhafte Sichtbarkeit und Präsenz der Thematik, sondern sie halfen auch dabei, eine wöchentliche, feste Struktur und ein Zeitfenster für Partizipationsförderung zu haben. Für eine hohe Förderwirkung der Verstärker ist, genau wie bei der Instrumentanwendung, eine vollständige und konsequente Durchführung erforderlich, wie sie in der Interventionsgruppe 4 erfolgt ist. Wenn sich die Lehrkraft, wie in der Interventionsgruppe 2, die Zeit für die Transferaufgaben nicht konsequent nimmt bzw. nehmen kann, können diese nicht ihre volle, potentielle Wirkung entfalten.

Transferaufgabe „Plakat“

Anders als die dreimalige Befragung am Tablet durch das Reflexionsinstrument (siehe hierzu 7.4.1), die jeweils Momentaufnahmen liefert, konnte durch die Transferaufgabe „Plakat“ durchgängig im Klassenzimmer ein Bild der Partizipationsförderung gezeichnet werden. Darin sahen die Lehrkräfte einen hohen Nutzen und konnten die Aufgabe gut im

Schulalltag umsetzen. Durch die konsequente Durchführung in der 4. Klasse und die Anbringung des Plakats für alle gut sichtbar an der Tafel, war das Thema Partizipationsförderung während der kompletten Erprobungsstudie in der Interventionsgruppe 4 dauerhaft präsent und es wurde kontinuierlich gemeinsam daran gearbeitet, was sich deutlich in den Ergebnissen der Partizipationsförderung niederschlägt. Wegen der nicht durchgängigen Durchführung der Transferaufgabe war in der Interventionsgruppe 2 die Thematik nicht fortlaufend präsent und die partizipativen Auswirkungen geringer, jedoch immer noch deutlich sichtbarer und stärker thematisiert als in der Kontrollgruppe.

Transferaufgabe „Reflexionskärtchen“

Für beide Lehrkräfte führte die Beschäftigung mit den Reflexionskärtchen nach eigenen Angaben zu einer höheren Sensibilisierung für Partizipationsförderung. Auch hier zeigten sich durch die konsequente Durchführung stärkere Auswirkungen in der Interventionsgruppe 4. Auffällig ist, dass auf den Reflexionskärtchen häufig nicht das eigene Handeln reflektiert wurde, sondern die Schwierigkeiten der Kinder, zu partizipieren. Vermutlich ist das auch einfacher als die kritische Reflexion der eigenen Rolle, zumal diese Aufgabenstellung eine für Lehrerinnen und Lehrer ungewohnte ist (vgl. Rolff 2019, S.76).

Fehlende Verstärker in der Kontrollgruppe

Die Transferaufgaben waren nötig, damit das Thema Partizipationsförderung dauerhaft im Klassenzimmer präsent und sichtbar ist (siehe 7.2). Auch die Kontrollgruppenlehrkraft hätte Verstärker in ihrem Klassenzimmer als sinnvoll empfunden.

Nachfolgend wird nun die durch das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching angestrebte Förderung von Schülerpartizipation, Inklusion und Demokratiebildung diskutiert.

7.4 Förderung von Schülerpartizipation, Inklusion und Demokratiebildung

Forschungsfrage:

Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrercoaching die Partizipation von Schülerinnen und Schülern?

Im gemeinsamen Projektteil konnte in den umfangreichen Pretests (siehe 3.1.4) bereits die *Ermittlungswirkung des Instruments* positiv festgestellt werden, die sich auch im Prä-Post-Follow-up-Design bei der Erprobung im Schulalltag bestätigte. Mithilfe des Reflexionsinstruments konnten das Partizipationserleben und die Partizipationswünsche von Lehrkraft und Schülerschaft sichtbar gemacht werden. Dadurch war ein Abgleich der Selbstwahrnehmung der Lehrperson mit der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler möglich. Die *Förderungswirkung des Reflexionsinstruments* konnte in der Erprobungsstudie nach-

gewiesen werden. Gemäß der vorab formulierten Zielsetzung (siehe 5.1) wurde die anvisierte Zielerreichung der Partizipationsförderung an der Erprobungsschule umgesetzt. Dies ist trotz einer, während des kompletten Erhebungszeitraums, sehr hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und einer Vielzahl an Herausforderungen (siehe 5.3.2), in einem inklusiven Setting in einem beachtlichen Umfang geschehen. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Partizipationsförderung zu bewerten:

- Durch das Reflexionsinstrument, das Lehrercoaching und die Transferaufgaben wurde die Thematik Partizipationsförderung an der Schule angestoßen.
- Die Fremdbestimmung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte ist in verschiedenen Themenfeldern zurückgegangen und Schülerpartizipation wurde in Form von Selbst- und Mitbestimmung gesteigert.
- Ziel war es nicht, alle Kinder selbstbestimmt in sämtlichen Bereichen entscheiden zu lassen, sondern jedem Kind, entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten, die höchstmögliche Beteiligungsstufe zu ermöglichen (vgl. Hart 1992, S.11, siehe 2.1.3). Dementsprechend wurden in den jeweiligen Gruppen individuelle Lösungen gefunden.
- Im Hinblick auf eine nachhaltige Verankerung und partizipative Entwicklung an der Erprobungsschule gilt: Auf den untrennbar Zusammenhang von Inklusion, Partizipation und Demokratiebildung wurde zu Beginn der Arbeit verwiesen (siehe 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.9). Durch die Steigerung von Schülerpartizipation wurden zugleich Demokratiebildung auf Unterrichts- und Schulebene gefördert (weitere Ausführungen hierzu unter 7.4.2-7.4.3). Auch die Umsetzung zahlreicher inklusiver Werte ist erkennbar (siehe „Index für Inklusion“ unter 2.1.2; vgl. Booth et al. 2016; vgl. Booth und Ainscow 2017):
 - *Rechte*: Das Recht auf Partizipation wurde realisiert.
 - *Gleichheit*: Jede Stimme bekam im Reflexionsinstrument das gleiche Gewicht. Das Instrument ermöglichte eine Begegnung von Lehrkraft und Schülerschaft auf Augenhöhe. Kinder wurden an Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligt.
 - *Vertrauen*: Lehrerinnen und Lehrer haben Macht abgegeben (siehe 2.2), um ihren Schülerinnen und Schülern Partizipation zu ermöglichen, und damit einen Vertrauensvorschuss gewährt.
 - *Teilhabe*: Eine Steigerung der Schülerpartizipation ist eingetreten.
 - *Gewaltfreiheit*: Aushandlungsprozesse fanden statt, um bei verschiedenen Meinungen, gemeinsam gute Lösungen zu finden. Das „Systemische Kon sensieren“ als Methode der konsensnahen Entscheidungsfindung wurde vor gestellt. Die Schule hat sich für eine Realisierung in Schule und Ganztag ent schieden.

- *Respekt für Vielfalt / Gemeinschaft / Mitgefühl* wurden durch die Stärkung des Wir-Gefühls gefördert, Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007, siehe 2.1.3) angebahnt.
- *Mut*: Schülerinnen und Schüler traten für ihre eigenen Interessen ein (siehe z.B. Klasse 4 geht zum Schulträger).
- *Nachhaltigkeit*: Mit den Transferaufgaben im Klassenzimmer wurde Partizipationsförderung dauerhaft sichtbar und präsent gemacht und die Reflexionsfähigkeit geschult. Weitere Hinweise wurden im Lehrercoaching im Hinblick auf eine Konstitutionelle Pädagogik (siehe 2.3.2.1) gegeben. Für das neue Schuljahr wurden Ziele formuliert (u.a. Wiedereinführung des Schülerparlaments).

Im nächsten Schritt wird der angestoßene Veränderungsprozess an der Erprobungsschule genauer beleuchtet.

7.4.1 Partizipative Schulentwicklung – Darstellung des Veränderungsprozesses an der Erprobungsschule

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- c.** Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Dass Veränderungsprozesse in unterschiedlichen Phasen durchlaufen werden, zeigte sich bereits an anderer Stelle (vgl. Lewin 1947; vgl. Booth et al. 2016, S.15) und ist auch in der Erprobungsstudie klar erkennbar. Das nachfolgende Schaubild (siehe Abb. 7-1.) hält den Veränderungsprozess an der Erprobungsschule fest. Die Einstellungen der Lehrkräfte veränderten sich hinsichtlich der Innovation im Laufe der Erprobungsstudie von anfänglichem Interesse über Bedenken hin zur Integration der Partizipationsförderung in den Schulalltag und die Schulentwicklung (vgl. Gräsel und Parchmann 2004, S.202f). In der Interventionsstudie machten sich die Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Maßnahme und Umsetzung, das eigene Partizipationsverständnis sowie die Lehrerprofessionalität bemerkbar. Durch die Erprobungsstudie wurde die Schulgemeinschaft unterstützt, eigenaktiv partizipative Veränderungen vorzunehmen. Damit wurde die Fähigkeit, Wandel selbst zu gestalten von innen heraus gestärkt (vgl. Arnold 2009, S. 313ff; vgl. Rolff 2016, S.151).

Der Veränderungsprozess an der Erprobungsschule

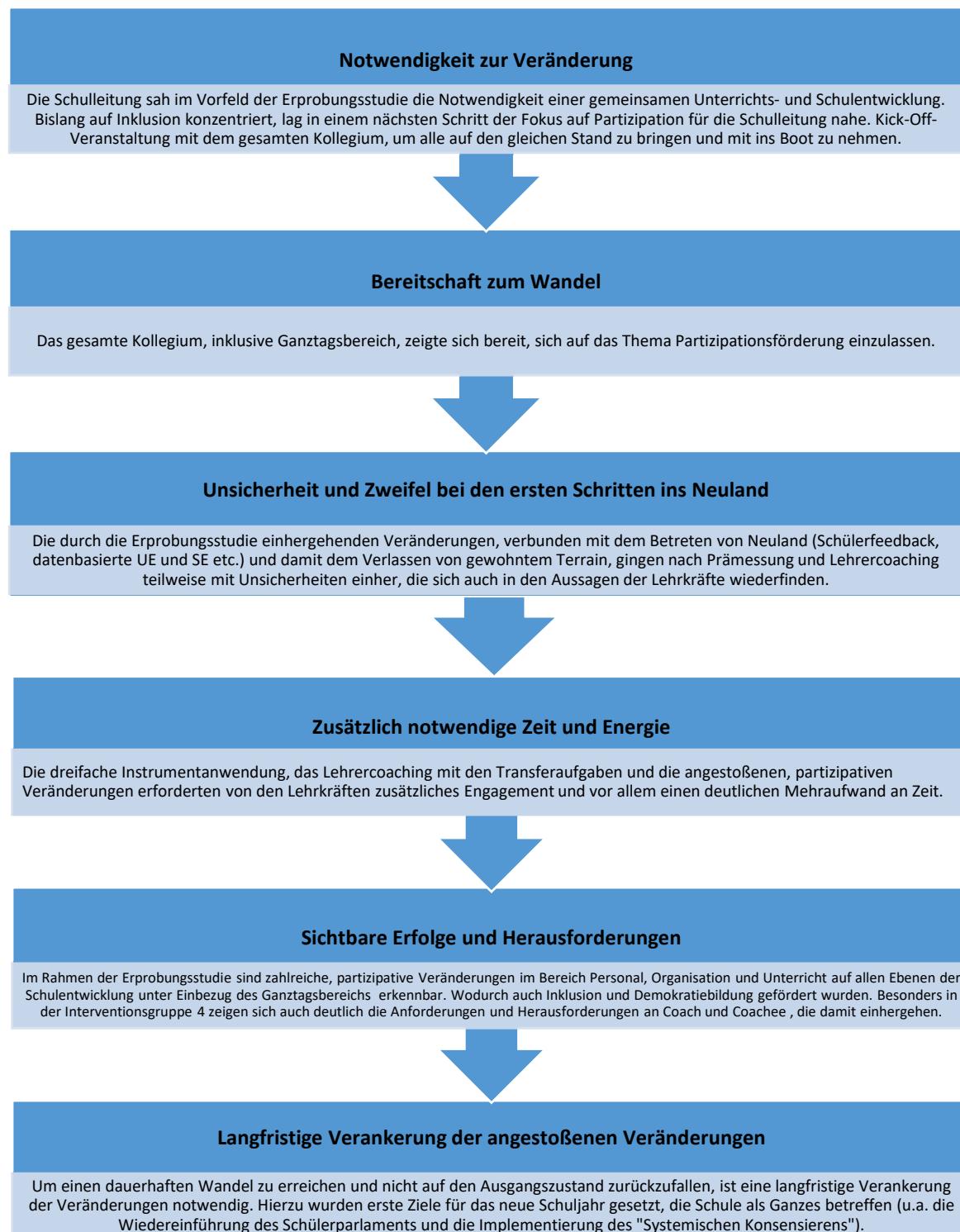


Abb. 7-1. Veränderungsprozess an der Erprobungsschule (Eigene Darstellung in Anlehnung an die Phasen nach Lewin 1947 und Booth et al. 2016, S.15, Übertragung und Anpassung der Phasen und Schritte auf die eigene Einzelfallanalyse)

Was die an der Erprobungsschule angestoßene, Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung betrifft, so lassen sich die „Fünfzehn Leitideen für Schulentwicklung“, die Rolff (2019, S.236, nachfolgende Hervorhebungen im Original) zusammengestellt hat, bestätigen: Implementationen müssen, wenn sie nachhaltig erfolgreich verankert werden sollen, an den Bedürfnissen und Gegebenheiten der „**Einzelschule**“ individuell angepasst werden. Dies ist im Rahmen der Erprobungsstudie an den unterschiedlichsten Stellen geschehen, etwa in den Vorgesprächen, der Kick-Off-Veranstaltung oder dem Lehrercoaching. Das Tempo der Veränderung konnte dabei nicht von der Doktorandin vorgegeben werden, sondern darüber entschieden die Akteurinnen und Akteure der Schulgemeinschaft. Die durch das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching intendierte Partizipationsförderung konnte „**nicht**“ von außen „**angeordnet**“ werden, sondern damit wurde für die Lehrpersonen und ihre Klassen eine Möglichkeit geschaffen. Im Wandel braucht es eine Dynamik der Kräfte mit „**Druck**“ (verbindliche Erhebungstermine und Transferaufgaben) „**und Zug**“ (Eigenverantwortung, individuelle Themensetzung). „**Veränderung ist eine Reise**“ (Fullan): Die an der Erprobungsschule angestoßene Förderung von Schülerpartizipation, Inklusion und Demokratiebildung ist nicht abgeschlossen, sie braucht Zeit und birgt so manche Überraschungen, wie der geschlossene Gang der 4. Klasse zum Schulträger zeigt. Die aufgetretenen Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Partizipationsförderung, die in der Interventionsgruppe 4 deutlich erkennbar waren, sind als Lern-„**Chancen**“ zu sehen. Als eine der Interventionsgruppenlehrkräfte war die „**Schulleitung**“ in die Erprobungsstudie involviert. Genau wie in anderen Studien (vgl. Krüger et al. 2000, S.260; vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.13; vgl. Wagner 2013, S.278) zeigte sich auch in der Erprobungsstudie, dass „**Lehrkräfte**“ Partizipationsförderung und damit auch Schulentwicklung antreiben und hemmen können. Sie sind der zentrale Schlüssel zur Umsetzung von schulischen Innovationen. Neben gut durchdachten Konzepten, wie sie dem Reflexionsinstrument und Lehrercoaching zugrunde liegen, ist die Bereitschaft, Schülerpartizipation fördern zu wollen, ausschlaggebend, weshalb „**Einstellungen**“ und „**Haltungen**“ ein wichtiger Bestandteil des Coachings waren. Durch die Erprobungsstudie wurde der Schulalltag im Rahmen des Prä-Post-Follow-up-Designs einer mehrmaligen „**Störung**“ unterzogen, die nötig ist, da ein Wandel zusätzliche Energie und persönlichen Einsatz verlangt. Die Erprobungsschule ist im Hinblick auf gelebte schulische Inklusion deutlich weiter als viele Schulen, aber auch als „**gute Schule**“ wurde von der Schulleitung die Notwendigkeit erkannt, sich weiterentwickeln zu müssen. Bereits mit der Kick-Off-Veranstaltung, an der das gesamte Kollegium teilnahm, wurde deutlich gemacht, die mit der Erprobungsstudie intendierte Schulentwicklung gelingt nur im „**Team**“. Um diesen „**Königsweg**“ zu gehen, wurde auch der Ganztagsbereich umfassend in die Partizipationsförderung mit einbezogen. Die Etablierung einer schulischen, reziproken „**Feedback**“-Kultur wurde durch die mehrfache Anwendung des Reflexionsinstruments und die

Transferaufgaben angestoßen. In den Interventionsgruppen wurden sowohl in den Interviews nach jeder Messung als auch bei der Transferaufgabe „Plakat“ „Ziele“ von den Lehrkräften formuliert, damit klar ist, welcher „Weg“ eingeschlagen werden soll und dieser auch evaluiert werden kann. Die Tiefenanalyse des Einzelfalls zeigt das enge „Zusammen“-hängen der zahlreichen Faktoren, die eine nachhaltige Partizipationsförderung braucht (siehe hierzu auch 7.5). An den Fallanalysen ist erkennbar, dass „Wirkung“, im konkreten Fall Partizipationsförderung, dann gut gelingt, wenn Coach und Coachee „Zusammen-Wirken“.

Als nächstes wird die angestoßene Partizipationsförderung in den Fallvignettenbereichen des Reflexionsinstruments diskutiert und im Anschluss in den Themenfeldern, die darüber hinaus gingen und im Lehrercoaching thematisiert wurden.

7.4.2 Partizipationsförderung in den Fallvignettenbereichen des Reflexionsinstruments

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- a.** In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?
- b.** Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Einfluss der dreimaligen Erhebungen am Tablet

Bereits die dreimalige Nutzung des Reflexionsinstruments am Tablet macht sich in allen teilnehmenden Gruppen bemerkbar. Eine solche Möglichkeit der Rückmeldung an die Lehrpersonen war für die Schülerinnen und Schüler neu. Eine Lehrkraft gab an, dass bei den Kindern dadurch das Interesse geweckt wurde, partizipieren zu wollen. Der dreimalige Instrumenteneinsatz spiegelt die subjektive Wahrnehmung bzw. die individuellen Wünsche der Lehrkräfte und Schülerschaft wider. Durch dieses Vorgehen erhielten die Schülerinnen und Schüler mehrfach eine Möglichkeit, ihre Stimme zu äußern („space“ & „voice“, Lundy 2007; siehe 3.2.2). Aus den Auswertungsergebnissen haben sich die Lehrkräfte einzelne Aspekte herausgesucht und daran angesetzt. Diese Fokussierung ist deutlich sinnvoller, als der Versuch, gleichzeitig an einer Vielzahl von Themen zu arbeiten. Insgesamt findet sich in 5 von 8 Fallvignettenbereichen eine Partizipationsförderung. Die weiteren Bereiche waren nur Bestandteil der Reflexionsgespräche, die an sich aber auch bereits eine Form der Partizipationsförderung darstellen, da die Meinung der Kinder gehört wird. Durch die Instrumentanwendung am Tablet lassen sich als Momentaufnahmen über die verschiedenen Messzeitpunkte Veränderungen im Partizipationserleben und den Partizipationswünschen der Kinder nachweisen. Diese Veränderungen zu den verschiedenen Messzeitpunkten haben unterschiedliche Ursachen. Zunächst muss bedacht werden, dass die Messungen zu

verschiedenen Zeitpunkten gemacht wurden und das subjektive Empfinden und der eigene Wunsch je nach Zeitpunkt, schulischer Situation und Vorkommnissen variieren kann, auch wenn eine Lehrkraft nicht an dem konkreten Bereich angesetzt hat. Veränderungen können auch durch die intendierten und in bestimmten Fallvignettenbereichen angestoßenen, partizipationsförderlichen Maßnahmen begründet sein.

Unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrkraft und Schülerschaft

In der Erprobungsstudie bestätigt, hat sich die in vorherigen Studien bereits gezeigte, unterschiedliche Wahrnehmung von Möglichkeiten der Schülerpartizipation durch Lehrkräfte und die Schülerschaft (vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.73; vgl. Holtappels 2004, S.265f; vgl. Speck 2010, S.85; vgl. Wagener 2013, S.237). Dieser Befund unterstreicht einmal mehr die Bedeutsamkeit des Reflexionsinstruments und der dazugehörigen Reflexionsgespräche.

Unterschiedliche Wahrnehmungen und Wünsche zwischen den Schülerinnen und Schüler einer Klasse

Stark variieren zum Teil auch das subjektive Partizipationserleben und die Partizipationswünsche der Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Das spiegelt die Wahrnehmung der Lehrkräfte wider. So gibt z.B. die Kontrollgruppenlehrkraft an, dass in ihrer Klasse häufig sehr viele, unterschiedliche Meinungen vertreten sind, die Kinder aber gut darüber in einen Austausch gehen können. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Wünsche unterstreichen einmal mehr die Notwendigkeit und den hohen Stellenwert der Reflexionsgespräche.

Bereiche, an denen nicht gearbeitet wurde, bei denen sich auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben und dem Messzeitpunkt zeigt

Bei allen Fallvignettenthemen finden sich Gruppen, die nicht an dem jeweiligen Bereich gearbeitet haben, weil sie an anderen Fallvignetten tätig waren und sich auf einzelne Themenfelder fokussierten. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass sich hier keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Partizipationserleben und dem Messzeitpunkt zeigen. Bzw. nicht vorgenommene Veränderungen hängen teilweise auch damit zusammen, dass Bereiche bereits als partizipativ erlebt werden und kein Veränderungswunsch bestand.

Auf folgende Fallvignetten und Gruppen trifft dies zu: Regeln (KG 3 und IG 4), Sportunterricht (IG 2), Dienste (KG 3), Sitzordnung (IG 2 und KG 3), Streitlösung (IG 2), Klassenrat (KG 3 und IG 4), Arbeitspartner (IG 2+ IG 4+ KG 3), Klassensprecher (IG 2 + IG 4 + KG 3). Zu den beiden Bereichen, an denen keine Gruppe gearbeitet hat, ist festzuhalten:

- Die Fallvignette „Arbeitspartner“ wird zum Zeitpunkt der Prämessung bereits in allen Gruppen von vielen Kindern als partizipativ erlebt.

- „Klassensprecher“ werden an der Schule, wie auch anderswo üblich, zu Beginn des Schuljahres gewählt, so dass mitten im Schuljahr dort keine Veränderungen vorgenommen wurden.
- Zu ergänzen sind die „Regeln“, an denen alle Klassen nicht explizit gearbeitet haben, auch wenn sich in der IG2 Veränderungen gezeigt haben (siehe hierzu den Unterpunkt zur Interventionsgruppe 2). Dass die Lehrkräfte sich nicht diese Fallvignette ausgewählt haben, liegt auch auf der Hand, weil die Klassenregeln i.d.R. zu Beginn eines Schuljahres bzw. zu dem Zeitpunkt, wenn eine Lehrkraft eine Klasse neu übernimmt, festgelegt werden.

Gruppenspezifische Betrachtung der Veränderungen

Die unterschiedliche Vorgehensweise, Instrumentanwendung und investierte Zeit in den drei beteiligten Gruppen spiegelt sich auch im Hinblick auf die in den Fallvignettenbereichen angestoßene Partizipation in den Ergebnissen wider, die nachfolgend klassenspezifisch diskutiert werden.

Interventionsgruppe 2

Anhand des qualitativen Datenmaterials ist erkennbar, dass es Fallvignetten gibt, an denen in der Interventionsgruppe 2 gearbeitet wurde. Allerdings sind bei diesen Fallvignetten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Partizipationserleben und dem Messzeitpunkt nachweisbar. Dies ist bei beiden Fallvignetten in der Interventionsgruppe 2, an denen die Lehrkraft angesetzt hat, festzustellen.

Klassenrat (IG 2)

In der Interventionsgruppe 2 wurde einmalig an einem Freitag in der letzten Viertelstunde ein Klassenrat durchgeführt. Aufgrund der geringen Auswirkungen ist auch kein statistischer Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Schülerschaft und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette Klassenrat vorhanden.

„Dienste“ (IG2)

Die Fallvignette, die in der Interventionsgruppe 2 am meisten Aufmerksamkeit erhielt, war das Thema „Dienste“ im Klassenzimmer. Auf dem Plakat wurde in einer Woche zwischen Postmessung und Follow-up notiert, dass dieses Thema Gegenstand der Reflexionsgespräche war. Im Interview der Postmessung und des Follow-ups gab die Klassenleitung an, an der Thematik mit der Klasse gearbeitet zu haben und entsprechende, positive Veränderung im Hinblick auf eine stärkere Partizipation der Kinder zu bemerken. Es scheint zunächst verwunderlich, dass zwar der Wert der erlebten Mitbestimmung kontinuierlich mit dem Messzeitpunkt steigt, an dem Bereich gearbeitet wurde und dennoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Kinder und dem Messzeitpunkt vor-

liegt. Aufgrund der sonstigen Hinweise, wonach die Lehrkraft aufgrund ihrer Doppelbelastung aus Schul- und Klassenleitung große Schwierigkeiten hatte, Zeit für Partizipationsförderung freizuschaffen und die Reflexionsgespräche und Transferaufgaben regelmäßig durchzuführen, ist davon auszugehen, dass die angestoßenen Veränderungen noch nicht intensiv genug waren, als dass sie sich bereits statistisch abbilden ließen. Ferner sei bei der Fallvignette „Dienste“ in der Interventionsgruppe 2 angemerkt, dass Lehrkraft und der Großteil der Schülerschaft beim Erleben von einer Mitbestimmung ausgehen. In den Interviews spricht die Klassenleitung mehrfach von Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler. Dies scheint zunächst in einem Widerspruch mit der Angabe am Tablet zu stehen. Hier ist allerdings zu ergänzen, dass die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung selbstständig die Klassendienste organisierten. Dies wird von der Lehrkraft und den meisten Schülerinnen und Schüler als Mitbestimmung wahrgenommen und untermauert einmal mehr die Relevanz der Reflexionsgespräche.

Interessanterweise findet sich eine Fallvignette in der Interventionsgruppe 2, an der nicht gearbeitet wurde, bei der dennoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Schülerschaft und dem Messzeitpunkt vorhanden ist. Dies ist bei der Fallvignette „Regeln“ der Fall, im Übrigen die einzige Fallvignette der IG2 bei der sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben und dem Messzeitpunkt zeigt. Der Bereich „Regeln“ wurde zum Zeitpunkt der Prämessung von 93% der Kinder als fremdbestimmt erlebt. In der Postmessung und im Follow-up empfindet das nur noch jeweils die Hälfte der Kinder. Wie lässt sie der signifikante Zusammenhang erklären? Es ist davon auszugehen, dass allein durch den dreimaligen Instrumenteneinsatz, das wiederholte Sprechen über Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der Transferaufgabe „Plakat“ sowie im Klassenrat zu einer veränderten Einschätzung bei etlichen Schülerinnen und Schülern geführt und hier das Partizipationsempfinden deutlich zugenommen hat, an zentralen Fragen des Zusammenlebens beteiligt zu werden. Die besondere Bedeutung der „Regeln“ für das Zusammenleben zeigte sich bereits im Vorgängerprojekt „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“, in dem die befragten Kindergartenkinder immer wieder die Regeln als Beispiel anführten (siehe 2.4.1; vgl. Bartosch et al. 2016, S.258). Auch dieses Beispiel unterstreicht die Bedeutsamkeit der Reflexionsgespräche.

Interventionsgruppe 4

In den Ergebnissen zeigt sich besonders deutlich, dass diejenigen Fallvignetten, bei denen die Lehrperson die Stimmen der Kinder ernst nimmt, mit ihnen ins Reflexionsgespräch geht und auf Grundlage des systematisch erhobenen Feedbacks eine partizipative Entwicklung von Unterricht und Schule angestoßen wird, nicht nur anhand der gemessenen Häufigkeiten eine Entwicklung hin zu mehr Schülerpartizipation in den Momentaufnahmen der drei Er-

hebungszeitpunkte sichtbar ist, sondern sich auch entsprechende statistische Zusammenhänge zwischen dem Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler und dem Messzeitpunkt mit hohen Effektstärken belegen lassen. Dies trifft auf alle Fallvignetten zu, an denen die Klassenleitung der Interventionsgruppe 4 mit ihren Schülerinnen und Schülern gearbeitet hat (Konsequente Anwendung des Reflexionsinstruments und Durchführung der Transferaufgaben).

„Dienste“ (IG4)

In der Interventionsgruppe 4 erlebten zunächst 0% der Kinder Selbstbestimmung. Zum Zeitpunkt der Postmessung erhöhte sich dieser Wert auf 82%, im Follow-up waren es 78%. Hier liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Kinder und dem Messzeitpunkt vor, der damit zu erklären ist, dass in der Gruppe intensiv Veränderungen bei der Fallvignette vorgenommen und die Einteilung der Dienste nach der Prämessung von der Lehrkraft in die Kinderhände gelegt wurde. Erstaunlicherweise sank der Wunsch nach Selbstbestimmung im Follow-up wieder. Kurz vorher gab es einen Streit in der Klasse bezüglich der Einteilung der Dienste, wonach einige Kinder wieder eine Einbeziehung der Lehrkraft wünschten, was den gesunkenen Anteil an gewünschter Selbstbestimmung im Follow-up erklärt.

„Sitzordnung“ (IG4)

Auch das Thema Sitzordnung wurde intensiv in der Interventionsgruppe 4 angegangen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Prämessung gar keine Selbstbestimmung erlebt haben und sich jeweils 50% der Kinder eine Selbst- bzw. eine Mitbestimmung gewünscht haben, hat die Lehrkraft nach einem Reflexionsgespräch mit den Kindern eine Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. In der Klasse wurde intensiv darüber gesprochen und Veränderungen vorgenommen, die auch statistisch zwischen dem Partizipationserleben der Schülerschaft und dem Messzeitpunkt nachweisbar sind. Bei der Fallvignette Sitzordnung ist noch anzumerken, dass die Lehrkraft zum Zeitpunkt der Postmessung von einer Selbstbestimmung der Kinder ausgeht, da sie diese nur angeleitet hat, sich in einem Kreis zusammenzusetzen und miteinander zu sprechen und die Kinder letztlich die Entscheidung getroffen haben. Sie ist erstaunt, dass 44% der Kinder das als Mitbestimmung auffassen. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen zeigen immer wieder, wie wichtig eine gemeinsame Reflexion darüber ist.

„Sportunterricht“ (IG4)

Da der Sportunterricht in der Interventionsgruppe 4 erst kurz vor der Erprobungsstudie neu von der Lehrperson übernommen wurde, war die Lehrkraft für eine Mitbestimmung der Kinder offen. Aufgrund des eigenen Einfindens in die neue Rolle als Sportlehrkraft sah sie die gewünschte Selbstbestimmung der Kinder zunächst kritisch. Die Kinder erhielten wiederholt Möglichkeiten, ihre Vorschläge zur Gestaltung des Sportunterrichts einzubringen.

Das spiegelt sich in der Wahrnehmung der Kinder wider, bei der die Fremdbestimmung mit jedem Messzeitpunkt sinkt und stattdessen die Mitbestimmung steigt. Ein entsprechend signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Kinder und dem Messzeitpunkt ist hier nachweisbar.

Kontrollgruppe 3

„Sportunterricht“ (KG3)

Das Vorgehen in der Kontrollgruppe bei der Fallvignette „Sportunterricht“ ist als Sonderfall mit positiven Auswirkungen anzusehen. Zwar hat die Lehrperson das Reflexionsinstrument nicht korrekt und konsequent angewandt, aber aufgrund der Auswertungsergebnisse ihren Sportunterricht verändert, ohne ein Reflexionsgespräch mit den Kindern zu führen. Der Bereich wurde von der Kontrollgruppenlehrkraft als gute Möglichkeit angesehen, schnell etwas verändern zu können. Zwar ordnet die Lehrperson ihr eigenes Handeln durchgehend als fremdbestimmt ein und erklärt dies auch, da sie sich erst in ihrer neuen Aufgabe als Sportlehrkraft finden muss. Allerdings ist sie auch der Auffassung, dass sich der Sportunterricht gut für eine Partizipationsförderung eignet und die Ideen ihrer Klasse sich gut integrieren lassen. Sie fragte die Kinder und gewährte ihnen so Möglichkeiten der Einflussnahme auf den Sportunterricht, die die Kinder als Mitbestimmung auffassten. Diese Veränderungen machen sich in einem schwach signifikanten Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Kontrollgruppe und dem Messzeitpunkt bei der Fallvignette „Sportunterricht“ bemerkbar. Das Erleben von Partizipation der Schülerinnen und Schüler steigt auch zunächst, wobei der Anteil der Fremdbestimmung im Follow-up wieder angestiegen ist.

Streitlösung (KG3 und IG4)

Einzelne Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4 nahmen während der Erprobungsstudie an einem Gewaltpräventionsprogramm teil, das auch das Thema Streitlösung thematisierte. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Partizipationserleben der Kinder und dem Messzeitpunkt lässt sich für diese Gruppen bei der Fallvignette „Streitlösung“ allerdings nicht feststellen. Dabei muss bedacht werden, dass es sich um keine Maßnahme handelt, an der die kompletten Klassen beteiligt waren und das Programm erst kurz vor der Follow-up Messung abgeschlossen war, sodass mit der Ausbildung in Verbindung stehende Veränderungen statistisch nicht nachweisbar waren.

Partizipationsförderung in unterschiedlichen Jahrgangsstufen

Das entwicklungsbedingte Zugestehen von mehr Partizipationsmöglichkeiten für ältere Schülerinnen und Schüler (vgl. Weber et al. 2008, S. 340f; Pupeter und Wolfert 2018,

S.93), zeigte sich auch in der Erprobungsstudie. Allerdings gilt dies nicht pauschal. Partizipationsförderung hängt nicht allein vom Alter der Kinder ab, sondern maßgeblich vom Engagement und der Haltung der Lehrkraft.

Vergleich der Ergebnisse des Pretests II mit den Befunden der Erprobungsstudie

Ein Vergleich der von den Schülerinnen und Schülern erlebten und gewünschten Partizipation im Pretest II (siehe 3.1.4) und der Erprobungsstudie zum Zeitpunkt der Prämessung zeigt viele Parallelen im Hinblick auf die höchsten Werte an erlebter und gewünschter Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung (siehe Anhand C.9). So werden die Fallvignetten „Regeln“, „Sportunterricht“ und „Klassensprecher“ besonders häufig als fremdbestimmt in der eigenen Klasse erlebt, die Fallvignetten „Klassenrat“ und „Sitzordnung“ am meisten als mitbestimmt und die Fallvignetten „Dienste“, „Arbeitspartner“ und „Streitlösung“ als selbstbestimmt. Dem gegenüber stehen die Partizipationswünsche der Kinder. Hohe Werte gewünschter Fremdbestimmung sind bei den Fallvignetten „Klassensprecher“ und „Streitlösung“, bei der gewünschten Mitbestimmung beim „Klassenrat“ und den „Regeln“ und bei der gewünschten Selbstbestimmung beim „Arbeitspartner“ und der „Sitzordnung“ vorzufinden. Zum einen ist an den Ergebnissen erkennbar, dass Wunsch und Wirklichkeit sich häufig unterscheiden, was die Bedeutsamkeit des Reflexionsinstruments unterstreicht. Zum anderen ist ein Muster erkennbar, das die Fremdbestimmung vor allem in den Bereichen zeigt, die am nächsten am Unterricht und dem Lehrerhandeln liegen. Wohingegen Bereiche, die die Lehrkraft leichter aus der Hand geben kann, wie z.B. die Einteilung der Dienste häufiger selbstbestimmt erlebt werden. Auch bei den Wünschen ist ein Muster zu identifizieren. Bei Themen, die die Klasse als Ganzes betreffen, wie z.B. der „Klassenrat“ und die „Regeln“ wird eine Mitbestimmung gewünscht. Mit wem sie zusammenarbeiten und wo sie sitzen, wollen viele Kinder selbstbestimmt entscheiden. Auffällig ist der hohe Wert der Fremdbestimmung bei der „Streitlösung“, wo wiederum die Hilfe der Lehrkraft gewünscht ist. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Partizipation von der Schülerschaft nicht immer auf den höchsten Grad der Selbstbestimmung fokussiert wird, sondern ggf. auch Mit- oder Fremdbestimmung gewünscht wird, was verdeutlicht, dass auch die Zielrichtung nicht immer die Selbstbestimmung sein muss (vgl. 5.1).

Nachfolgend wird die über das Reflexionsinstrument hinausgehende, angestoßene Partizipationsförderung diskutiert.

7.4.3 Partizipationsförderung über die Fallvignettenbereiche hinaus

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

- a.** In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Das Reflexionsinstrument kann nicht alle potentiellen Fördermöglichkeiten für Schülerpartizipation umfassen. Die darin enthaltenen Fallvignetten sind exemplarische Bereiche. Durch die Arbeit mit dem Reflexionsinstrument sollen Lehrpersonen für die Thematik sensibilisiert werden und ihre eigene Praxis reflektieren. Darüber kommt man automatisch auch auf andere Themen im Schulalltag, in denen Schülerpartizipation gefördert werden kann. Auch im Lehrercoaching wurden weitere potentielle Bereiche, in denen Partizipation gefördert werden kann, thematisiert. In der Erprobungsstudie sind wesentliche Erfolge auch außerhalb der Fallvignettenbereiche des Reflexionsinstruments zu verzeichnen. Dadurch konnten sie nicht mit dem Instrument erfasst werden. Die Aussagen der Lehrkräfte und Kinder im qualitativen Datenmaterial sind allerdings keinesfalls von geringerer Relevanz. Im Hinblick auf einen ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz (vgl. Rolff 2016, S.20f, siehe 2.1.7) zeigt sich auch bei Partizipationsförderung, dass eine Veränderung von Unterricht mit einer Personal- und Organisationsentwicklung einhergehen muss. Diese wird nachfolgend hinsichtlich der an der Erprobungsschule angestoßenen Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung diskutiert.

Personalentwicklung

Veränderungen im Rahmen der Erprobungsstudie finden sich bei den beteiligten Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Ganztagsbereichs, d.h. es wurden auch Personengruppen beeinflusst, die nicht unmittelbar an der Studie teilgenommen haben. Für eine nachhaltige Verankerung der Thematik an der Schule ist es zentral, alle Beteiligten mit einzubeziehen. Informationen, inwiefern die Erprobungsstudie das Elternhaus beeinflusst hat, liegen nicht vor. Allerdings ist zum einen davon auszugehen, dass zumindest einige Kinder, zuhause von den Tableterhebungen und Veränderungen in der Klasse erzählt haben. Zum anderen ist bekannt, dass sich familiäre Partizipation positiv auf schulische Partizipation auswirkt (vgl. Bacher et al. 2007, S.284f; vgl. Alt 2014, S.48f; vgl. Quellenberg 2010, S.143; vgl. Weber et al. 2008, S. 326f; siehe 2.3.3). An dieser Stelle kann vermutet werden, dass hier auch eine Wechselwirkung denkbar ist, d.h. dass die vermehrte schulische Partizipation ggf. auch zu einem größeren Partizipationswunsch im Elternhaus führt. Aus diesem Grund wurden auch die Eltern umfassend über die Studie informiert.

Lehrkräfte

Die Äußerungen der an der Erprobungsstudie beteiligten Lehrkräfte zeigen, dass diese stärker für die Thematik Partizipationsförderung sensibilisiert waren und ihr Handeln diesbezüglich mehr reflektiert und ausgerichtet haben. Damit ist erkennbar, dass die Förderung

von Schülerpartizipation mit einer Professionalisierung der Lehrkräfte einhergeht (vgl. Liening-Konietzko 2017, S. 452). Auch die Kontrollgruppenlehrkraft hatte Schülerpartizipation bei der Unterrichtsplanung mehr im Blick. Bei der Lehrperson 4, die am intensivsten mit ihrer Klasse arbeitete, sind die stärksten Veränderungen erkennbar. Allerdings gibt sie auch an, dass ihr durch die Erfahrungen, die sie mit ihrer Klasse sammelte, viel mehr die Herausforderungen von Partizipationsförderung und die Schwierigkeit, Kinder entsprechend anzuleiten, bewusst sind als vorher. Als wichtiger Einflussfaktor macht sich bei den an der Erprobungsstudie beteiligten Lehrerinnen und Lehrern die Berufserfahrung bemerkbar, die auch bei Partizipationsförderung eine gewisse Sicherheit gibt. Bei den Junglehrkräften, die aus einer anderen Schulart kommen, zeigt sich an mehreren Äußerungen in den Interviews, dass ihnen diese zum Teil fehlt, etwa wenn sie angaben, sich erst selbst in ihrer Rolle finden zu müssen, bevor sie, z.B. im Sportunterricht Partizipation ermöglichen können.

Schülerinnen und Schüler

In jeder Gruppe waren Kinder in der Lage, gegenüber der Doktorandin mündlich oder schriftlich Veränderungen zu benennen, die sie mit der Erprobungsstudie in Verbindung bringen. Kinder, die keine Veränderungen verbalisierten konnten, brauchen nach Einschätzung der Lehrkräfte noch mehr Zeit. Die höchste Zufriedenheit mit dem Status Quo war in der Interventionsgruppe 2 vorzufinden. Hier identifizierten sich die Schülerinnen und Schüler noch besonders stark mit ihrer Klassenleitung. In der Interventionsgruppe 2, in der sich die Partizipationsförderung vorrangig auf der Ebene der Mitbestimmung bzw. auf einer angeleiteten und unterstützten Ebene der Selbstbestimmung bewegte, in der sich die Kinder, wenn nötig, die Unterstützung der Lehrkraft holten, waren die geschilderten Auswirkungen ausschließlich positiv. Die Klassenleitung betonte hierbei vor allem das Sozialverhalten der Kinder, die Verantwortungsübernahme und die Fähigkeit, selbstständig Dinge zu regeln. Die zahlreichen Beispiele aus der Interventionsgruppe 4, mit der von den Kindern gewünschten und von der Lehrkraft gewährten Selbstbestimmung, verdeutlichen an mehreren Stellen eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler, wenn die Unterstützung der Lehrkraft plötzlich fehlt, weil es von den Kindern so gewünscht war, die Kinder aber bislang nur eine Fremdbestimmung gewöhnt waren (vgl. Derecik et al. 2018, S.89f). Auch zeigt sich bei der gewährten Selbstbestimmung eine ungleich verteilte Partizipation der Kinder, bei der immer die gleichen Kinder dominieren und andere untergehen (vgl. ebd., S.94). Reichenbach (vgl. 2006, S.58) verweist darauf, dass Partizipation nicht automatisch zu mehr Egalität führt, sondern Machtverhältnisse sich zugunsten einer Oligarchie verschieben. Hier besteht die Gefahr, dass die Fremdbestimmung durch die Lehrperson durch eine oligarchische Fremdbestimmung einiger Schülerinnen und Schüler ersetzt wird. Um dies zu vermeiden, eignet sich der Einsatz des „Systemischen Konsensierens“, das an

der Erprobungsschule aufgrund dieser Erfahrungen vorgestellt wurde (siehe 6.3.3). Die Interventionsgruppe 4 wurde immer wieder als Klasse charakterisiert, die schweigsam ist, ihre Meinung nicht sagt und sich nicht traut. Vor diesem Hintergrund, erkennt man besonders deutlich, als die gesamte Klasse geschlossen zum Schulträger gegangen ist, um sich für eine Klimaanlage einzusetzen, welche großen Schritte diese Kinder gemacht haben bzw. inwiefern sie unterschätzt wurden. Auch die Klassenleitung stellt fest, die Kinder sind mutiger und selbstbewusster geworden und trauen sich ihre eigene Meinung zu sagen. Allerdings zeigt sich an unterschiedlicher Stelle, dass den Viertklässlern bestimmte Fähigkeiten, um tatsächlich partizipieren zu können (vgl. Jerg 2017 S. 136; siehe hierzu auch 7.5), noch fehlen. Insbesondere die mangelnde Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2007; siehe 2.1.3) und damit verbunden das Sozialverhalten einiger, dominanter Kinder bemängelte die Klassenleitung. Ebenso zeigten sich Schwierigkeiten bei der Kommunikations-, Organisations- und Problemlösefähigkeit der Kinder. Diese müssen trainiert werden. Das Verständnis von Partizipation muss von Anfang an als ein »Wir gestalten gemeinsam« vermittelt werden. In der Kontrollgruppe konnte die Klassenleitung keine Veränderungen bei ihrer Klasse benennen. D.h. auch an dieser Stelle zeigen sich deutlich Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe. Da in letzterer mit dem Instrument nicht konsequent gearbeitet wurde und somit auch keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen wurden, können auch keine großen Veränderungen festgestellt werden.

Kollegium

Mit dem restlichen Kollegium, das durch die Kick-Off-Veranstaltung von Anfang an in den genauen Ablauf und die Inhalte der Erprobungsstudie involviert war, wurden mit Ausnahme der Kontrollgruppenlehrkraft, immer wieder Gespräche zur Partizipationsförderung geführt. Sodass die Maßnahme bewusst nicht isoliert durchgeführt wurde, sondern alle in den Veränderungsprozess mit einbezogen wurden.

Einbezug des Ganztagsbereichs

Genauso waren auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztagsbereichs von Anfang an durch die teilweise Bearbeitung am Tablet am Nachmittag involviert. Aufgrund des großen Interesses wurde der Nachmittagsbereich noch stärker, auch in die Planungen, für die Zeit nach der Erprobungsstudie, mit einbezogen und so am Veränderungsprozess beteiligt.

Unterrichtsentwicklung

Partizipationsförderung im Kerngeschäft Unterricht bleibt die Ausnahme

Wie in den Ergebnissen vorheriger Studien (vgl. Krüger et al. 2000, S.274; vgl. Grundmann und Kramer 2001, S.81; vgl. Böhme und Kramer 2001b, S. 162; vgl. Bosenius und Wedekind 2004, S.307; vgl. Holtappels 2004, S.268; vgl. Bettmer 2008, S.219; vgl. Weber et al.

2008, S.320) zeigte sich auch in der Erprobungsstudie über alle Gruppen, dass Partizipationsförderung vornehmlich in Bereichen erfolgt ist, die nicht den Unterricht als Kerngeschäft von Schule und das Lehrerhandeln betreffen, sondern Randbereiche der Gestaltung des Schullebens bzw. besonderer außerunterrichtlicher Ereignisse im Schuljahr. Eine der Fallvignetten des Reflexionsinstruments bezieht sich konkret auf den Unterricht. Es handelt sich dabei um die Fallvignette „Sportunterricht“. Nach eigenen Angaben konnten die Lehrkräfte, die in diesem Bereich etwas verändert haben (LK3 und LK4) hier gut ansetzen, leicht Dinge verändern und die Vorschläge der Kinder gut mit einbeziehen. Ansonsten findet sich nur ein weiteres Beispiel für Partizipationsförderung im Deutschunterricht bei der Lehrkraft 4. Da wiederholt von den Lehrpersonen auf das Hindernis Lehrplan verwiesen wurde, liegt die Vermutung nahe, dass Partizipationsförderung nur schwer in das Kerngeschäft Unterricht vordringt, da Lehrkräfte Sorge haben, die vorgeschriebenen Inhalte des Lehrplans nicht zu schaffen und zum anderen auch nicht wissen, wie sie im Unterricht eine Partizipationsförderung unter diesen Bedingungen gut realisieren können (siehe dazu auch 7.5). Kötters et al. (vgl. 2001, S. 97, 94) verweisen in ihrer Studie darauf, dass entsprechende Unterrichtsformen und -methoden (Schülerorientierung, kooperative Lernformen, Binnendifferenzierung, Diskussionsmöglichkeiten) Schülerpartizipation im Unterricht begünstigen und ermöglichen können.

Freies Schreiben im Deutschunterricht (LK4 in KG 3)

Die partizipative Deutschstunde belegt, dass Partizipationsförderung auch im Kerngeschäft Unterricht ohne großen Aufwand lehrplankonform umgesetzt werden kann. Das Ergebnis zeugt von einer hohen Zufriedenheit aller Beteiligten. Das Beispiel der Lehrkraft der Interventionsgruppe 4 im Deutschunterricht zeigt, dass sich außerunterrichtliche Bereiche gut eignen, um in das Thema Partizipationsförderung einzusteigen. Wenn sich die Lehrkraft sicherer fühlt, wagt sie sich auch in andere Bereiche vor.

Briefkästen als Partizipationsmöglichkeit (IG 4)

Die Einführung der Briefkästen in der Interventionsgruppe 4 war wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler sich schriftlich äußern konnten. Diese individuelle, im Coaching besprochene Lösung, hat sich für die Gruppe bewährt. Über die schriftlichen Äußerungen konnte die Lehrkraft mit der Klasse nach und nach ins Gespräch gehen.

Klassenzimmergestaltung (IG 2 und IG 4)

In beiden Interventionsgruppen wurde den Kindern jeweils die Option gegeben, sich in die Gestaltung des Klassenzimmers einzubringen. Dabei handelte es sich letztlich nur um eine Partizipationsmöglichkeit am Rande, da für die Kinder andere Aspekte relevanter waren, bei denen sie sich Veränderungen wünschten (siehe 7.4.1).

Schulaufführung (alle)

Im Rahmen der Organisation und Durchführung einer Schulaufführung bekamen die Schülerinnen und Schüler der Erprobungsgrundschule vielfältige Partizipationsmöglichkeiten. Allerdings zog sich der Partizipationsgedanke nicht konsequent durch alle Bereiche. So durften die Kinder für die Einladung Bilder malen, die Auswahl der verwendeten Bilder und die Erstellung der Einladung lag dann wiederum alleine in Lehrerhänden. Hier spielen im Schulalltag auch Zeitgründe eine Rolle, wie in diesem Fall erkennbar war, da die Einladung zügig erstellt und verteilt werden musste.

Schulhausübernachtung (IG 2 und IG 4)

Das Thema Schulhausübernachtung wurde in beiden Interventionsgruppen sehr partizipativ angegangen, allerdings mit unterschiedlichem Ergebnis. In der Interventionsgruppe 2 geschah dies erfolgreich auf der Ebene der Mitbestimmung. Wohingegen in der Interventionsgruppe 4, die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt die Schulhausübernachtung planen wollten. Hier gestaltete sich bereits die Terminkoordination für die Kinder schwierig. Das Beispiel zeigt, dass Partizipationsfähigkeit eine Reihe weiterer, überfachlicher Fähigkeiten erfordert, im konkreten Fall Kommunikations- und Organisationsfähigkeit, was die Notwendigkeit der Verknüpfung einer Partizipationsförderung mit der Förderung überfachlicher Kompetenzen unterstreicht.

Schullandheimaufenthalt – Fremdbestimmung der Zimmerverteilung (IG 4)

Das Beispiel der fremdbestimmten Zimmerverteilung für den Schullandheimaufenthalt wäre eine sehr gute Gelegenheit gewesen, Partizipation zu üben und die Wünsche der Kinder und Notwendigkeiten gemeinsam abzustimmen und in Einklang zu bringen. Daran können Kinder lernen, dass nicht nur sie Wünsche haben, dass es nicht immer alleine nach ihrem Willen gehen kann, sondern dass es darum geht, gemeinsam gute Lösungen zu finden, bei denen auch die Anliegen der anderen Berücksichtigung finden, womit ihre Solidaritätsfähigkeit gestärkt wird. Diese Chance wurde leider vertan. Anhand der Reaktion der Kinder sieht man, dass diese die alleine von den Lehrkräften getroffene Entscheidung in keiner Weise respektiert haben. Besonders deutlich wird hier auch der Zusammenhang von Partizipation und Wohlbefinden, der sich bereits in vorherigen Studien zeigte (siehe 2.3.3; vgl. Krüger et al. 2000; vgl. Kötters et al. 2001; vgl. Holtappels 2004; vgl. Bacher et al. 2007).

Organisationsentwicklung

Ein Ziel der Erprobungsstudie war es, Partizipation nicht nur auf Klassenebene zu fördern, sondern zudem Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen und über Unterrichtsentwicklung auch zu Schulentwicklung zu kommen. Auf Schulebene konnten – angestoßen durch die Erprobungsstudie – ebenfalls Veränderungen beobachtet werden. D.h. die Zielsetzung

wurde erreicht. Die Beispiele der Partizipationsförderung zeigen die notwendige enge Verknüpfung von Unterricht, Personal und Organisation (vgl. Rolff 2016), wenn es um die nachhaltige Verankerung von Implementationen geht. Die Äußerung der Schulleitung hinsichtlich eines angestoßenen Demokratisierungsprozesses, bei dem Demokratie immer mehr zu einer Schulsäule wird, unterstreichen, dass es sich nicht um kleine Veränderungen handelt, die durch die Erprobungsstudie in Gang gesetzt wurden. Daran muss kontinuierlich weitergearbeitet werden. Hierfür wurden mit der Wiedereinführung des Schülerparlaments und dem „Systemischen Konsensieren“ weitere Zielsetzungen getroffen, in die der Ganztagsbereich mit einbezogen wurde. Vermehrt wurde in Studien auf die unzureichend genutzten Partizipationsmöglichkeiten an Ganztagschulen verwiesen (vgl. Holtappels 2004, S.271; Bacher et al. 2007, S. 282; vgl. Weber et al. 2008, S. 340f; vgl. Wagener 2013, S.294, 303). Die in der Erprobungsstudie gelungene Verknüpfung von Partizipationsförderung in Schule und Ganztagsbereich untermauert das Potential, das in Ganztagschulen liegt und bislang zu wenig genutzt wird.

In den folgenden Ausführungen werden die in den vorherigen Diskussionspunkten immer wieder angeklungenen Anforderungen, welche Partizipationsförderung an Coach und Coachee stellt, vor dem Hintergrund der im Theorieteil aufgeworfenen fünf Felder „Wissen“ (Know How), „Können“ (Fähigkeit), „Wollen“ (Bereitschaft), „Dürfen“ (Möglichkeit) und „Müssen“ (Verpflichtung) (siehe 2.1.6) anhand der Erkenntnisse aus der Erprobungsstudie diskutiert.

7.5 Nachhaltige Partizipationsförderung und ihre Anforderungen an Partizipationscoach und Partizipationscoachee im Rahmen einer Partizipativen Schulentwicklung

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Die Erkenntnisse des Vorgängerprojekts „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (siehe 2.4.1) bestätigen sich in der Erprobungsstudie. So lassen sich die Merkmale pädagogischen Handelns für Demokratiebildung (vgl. ebd.), die Komplexität von Demokratiebildungsprozessen und die für partizipatives Handeln förderliche Faktoren, die bereits in der vorgenannten Studie im Kindergarten identifiziert wurden, auf den Schulkontext übertragen. Dazu zählen die reflektierte Machtabgabe der Lehrkraft, eine Kommunikation, die auf Augenhöhe erfolgt, Wertschätzung und Respekt, indem Kinder als Expertinnen und Experten ihrer selbst ernst genommen werden und über Feedback ihre Wünsche einbringen können (vgl. Bartosch et

al. 2016, S.256f). Die unterschiedlichen Interessen von Subjekt und Gruppe (vgl. ebd., S.259) waren deutlich in der Interventionsgruppe 4 sichtbar (siehe Solidaritätsfähigkeit, Klafki 2007). Vertrauen ist ein wesentlicher Faktor für gelingende (Lehrer-Schüler)beziehungen, die wiederum einen großen Einfluss auf das gemeinsame schulische Lernen und Leben haben (vgl. Cocard 2018, S.107f). Neben Vertrauen braucht eine partizipative Kultur in Bildungseinrichtungen auch das Zutrauen in die Kinder und ihre Fähigkeiten (vgl. Bartosch et al. 2018c, S.280f). Wenn Erwachsene Kindern einen Vertrauensvorschuss gewähren und sie als Experten in eigener Sache sehen, können Kinder Partizipation lernen (vgl. Knauer 2004, S.236). Die Beziehung von Partizipationscoach und -coachee ist demnach ein wesentlicher Gelingensfaktor für Partizipationsförderung. Auch die Befunde der „Kinderstube der Demokratie“ sind im Schulkontext wiederzufinden. Besonders sei hier auf die Bedeutsamkeit der partizipativen Haltung der Lehrkraft, der Reflexion sowie die Notwendigkeit von methodischer Kompetenz für Partizipationsförderung verwiesen (vgl. Hansen et al. 2009, S.47). Ebenfalls kann aus der Erprobungsstudie bestätigt werden, dass Partizipation „ein Schlüssel zu Bildung und Demokratie“ darstellt (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wurde der Coachingbegriff in mehrfacher Hinsicht verwendet: Zunächst müssen Lehrkräfte gecoacht werden (Lehrercoaching), damit sie ihre Schülerinnen und Schüler zu Partizipation befähigen können. Von dieser Annahme, die sich in der Erprobungsstudie deutlich bestätigte, ging die Arbeit aus. In einem nächsten Schritt sollen die Grundschullehrkräfte als Partizipationscoaches für ihre Schülerschaft (Partizipationscoachees) agieren. Und es kommt ein dritter Coach dazu, wenn man sich an das Eingangszitat zurückinnert (siehe 1.). Durch ihr systematisches Feedback werden die Schülerinnen und Schüler auch für ihre Lehrkräfte zum Coach und stärken diese in ihrer Handlungssicherheit (vgl. 7.2).

„Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches?

Die im Titel der Arbeit aufgeworfene Frage muss differenziert beantwortet werden. Unstrittig ist, Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe und Verpflichtung, Schülerinnen und Schüler bei der Befähigung zu Partizipation zu unterstützen. Außer Frage steht auch, dass dies keine einfache Aufgabe ist und dass dieser je nach Lehrkraft und Klasse in unterschiedlichem Maße nachgegangen wird, wie deutlich in der Erprobungsstudie zu sehen war (siehe hierzu auch die Ergebnisse der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung unter 4.1.1; vgl. auch Bacher et al. 2007, S. 287f in Anlehnung an Vorarbeiten von Lewin). Reflexionsinstrument und Lehrercoaching sind alleine noch keine Selbstläufer und machen Lehrkräfte nicht zwangsläufig zu Partizipationscoaches. Als zentrale Elemente einer nachhaltigen Partizipationsförderung erwiesen sich in der Erprobungsstudie folgende Faktoren:

- Das *Lehrercoaching* (siehe 7.2)

- Die *konsequente und vollständige Instrumentanwendung* mit allen drei Bestandteilen des Reflexionsinstruments (Tablet, Reflexionsgespräche, gemeinsame, daten-gestützte Unterrichts- und Schulentwicklung) (siehe 7.1).
- Die *durchgängige und vollständige Bearbeitung der Transferaufgaben*, die als wesentlicher Verstärker der Partizipationsförderung im Klassenzimmer wirkten (siehe 7.3).
- Die *Unterrichtsentwicklung* ist zwangsläufig *mit Personal- und Organisationsentwicklung* zu verknüpfen, um Unterricht und Schule partizipativ zu verändern (vgl. Rolff 2016, S.21). Partizipationsförderung gelingt nur im Team unter Einbezug aller Beteiligten.
- Der Erfolg der Partizipationsförderung hängt maßgeblich mit dem *persönlichen Einsatz der Lehrkraft* zusammen (Zur Bedeutsamkeit der Lehrkraft vgl. Lipowsky 2006; vgl. Hattie 2009), der *Intensität ihres Engagements* und ihren *Fähigkeiten*, als Partizipationscoach für ihre Schülerinnen und Schüler wirken zu können. Die Ergebnisse der Erprobungsstudie bestätigen das zu Beginn der Arbeit aufgeworfene *Modell der Partizipationsförderung* (siehe 2.1.6). Dazu gehören:
 - Die Bereitschaft, Partizipation – auch unter schwierigen Rahmenbedingungen (u.a. Lehrermangel) fördern zu „*wollen*“.
 - Partizipationsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen: *Know How* („*Wissen*“) und *Fähigkeit* („*Können*“).
 - Partizipationsförderliche Rahmenbedingungen, Zeit investieren „*dürfen*“.
 - Eine Verpflichtung („*Müssen*“), damit Partizipationsförderung im Schulalltag unter einer Vielzahl an Aufgaben und Herausforderungen nicht untergeht.
- Die Ergebnisse der Erprobungsstudie belegen, dass eine nachhaltige Partizipationsförderung als geteilte Aufgabe und Verantwortung sowohl von Partizipationscoach als auch Partizipationscoachee zu sehen ist. D.h. Partizipationsförderung ist neben der Lehrkraft, auch von den Rahmenbedingungen und der jeweiligen Klasse abhängig. Wie die Beispiele der Partizipationsförderung, vor allem in der Interventionsgruppe 4, zeigen, kommt es genauso auf die *Partizipationscoachees und deren Bereitschaft, Partizipation lernen zu wollen und Verantwortung zu übernehmen*, an. Damit Lehrkräfte als Partizipationscoaches fungieren können und Partizipationsförderung gelingen kann, müssen auch *Coachees in den Bereichen „Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ und „Müssen“* in einem *learning by doing gestärkt werden*.

Die vorliegende Arbeit hatte in der Erprobungsstudie die Lehrkräfte als Partizipationscoaches im Fokus. Allerdings lassen sich aus der angestoßenen Partizipationsförderung an der

Erprobungsschule auch Aussagen zur Rolle der Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoachees treffen, die nun zusammen mit den Anforderungen an den Partizipationscoach folgen. Unter 7.10 werden bei den Implikationen für die Praxis alle weiteren Akteurinnen und Akteure, für die unter 1.1 die Relevanz des Forschungsthemas erörtert wurde, mit einbezogen.

Schülerinnen und Schüler zu Partizipation befähigen

Partizipationsförderung – „Wissen“ (Know How) und „Können“ (Fähigkeit)

Ein wesentlicher Aspekt, der in der Partizipationsdebatte nicht aus den Augen verloren gehen darf, sondern ganz im Gegenteil, deutlich mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte, ist die Frage, wie Schülerinnen und Schüler zu Partizipation befähigt werden können. Auf diese Frage gibt es bislang zu wenig Antworten (siehe 2.5.2). Die Erprobungsstudie bestätigt die Theorie der Schülerpartizipation von Baacke und Brücher (vgl. 1982, S.46), wonach Partizipation gelernt werden muss (siehe 2.1.4). „Grundschüler wollen und können in der Schule partizipieren.“ (Wagener 2013, S.280) Diese Quintessenz lässt sich auch aus der eigenen Studie ziehen, wobei die Schlussfolgerung präzisiert werden muss. Das „Wollen“ alleine reicht nicht aus, man muss es auch können und das muss gelernt werden (vgl. Baacke und Brücher 1982, S.46; vgl. 2.1.4). Was die Nutzung gewährter Partizipationsmöglichkeiten angeht, zeigen die Beispiele aus der Interventionsgruppe 4, dass nicht alle Kinder sie zu nutzen wissen bzw. sie z.T. vielleicht auch aus Bequemlichkeit nicht nutzen wollen bzw. dies nicht können. Das deckt sich mit Erkenntnissen anderer Studien (vgl. Krüger et al. 2000, S.260; vgl. Schießl 2001, S.284; siehe 2.3.3). Dass die Nutzung von Partizipationsgelegenheiten im Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen steht, wird in vorherigen Studien bereits thematisiert (vgl. Bacher et al. 2007, S. 290; vgl. Weber et al. 2008, S. 340f; siehe 2.3.3). Kognitiv und sozial aufgeschlossenen Kindern fällt es leichter, zu partizipieren (vgl. ebd.). In der Studie von Kötters et al. (vgl. 2001, S.98f) erwiesen sich die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, selbstständig und selbstbestimmt arbeiten zu können, Probleme zu lösen sowie die eigene Meinung vertreten zu können als förderlich, um ihre Bereitschaft, zu partizipieren anzuregen. Dies sind Bereiche, die in der Grundschule erst angebahnt werden müssen:

„Es braucht *Entscheidungsfähigkeit*: Dies setzt zunächst voraus, dass Kinder lernen, Interessen und Wünsche zu äußern.

Es benötigt ein *Verantwortungsbewusstsein*, das zu erarbeiten ist, um für das eigene Leben und das der Gemeinschaft Antworten zu finden und damit die Umgebung mitgestalten zu können.

Es bedarf einer *Kommunikationsfähigkeit*, um sich gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen äußern zu lernen und gemeinsam mit anderen Lösungen zu finden.

Es erfordert die Entwicklung einer *Problemlösungskompetenz*, die vor dem Hintergrund des ständigen Wandels bedeutsam ist und die dafür Sorge trägt, dass Kinder sich selbstwirksam erfahren.“ (Jerg 2017, S.136, Hervorhebungen nicht im Original)

Die Notwendigkeit dieser vier Kompetenzen zeigte sich deutlich in der Interventionsgruppe 4. Hier finden sich zahlreiche Beispiele, in denen die Klassenleitung ihrer Klasse kurzzeitig

die gewünschte Selbstbestimmung in einem Bereich, der im Reflexionsinstrument abgefragt wurde, eingeräumt hat, weil sich die Mehrheit der Kinder dies gewünscht hatte. Bislang waren die Kinder allerdings in diesem Feld eine Fremdbestimmung gewohnt. Mit der neuen Situation waren erstmal viele überfordert. Besonders in den Aushandlungsprozessen fiel den Kindern der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen schwer, ebenso die Koordination von weiteren Schritten und die Organisation als Gruppe. Auch hatten die Kinder noch Schwierigkeiten, mit Misserfolgen umzugehen und an einer Sache dranzubleiben, wie der Gang der 4. Klasse zum Schulträger besonders verdeutlicht. An den Herausforderungen in der 4. Klasse zeigt sich, dass es mehr Input und Begleitung von außen nötig gewesen wären, um angestoßene Partizipationsprozesse sinnvoll weiterzuführen. Wie die Klassenleitung selbst richtig erkannt hat, wäre von der Fremd- zur Selbstbestimmung ein Zwischenschritt, unter der Anleitung der Lehrkraft, erforderlich gewesen. Wobei die Lehrkraft zugleich anmerkt, dass ihre Hilfe von den Schülerinnen und Schülern nicht gewünscht war. Hilfreich, im Sinne eines Lernerfolges, wäre es allerdings gewesen, der Klasse nicht jedes Mal direkt Lösungsvorschläge zu präsentieren, wie dies geschehen ist, sondern die Kinder selbst Lösungen finden und Probleme klären zu lassen. Auch wenn dies Zeit erfordert, ist es eine sinnvoll investierte Zeit, während der Kinder viel lernen und wichtige Kompetenzen erwerben können. Regelmäßiges Reflektieren ist dabei nicht nur für die Lehrkraft relevant, um das eigene Handeln zu hinterfragen, sondern genauso wichtig sind gemeinsame Reflexionsrunden mit den Schülerinnen und Schülern, wie sie vor allem in der Interventionsgruppe 4 erfolgt sind. Ein weiterer, wesentlicher Aspekt des Partizipation Lernens ist die von Klafki (vgl. 2007, S.97f) geforderte Solidaritätsfähigkeit, ohne die Partizipation für ihn undenkbar ist (siehe 2.1.3). Partizipation ist also nicht als Ich, sondern nur als Wir denkbar. Die Relevanz der Solidaritätsfähigkeit zeigte sich vor allem in der Interventionsgruppe 4 an unterschiedlicher Stelle. Wichtig ist, mit den Kindern zu besprechen, was Partizipation bedeutet und was alles damit verbunden ist. Denn besonders in dieser Klasse gingen etliche Schülerinnen und Schüler zeitweise davon aus, dass Partizipation ein »Wunschkonzert« sei. Zum Lernen von Partizipation gehört auch, sich mit den „Mühen der Freiheit“ (Quesel und Oser 2006a) auseinanderzusetzen, denn Partizipation ist nicht nur Chance, sich einzubringen und mitzugestalten, sie ist zwangsläufig auch mit Arbeit, Anstrengung und Verpflichtung verbunden (vgl. hierzu auch Caduff 2007). Oser und Biedermann (2006, S.27) konstatieren „geschenkte Partizipation ist wertlos“. Nach Auffassung der Autoren kann Partizipation nur in Verantwortungsübernahme münden, wenn die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten einhergeht mit einer Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Widerstand (vgl. ebd.). Auch die Schulleitung der Erprobungsschule ist der Auffassung, dass Schülerpartizipation, wie im wahren Leben auch, Rückschläge braucht, damit Schülerinnen und Schüler lernen können, konstruktiv damit umzugehen. Partizipieren zu wollen, heißt also nicht nur Wünsche zu haben, sondern sich aktiv mit eigenen Ideen

und Lösungen einzubringen, mit der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Grundschulkinder sind in diesem Lernprozess in mehrfacher Hinsicht auf die Unterstützung ihrer Lehrkräfte angewiesen. Als Partizipationscoaches ermöglichen diese Partizipation und unterstützen und begleiten die Schülerinnen und Schüler dabei, Partizipationsfähigkeit zu erlangen. Dazu gehört auch, sich nach einer anfänglichen anleitenden Phase wieder etwas zurückzuziehen und die Kinder ihre eigenen Erfahrungen sammeln zu lassen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S.26). Die Fähigkeit der Lehrkräfte, Menschen zu Partizipation befähigen zu können, wird im Tun, in einem stetigen, gemeinsamen Lernprozess gestärkt.

Partizipationsförderung – „Wollen“ (Bereitschaft)

„Gute Schule ist nicht nur durch Technik zu erreichen. Preisträger unterscheiden sich in Organisation, Methodik und Technik wenig von Nachbarschulen. Es sind die Menschen und der Geist, die den Unterschied machen.“ (Rolff 2016, S.147)

Zwar wurde die Entscheidung einer Stärkung der Partizipationsförderung an der Erprobungsschule vom ganzen Team mitgetragen, doch muss bei schulischen Veränderungen mit Widerstand gerechnet werden, gerade auch beim Thema Partizipation, welches mit einer Machtabgabe der Erwachsenen einhergeht. Dessen muss man sich bei schulischer Partizipationsförderung bewusst sein. Fink (2010, S.15) nennt vier Gründe, die hinter einem Widerstand stehen können:

- „Angst vor Veränderungen und ihren Auswirkungen“, die nicht absehbar sind.
- „Persönliche Kränkung des Selbstwertgefühls“, wenn die bisherige Arbeit plötzlich vermeintlich infrage gestellt wird.
- „Statusbedrohung gegen Interessenlagen und Besitzstände“, wenn bei allen bestehenden Herausforderungen noch zusätzliche Aufgaben anfallen.
- „Intellektuelle Abwehr“, wenn nicht verstanden wird, was mit den Veränderungen überhaupt bezweckt werden soll.

Damit während eines Schulentwicklungsprozesses ein gemeinsamer Weg möglich ist und der Prozess nicht fortlaufend durch Widerstand blockiert und aufgehalten wird, ist es wichtig, entsprechende Haltungen und Einstellungen, die in einem Kollegium und in einer Schule bei den Betroffenen bestehen, frühzeitig zu thematisieren (vgl. Fink 2010, S.15), wie dies im Lehrercoaching und der gemeinsamen Kick-Off-Veranstaltung der Fall war. Hilfreich sind die Etablierung einer Feedbackkultur und die Steigerung der Reflexionskompetenz aller Beteiligten (vgl. ebd., S.17). Was den Umgang mit Widerstand anbelangt, fasst Fink (2010, S.16) pointiert zusammen:

„Der beste Umgang mit 'Widerstand' ist die Einbeziehung und die Fruchtbarmachung des dahinterliegenden Potentials der Personen, ihre Wertschätzung und kritisch-konstruktive Einbeziehung.“ (ebd.)

Denn nur wenn alle Betroffenen und Beteiligten eine Grundsatzentscheidung für mehr Schülerpartizipation mittragen, kann dieses Ziel letztlich gut in einer Organisation gemeinsam verfolgt werden (vgl. Knauer 2004, S.240).

Als zentrales Element bei der Partizipationsförderung erwies sich das „Wollen“ der Partizipationscoaches in der Erprobungsstudie, das sich darin manifestierte, trotz der herausfordernden Rahmenbedingungen, die Bereitschaft aufzubringen, Zeit in die Partizipationsförderung zu investieren. Das Schaffen und Nehmen von Zeitfenstern erwies sich unter der starken Alltagsbelastung als keinesfalls einfach, aber notwendig. Partizipation zu wollen, heißt auch Partizipation transparent und damit für alle sichtbar zu machen. In der Erprobungsstudie konnte anhand der Plakate in den Interventionsgruppen Schülerpartizipation dauerhaft im Klassenzimmer visualisiert und damit präsent gehalten werden, ein Verstärker den die Kontrollgruppe nicht hatte. Hier war die Thematik nicht annähernd so im Fokus während der Studie. Auch für die Partizipationscoachees ist Partizipation eine Haltungsfrage und lebt von der Bereitschaft der Coachees, partizipieren zu wollen und damit auch Verantwortung zu übernehmen und sich solidaritätsfähig zu zeigen.

Partizipationsförderung – „Dürfen“ (Möglichkeit)

Partizipationsförderung ist auf partizipationsförderliche Strukturen und geeignete Rahmenbedingungen angewiesen, wozu auch ausreichend Zeitfenster³⁵ gehören. Eine entsprechende Implikation ist unter 7.10 nachzulesen. Das zeigte sich in der Erprobungsstudie, wo sich die fehlende Zeit als Hauptproblem und Hinderungsgrund heraustraktallisierte. Eines der größten Hindernisse, mit denen Schulentwicklung generell zu kämpfen hat, ist der chronische Zeitmangel und Zeitdruck an Schulen (vgl. Rolff 2016, S.30). Rolff (ebd.) verweist darauf, dass pädagogische Herausforderungen von den Lehrpersonen „primär als Probleme des Zeitaufwands“ besprochen werden. Auch die Erprobungsstudie erforderte von den beteiligten Lehrpersonen einen hohen Zeitaufwand. Im Schulalltag fehlen gemeinsame Zeitfenster für Reflexionen und Austausch, wie auch eine Lehrkraft im Interview, das parallel zum Pretest II geführt wurde, bemängelt (siehe 4.1.1; vgl. auch Rolff 2016, S.30). Ebenso wird dort von mehreren Lehrpersonen angemerkt, dass der Gedanke, des „Zeitfressens“ aus den Köpfen muss, zumal sich die investierte Zeit langfristig auszahle (vgl. 4.1.1). Schulen stehen aber nicht nur unter Zeitdruck, sondern auch unter Erfolgsdruck und Beobachtung (siehe externe Evaluation). Dementsprechend sind Projekte i.d.R. maximal auf ein Schuljahr angelegt. Doch ohne gemeinsame Zeit wird Partizipative Schulentwicklung nicht ge-

³⁵ „Um der Schule ausreichend Gestaltungsmöglichkeiten für das Lernen auch über einzelne Fächer hinaus zu ermöglichen, sind die Fachlehrpläne auf 26 Wochen ausgelegt. Bei insgesamt 38 Schulwochen steht damit ein pädagogischer Freiraum zur Verfügung, der von der Schule in Einklang mit ihrem Profil gestaltet wird.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S.27). Dieser Auffassung wird von vielen Lehrkräften in der Praxis deutlich widersprochen (vgl. 4.1.1, vgl. 6.1).

lingen (vgl. Rolff 2016, S.30). Damit Partizipationsförderung auch in den Unterricht vor dringt, plädiert Riekmann (vgl. 2014, S.100f) für einen geöffneten Unterricht, in dem Schulstunden nicht im 45 Minuten Takt wechseln, sondern mehr Zeit zu Verfügung steht. Zeit, in der Schülerinnen und Schüler im individuellen Tempo in einem binnendifferenzierten Unterricht an unterschiedlichen Inhalten und Aufgaben anhand verschiedener Materialien und Niveaustufen selbstbestimmt arbeiten. Bei einem Unterrichtsprinzip Partizipation übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihren Lernprozess, strukturieren, planen, dokumentieren und reflektieren diesen. Dabei spielt auch die Beratung und Begleitung durch die Lehrperson eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Im Sinne eines Lernkulturwandels (vgl. Arnold 1999; Arnold und Lermen 2004; Arnold und Pachner 2011) gilt es, bereits vorhandene und praktizierte Konzepte zur Förderung von selbstbestimmten Lernprozessen (siehe u.a. Lernentwicklungsgespräche, Mitbestimmung von Unterrichtsinhalten, regelmäßiges Schülerfeedback implementieren, Dokumentation des eigenen Lernprozesses, z.B. in einem Lerntagebuch) in der Primarstufe weiter zu vertiefen. Unter den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises finden sich zahlreiche Beispiele, die zeigen, dass dies bereits in der Grundschule möglich ist (vgl. Robert Bosch Stiftung 2020). Damit Kinder, die nötigen Fähigkeiten erwerben können, um partizipationsfähig zu werden, benötigen sie Partizipationsräume und -gelegenheiten, in denen sie sich selbstbestimmt ausprobieren, Erfahrungen sammeln und Fehler machen dürfen (vgl. Kazemi-Veisari 2018, S.7). Nur so können sie die für Partizipation notwendigen Fähigkeiten im learning by doing erwerben. Auch hierfür muss im Schulalltag Zeit sein, zumal die Beispiele der Partizipationsförderung an der Erprobungsschule belegen, dass dadurch in erheblichem Maße nicht nur Partizipation, sondern parallel überfachliche Kompetenzen gefördert werden.

Partizipationsförderung – „Müssen“ (Verpflichtung)

„Ohne die dauerhafte Verankerung von Beteiligung in den bestehenden Strukturen und die Schaffung einer lebendigen „Beteiligungskultur“ wird Partizipation zu einer flüchtigen Modescheinung.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001, S.89)

Damit Schülerpartizipation nachhaltiger, fester und flächendeckender Bestandteil von Schule und Unterricht ist, reichen „Wissen“, „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“ alleine nicht aus (siehe 2.1.6). Rechte müssen auch verpflichtend strukturell im Schulalltag verankert sein und dürfen nicht der Willkür überlassen werden (siehe 2.3.2, 2.4.1). Partizipationsförderung funktioniert nicht ohne das „Müssen“. Im Bereich Organisationsentwicklung sind hierfür vor allem strukturelle Veränderungen vorzunehmen, die Partizipationsförderung dauerhaft sichern. Das Gesamtkonzept Politische Bildung Bayern spricht von Partizipation als Unterrichtsprinzip. Auch das darf nicht der Beliebigkeit unterworfen sein, sondern Partizipationsförderung muss im Leitbild der Schule, im Schulprofil sowie im Schulprogramm fest verankert sein (vgl. Wagener 2013, S.304). Weiter muss die Etablierung demokratischer Gremien (z.B. Klassenrat, Schülerparlament), die Installation von Beschwerdeverfahren, wie sie z.B. über Briefkästen an der Erprobungsschule existiert und die

Besetzung von schulischen Steuergruppen mit Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern vorangetrieben werden, damit eine Partizipative Schulentwicklung dauerhaft gewährleistet ist.

Partizipation – und die Rolle des Lehrplans

Wer Schülerpartizipation an den Schulen unseres Landes voranbringen will, muss sich auch mit ihren Hindernissen befassen. Sowohl in der qualitativen Lehrkräftebefragung (siehe 4.1.1), die parallel zu den Pretests stattfand, als auch in den geführten Lehrkräfteinterviews im Zuge der Erprobungsstudie (siehe 6.1), wurde der Lehrplan wiederholt als Hinderungsgrund bei der Förderung von Schülerpartizipation genannt. Unter den rechtlichen Grundlagen wurde bereits darauf eingegangen, dass der bayerische Lehrplan für die Grundschulen (siehe 2.3.1.7) ganz klar eine Förderung von Schülerpartizipation vorschreibt. Etlichen befragten Lehrkräften war nicht klar, wie sie ein Mehr an Schülerpartizipation mit dem bayerischen Lehrplan vereinbaren sollen. Viele der interviewten Lehrpersonen fragten sich, wie sie neben der durch den Lehrplan vorgegebenen Stofffülle noch Zeit für Partizipationsförderung finden sollen und wie diese konkret unter den Vorgaben des Lehrplans im Unterricht umgesetzt werden kann. In enger Verbindung mit dem Argument der schwierigen Vereinbarkeit von Partizipation mit dem Lehrplan steht das der fehlenden Zeit, welches immer wieder von Lehrkräften angebracht wurde (siehe 4.1., 6.1). Partizipationsförderung ist eine Daueraufgabe. Dafür wird ein verpflichtender Rahmen benötigt (siehe hierzu 2.3.1). Partizipation ist in allen Fächern möglich. Für jedes Fach werden im Lehrplan passende Bezüge zu diesen Zielen aufgezeigt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014). Lehrkräfte dürfen keine Angst vor der Bewältigung des Lehrplans haben, sondern müssen die Gestaltungschancen sehen, die er ihnen bietet und diese auch nutzen. Die Feststellung, dass der Lehrplan als zentraler Hinderungsgrund von Partizipationsförderung angesehen wird, mag auf den ersten Blick ein vorgeschoenes Argument sein, zumal der Lehrplan explizit Partizipationsförderung einfordert. Allerdings ist zu vermuten, dass der Lehrplan als Bezugspunkt dessen, was am Ende der Grundschulzeit erreicht sein muss, genannt wird und Lehrkräfte die Partizipationsförderung als Zusatzaufgabe sehen, neben einer Fülle an weiteren Aufgaben, die vermehrt auf die Schule übertragen werden (vgl. 1.). Aus eigener Berufserfahrung ist vor allem in den Klassenstufen 3 und 4 die Stoff- und Prüfungsdichte und das damit verbundene Thema Übergang dasjenige, das Lehrpersonen als hinderlich empfinden. Der Übertritt wird auch in den Interviews thematisiert (siehe 4.1.1). Hinzu kommen zum Teil auch das Nicht-„Wissen“, Nicht-„Können“ und Nicht-„Wollen“ (siehe 4.1.1, 6.1). Bzw. es reicht nicht aus, wenn der Lehrplan die Anbahnung entsprechender demokratischer Kompetenzen verlangt, gleichzeitig der Förderung überfachlicher Kompetenzen auch in der Evaluation nicht der gleiche Stellenwert zukommt wie den Kernfächern. So geraten diese leicht in Vergessenheit. Das „Müssen“ alleine reicht nicht aus, wenn die Nicht-Einhaltung geltenden Rechts (siehe

2.3.1.8) keine Konsequenzen hat. Zu einem umfassenden Qualitätsmanagement gehört auch die Evaluation von Partizipationsförderung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S. 25). Auch diese muss für Schulen verpflichtend sein.

Für die Partizipationscoachees gilt: Zwar ist Partizipation als solche freiwillig, verstanden als Kulturtechnik, wie lesen, schreiben und rechnen lernen (vgl. Baacke und Brücher 1982, S.46; siehe 2.1.4), ist sie jedoch genauso wie andere Kulturtechniken zu erlernen und möglichst zu verinnerlichen. Eine Demokratie lebt davon, dass ihre Bürgerinnen und Bürger von Anfang an lernen, Verantwortung zu übernehmen und die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitzugestalten. Verantwortungsbewusstsein erfordert Selbstwirksamkeit und Solidaritätsfähigkeit, die trainiert werden muss.

Bevor die eigene Forscherrolle reflektiert und die Stärken und Limitationen der Arbeit erläutert werden, sollen die Erkenntnisse, die die Erprobungsstudie lieferte, zusammenfassend dargestellt werden. Auch werden die anfangs aufgeworfenen Forschungsdesiderate (siehe 2.5.3) und ihre Beachtung in der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen.

7.6 Gesamtfazit der Befunde

Ziel des Forschungsvorhabens ist nach der **gemeinsamen Entwicklung eines Reflexionsinstruments** dessen **eigenständige Erprobung sowie die Entwicklung und Durchführung eines Lehrercoachings** durch die Doktorandin.

Forschungsfrage:

Ermittelt und fördert das entwickelte Reflexionsinstrument in Kombination mit einem Lehrercoaching die Partizipation von Schülerinnen und Schülern?

Das gemeinsam entwickelte Reflexionsinstrument konnte in Verbindung mit dem eigenständig entwickelten Lehrercoaching durch die Doktorandin erfolgreich in der Schulpraxis erprobt werden. D.h. die Zielsetzung des Forschungsvorhabens wurde erreicht. Nachdem die Ermittlungsfunktion des Reflexionsinstruments bereits in den Pretests bestätigt wurde (vgl. 3.1.4), konnte nun zudem die Förderungswirkung des Instruments in Kombination mit dem Lehrercoaching belegt werden. Dabei ist zu bedenken, dass aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen und Wünsche, die höchst subjektiv geprägt sind, die gemeinsame Reflexion darüber so wichtig ist, um allen Schülerinnen und Schülern gemäß der individuellen Möglichkeiten Partizipation zu ermöglichen. Das subjektive Empfinden begründet auch, warum bei identischen Sachverhalten die Einschätzung des erlebten Partizipationsgrades und des Partizipationswunsches unterschiedlich ausfallen kann. Im Alltag kann dies auch einen Wechsel der Partizipationsgrade beinhalten und bestätigt, dass Partizipationsförderung nicht zwingend die Selbstbestimmung zum Ziel haben muss. Zumal in einer demo-

kratischen Gesellschaft die Fähigkeit, gemeinsam Lösungen zu entwickeln und einen Konsens herbeizuführen zentral ist und oft schwieriger sein kann. Durch die Instrumentanwendung konnten die erlebte und gewünschte Partizipation von Lehrperson und Kindern sichtbar und ablesbar und damit ein Abgleich der Selbstwahrnehmung der Lehrkraft mit der Fremdwahrnehmung der Kinder ermöglicht werden. Mithilfe gemeinsamer Reflexionsgespräche konnte eine gemeinsame, datenbasierte Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung realisiert werden. An der Erprobungsschule wurde die Thematik Partizipationsförderung auf allen Ebenen der Schulentwicklung (Personal, Unterricht, Organisation), inklusive des Ganztagsbereichs, angestoßen, indem Betroffene zu Beteiligten gemacht wurden. Durch die Steigerung von Partizipation wurden zugleich Inklusion und Demokratiebildung gefördert. So wurde nicht nur die Selbst- und Mitbestimmung der beteiligten Grundschulkinder gestärkt, zugleich spricht die Schulleitung von einem angestoßenen Demokratisierungsprozess, bei dem Demokratie immer mehr zur Schulsäule werden wird. Umgesetzt wurden auch zahlreiche inklusive Werte (u.a. Vertrauen, Teilhabe, Respekt für Vielfalt). Dadurch, dass Kinder als Expertinnen und Experten ihrer selbst angesehen und partizipieren konnten, wurden die Lehrkräfte in ihrem Handeln gestärkt. In einem Lernprozess haben die beteiligten Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße ihren Schülerinnen und Schülern Vertrauen entgegengebracht, Kinder konnten sich als selbstwirksam erleben und mit ihrem Selbstvertrauen wiederum den Erwachsenen Vertrauen entgegenbringen, womit sich die Ausgangsthese bestätigen lässt (siehe 3.1.1).

Anwendung des Reflexionsinstruments

a. Wie bewerten die Lehrkräfte der Erprobungsstudie das entwickelte Reflexionsinstrument hinsichtlich seiner Praxistauglichkeit und Zielsetzung?

Das Reflexionsinstrument wird von den Lehrpersonen der Erprobungsstudie als praxistauglich empfunden. Als positiv wird die Zielsetzung des Instruments angesehen, wohingegen die Bewertung des Reflexionsinstruments von den Lehrkräften häufig auf die Beantwortung der Fragen am Tablet, dem für sie greifbarsten Teil des Reflexionsinstruments reduziert wird. Teil 2 (Reflexionsgespräche) und 3 (gemeinsame, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung) des Reflexionsinstruments sind für die Lehrkräfte ungewohnt.

Anwendung des Reflexionsinstruments

b. Welchen Stellenwert nehmen die Reflexionsgespräche zu den Auswertungsergebnissen ein?

Die Reflexionsgespräche wurden je nach Lehrkraft intensiv bis kaum geführt. Soweit diese nicht oder nur in einem geringen Umfang geführt wurden, waren Zeitmangel durch die Doppelbelastung als Klassen- und Schulleitung sowie ein nicht vorhandenes Lehrer-

coaching in der Kontrollgruppe, das nötig gewesen wäre, um das Instrument korrekt anzuwenden und die Bedeutsamkeit der Reflexionsgespräche noch stärker hervorzuheben, die Ursache.

Anwendung des Reflexionsinstruments

c. Wie kann datengestütztes Schülerfeedback für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden?

Das, über das Tablet, erhobene Schülerfeedback kann nur dann für eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt werden, wenn die Meinung der Kinder ernst genommen wird und Konsequenzen daraus folgen. Hierfür sind die Reflexionsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern unverzichtbar.

Anwendung des Reflexionsinstruments

d. Wie bewerten die Lehrkräfte das Lehrercoaching?

Als dringend notwendige Unterstützung bei der Anwendung des Reflexionsinstruments und der Förderung von Schülerpartizipation erwies sich das sehr positiv bewertete Lehrercoaching.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

a. In welchen Bereichen wurde an der Erprobungsschule eine Partizipationsförderung angestoßen?

Im Rahmen der umfassenden Einzelfallanalyse lässt sich ein klassischer Veränderungsprozess an der Erprobungsschule nachzeichnen. Durch Aktionsforschung wurden Schule und Ganztagsbereich darin unterstützt, eigenaktiv partizipative Veränderungen anzustoßen, wodurch die Fähigkeit, Wandel selbst zu gestalten von innen heraus gestärkt wurde. An der Erprobungsschule konnte damit trotz einer Vielzahl weiterer, schulischer Herausforderungen (siehe 5.3.2) eine beachtliche Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung angestoßen werden und zwar sowohl in Bereichen, die im Reflexionsinstrument enthalten sind (u.a. Dienste, Sitzordnung) als auch in Themenfeldern, die ergänzend im Lehrercoaching (u.a. Briefkästen, Themenwahl im Deutschunterricht) thematisiert wurden.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

b. Inwiefern gibt es Unterschiede bei der Partizipationsförderung in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe?

Es gibt deutliche Unterschiede in der Vorgehensweise bei der Partizipationsförderung und dem daraus resultierenden Ausmaß an Schülerpartizipation in den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe. Diese sind durch die Vollständigkeit und Intensität der Nutzung

des Reflexionsinstruments, durch das Lehrercoaching und die konsequente Anwendung der Verstärker (Transferaufgaben) zu erklären.

Titelfrage: „Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches?“

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

c. Welche Faktoren tragen zu einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung bei?

Die Ergebnisse der Erprobungsstudie belegen, die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer fungierten nicht automatisch als Partizipationscoaches für ihre Schülerinnen und Schüler. Auch das Reflexionsinstrument reicht bei einer Reduzierung auf die Tabletanwendung grundsätzlich nicht zur Partizipationsförderung aus. Erforderlich ist, neben einem Lehrercoaching, eine konsequente und vollständige Anwendung aller drei Bestandteile des Reflexionsinstruments. Als Partizipationscoaches müssen Lehrpersonen im Hinblick auf Partizipationsförderung in den Bereichen „Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ und „Müssen“ gestärkt werden, ebenso die Coachees. Dabei kommt der Förderung von überfachlichen Kompetenzen, die zum Partizipieren notwendig sind (u.a. Sprach-, Kommunikations-, Problemlösefähigkeit), eine wichtige Rolle zu. Bei einem Einlassen auf Partizipation werden diese parallel gefördert. Zudem zeigte sich, dass Partizipation nur nachhaltig gefördert werden kann, wenn Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zusammengebracht und in einem ganzheitlichen Ansatz Veränderungen angestoßen werden, wie es in der Erprobungsstudie der Fall war.

Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

d. Können Transferaufgaben die Partizipationsförderung im Klassenzimmer verstärken?

Wesentlicher Verstärker einer Partizipationsförderung im Klassenzimmer waren die Transferaufgaben (Plakat mit wöchentlichen Reflexionsrunden, Reflexionskärtchen für die Lehrkraft), wenn diese konsequent von Lehrkraft und Kindern durchgeführt wurden.

Beachtung von Forschungsdesideraten in der eigenen Arbeit

Die folgende Tabelle (siehe Tab. 7-1.) weist die im Theorienteil der Arbeit herausgearbeiteten Forschungsdesiderate auf (siehe 2.5.3) und erläutert, wie diese in der eigenen Arbeit beachtet wurden.

Tab. 7-1. Desiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation und ihre Beachtung in der vorliegenden Arbeit

Bachtung der Forschungsdesiderate	
Desiderate zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts	Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstrument und Lehrercoachings (vgl. Kap. 3-7)

auf Partizipation (vgl. 2.5.3)	
Schülerinnen und Schüler sollten an Forschung angemessen beteiligt werden.	<p>Grundschulkinder waren wiederholt in den umfangreichen Entwicklungs- und Validierungsprozess des Reflexionsinstruments eingebunden. Die dem Instrument zugrundeliegenden Fallvignetten haben ihren Ursprung in einer qualitativen Befragung von Grundschulkindern (vgl. 3.1.1). Eine Darstellung der Fallvignetten ist mit schauspielenden Kindern entstanden, die die Schulszenen nachspielten und dabei fotografiert wurden. Diese Kinder waren anschließend in einem Seminar an der Universität zu Gast, wo sie von Studierenden zu ihren Erfahrungen während der Schauspielstage und den entstandenen Fallvignetten interviewt wurden. 621 Grundschulkinder bearbeiteten die Geschichten am Tablet im Rahmen der umfangreichen Pretests. Wobei im Pretests I zusätzlich im Anschluss acht Gruppeninterviews mit den Kindern geführt wurden. Diese Rückmeldungen sind in die Weiterentwicklung und Optimierung des Reflexionsinstruments eingeflossen.</p> <p>Während der Erprobungsstudie sammelten die Schülerinnen und Schüler, über die Tablet-Erhebungen und die Transferaufgabe „Plakat“, zusammen mit ihren Lehrkräften durch Aktionsforschung Daten, die sie für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung nutzten. Im Zuge des Prä-Post-Follow-up-Designs wurden wiederholt mündliche und schriftliche Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zur Erprobungsstudie eingeholt.</p>
Künftige Forschungsarbeiten sollten eine Partizipative (Grund-) Schulentwicklung mit Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen.	<p>Im Rahmen der Erprobungsstudie wurde die angestoßene Förderung von Schülerpartizipation und damit verbundene Partizipative Schulentwicklung an einer Grundschule in einer umfassenden Einzelfallanalyse in einem Mixed Method Design wissenschaftlich begleitet und untersucht.</p>
Die Nutzung von datenbasierterem Schülerfeedback in der Grundschule für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung sollte näher erforscht werden.	<p>Mit der dreimaligen Instrumentanwendung auf den Tablets wurde systematisch Schülerfeedback erhoben. Ob und wie die beteiligten Lehrpersonen mit diesem datenbasierten Schülerfeedback weitergearbeitet und es für eine gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung genutzt haben, wurde im Rahmen der Erprobungsstudie untersucht. Gearbeitet wurde mit Interventionsgruppen, in denen die Lehrkräfte nach der Prämessung ein Lehrercoaching als Intervention zur Unterstützung der Instrumentanwendung erhalten haben sowie mit einer Kontrollgruppe, bei der dies nicht der Fall war.</p>
Die Förderung von Schülerpartizipation sollte in weiteren Forschungsanstrengungen näher beleuchtet werden.	<p>Durch die halbjährige Interventionsstudie zur Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings wurde die angestoßene Förderung von Schülerpartizipation in einer umfassenden Einzelfallanalyse beleuchtet.</p>
Die Entwicklung einer Partizipationspädagogik und -didaktik gilt es, zu unterstützen und eine pädagogische Sicht auf Partizipation zu stärken.	<p>Anhand der Fallanalysen, der an der Erprobungsstudie beteiligten Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe, konnten wertvolle Erkenntnisse abgeleitet werden, was bei einer nachhaltigen Partizipationsförderung im Sinne einer Partizipativen Schulentwicklung zu beachten ist und welche Anforderungen diese an Partizipationscoach und -coachee stellt. Dies sind wichtige und wertvolle Erkenntnisse, die bei der Entwicklung einer Partizipationspädagogik und -didaktik hilfreich sind. Die vorliegende Arbeit leistet zudem einen Beitrag, den pädagogischen Blick auf Partizipation zu stärken (siehe auch Handlungsempfehlungen für die Praxis unter 7.10).</p>

Schülerpartizipation als Bildungs- und Schulentwicklungsressource sollte intensiver erforscht werden.	Die angestoßene Partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung auf den Ebenen Unterricht, Personal und Organisation trägt dazu bei, Schülerpartizipation als Bildungs- und Schulentwicklungsressource auch aus wissenschaftlicher Perspektive zu beleuchten.
---	---

(Eigene Darstellung)

Nachfolgend wird die eigene Forscherrolle und deren Auswirkungen auf die vorliegende Arbeit kritisch reflektiert.

7.7 Reflexion der eigenen Forscherrolle

„Die Daten sind durch den Forscher geprägt, so dass der Forscher sich in seinen Daten selbst begegnet.“ (Meyer und Meier zu Verl 2019, S.275)

Als eines der Gütekriterien qualitativer Forschung wurde die „Reflektierte Subjektivität“ (Steinke 1999) in der eigenen Arbeit herangezogen (siehe 5.8). Für ein möglichst umfassendes und tiefes Verständnis des Einzelfalls wurden die eigene Berufsbiographie als Grundschullehrerin und damit verbundene Vorerfahrungen im Forschungsfeld Schule genutzt (vgl. Bortz und Döring 2016, S.111). Eine Reflexion der eigenen Forscherrolle erscheint bei der vorliegenden Arbeit auch deshalb besonders wichtig, weil die Verzahnung von Theorie und Praxis als eine zentrale Stärke der Arbeit gesehen wird (siehe 7.8.4). Inwiefern diese Stärke durch die eigene Rolle und Biographie beeinflusst wurde, wird nachfolgend anhand der verschiedenen Arbeitsphasen vor und während der Promotion für den gesamten Forschungsprozess umfassend dargestellt und kritisch reflektiert.

Eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgte erstmals im Rahmen der eigenen *Examensarbeit* zum Thema „*Grundschulkinder und Politik. Politikverständnis und politische Einstellungen von Kindern im 4. Schuljahr*“, die, neben einer Reihe anderer Arbeiten (vgl. u.a. Deth et al. 2007; vgl. Tausendpfund 2008; vgl. Abendschön 2010; vgl. Vollmar 2012; vgl. Götzmann 2015) zeigt, wie sehr Schülerinnen und Schüler der Primarstufe hinsichtlich ihres politischen Wissens und ihrer politischen Einstellungen unterschätzt werden (vgl. Dörner 2018). In den Folgejahren konnten die dortigen Erkenntnisse während der eigenen Tätigkeit als Referendarin im Schuldienst und später auch als Grundschullehrerin in der *Berufspraxis* bestätigt und durch zahlreiche *Erfahrungen hinsichtlich des Demokratie Lernens und Lebens* ergänzt werden. Partizipationsförderung und Demokratiebildung waren Leitbild der eigenen täglichen Arbeit und wurden zudem in verschiedenen Projekten und Wettbewerbsarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern vertieft. Eine weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik erfolgte in der eigenen *Masterarbeit* zum Thema „*Partizipative Schulentwicklung – ein Modell für die Grundschule?*“ im berufsbegleitenden Masterfernstudiengang Schulmanagement. Darin

wurde anhand der Erkenntnisse der Schulleitungen und Koordinierungsstellen von Modellschulen, die Frage erörtert, inwiefern Schulentwicklung an Grundschulen partizipativ gestaltet sein kann. Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Vorarbeiten und berufspraktischen Erfahrungen, die an vielen Stellen gezeigt haben, dass Demokratiebildung und Partizipation in der Grundschule möglich sind und von der Praxis Hilfestellungen für deren Umsetzung gewünscht werden, ist die vorliegende Doktorarbeit entstanden.

Die *Bewerbung auf ein Promotionsstipendium* der Freisinger Bischofskonferenz im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ geschah mit einer sehr hohen intrinsischen Motivation, die Thematik weiter zu vertiefen und dem Wunsch, sie durch die eigene Doktorarbeit auch in der Praxis voranzubringen, in der sie bis heute an Grundschulen vielfach ein Schattendasein fristet. Dazu wurde bewusst der Weg von der Praxis zurück in die Wissenschaft gewählt. Wenn man allerdings einmal für längere Zeit in der Praxis war, fühlt man sich dieser weiter verbunden, was sicherlich auch theoretische Überlegungen beeinflusst und maßgeblich zu einer stetigen Verzahnung von Theorie und Praxis beigetragen hat. Die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse durch die Arbeit als Grundschullehrerin und frühere Qualifikationsarbeiten ließen sich sehr gut mit den Vorarbeiten des Projektteams zu Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen verbinden.

In der *Entwicklungsphase des Reflexionsinstruments* kamen die täglichen Erfahrungen im Klassenzimmer mit Partizipation zum Tragen. Neben den Fallvignetten, die aus dem Datenmaterial der vorab durchgeführten qualitativen Schülerbefragung gewonnen wurden, sind *neue Fallvignetten* dazu gekommen, die auf *Erfahrungen aus dem eigenen Schulalltag* zurückzuführen sind (siehe Anhang D.1). Der Berufshintergrund und die Erfahrung in der Arbeit mit Grundschulkindern wirkte sich ebenso auf die *Konzeption der Fallvignetten*, etwa im Hinblick auf eine für diese Altersgruppe ansprechende, angemessene Gestaltung der Vignetten, sowie in der Produktion der Fallvignetten im Rahmen der Gestaltung und Durchführung von Schauspieltagen mit Grundschulkindern aus. Der gesamte Forschungsprozess mit seinen vielfachen externen Validierungsschritten war von Anfang an durch eine *Zusammenarbeit mit Lehrkräften von Grundschulen sowie Schülerinnen und Schülern* geprägt. Durch die vorherige, eigene Arbeit als Grundschullehrerin waren dies *vertraute Akteurinnen und Akteure*, weshalb die Kommunikation und Zusammenarbeit leichtfielen. Die *Kenntnis des Forschungsfelds Schule* war auch für die anschließenden Pretests sowie der parallel durchgeführten Befragung der Klassen- und Schulleitungen aller beteiligten Kinder sehr hilfreich. So erwies sich die vorab überlegte Vorgehensweise, mit einer Beispielgeschichte die Kinder kurz einzuführen, bevor sie das Reflexionsinstrument am Tablet bearbeiten, als sehr sinnvoll. Auch bei der Führung der Interviews mit den Lehrpersonen und Schulleitungen waren die eigenen Kenntnisse des Schulbetriebs hilfreich, um ggf. besser nachhaken zu können. In die *Entwicklung des Lehrercoachings* flossen ebenfalls *Beispiele*

von Partizipationsförderung aus dem eigenen Schulalltag als Grundschullehrerin mit ein (siehe Anhang D.2).

Die umfangreichen theoretischen Kenntnisse, die im Rahmen eines zweijährigen berufsbegleitenden Masterstudiums im Bereich *Schulentwicklung (Personal, Unterricht, Organisation)* erworben wurden, konnten im Rahmen der Erprobung in die Praxis transferiert werden. Hierbei erwies sich insbesondere das Wissen zur *Systemtheorie* bei der *Implementierung von Innovationen* im Schulkontext als sehr dienlich. Besonders während der *Erprobungsphase des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings* machte sich der eigene Berufshintergrund als Grundschullehrerin deutlich bemerkbar. Dadurch fiel der *Einstieg ins Forschungsfeld* sehr *leicht*, da das Berufsumfeld gut vertraut war. Der eigene Berufshintergrund war der Schule aus Gesprächen im Vorfeld der Studie bekannt. Gleich zu Beginn der Erprobungsphase wurde von sämtlichen Lehrkräften und der Schulleitung das Du angeboten. Das schaffte von Anfang an eine freundliche, vertrauenswürdige und gute Arbeitsbasis. Im weiteren Forschungsvorhaben zeigte sich, dass die Lehrkräfte zu keinem Zeitpunkt das Gefühl hatten, dass jemand von außen in ihr System eindringt, sie kritisch beobachtet, begleitet und ihnen sagt, wie sie ihre Arbeit besser verrichten können, sondern sie sahen vielmehr eine Kollegin, die im Bereich Partizipation eine besondere fachliche Expertise mitbringt und die eigene Arbeit bereichern kann. Dies machte sich wiederholt bemerkbar an Aussagen der Schulleitung und des Kollegiums im Lehrerzimmer wie „Du bist doch eine von uns“. Zudem gab es viele Gespräche im Lehrerzimmer, die von einer *primus inter pares Haltung*, sehr wertschätzend, geprägt waren und durch die *viele zusätzliche Informationen* gewonnen werden konnten. Die bekannte *Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis* (vgl. Hettke 2001, vgl. Lind 2001), konnte in der vorliegenden Studie dadurch *aufgehoben* werden, dass die *Wissenschaftlerin den gleichen Berufshintergrund wie das Praxisfeld* hatte und dadurch von Beginn an einen anderen Stand in der Praxis hatte als jemand der theoretisch über etwas schreibt, aber den Alltag in der Praxis gar nicht kennt. Bei den Tableterhebungen konnte individuell auf die *Bedürfnisse der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf* eingegangen werden, sodass auch diese Kinder teilnehmen konnten. Hierbei waren die *eigenen, täglichen schulischen Erfahrungen mit Inklusion als Lehrerin* hilfreich. Neben dieser *starken Verwobenheit mit dem Forschungsfeld*, die vielfältig für das eigene Forschungsvorhaben genutzt werden konnte, wurde zugleich durch eine *reflexive Selbstbeobachtung* die Balance hin zu einer angemessenen, professionellen, kritischen Distanz zum Untersuchungsfeld gewahrt (vgl. Nowotny und Knorr 2015, S.83; vgl. Döring und Bortz 2016, S.113), indem die *eigene Rolle im Forschungskontext fortlaufend reflektiert* und an dieser Stelle *transparent gemacht* wird. Weiter tragen die *Einhaltung von Gütekriterien und wissenschaftlichen Standards* (siehe 5.8) sowie die im gesamten Forschungsprozess wiederholt eingebauten *externen Validierungsschritte* dazu bei. Insofern kann das Eingangszitat von Meyer und Meier zu Verl (2019, S. 275) bestätigt werden, das

Forschungsvorhaben und die erhobenen Daten sind maßgeblich durch die eigene Biographie, Vorerfahrungen und Kenntnisse zum Forschungsthema und -feld geprägt. In Anbe tracht dessen können und müssen die Ergebnisse interpretiert werden.

Im weiteren Resümee werden die Stärken und Limitationen der eigenen Arbeit sowie daran anschließend Implikationen für Forschung und Praxis benannt. Die Arbeit endet mit einem Plädoyer.

7.8 Stärken und Limitationen der Arbeit

Nachfolgend werden die Stärken und Limitationen der eigenen Arbeit kritisch diskutiert. Dabei erfolgt eine Unterteilung in sieben Bereiche (siehe Abb. 7-2.) vor deren Hintergrund die Ergebnisse der Arbeit interpretiert werden müssen.



Abb. 7-2. Stärken und Limitationen der Arbeit (Eigene Darstellung)

7.8.1 Reflexionsinstrument

Stärke des Reflexionsinstruments

Zur schulischen Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation (Artikel 12 UN-Kinderrechtskonvention, siehe 2.3.1.1, 2.5) trägt das entwickelte, umfangreich validierte und erprobte Reflexionsinstrument maßgeblich bei. Kinder erhalten damit eine Stimme. Durch eine gemeinsame Reflexion der Ergebnisse, bei der die Stimmen der Kinder ernst genommen werden, kann eine partizipative, datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung verfolgt und damit Unterrichts- und Schulqualität gesteigert werden. Das Reflexionsinstrument stellt eine große Hilfestellung für die Lehrkraft dar, die durch die Schülerinnen und Schüler als Experten ihrer selbst in ihrem Lehrerhandeln gestärkt wird. Als innovativ

erweist sich das Reflexionsinstrument in mehrfacher Hinsicht. Die *elektronische Bearbeitung am Tablet* ist nicht nur *ansprechend und motivierend*, sie verbindet zugleich zwei große schulische Herausforderungen: *Digitalisierung und Inklusion*. Um dem Einsatz des Reflexionsinstruments in inklusiven Settings Rechnung zu tragen, wurde dieses von Anfang an so konzipiert, dass jedes Kind *individuell in seinem Tempo* die Geschichten bearbeiten kann. Zudem wurden die *Texte eingesprochen*, sodass Kinder, die noch Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, die Fragen dennoch bearbeiten können. Durch die *bildgestützte Beantwortung* der Fragen ist auch keine Schreibfähigkeit notwendig. *Ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Schülerschaft ist* aus nachgenannten Gründen *ausgeschlossen*: Die systematische Datenerhebung am Tablet erfolgte *anonym, standardisiert* und ohne jeglichen Einfluss von außen. Bei der Beantwortung der Fragen gibt es kein richtig oder falsch, sondern es geht um die persönliche Wahrnehmung und Wünsche der Befragten über die in gemeinsamen Reflexions- und Aushandlungsprozessen weitere Schritte besprochen werden sollen. Auch direktive Formen der Entscheidungsfindung wurden so dargestellt, dass sie ein akzeptables Lehrerverhalten darstellen. Für ein Instrument, das für die Praxis geschaffen wurde, ist es, neben der *Erreichung seiner Zielsetzung*, ganz wesentlich, dass es *von der Praxis* auch als *praxistauglich angesehen und genutzt* wird. Neben dem *positiven Feedback an der Erprobungsschule* gab es in unterschiedlichen Kontexten im In- und Ausland eine *Vielzahl an positiven Rückmeldungen verschiedener Akteurinnen und Akteure aus Schulpraxis* (Lehrkräfte und Schulleitungen), *Bildungsadministration und Wissenschaft* zum Reflexionsinstrument (siehe 3.1.4).

Limitation des Reflexionsinstruments

Einschränkungen beim Reflexionsinstrument ergeben sich automatisch durch die *Begrenzung der Zielgruppe auf die Jahrgangsstufen 2-4* sowie durch die in den acht Fallvignetten, die im Instrument verwendet werden, *exemplarisch aufgegriffenen Themenbereiche*. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnten Erweiterungen am bestehenden Instrument vorgenommen und modifizierte Varianten des Instruments entwickelt werden, um durchgängig das Recht auf Partizipation umzusetzen. Entsprechende, zielgruppenspezifische Implikationen finden sich unter 7.9.

7.8.2 Lehrercoaching

Stärke des Lehrercoachings

Das Lehrercoaching kam nicht nur mit seinen Inhalten bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern sehr gut an, es sorgte mit seiner „Hilfe zur Selbsthilfe“ auch dafür, dass den Lehrkräften der Zugang zur *Nutzung des Instruments erleichtert* wurde, indem Zusammenhänge aufgezeigt, die Notwendigkeit aller drei Bestandteile verdeutlicht und Wege seiner effektiven Anwendung aufgezeigt wurden. Die *Transferaufgaben* erwiesen sich als *wesentliche*

Verstärker einer Partizipationsförderung im Klassenzimmer und sorgten dafür, Partizipation dauerhaft sichtbar zu machen, präsent zu halten und die Reflexion zu ritualisieren.

Limitation des Lehrercoachings

Zwar erwies sich das konzipierte Lehrercoachings als sehr fruchtbar, manche Aspekte konnten allerdings aufgrund der limitierten *Zeitvorgabe* (vgl. 4.2.1, 5.3.2.) nur angerissen und nicht vertieft werden. Das *Coaching* der Lehrpersonen könnte noch optimiert werden, wenn hierfür ein *größeres Zeitfenster* zur Verfügung stünde, um Inhalte umfassender behandeln und besprechen zu können.

7.8.3 Partizipationsförderung an der Erprobungsschule

Stärke der Partizipationsförderung

Mit der an der Erprobungsschule durchgeführten Studie konnten dadurch, dass *Betroffene zu Beteiligten gemacht* wurden, vorhandene Ansätze zur Partizipationsförderung („*Wollen*“) in konkrete Umsetzungsmaßnahmen geführt und *ein partizipativer Veränderungsprozess auf allen Ebenen der Schulentwicklung vorgenommen werden*. Dieser betrifft die gesamte Schule inklusive Ganztag (Organisationsentwicklung) sowie die beteiligten Klassen und ihre Lehrpersonen (Unterrichts- und Personalentwicklung). *Auf der Ebene Personal wurden neben den Lehrkräften als Partizipationscoaches und den Schülerinnen und Schülern als Partizipationscoachees auch das gesamte Kollegium und die Nachmittagsbetreuung mit einbezogen*. Durch die Förderung von Schülerpartizipation wurden auch *Inklusion* (Umsetzung inklusiver Werte) und *Demokratiebildung an der Schule* (*Demokratisierungsprozess, Demokratie als Schulsäule*) gestärkt. Die Veränderungen sind vor dem Hintergrund des inklusiven Settings, der enormen Herausforderungen, mit denen die Erprobungsschule parallel zu kämpfen hatte (vgl. 5.3.2) und angesichts der Schwierigkeit, Unterricht und Schule durch Implementationen verändern zu wollen, in dem etwas von außen an ein System herangetragen wird (vgl. Gräsel und Parchmann 2004; vgl. Hascher und Schmitz 2010; vgl. Rolff 2016) als beachtlich einzustufen. Das positive Resultat hängt neben einer *fundierten Konzeption von Reflexionsinstrument und Lehrercoaching* und dem *Engagement der Lehrkräfte* damit zusammen, dass *bei der Implementierung wesentliche Erkenntnisse der Implementations- und Schulentwicklungsforschung beachtet* wurden (vgl. 7.4.1).

Limitation der Partizipationsförderung

Hinsichtlich Limitationen ist anzumerken, dass *Partizipationsförderung ein fortlaufender Prozess* ist. Die an der Erprobungsschule erreichte Partizipationsförderung ist nicht abgeschlossen, sondern muss konsequent weiterverfolgt werden. Überlegungen im Hinblick auf zukünftige Forschungen zu schulischer Partizipationsförderung finden sich unter 7.9.

7.8.4 Verzahnung von Theorie und Praxis

Stärke bei der Verbindung von Theorie und Praxis

Die Stärke der vorliegenden Arbeit besteht im deutlichen Praxisbezug und der starken Einbindung derer, die von Reflexionsinstrument und Lehrercoaching betroffen sind, beginnend im Entwicklungsprozess und weiterführend in der Erprobungsphase. Beteiligte Kinder und Lehrpersonen als eigentliche Expertinnen und Experten für Schule und Unterricht wurden ernst genommen, ihre Expertise und Meinungen mit einbezogen. Diese Vorgehensweise hat zu einer *starken Verzahnung von Theorie und Praxis* geführt und damit das oft kritisierte Theorie-Praxis-Dilemma (vgl. Hedtke 2001, vgl. Lind 2001) vermieden. Die eigene Berufsbiografie (siehe 7.7) wirkte sich verstärkend darauf aus.

Limitation

Zwar ist der Einbezug von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in den gesamten Forschungsprozess im Vergleich zu vielen anderen Forschungsprojekten als ausgesprochen hoch einzustufen, doch ist bei einer selbstkritischen Einordnung des gesamten Forschungsvorhabens in das Modell von Büker et al. 2018 zu den Partizipationsrechten von Kindern (siehe 2.4.2) festzustellen, dass Kinder ihr *Recht auf Information, Verständnis, Stimme und Einfluss in allen Phasen von Forschungsprojekten noch intensiver erfahren* können (Büker et al. 2018, S. 111).

7.8.5 Forschungsdesign

Stärke des gewählten Forschungsdesigns der Erprobungsstudie

Mithilfe des für die Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings gewählten Mixed Method Designs mit Prä-Post-Follow-up-Messung, Interventionsgruppen mit Lehrercoaching als Intervention und Kontrollgruppe und der im Rahmen von Aktionsforschung durch die Lehrkräfte und Schülerschaft erhobenen Daten konnte ein *umfangreiches Bild der angestoßenen Partizipationsförderung an der Erprobungsschule* gezeichnet und der *Einzelfall in seiner Tiefe nachvollzogen* werden. Für die Entwicklung von Einzelschulen existieren bisher kaum empirisch fundierte Grundlagen (vgl. Rolff 2016, S.33). Mit der eigenen Interventionsstudie, in der die Entwicklung einer Schule *ein halbes Jahr wissenschaftlich begleitet* wurde, konnten wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, die auch für andere Schulentwicklungsprozesse sowie die Implementierung von Innovationen von Relevanz sind und anschlussfähig für weitere Forschungen sein können (siehe hierzu auch 7.9). *Der gewählte Zeitraum der Interventionsstudie ist für Schule, die das Forschungsfeld darstellte, ein sehr langer Zeitraum* (vgl. AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V. 2020; vgl. Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit 2020), zumal Schule in vielen Punkten von Ferienabschnitt zu Ferienabschnitt, also einem Zeitfenster von ca. sechs Wochen, gedacht und geplant wird.

Limitation des gewählten Forschungsdesigns der Erprobungsstudie

Durch die gewählte *Einzelfallanalyse* wurde im Forschungsdesign bereits eine Einschränkung vorgenommen, die jedoch ausführlich begründet wurde und auf Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung beruht (siehe 5.2.1). Wie diese in einem zukünftigen, modifizierten Forschungsdesign erweitert werden kann, wird unter den Implikationen für die Forschung unter 7.9 ausgeführt.

7.8.6 Stichprobe

Stärke der Stichprobe bei der Entwicklung und Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings

Im gemeinsamen Projektteil (siehe Kap. 3) sind sowohl die *Stichproben* der beiden Pretests (Pretest I: $N = 102$ Schülerinnen und Schüler (SuS) und Pretest II: $N = 519$ SuS) sowie der qualitativen Befragung aller Klassen- und Schulleitungen ($N = 44$), aus der das Lehrercoaching und wesentliche Inhalte abgeleitet wurden, als *groß und heterogen* einzustufen. Insgesamt konnten in der Entwicklungsphase des Instruments Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 sowie Lehrkräfte und Schulleitungen von insgesamt *fünf Grundschulen* mit einbezogen werden. Die Stichprobe umfasst Lehrerinnen und Lehrer mit ganz unterschiedlicher Berufserfahrung und Dienstalter. Beteiligt waren sowohl Schulen im ländlichen als auch im städtischen Bereich, öffentliche Schulen und eine Privatschule, Schulen mit und ohne Schulprofil Inklusion, mit hohem und niedrigem Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund. An der externen Validierung des Lehrercoachings waren ebenfalls Lehrkräfte verschiedener Grundschulen und unterschiedlicher Berufserfahrung beteiligt.

Für die *Einzelfallanalyse* wurde eine inklusive Grundschule mit einem hohen Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewählt, mit der eine sehr gute Zusammenarbeit möglich war. Die Stichprobe zeichnete sich dadurch aus, dass von der Schulleitung die Notwendigkeit einer Unterrichts- und Schulentwicklung gesehen, die Bereitschaft zum Wandel im gesamten Kollegium geweckt und ein gemeinsamer, partizipativer Veränderungsprozess unter Einbezug des Ganztags angestoßen werden konnte, der weit über die unmittelbar an der Erprobungsstudie beteiligten Lehrkräfte hinaus ging. Die Stichprobe des Lehrercoachings gewährte detaillierte Einblicke in ihren Unterricht und tat sich durch Offenheit und die Bereitschaft, Schülerpartizipation zu fördern, hervor.

Limitation der Stichprobe der Erprobungsstudie

Die begründete Entscheidung, eine *Einzelfallstudie* durchzuführen, zieht eine *Limitation der Stichprobe* nach sich. In Folgeuntersuchungen sollte das Instrument *an weiteren Einzelschulen* zur Anwendung kommen (für weiterführende Überlegungen hierzu siehe 7.9). Bei der Wahl der Erprobungsschule ist von einer *positiven Selektion* auszugehen, da durch

die Bereitschaft der Schule an einer Kooperation ein entsprechendes Interesse an der Thematik vorab bereits gegeben war. Dies ist aber nicht vermeidbar, weil die Implementierung von Innovationen und eine damit anvisierte Schulentwicklung gegen die Interessen der Betroffenen nicht möglich ist (vgl. Rolff 2019, S.236) und eine Vielzahl an Voraussetzungen (vgl. 5.3.1) erfüllt sein mussten, die bei der Erprobungsschule vorlagen.

7.8.7 Einbettung der Dissertation in einen größeren, interdisziplinären Forschungskontext

Stärke der Arbeit durch die Einbettung der Dissertation in einen größeren, interdisziplinären Forschungskontext

Die vorliegende Arbeit ist zum einen in das Forschungsprojekt „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ im Bereich Pädagogik / Psychologie eingebettet. Zum anderen ist sie in einen größeren, interdisziplinären Forschungskontext im Verbundprojekt „Inklusives Leben und Lernen“ sowie im Graduiertenkolleg „Inklusive Bildung“ verortet (siehe 2.6). Diese Einbindung bereicherte die eigene Arbeit durch einen wiederholten, *interdisziplinären Austausch mit Feedback* zum eigenen Forschungsvorhaben sowie durch den *gemeinsamen, umfangreichen Entwicklungsprozess des Reflexionsinstruments mit einer großen, heterogenen Stichprobe*.

Limitation des wissenschaftlichen Austauschs in Verbindung mit der Corona-Pandemie

Eine gewisse Limitation entstand im dritten Jahr der Promotion, in dem *durch die Corona-Pandemie erforderlich gewordenen Einschränkungen wissenschaftlicher Austausch* über längeren Zeitraum *lediglich auf einer digitalen Ebene* geführt werden konnte.

Nach der ausführlichen Erörterung der Stärken und Limitationen der vorliegenden Arbeit werden nun die Implikationen für Forschung und Praxis vorgestellt.

7.9 Implikationen für die Forschung

Aus den Befunden der Erprobungsstudie ergeben sich Implikationen für weitere Forschung im Feld der Partizipationsförderung im Hinblick auf folgende Bereiche:

Zielgruppenspezifische Erweiterung und Modifizierung des Reflexionsinstruments:

- **Erweiterung und Modifizierung des Reflexionsinstruments für die Jahrgangsstufen 2-4 der Grundschule inklusive des Ganztagsbereichs**

Bei einem Einsatz des Reflexionsinstruments in der Breite müssten die technischen Voraussetzungen angepasst werden. In der Erprobungsstudie erhielten die Lehrkräfte die Ergebnisse jeweils ansprechend aufbereitet. Hilfreich wäre eine *App*, die

beispielsweise auch am Smartphone verwendet werden kann und in der die Ergebnisse direkt übersichtlich für Lehrkräfte und Schülerschaft eingesehen werden können, wie dies bei anderen Schülerfeedback-Apps auf dem Markt auch der Fall ist (siehe 3.2.2). In der Anwendung wäre ein *modularer Baukasten an Fallvignetten* für die Lehrkräfte hilfreich, sodass diese individuell in Absprache mit der Klasse Themen zusammenstellen können, zu denen ein Schülerfeedback gerade gewünscht ist. Dabei sollten *neue Themenfelder für weitere Fallvignetten* einen verstärkten Fokus auf die *Partizipationsförderung im Kerngeschäft Unterricht* (Beispiele: Zeitpunkt von Klassenarbeiten, Leistungsbewertung, Unterrichtsinhalte) sowie den *Ganztagsbereich* (Beispiele: Auswahl der Angebote am Nachmittag, Möglichkeit, eigene Vorschläge zur Nachmittagsgestaltung einzubringen, Festlegung des Speiseplans) legen. Interesse an einem entsprechenden Reflexionsinstrument mit Fallvignetten, die Themen des Ganztags betreffen, äußerten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ganztagsbereichs der Erprobungsschule. Sie können sich einen Einsatz des Reflexionsinstruments im Ganztagsbereich gut vorstellen.

- **Modifizierung des Reflexionsinstruments für den Kindergarten und die 1. Klasse**

Die Ausführungen unter 2.4.1 zeigen, dass die *Partizipation von Kindern im Kindergarten nicht nur möglich, sondern auch rechtlich verpflichtend* ist. Eine vorhandene Möglichkeit, mit Kindergartenkindern über die Mitbestimmung in der Kindertageseinrichtung ins Gespräch zu kommen, liefert die *Bilderbuchreihe „Leon und Jelena“*³⁶. Mithilfe der Geschichten kann mit den Kindern über die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der eigenen Einrichtung gesprochen werden. Allerdings wird hiermit *kein systematisches, datenbasiertes Feedback* der Kinder erhoben. Für einen Einsatz des Reflexionsinstruments im Kindergarten sollten *Themen aus dem Kita-Alltag* aufgegriffen werden, wie sie u.a. im Vorgängerprojekt³⁷ „Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie“ (vgl. Bartosch et al. 2015) herausgearbeitet wurden (siehe 2.4.1). Diese könnten mit Kindergartenkindern als Protagonisten nachgespielt, fotografiert und vertont werden. Die Fragen und Antwortkategorien müssen entsprechend auf die neuen Situationen, die Kindergartenkinder sowie die Erzieherinnen und Erzieher angepasst werden. Dadurch, dass für die Beantwortung der Fragen keine Lese- und Schreibfähigkeit notwendig ist, können die Fragen durch Anklicken auch von Kindern im Kindergartenalter bearbeitet werden. Dass ein *sinnvoller Tableteinsatz*

³⁶ Hansen, Rüdiger und Knauer, Raingard (2019): Leon und Jelena, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, [online] <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/leon-und-jelena-jelena-im-kindergartenparlament> [23.07.2020].

³⁷ Raingard Knauer leitete dieses Projekt gemeinsam mit Ulrich Bartosch.

im Kindergarten möglich ist, zeigt das Projekt „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2020). Denkbar wäre auch eine Kombination aus Bilderbuchbetrachtung und Reflexionsinstrument.

Eine mögliche Fassung für die 1. Klasse könnte an der Kitavariante ansetzen und darauf, mit schulspezifischen Themen aufbauen, wie sie im derzeitigen Reflexionsinstrument enthalten sind. Diese Fassung muss noch *sprachsensibler* gestaltet sein als die vorhandene Variante für die Jahrgangsstufen 2-4.

- **Modifizierung des Reflexionsinstruments im Hinblick auf eine noch sprachsensiblere Variante**

Die Ergebnisse aus den Pretests bei Klassen und Schulen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (siehe 3.1.4) verweisen auf die Notwendigkeit einer noch *sprachsensibleren Variante des Instruments*, die von Kindern mit Sprachschwierigkeiten benötigt wird. Allerdings darf bei einer noch sprachsensibleren Variante nicht vergessen werden, dass ein Austausch in Form einer gemeinsamen Reflexion über Partizipationsmöglichkeiten und -wünsche einer gewissen *Sprachfähigkeit* bedarf. Das zeigen eindrücklich die Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe 4 (siehe 6.1.2). Daher ist die *Förderung von Partizipationsfähigkeit untrennbar mit der Förderung von Sprach und Kommunikationsfähigkeit verbunden*.

- **Modifizierung des Reflexionsinstruments für die Sekundarstufe I und II**

Für die Sekundarstufe sollten die Fallvignetten des Reflexionsinstruments von älteren Protagonistinnen und Protagonisten nachgespielt und fotografiert und die *Themen* den Jahrgangsstufen und dem Alter der Kinder und Jugendlichen entsprechend *angepasst* werden (z.B. im Rahmen von selbstbestimmten, eigenverantwortlichem Lernen, Unterrichtsthemen und -materialien sowie Lernwege und -methoden). Hier könnten auch *differenziertere Antwortkategorien* ausgewiesen sein sowie *offene Fragen* gestellt werden bzw. die Fragestellungen müssen an die entsprechende Altersgruppe angepasst werden. Im Gegensatz zu den auf dem Markt vorhanden Feedback-Apps (siehe 3.2.2) könnte auch für ältere Schülerinnen und Schüler ein Feedback kombiniert mit einer Fotostory motivierender sein und mehr Gesprächsanlass bieten als ein reiner, klassischer Fragebogen. Zudem geht es hier im Gegensatz zu bereits existierenden Apps explizit um die Förderung von Schülerpartizipation.

- **Modifizierung des Reflexionsinstruments für die Hochschullehre**

Ebenso wäre ein solches Reflexionsinstrument für die Hochschullehre denkbar. Auch hier sollte Feedback wesentlicher Bestandteil von *Qualitätsmanagement* sein und die *Entwicklung von Seminaren und Hochschule durch Evaluation* angestoßen werden. Auch die *Handlungsfähigkeit der Lehrenden* kann gestärkt werden, wenn diese die Studierenden als Expertinnen und Experten ihrer selbst beteiligen.

Zudem kämen *angehende Lehrkräfte* so schon in der *ersten Phase der Lehrerbildung* mit dem Thema in Berührung und könnten ihre *Reflexionsfähigkeit von Beginn an schulen* (zu einem Einsatz des Reflexionsinstruments im Vorbereitungsdienst siehe 3.2.2). Die im modifizierten Reflexionsinstrument enthaltenen Fallvignetten greifen Situationen der Hochschullehre auf und werden von fiktiven Studierenden und Dozentinnen und Dozenten dargestellt. Ein solches Instrument könnte auch im Rahmen eines Seminars entwickelt und produziert werden.

Pädagogische Interventionsforschung

Wesentliches, pragmatisches Kriterium für Forschungsvorhaben an Schulen ist deren *Umsetzbarkeit in der Praxis*. Die Forschungsansätze müssen mit dem Unterricht und Schulalltag vereinbar sein und von den Lehrpersonen ohne größeren Aufwand in die Praxis integriert werden können. Eine wesentliche Rolle spielt hier der *Faktor Zeit* (vgl. Altrichter und Posch 2007, S.120). D.h. Interventionsforschung an Schulen muss an den schulischen Belangen orientiert sein, mit dem Ziel, Praxis nachhaltig zu verändern. *Im Schulalltag ist pädagogische Interventionsforschung möglich, derzeit aber nur unter schwierigen Bedingungen*. Selbst bei einer äußerst motivierten Schule, wie es bei der Schule der Erprobungsstudie der Fall war, bleiben die chronische Zeitknappheit, die von allen beteiligten Lehrpersonen der Untersuchung geäußert wurde, und die schulischen Rahmenbedingungen (siehe 5.3.2) ein zentrales Problem, das die praktische Umsetzung von Innovationen im Schulalltag behindert bzw. massiv erschwert (vgl. Wöhrer et al. 2017, S.333). Aufgrund der *hohen Relevanz pädagogischer Interventionsforschung zur empirischen Fundierung und evidenzbasierten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht* (vgl. Leutner 2010, S.71) sind *geeignete Forschungsbedingungen* als Ausgangspunkt erforderlich, um schulische Interventionsstudien zu ermöglichen. Wissenschaft muss diese Erkenntnis der Bildungsadministration spiegeln.

Inhaltliche Felder im Bereich Partizipationsförderung, die in zukünftigen Forschungen noch stärker in den Blick genommen werden sollten:

- **Die Erforschung von Partizipationsförderung mit Fokus auf den Partizipationscoachees**

In der Erprobungsstudie wurden die Lehrkräfte in den Blick genommen, da sie sie als Partizipationscoachees maßgeblich für eine Partizipationsförderung mit dem Reflexionsinstrument sind. Zukünftige Arbeiten sollten die *Rolle der Schülerinnen und Schüler als Coachees im Prozess der Partizipationsförderung* (vgl. 7.3) noch stärker beleuchten.

- **Ergänzende Forschung zu Hinderungsgründen von Lehrpersonen, Partizipation zu fördern**

Die bislang nur unzureichende schulische Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation (siehe 2.5) unterstreicht die Notwendigkeit, sich auch von Seiten der Forschung intensiver mit Hinderungsgründen der Lehrpersonen, Schülerpartizipation zu fördern, zu beschäftigen. Diese Frage sollte gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern erörtert werden. In der Erprobungsstudie konnten drei zentrale Hinderungsgründe herausgefiltert werden. Dazu zählt das für Inklusion, Partizipation und Schülerfeedback eminent wichtige Thema Haltungsarbeit, das bislang zu wenig erforscht ist (vgl. Kuhl et al. 2014, S. 79; vgl. Fiegert und Solzbacher 2014, S. 27; vgl. Schwer und Solzbacher 2014, S. 221). Auch in der vorliegenden Studie zeigte sich der hohe Stellenwert, der der eigenen *Bereitschaft, Partizipation fördern zu wollen*, zukommt, unabhängig von schulischen Umständen und *mangelnder Zeit*. Letztere wurde von den beteiligten Lehrkräften in der Erprobungsstudie als Haupthinderungsgrund genannt. Als weiteres Hindernis der Partizipationsförderung wurde in den Interviews mehrfach der *Lehrplan* erwähnt (siehe 6.1.3, 4.1.1). Fokussiert werden sollte in weiteren Forschungen auch die Förderung von Schülerpartizipation im Unterricht, bei der die Lehrpersonen nach eigenen Angaben oft nicht wissen, wie sie diese im Hinblick auf den Lehrplan und die gegebenen Rahmenbedingungen umsetzen sollen und die in bisherigen Studien, inklusive der eigenen den geringsten Raum bei der Partizipationsförderung einnahm (vgl. 4.1.1. und Kapitel 6).

- **Partizipationsförderung im Ganztag**

Potentiale zeigten sich in der Erprobungsstudie in einer sinnvollen Verzahnung von Partizipationsförderung in Schule und Ganztagsbereich. Der *Ganztag sollte stärker als Partizipationsmöglichkeit genutzt und beforscht werden* (vgl. Holtappels 2004, S.271; vgl. Bacher et al. 2007, S. 282; vgl. Weber et al. 2008, S. 340f; vgl. Wagener 2013, S.294, 303, vgl. Derecik et al. 2018, S.5).

- **Partizipationsförderung bei verschiedenen Zielgruppen**

Näher betrachtet werden sollte die Förderung von Partizipation bei verschiedenen Zielgruppen. Stärker fokussiert werden sollten in zukünftigen Forschungsansätzen *Kinder mit Migrationshintergrund* und die *Kooperation beim Thema Partizipationsförderung mit dem Elternhaus*. Zum einen, weil das Erziehungs- und kulturelle Verständnis von Demokratie und Partizipation durchaus stark differieren kann und sich dadurch die Zusammenarbeit herausfordernd gestaltet, wie die Aussagen von Lehrkräften zeigen (vgl. 4.1.1, 6.1). Zum anderen, weil in einer eigenen, vorherigen Studie nachgewiesen werden konnte, dass guter Unterricht migrationsbedingte Unterschiede beim politisch-demokratischen Lernen reduzieren kann (vgl. Dörner 2018).

Modifizierung des Forschungsdesigns

Der in der Erprobungsstudie verwendete Mixed Methods Ansatz mit Prä-Post-Follow-up-Messung, Interventionsgruppen und Kontrollgruppe sowie den im Rahmen von Aktionsforschung durch die Lehrkräfte und Schülerschaft erhobenen Forschungsdaten erwies sich als äußerst fruchtbar, um den Einzelfall in seiner Tiefe zu erfassen. Für weiterführende Forschungen im Bereich schulischer Partizipationsförderung sind folgende Modifizierungen denkbar:

- **Eine Erprobung des Reflexionsinstruments mit längerem Lehrercoaching an weiteren Schulen**

Nach dem gemeinsamen, umfangreichen Entwicklungsprozess und der erfolgreichen Praxiserprobung des Instruments durch die Doktorandin an einer Einzelschule, sollte das Reflexionsinstrument in einem nächsten Schritt *an mehreren Schulen, erprobt* werden. Dabei sollten unterschiedliche Schulsprengel mit einbezogen werden, da sich die Zusammensetzung der Schülerschaft mitunter je nach Einzugsgebiet der Schule stark unterscheidet und je nach Zielgruppe ggf. eine Anpassung der Partizipationsförderung nötig ist, etwa bei Kindern die diese von zuhause nicht gewohnt sind. Auch sollte darauf geachtet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlicher Berufserfahrung beteiligt sind. Denn die Befunde der Erprobungsstudie zeigen, wie sich Selbstsicherheit und Lehrerprofessionalität in der eigenen Rolle als Lehrkraft auf die Förderung von Schülerpartizipation auswirken. Da Schulentwicklung Sache der Einzelschule ist (vgl. Rolff 2016; siehe 5.2.1) sollten auch in weiteren Untersuchungen *Einzelfallanalysen* an den jeweiligen Grundschulen durchgeführt werden. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen und schulischer Besonderheiten kann dann eine vergleichende Analyse vorgenommen werden. Für die Einzelfallanalysen ist weiterhin ein *Mixed Method Design* sinnvoll, um die angestoßene Entwicklung der jeweiligen Einzelschule tiefgreifend analysieren zu können. Für eine nachhaltige Veränderung empfiehlt sich ein noch umfassenderes *Lehrercoaching mit einem größeren zur Verfügung stehenden Zeitfenster*, um die Lehrkräfte mit dem Coaching noch intensiver unterstützen zu können.

- **Videographierter Unterricht – ein anderer Blick auf schulische Partizipationsförderung**

Insbesondere im Hinblick auf die Coach-Coachee-Beziehung und eine längerfristige Begleitung der Lehrkräfte durch einen externen Coach wäre denkbar, durch einen videographierten Unterricht, der an technischer Ausstattung Kameras und Mikrofone im Klassenzimmer benötigt und per Livestream in einen angrenzenden Raum übertragen wird.

Entsprechende Kooperationsprojekte³⁸ zwischen Schulen und Universitäten mit der nötigen technischen Ausstattung an den Schulen existieren bereits. Anders als bei sonstigen Beobachtungsansätzen (siehe hierzu Boer und Reh 2012), bei denen sich der Beobachter i.d.R. im gleichen Raum befindet, ermöglicht diese Vorgehensweise eine *zeitgleiche Beobachtung des Unterrichtsgeschehens ohne den Unterricht durch die Anwesenheit der Forscherinnen und Forscher zu beeinflussen oder zu stören*. Anhand der Aufnahmen ist auch eine *Besprechung des Unterrichts zu einem späteren Zeitpunkt* möglich. Vor diesem Hintergrund kann der Lernort auch für eine *stärkere Verzahnung aller Phasen der Lehrerbildung mit der Forschung* genutzt werden. Der Technikeinsatz bietet nicht zuletzt für die Lehrkraft als Partizipationscoach die Möglichkeit eines Perspektivwechsels auf das eigene Unterrichten und ihre Schülerinnen und Schüler. Sequenzen könnten in Reflexionsgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Denkbar wären auch Kollegiale Fallberatungen. Vorausgesetzt wird die Bereitschaft der Lehrkräfte und Erlaubnis der Erziehungsberechtigten, dass Unterricht videographiert und zum Anlass für eine gemeinsame Reflexion genutzt wird. In einem solchen Forschungsansatz könnten Aspekte, die sich in den Befunden der vorliegenden Arbeiten finden, näher beleuchtet werden. Dazu gehören die Stärkung der Reflexionsfähigkeit in der Lehrerausbildung, die fünf Elemente der Partizipationsförderung („Wissen“, „Können“, „Wollen“, „Dürfen“, „Müssen“) mit besonderem Fokus auf der Fähigkeit, Partizipationsprozesse zu initiieren und zu begleiten, die Partizipationsförderung im Kerngeschäft Unterricht sowie das teilweise starke Auseinanderklaffen der Wahrnehmung von Schülerpartizipationsmöglichkeiten bei Lehrkraft und Schülerschaft.

Weitere Implikationen werden als nächstes für die Praxis formuliert.

7.10 Implikationen für die Praxis

Die vorliegende Arbeit hatte, aus der Praxis kommend (siehe 7.7), den Anspruch, ein Reflexionsinstrument und Lehrercoaching für diese zu entwickeln, die Lehrkräften weiterhelfen und sie in ihrer Arbeit stärken (vgl. 1). Im Praxistest haben sich das Reflexionsinstrument und Lehrercoaching bewährt. Welche Schlussfolgerungen und Konsequenzen lassen sich aus der vorliegenden Arbeit am Ende nun für die Praxis ziehen?

Für eine zukünftige Verwendung des Reflexionsinstruments lässt sich aus den Ergebnissen der Erprobungsstudie ableiten:

³⁸ Siehe u.a. die Projekte:

„KOLEG - Kooperative Lehrerbildung gestalten der Universität Regensburg“ (2015-2018, Universität Regensburg, <https://www.uni-regensburg.de/forschung/ur-klassen/startseite/index.html>)

„PLUS@Wü - Progressives Lernen an Universität und Schule (UNI-Klasse)“ (seit 2020, Universität Würzburg), <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/forschung/aktuelle-projekte/plus-wue-progressives-lernen-an-universitaet-und-schule-uni-klasse/>)

- Partizipationsförderung steht und fällt mit dem konsequenten, vollständigen Instrumenteneinsatz. Den Lehrkräften muss deutlich vermittelt werden, dass die drei Bestandteile des Reflexionsinstruments untrennbar zusammengehören. Insbesondere muss die Bedeutsamkeit der Reflexionsgespräche den Lehrpersonen bewusst gemacht werden.
- Eine erfolgreiche Anwendung des Reflexionsinstruments setzt zwingend ein Lehrercoaching voraus.
- Flankierend zur Instrumentanwendung sollten Verstärker im Klassenzimmer zum Einsatz kommen. In der Erprobungsstudie bewährten sich als Transferaufgaben sowohl das Plakat mit den Reflexionsrunden als auch die Reflexionskärtchen für die Lehrkräfte. Die Reflexionsgespräche müssen im Schulalltag zur Routine werden, wodurch der Zeitbedarf sinkt. Sie bedürfen auch eines festen zeitlichen Rahmens. Allerdings muss auch beachtet werden, dass die Routine nicht nur abgehakt wird und dadurch zu Ermüdungserscheinungen führt. D.h. gemeinsam mit den Schülerrinnen und Schülern sollte ein sinnvoller Zeitrahmen vereinbart werden (z.B. 14-tägig). Auch vor dem Hintergrund des zur Verfügung stehenden Zeitbudgets und der vielfältigen, weiteren Aufgaben und schulischen Herausforderungen (siehe Kap. 1) darf Partizipationsförderung nicht zu einer lästigen Pflicht, sondern sollte als Bereicherung empfunden werden.
- Entscheidend sind das persönliche Engagement („Wollen“) von Partizipationscoach und -coachee sowie die Intensität des Engagements. Daneben sind das Know How („Wissen“) und die Fähigkeit („Können“) sowie partizipationsförderliche Rahmenbedingungen („Dürfen“ und „Müssen“) bedeutsam.
- Wie eine modifizierte Variante des Reflexionsinstruments für den Gebrauch im Schulalltag aussehen könnte, wurde unter 7.9 näher ausgeführt. Sinnvoll scheint die individuelle Zusammenstellung von Fallvignetten durch die Lehrperson je nachdem, welche Thematik für die Klasse gerade von Relevanz ist.

Die Entscheidung für Schülerpartizipation darf nicht nur proklamiert werden, sondern sie muss in der alltäglichen Schulpraxis gelebt werden. Notwendige Handlungsempfehlungen lassen sich wie folgt für die zehn Gruppen, für die zu Beginn der Arbeit die Relevanz des Forschungsthemas aufgeworfen wurde (siehe 1.2), zusammenfassen. Dabei lassen sich manche Unterpunkte sicherlich mehreren Personengruppen zuordnen. Eine nachhaltige, ganzheitliche Partizipationsförderung impliziert eine Stärkung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie eine stärkere Verzahnung aller Beteiligten.

- Kind stärken

Das Kind steht im Zentrum der Partizipationsförderung. Die Beispiele der Partizipationsförderung im Rahmen der Erprobungsstudie machen deutlich, *es kommt nicht nur auf den*

Coach an, sondern genauso auf den Coachee. Damit Partizipationsförderung letztlich gelingt, müssen Kinder als Partizipationscoachees auch ihren Beitrag leisten und sich auf ihre Rolle als Coachee einlassen, wie die Befunde in der Interventionsgruppe 4, der viel Selbstbestimmung gewährt wurde, besonders unterstreichen. Partizipationscoachees müssen die Bereitschaft, zu partizipieren und Verantwortung zu übernehmen, aufbringen. Partizipation ist freiwillig, aber eine Gesellschaft funktioniert nicht, wenn sich alle ihrer Verantwortung entziehen. Auch das müssen Kinder lernen. Damit Kinder partizipationsfähig werden, müssen mit Partizipation in Verbindung stehende, überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzen (u.a. Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Organisations- und Koordinationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Solidaritätsfähigkeit; siehe hierzu Jerg 2017, S.136, Klafki 2007, S.97f) gestärkt werden.

- Lehrkraft stärken

Der Lehrkraft kommt als Partizipationscoach eine zentrale Funktion und anspruchsvolle Aufgabe bei der Partizipationsförderung zu, wie die Falldarstellungen der Erprobungsstudie belegen. Die eigenen Befunde unterstreichen die *Notwendigkeit eines Lehrercoachings und von Verstärkern im Klassenzimmer*, wie den Transferaufgaben während der Erprobung des Reflexionsinstruments, damit Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Partizipationsräume eröffnen, Partizipationsprozesse anleiten, begleiten und sie zu Partizipation befähigen können. Auch müssen Lehrkräfte für ein zum Teil *starkes Auseinanderklaffen von Selbst- und Fremdwahrnehmung beim Thema Schülerpartizipation* sensibilisiert werden, was sich sowohl in den Pretests (siehe 3.1.4) als auch in der Erprobungsphase zeigte (siehe 6.2) und auch schon in anderen Studien angemerkt wurde (siehe 2.3.3). Die große Divergenz in den Meinungen unterstreicht die *Bedeutung eines Austausches und einer gemeinsamen Reflexion mit den Kindern*, die im Coaching besonders deutlich herausgestellt werden muss, da sie für eine Partizipationsförderung zwingend notwendig ist.

- Lehreraus- und -fortbildung stärken

Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation gehören untrennbar zusammen, wie die Erprobungsstudie einmal mehr unterstreicht. Auch *in der Lehreraus- und -fortbildung* müssen sie *zusammen gedacht und verbindlich verankert* werden (vgl. Deutsche Kinderhilfswerk 2019a, S.96), da sie bislang deutlich zu kurz kommen, wie die Vielzahl an Lehrerinterviews zeigt (vgl. 4.1.1). Die Lehrerinnen und Lehrer brauchen neben dem nötigen *Hintergrundwissen*, nach eigenen Angaben, auch das entsprechende *Know-How zur praktischen Umsetzung* von Schülerpartizipation im Unterricht. Dies sollte bereits im Studium thematisiert, erarbeitet und erprobt werden. Es reicht nicht aus, politisches Wissen zu vermitteln, Demokratie muss gelebt und erfahren werden (vgl. Dewey 1993; vgl. Himmelman 2001). Ein besonderes Augenmerk sollte bereits hier auf der *Schulung von Reflexionsfähigkeit* liegen, da diese wesentlicher Bestandteil von Lehrerprofessionalität (vgl. Combe und Kolbe 2008, S.859) und zur Förderung von Partizipation notwendig ist. Da der

Lehrplan (siehe 2.3.1.7) besonders häufig von Lehrkräften in den Interviews als Hindernis bei der Partizipationsförderung genannt wird (siehe 4.1.1, 6.1.3), gilt es, auch in der Lehreraus- und -fortbildung ein stärkeres Augenmerk auf ihn zu legen, zumal dieser die Partizipationsförderung explizit vorschreibt (siehe hierzu auch 7.5). Dies gilt insbesondere auch für die Realisierung von *Partizipation als Unterrichtsprinzip*. Neben gelungenen Beispielen einer Partizipationsförderung, die sich die Lehrkräfte wiederholt in den Interviews wünschten, sollte beispielsweise in Form von Fallvignetten auch mit Beispielen gearbeitet werden, die nicht volumnäßig partizipativ gelöst werden (siehe hierzu auch die Falldarstellungen unter 6.1), um die Hemmschwelle bei Lehrkräften im Hinblick auf Schülerpartizipation zu senken. Gerade aus diesen Beispielen kann man viel lernen und sehen, dass das Fehler machen bei Partizipationsförderung nichts Ungewöhnliches ist und zum gemeinsamen Lernprozess dazu gehört.

- **Wissenschaft stärken**

Implikationen für die Forschung sind unter 7.9 ausführlich aufgeführt. Diese sind im Hinblick auf Partizipationsförderung *eng mit den Implikationen für die Praxis verknüpft* (siehe 2.5).

- **Schulleitung stärken**

Die Ergebnisse der Erprobungsstudie zeigen nicht nur eine angestoßene Schulentwicklung auf allen Ebenen der Schulentwicklung, sie verdeutlichen auch, dass eine *nachhaltige Verankerung von Schülerpartizipation nur zu erreichen ist, wenn man Unterrichtsentwicklung mit Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft* (zur Verbindung von UE und PE, siehe Rolff 2016, S.152). Dies ist eine wichtige Erkenntnis für Schulleitungen, da diesen als gate keeper für Innovationen eine wichtige Funktion zukommt. Für eine nachhaltige Verankerung von Partizipationsförderung an Schulen müssen *auch Schuleiterinnen und Schulleiter qualifiziert und weitergebildet* werden, beispielsweise zum Thema Partizipative Führung (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2019a, S.96). Ferner kommt den Schulleitungen eine wichtige Rolle zu, wenn es um die *Schaffung von partizipationsförderlichen Rahmenbedingungen*, etwa der Schaffung von Zeitbudgets, geht. Auch bei der Entwicklung einer schulischen Evaluationskultur (vgl. Rolff 2016, S.111), die notwendig ist, um (Schüler-) feedback nachhaltig an einer Schule zu implementieren, kommt der Schulleitung eine entscheidende Funktion zu.

- **Schule stärken**

Das entwickelte und erprobte Reflexionsinstrument bietet eine gute Möglichkeit für Schulen, die eigene Arbeit im Hinblick auf die Verwirklichung von Schülerpartizipation selbst zu evaluieren und datenbasiert systematisch weiterzuentwickeln. Als *Lernende Organisation* (Rolff 2002) müssen sich Schulen als Schulgemeinschaft, dazu gehören die Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, schulisches Verwaltungspersonal, ggf. außerschulische Kooperationspartner, gemeinsam mit dem Schulträger auf den Weg ma-

chen. Wenn alle an Schule Beteiligten partizipieren sollen, müssen entsprechende *Strukturen und Beteiligungsmöglichkeiten* geschaffen werden. Deren Bedeutsamkeit wird durch die Ergebnisse der Erprobungsstudie unterstrichen. Denn ohne feste Strukturen geht Partizipationsförderung im Schulalltag neben einer Vielzahl anderer Aufgaben und Herausforderungen sehr schnell unter und gerät in Vergessenheit. Ferner legen die Erfahrungen, die die 4. Klasse mit Partizipation während der Erprobungsstudie sammeln konnte, nahe, sich zu Beginn mit allen Akteurinnen und Akteuren über das eigene *Partizipationsverständnis* zu verständigen. Aus der Erfahrung der Erprobungsstudie empfiehlt sich eine längere externe Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch einen Coach, da ansonsten Neuerungen im Alltagsstress schnell untergehen und durch eine professionelle Unterstützung von außen eine Entlastung der Lehrpersonen möglich wird und eine regelmäßige Reflexion mit dem externen Coach stattfinden kann (vgl. Schlegel 2000, S.210). Aus diesen Gründen spricht sich eine parallel zum Pretest II interviewte Schulleitung für eine solche externe Begleitung aus (vgl. 4.1.1).

- Eltern stärken

Schulische Partizipationsförderung sollte vor dem Hintergrund einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch eine stärkere Beteiligung des Elternhauses an Schulentwicklung realisiert werden (vgl. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2004, S.13; vgl. Schneider et al. 2009, S.30). Neben strukturell verankerten Partizipationsmöglichkeiten für die Eltern ist auch in der Begegnung mit den Erziehungsberechtigten eine dialogische Haltung wichtig (vgl. Knauer 2004, S. 238f). Auf die *Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit mit dem Elternhaus im Rahmen von Partizipationsförderung*, auch vor dem Hintergrund ggf. divergierender Vorstellungen, verwiesen auch Lehrkräfte während des Entwicklungs- und Erprobungsprozesses des Reflexionsinstruments. Sinnvoll wären auch *Schulungen für Eltern* (vgl. Brückner 2001, S.304f) zum Thema Partizipationsförderung, in denen äquivalente Partizipationsmöglichkeiten für zuhause, wie z.B. der *Familienrat*, vorgestellt werden. Auch das „*Systemische Konsensieren*“, das an der Erprobungsschule eingeführt wurde, ist im familiären Kontext realisierbar.

- Bildungsadministration stärken

Die Ergebnisse der umfangreichen Pretests (vgl. 3.1.4) und der Erprobungsstudie (vgl. 6) zeigen den Wunsch vieler Schülerinnen und Schüler, mehr mitbestimmen zu wollen und die häufig fehlende institutionelle Verankerung von Beteiligungsmöglichkeiten, etwa einer verbindlichen Klassensprecherwahl ab der 1. Klasse und Klassenräten in allen Grundschulklassen sowie eine Beteiligung von Kindern in Schulgremien unabhängig von der Jahrgangsstufe (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2019a, S.96). Damit Partizipationsförderung im Schulalltag nicht aufgrund von Zeitmangel und sonstigen Herausforderungen, wie es sie auch in der Erprobungsstudie gab, vernachlässigt wird, sind *partizipationsförderliche Rahmenbedingungen* erforderlich. Sinnvoll wäre *eine feste, wöchentliche Stunde im Stun-*

denplan für einen Klassenrat in jeder Jahrgangsstufe. Die Bildungsadministration ist maßgeblich mitverantwortlich, damit Demokratiebildung, Schülerpartizipation und systematisch erhobenes Schülerfeedback für Lehrkräfte mehr und mehr zur Selbstverständlichkeit werden und nicht länger eine Ausnahme darstellen. Dazu sollten staatliche Schulämter *Fortbildungen* für Lehrkräfte und Schulleitungen zum Thema Demokratiebildung, Schülerpartizipation und Aufbau einer schulischen Evaluationskultur *verpflichtend* anbieten, in denen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert werden. Denn in den Interviews zeigte sich in Äußerungen der befragten Lehrkräfte, dass Fortbildungen in den Kernfächern als wichtiger angesehen werden und daher die Entscheidung für eine Fortbildung eher darauf fällt, zugleich jedoch beim Thema Partizipationsförderung Hinweise zur Realisierung erwünscht sind. Ebenso können Fortbildungskonzepte und Bausteine für die Schülerinnen und Schüler als Partizipationscoachees konzipiert und angeboten werden (z.B. Kinderrechte, Konfliktlösungsstrategien). Die Umsetzung von Demokratiebildung und Partizipation darf keinesfalls als weniger bedeutsam angesehen werden als andere schulische Qualitätsaspekte und muss bei externen Evaluationen gleichwertig mit einbezogen werden.

- Politik stärken

Auch der Politik kommt eine ganz wesentliche Rolle bei der Förderung von Schülerpartizipation hinsichtlich der Elemente „*Müssen*“ und „*Dürfen*“ zu (siehe 2.1.6, 2.3.2.1). Das Deutsche Kinderhilfswerk verweist insoweit darauf, „dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen keine Frage der finanziellen Möglichkeiten, sondern vor allem eine Frage des politischen Willens des Gesetzgebers ist“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2019a, S.92). Die Erkenntnisse der Arbeit müssen an die Politik herangetragen werden. Es wäre sinnvoll, wenn sich Politikerinnen und Politiker im Gespräch mit Lehrkräften und Kindern vor Ort an den Schulen ein Bild machen.

- Gesellschaft stärken

„Um Kinder zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ (Afrikanisches Sprichwort)

Partizipationsförderung muss unterstützend *außerschulische Kooperationspartner* mit einbeziehen und *in die Gesellschaft wirken* (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015, S.26; vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2019a, S.96), denn die *Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation ist kein schulisches Projekt, sondern gesellschaftliche Daueraufgabe*. Dadurch können mit zivilgesellschaftlichem Engagement weitere Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden, etwa im Rahmen von Service Learning (vgl. Schneider et al. 2009, S.31). Diese Erfahrungen sind für die Entwicklung und Festigung einer demokratischen Gesellschaft von großer Bedeutung (vgl. Picot 2012, S. 7). Auch die Schulleitung der Erprobungsschule spricht von einer gesellschaftlichen Veränderung, die in der Schule ihren Ausgangspunkt hat.

Die umfangreichen Ausführungen zur Entwicklung und Erprobung des Reflexionsinstruments und Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen und der Frage » Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches?« schließen mit einem Plädoyer.

7.11 Zum Schluss: Ein Plädoyer

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“ (Antoine de Saint-Exupéry)³⁹

Die Sehnsucht nach einem Mehr an Schülerpartizipation, das zahlreiche gute Früchte trägt (siehe Abb. 1-1.), wurde an der Erprobungsschule geweckt. Jeder Ernte geht eine Zeit des Säens voraus. Wurzeln müssen wachsen. Dies kann aber nur der Anfang sein. Vielerorts muss die Sehnsucht erst noch geweckt und Partizipation als Chance, Bildungs- und Schulentwicklungsressource, pädagogische Aufgabe und Kernelement einer Demokratie erkannt werden. Denn auch die zunehmend festzustellende Instabilität unserer Demokratie verweist auf die Dringlichkeit, zu handeln. In der Praxis findet oft erst ein Umdenkprozess statt, wenn eine NOTwendigkeit⁴⁰ besteht. Diese NOTwendigkeit gibt es längst an unseren Schulen (siehe 1.1), auch wenn sie nicht immer gesehen und als solche empfunden wird. Dass Schülerpartizipation als Kinderrecht an allen Schulen die Regel wird und nicht die Ausnahme bleibt, ist eine visionäre Idee. Aber dieses Ziel ist so bedeutsam, dass sich seine Realisierung aufdrängt. Partizipationsförderung ist sehr anspruchsvoll und vor allem im Anfangsstadium zeitintensiv. Das zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, die auch aufzeigt, dass Partizipationsförderung, im wissenschaftlichen Diskurs bislang ein Schattendasein einnimmt, obwohl das geltende Recht die Förderung der Partizipation längst normiert hat. Demokratiebildung und Partizipation müssen verpflichtender Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung werden. Den Lehrkräften muss vermittelt werden, dass Partizipationsförderung keine zusätzliche Aufgabe ist, sondern eine sehr sinnvolle und wichtige Investition, die ihre eigene Arbeit langfristig entlastet, ein wesentlicher Qualitätsaspekt ihrer Lehrerprofessionalität, der sie in ihrem eigenen Handeln stärkt (vgl. Bartosch et al. 2015, S. 114). Der entscheidende Schlüssel für eine stärkere schulische Umsetzung des Partizipationsrechts sind die Lehrkräfte als Partizipationscoaches. Sie brauchen neben der eigenen Begeisterung für Schülerpartizipation das nötige Know How, methodisch-didakti-

³⁹ Zitiert nach zitate.eu (2020), Antoine de Saint-Exupéry, [online] <https://www.zitate.eu/search?query=++++++Wenn+Du+ein+Schiff+bauen+willst> [28.08.2020].

⁴⁰ Einschätzung einer Person aus der Bildungsadministration in einem Fachgespräch im Rahmen einer Tagung des Verbundprojekts „Inklusives Leben und Lernen“ der KU Eichstätt-Ingolstadt.

sche Fähigkeiten (vgl. Derecik et al. 2018) und geeignete Rahmenbedingungen, insbesondere Zeitbudgets im Schulalltag. Am Ende der Arbeit soll noch einmal Janusz Korczak zu Wort kommen:

„Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem heutigen Tag. Wie soll es morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewußtes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?“ (Janusz Korczak)⁴¹

Wir können nicht rückgängig machen, was im Hinblick auf die Verwirklichung der Kinderrechte in den letzten 31 Jahren versäumt wurde, wir können aber jetzt aktiv werden und gemeinsam die praktische Umsetzung des Rechts auf Partizipation und Inklusion an unseren Schulen und in unserer Gesellschaft voranbringen. Inklusion ist dann verwirklicht, wenn wir nicht mehr darüber reden müssen. Selbiges gilt für Partizipation, die nicht nur auf dem Papier stehen darf, sondern gelebt werden muss. Die Welt, in der die heutigen Kinder aufwachsen, ist eine extrem schnellebige, in der Wissen in kürzester Zeit veraltet und in der Kreativität, flexibles Reagieren auf neue Gegebenheiten, Problemlösungskompetenz und das aktive Mitgestalten der eigenen Umwelt gefragt sind (vgl. Bugdanow 2017, S.74). Wenn Kinder von Anfang an lernen, zu partizipieren und damit Verantwortung zu übernehmen, können sie diese wichtigen Zukunftskompetenzen erwerben, um die Gesellschaft in der sie leben, aktiv mitzugestalten (vgl. Oerter 2001, S.52f). Unsere Schulen müssen zu Orten der Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation werden (siehe Dewey 1993). Das erfolgreich entwickelte und erprobte Reflexionsinstrument und Lehrercoaching bietet hierfür einen guten Ansatzpunkt für Lehrkraft und Schülerschaft, sich gemeinsam auf den Weg zu machen.

„Dieses Spannungsfeld aus eigener Reflexion vor Ort und Möglichkeitsschau guter Vorbilder mag uns helfen, uns nicht immer wieder und nur an engen Möglichkeitsräumen zu orientieren, sondern mehr Demokratie und Inklusion zu wagen. Uns wird dabei nie die Partizipation vor Ort erspart bleiben, denn sie ist die Lösung“ (Reich 2012, S.221)

In unseren Schulen muss Partizipationsfähigkeit als gleichwertiges Kulturgut und wesentlicher Bestandteil einer Grundlegenden Bildung neben Rechnen, Lesen und Schreiben anerkannt, gelernt und eingeübt werden (vgl. Baacke und Brücher 1982, S.46). Denn nicht nur die Selbstbestimmung jedes Individuums, sondern auch die Zukunftsfähigkeit unseres Landes und die Wahrung unserer Demokratie sind davon abhängig.

⁴¹ Zitiert nach Korczak, Janusz (1999): *Sämtliche Werke. Band 4. Wie liebt man ein Kind*, Gütersloher Verlagshaus, S.404.

Literaturverzeichnis

- Abendschön, Simone (2010): *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter*, Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Abs, Hermann Josef (2010): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen, in: Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Heinz Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, S. 177–188.
- Abs, Hermann Josef (2014): Wechselspiel von Mündigkeit und Beteiligung. Schulische Partizipation im internationalen Vergleich, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S. 98–99.
- Abs, Hermann Josef und Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.) (2017): *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*, Münster: Waxmann.
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Aghamiri, Kathrin (2015): Partizipation als Schlüssel zu Bildung und Demokratiebildung, [online] https://www.schwaebischhall.de/fileadmin/user_upload/PDF/Familienstadt/Fachvortrag_FrauAghamiri.pdf [12.09.2019].
- AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V. (2020): THEMEN+ANGEBOTE, [online] <https://www.konflikt-kultur.de/themen-angebote.html> [10.08.2020].
- Ainscow, Mel (2016): Diversity and Equity: A Global Education Challenge, in: *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 51, pp. 143–155, [online] <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x> [12.04.2018].
- Alderson, Priscilla (2008): Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods, in: Pia Christensen and Allison James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and practices*, 2nd edn., New York: Routledge, pp. 276–290.
- Alderson, Priscilla and Morrow, Virginia (2011): *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*, London: Sage.
- Alemany, Ulrich von (Hrsg.) (1975): *Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung*.

- Problemstand und Literatur in Politik und Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung*, Opladen: Leske.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2007): *Kinderleben - Start in die Grundschule: Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, Christian (Hrsg.) (2008): *Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alt, Christian (2014): Aushandeln, Mitbestimmen und Entscheiden im Elternhaus, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S.48-49.
- Altrichter, Herbert und Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert und Thaler, Michaela (1996): Aktionsforschung in Österreich: Entwicklungsbedingungen und Perspektiven, in: Johanna Juna und Paul Kral (Hrsg.), *1996 – Schule verändern durch Aktionsforschung*, Innsbruck: Studien Verlag, S. 89–120.
- Ammann, Markus, Tanja Westfall-Greiter und Michael Schratz (Hrsg.) (2017): *Erfahrungen deuten - Deutungen erfahren: Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*, Innsbruck: StudienVerlag.
- Andresen, Sabine (2018): Wie liebt man Kinder – eine kindheitstheoretische Einordnung Janusz Korczaks, in: Janusz Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. VII-XXVI.
- Andresen, Sabine und Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arndt, Ann-Kathrin und Werning, Rolf (2016): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie >>Gute inklusive Schule<<, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 105–140.

- Arnold, Rolf (1999): Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen, in: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 44, S. 31–37.
- Arnold, Rolf (2009): LehrerCoaching – Herzstück einer transformativen Weiterbildung von Lehrkräften, in: Bernd Birgmeier (Hrsg), *Coachingwissen*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 313–321.
- Arnold, Rolf und Lermen Markus (2004): „Bildung im 21. Jahrhundert – Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung“, in: Dorothee M. Meister (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-76.
- Arnold, Rolf und Pachner, Anita (2011): Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen, in: Thomas Eckert, Aiga von Hippel, Manuela Pietraß und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-307.
- Arnstein, Sherry R. (1969): A Ladder Of Citizen Participation, in: *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, pp. 216-224, [online] <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>, [05.05.2020].
- Astleitner, Hermann (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen, in: Tina Hascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S. 48–62.
- Baacke, Dieter und Brücher, Bodo (1982): *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*, Weinheim: Beltz.
- Bacher, Johann, Ursula Winklhofer und Markus Teubner (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule, in: Christian Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Start in die Grundschule: Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–298.
- Bamber, Philip M. (Ed.) (2020): *Teacher education for sustainable development and global citizenship: critical perspectives on values, curriculum and assessment*, New York: Routledge.
- Banks, James A. (Ed.) (2004): *Diversity and citizenship education: global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartosch, Ulrich (2011): Missbrauchte Macht - Pädagogik als Unterdrückung, in: Vera

- Flocke und Holger Schoneville (Hrsg.), *Differenz und Dialog. Anerkennung als Strategie der Konfliktbewältigung*, Berlin: Bwv - Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 123–137.
- Bartosch, Ulrich, Christiane Bartosch und Agnieszka Maluga (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können, und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen?, in: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 250-271.
- Bartosch, Christiane, Ulrich Bartosch und Joachim Thomas (2018c): Vertrauen und Selbstvertrauen. Partizipatorische Pädagogik als Bedingung von Inklusion, in: Ulrich Bartosch, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 277-311.
- Bartosch, Ulrich, Raingard Knauer, Christiane Bartosch, Johanna Bleckmann, Elena Grieper, Agnieszka Maluga und Imke Nissen (Hrsg.) (2015): *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie*, Kiel: Fachhochschule Kiel.
- Bartosch, Ulrich, Anita Maile und Christine Speth (2007): Der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit (QRSArb 4.0), in: Peter Buttner (Hrsg.), *Das Studium des Sozialen, Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen*, Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 215-220.
- Bartosch, Ulrich, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas (Hrsg.) (2018a): *Inklusives Leben und Lernen in der Schule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bartosch, Ulrich, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas (2018b): „Inklusives Leben und Lernen in der Schule.“ Ein Verbundprojekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, in: Ulrich Bartosch, Waltraud Schreiber und Joachim Thomas (Hrsg.): *Inklusives Leben und Lernen in der Schule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.7-16.
- Bastian, Johannes (2007): *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Bastian, Johannes (2009): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln, in: *PÄDAGOGIK*, Jg. 61, Nr. 7/8, S. 6-9.
- Bastian, Johannes (2014): Feedback im Unterricht. Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen, in: *PÄDAGOGIK*. Jahrgang 66, Nr. 4, S. 6-9.

- Bastian, Johannes, Arno Combe und Roman Langer (2001): Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern, in: *PÄDAGOGIK*, Jg. 53, Nr. 5, S. 6-9.
- Bastian, Johannes, Arno Combe und Roman Langer (2007): *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Bauer, Angela (2018): Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 64, Nr. 5, S. 680-699.
- Baur, Siegfried und Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens: Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen - ein Forschungsbericht*, Innsbruck: StudienVerlag.
- Baur, Siegfried und Schratz, Michael (2015): Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen, in: Malte Brinkmann, Richard Kubac und Severin Sales Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerische Staatskanzlei (2020): Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992) BayRS 100-1-I, [online] <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf/true> [01.04.2020].
- Bayerischer Landtag (2020): Bayerische Verfassung, [online] <https://www.bayern.landtag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/bayerische-verfassung/> [01.04.2020].
- Bayerischer Rundfunk (2020): Kinderrechte: Grundgesetzänderung vor dem Aus?, [online] <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/kinderrechte-grundgesetzaenderung-vor-dem-aus,Rt1fTJA> [03.04.2020].
- Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit (2020): MOVE Bayern, [online] <https://www.zpg-bayern.de/move-bayern.html> [28.07.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik München (STMAS) (Hrsg.) (2016): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, 7. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014):

LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, [online] <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/Lehrplan-PLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.2312173.pdf> [02.04.2020].

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2012): *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis*, München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2019): Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen, [online] https://www.isb.bayern.de/download/21776/gesamtkonzept_pb_2019.pdf [02.04.2020].

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2020): Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter, [online] <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html> [17.08.2020].

BDKJ-Diözesanverband Paderborn e.V. (Hrsg.) (2016): *Partizipation – so geht's! Handout zum Einführungskurs „Partizipationscoach. Projekt „U28 - Kommunal“ im BDKJ-Diözesanverband Paderborn*, Paderborn: BDKJ.

BDKJ-Diözesanverband Paderborn e.V. (Hrsg.) (2020): *Kurskalender 2020. Angebote für ehrenamtliche Mitarbeitende in der Katholischen Jugendarbeit*, Paderborn: BDKJ.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, [online] https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [01.04.2020].

Begehr, Astrid (2004): Teilnahme und Teilhabe am Mathematikunterricht: eine Analyse von Schülerpartizipation, [online] <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/8641> [24.06.2019].

Beiner, Friedhelm (2008): *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. Inhalt - Methoden – Chancen*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Bertelsmann Stiftung (o.J.): SEIS macht Schule ... Bessere Qualität in allen Schulen, [online] https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_SEIS_macht_Schule.pdf [04.04.2020].

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten Fakten Perspektiven*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2006): Die gute gesunde Schule. Definition, Prinzipien, Handlungsfelder, Merkmale, Strategien und andere Konzepte, [online] https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_20065_20066_2.pdf [06.04.2020].
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*, Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung.
- Bertram, Tony, Julia Formosinho, Collette Gray, Chris Pascal and Margy Whalley (2015): Ethical code for early childhood researchers, [online] <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf> [11.01.2018].
- Bettmer, Franz (2008): Partizipation, in: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 213–221.
- Betz, Tanja, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven, in: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 11–31.
- Beutel, Silvia-Iris und Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Individuelle Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung: Lernförderung und Schulqualität an Schulen des Deutschen Schulpreises*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Beutel, Silvia-Iris, Katrin Höhmann, Hans Anand Pant und Michael Schratz (Hrsg.) (2016): *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*, Hannover: Friedrich-Verlag.
- Beutel, Wolfgang und Peter Fauser (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Eine Einführung, in: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 5–13.
- Biedermann, Horst und Oser, Fritz (2006): Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung, in: Fritz Oser und Carsten Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Verlag Rüegger, S. 95–136.
- Birgmeier, Bernd (2006): Coaching als Methode und/oder Profession?, in: *Organisations-*

- beratung, Supervision, Coaching*, Bd. 13, Heft 1., S. 19-30.
- Birgmeier, Bernd und Stummbaum, Martin (2012): Vom Empowerment zum Coaching gemeinschaftlicher Selbsthilfe, in: *Sozialwirtschaft: Zeitschrift für Sozialmanagement*, Bd. 22, Heft 4, S. 21-23.
- Bliss, Friederike R. und Althoff, Markus (2006): Beteiligungsräume schaffen – Schulentwicklung als partizipative Gestaltungs-Praxis, in: Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...*, 2 aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.151-163.
- Blum, Eva und Blum, Hans-Joachim (2012): *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Boban, Ines und Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion - ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“, in: Friederike Heinzel und Ute Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-48.
- Boban, Ines und Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion - eine Einführung, in: Ines Boban und Andreas Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-41.
- Boer, Heike de (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boer, Heike de (2008): Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie, in: Georg Breidenstein und Fritz Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 127–140.
- Boer, Heike de und Bonanati, Marina (2015): *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch*, Wiesbaden: Springer VS.
- Boer, Heike de und Reh, Sabine (Hrsg.) (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, Jeanette und Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001a): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette und Kramer, Rolf-Torsten (2001b): Zur Triangulation der empirischen

- Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation, in: Jeanette Böhme und Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–188.
- Bonanati, Marina (2018): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*, Wiesbaden: Springer VS.
- Booth, Tony und Ainscow, Mel (2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Booth, Tony, Mel Ainscow und Denise Kingston (2016): *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis*, Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bosenius, Jürgen (2004): Kinder und Schule, in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed, S. 243f.
- Bosenius, Jürgen und Wedekind, Hartmut (2004): "Mitpestümmen" Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern, in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed, S. 287–309.
- Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*, Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Braun, Annika, Sabine Weiß und Ewald Kiel (2018): Interkulturelle Schulentwicklung an Grundschulen. Die Perspektiven von Lehrer/innen und Schulleiter/innen, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 8, S. 121–135, [online] <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0214-y> [03.04.2020].
- Bredow, Corinna und Durdel, Anja (2003): Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungsgeschichtliche und juristische Perspektiven, in: Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 71–90.
- Brückmann, Bettina und Lippert, Hildegard (2014): Schülerbeteiligung von Anfang an. Vom Klassenrat bis zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lernens, in: *PÄDAGOGIK*, Jg. 66, Nr. 11, S. 24–28.

- Brückner, Heide-Rose (2001): Partizipation in Grundschulen - Was Kinder verändern wollen, in: Rolf Oerter (Hrsg.), *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*, München: Akademie für Politik und Zeitgeschehen Hanns-Seidel-Stiftung, S. 294–305.
- Bugdanow, Pamela (2017): Die Lehrerpersönlichkeit der Zukunft, in: Olaf-Axel Burow und Charlotte Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030 - Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 74–87.
- Büker, Petra, Birgit Hüpping, Fiona Mayne und Christine Howitt, (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 1, S. 109–114.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020a): Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 45 Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung, [online] https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_45.html [14.04.2020].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020b): Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 24 Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, [online] https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_24.html [14.04.2020].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat 323 - Infrastrukturförderung Schule (Hrsg.) (2019): Was ist der DigitalPakt Schule?, [online] <https://www.digitalpactschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html> [22.04.2020].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): *Partizipation ein Kinderspiel? BETEILIGUNGSMODELLE IN KINDERTAGESSTÄTTEN, SCHULEN, KOMMUNEN UND VERBÄNDEN*, Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010, [online] <https://www.bmfsfj.de/blob/94404/5aa28b65de1e080ce2b48076380f90b1/nap-nationaler-aktionsplan-data.pdf> [06.04.2020].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): *Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*, Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): *Qualitäts-*

standards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen, Berlin: BMFSFJ.

Bundesregierung (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode, [online] <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1> [03.04.2020].

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2001): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise von Jürgen Bengel, Regine Strittmatter und Hildegard Willmann*, Köln: BZgA.

Bundeszentrale für politische Bildung (2019): 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention, [online] <https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/195229/30-jahre-un-kinderrechtskonvention> [02.04.2020].

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001): "Demokratie lernen und leben" Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK vorgelegt von Wolfgang Edelstein Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin und Peter Fauser Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Mitwirkung einer Gruppe von Experten und Praktikern, [online] <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf> [04.04.2020].

Burow, Olaf-Axel (2012): Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS) (Hrsg.), *Mit Wirkung! Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt. Themenheft 10*, Berlin: DKJS, S. 13-39.

Burow, Olaf-Axel (2014): Positive Pädagogik. Durch „Wertschätzende Schulentwicklung“ zu Spaltenleistungen und mehr Wohlbefinden, in: Volker Heyse (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, S. 150-165.

Burow, Olaf-Axel (2017): Ein visionärer Ausblick. Bildung 2030 - Sieben Trends, die die Schule revolutionieren, in: Olaf-Axel Burow und Charlotte Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030 - Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 162–177.

- Cocard, Yves (2018): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, in: Hans-Rudolf Schärer und Michael Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen. Perspektiven und Anwendungen*, Münster: Waxmann, S. 107–115.
- Coelen, Thomas und Wagener, Anna Lena (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung, in: Stefan Appel, Harald Ludwig und Ulrich Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Vielseitig fördern*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 129-138.
- Coelen, Thomas und Wagener, Anna Lena (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung, in: Stefan Appel und Ulrich Rother (Hrsg.), *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 115-126.
- Cogan, John J. and Derricott, Ray (2000): *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*, London: Kogan Page.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Second Edition, New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, [online] <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>, [18.06.2020].
- Combe, Arno und Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2. durchgesehene Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.-857-875.
- Council of Europe (2014): Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung), [online] <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680489411> [06.04.2020].
- Council of Europe (2020): Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE), [online] [https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#\[\"10617363\":\[3\]}\]](https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre#[\) [06.04.2020].
- Cummings, Colleen, Alan Dyson and Alan Millward (2003): Participation and Democracy: What's Inclusion Got to do with it?, in: Julie Allan (Ed.), *Inclusion, participation, and democracy: what is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 49-65.

- Dauber, Heinrich und Döring-Seipel, Elke (2010): Salutogenese in Lehrberuf und Schule. Konzeption und Befunde des Projekts SALUS, in: *PÄDAGOGIK*, Jg. 62., Nr.10, S. 32-35.
- Deci, Edward L. und Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, S. 223–228.
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik, in: Friederike Heinzel und Ute Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.
- Derecik, Ahmet, Marie-Christine Goutin und Janna Michel (2018): *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deth, Jan van, Simone Abendschön, Julia Rathke und Meike Vollmar (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Detjen, Joachim (2012): Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit, in: Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz – ein Modell*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-88.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (o.J.): Unser Verein, [online] <https://www.degede.de/unser-verein/> [04.04.2020].
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.) (2015): *Klassenrat - Herzstück einer demokratischen Schule: eine Einführung für Pädagog_innen*, Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln e.V.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) (Hrsg.) (2016): *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren*, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog, [online] <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf> [04.04.2020].
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2012): *THEMENHEFT 10. MitWirkung! Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt*, Berlin: DKJS.

Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*, Stuttgart: Klett.

Deutscher Bundestag (2019a): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1546), [online] <https://www.bundestag.de/gg> [01.04.2020].

Deutscher Bundestag (2019b): Zur Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz Ge- genüberstellung verschiedener Formulierungsvorschläge zur Verankerung von Kinder- rechten in Art. 6 GG, [online] <https://www.bundestag.de/resource/blob/678538/b4badc95197751b0d0f425aefbcf6263/WD-3-272-19-pdf-data.pdf> [03.04.2020].

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss, [online] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31_Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf [03.04.2020].

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2019a): Monitoring-Stelle UN- Kinderrechtskonvention. Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes zum 5./6. Staatenbericht Deutschlands. Oktober 2019, [online] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/BERICHT/Parallelbericht_UN-KRK_Oktober_2019.pdf [03.04.2020].

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2019b): *Monitoring-Stelle UN- Behindertenrechtskonvention. Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2020a): Stellungnahme des UN- Ausschusses für die Rechte des Kindes zu COVID-19, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, [online] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Stellungnahmen/Stellungnahme_des_UN-KRK-Ausschusses_zu_Covid19.pdf [20.04.2020].

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2020b): Stellungnahme Kinderrechte in

Zeiten der Corona-Pandemie. Kinderrechtsbasierte Maßnahmen stützen und schützen Kinder und Jugendliche in Krisenzeiten. Mai 2020, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, [online] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Stellungnahmen/Stellungnahme_Kinderrechte_in_der_Corona-Pandemie.pdf [01.06.2020].

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): *Kinderreport Deutschland 2004: Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed Verlag.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2019a): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V., Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk, [online] https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.11_Studie_Beteiligungsrechte/Studie_Beteiligungsrechte_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf [13.07.2020].

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2019b): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene. Zusammenfassung, [online] https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.11_Studie_Beteiligungsrechte/Studie_Beteiligungsrechte_von_Kindern_und_Jugendlichen_Zusammenfassung.pdf [13.07.2020].

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2020): Geltungsbereich, Struktur und Inhalt. Der Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention, [online] <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/aufbau-der-konvention/> [02.04.2020].

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (1990): Konvention über die Rechte des Kindes, [online] <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> [01.04.2020].

Deutsche UNESCO-Kommission (1991): *Weltdeklaration "Bildung für alle" und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse: Beschlüsse der Weltkonferenz "Bildung für alle" - Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990*, Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*, Bonn: Deutsche Unesco-Kommission.

- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Diamond, Larry (2015): Facing Up to the Democratic Recession, in: *Journal of Democracy*, Vol. 26, No. 1, January 2015, Johns Hopkins University Press, pp. 141-155, [online] <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0009> [17.06.2020].
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2014): Evaluation des BLK-Modellprogramms "Demokratie lernen und leben", [online] <https://www.fdz-bildung.de/studiendetails.php?id=6> [04.04.2020].
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020a): Literaturdatenbank FIS Bildung, [online] <https://www.leibniz-bildung.de/forschung/forschungsprojekte/fis-bildung/> [30.04.2020].
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020b): Über die Datenbank, [online] https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html [30.04.2020].
- Dockett, Sue, Johanna Einársdóttir and Bob Perry (2019): *Listening to children's advice about starting school and school age care*, London: Routledge.
- Döhner, Saskia (2013): „Inklusion ist eine Frage der Haltung“, in: *Hannoversche Allgemeine*, 10.08.2013, [online] <https://www.haz.de/Nachrichten/Der-Norden/Uebersicht/Lehrer-und-Inklusion-behinderter-Kinder-in-der-Schule> [25.03.2020].
- Dollinger, Sonja (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 12, Nr. 1, S. 197-212.
- Döring, Nicola (2019): Evaluationsforschung, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-189.
- Döring, Nicola und Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, Julia Kristin (2018): Wie Europabildung in der Grundschule gelingt. Empirische und praktische Erkenntnisse, in: Helmar Schöne und Klaus Detterbeck (Hrsg.), *Europabildung in der Grundschule*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 135-147.
- Dornes, Martin (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.

- Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg: Eigenverlag.
- Dülmer, Hermann (2019): Vignetten, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 863-874.
- Egger, Marina (2017): Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch, in: Vera Moser und Marina Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.31-55.
- Eggert, Susanne und Jochim, Valerie (2019): Inklusiv digital – Blended Learning als Lehr-Lern-Format für pädagogisch-pflegerische Fachkräfte zum Themenbereich „Inklusion durch digitale Medien“, in: Holger Angenent, Birte Heidkamp und David Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 291–302.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule, in: Angelika Eikel und Gerhard de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen*, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 7-40.
- Eikel, Angelika und Haan, Gerhard de (Hrsg.) (2007): *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Eikenbusch, Gerhard und Holmström, Marie (2013): Schülerfeedback als Potential für Unterrichtsentwicklung - Erfahrungen zwischen und in zwei Kulturen, in: Julia Hellmer und Doris Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 93–106.
- Fasching, Helga und Felbermayr, Katharina (2019): "Please, treat me respectful". Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg.70, Nr. 9, S. 442-453.
- Fatke, Reinhart (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 19–38.
- Feichter, Helene Juliana (2015a): Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde

- Fleck der Schulforschung, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, Jg. 46, Nr. 3, S. 409-426.
- Feichter, Helene (2015b): *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule: Möglichkeiten und Grenzen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (1986): "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 78, Nr.3, S. 275-293.
- Feuser, Georg (Hrsg.) (2017): *Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fiegert, Monika und Solzbacher, Claudia (2014): "Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters..." Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive, in: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–45.
- Fink, Susanne (2010): Umgang mit „Widerstand“ in Schulentwicklungsprozessen, in: *Schulmanagement*, Jg. 2, S. 14-17.
- Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.473-488.
- Flieger, Petra (2010): Anmerkungen zur Aktualisierung der Übersetzung. in: bidok – behindung inklusion dokumentation. Digitale Volltextbibliothek Integrative / Inklusive Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Leopold Franzens Universität Innsbruck (Hrsg.), [online] <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%C3%A4dagogik> [01.04.2020].
- Fölling-Albers, Maria (2015): Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder?, in: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch, [online] <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/entwicklung/jugendliche/schulkinder/WiereagierteSchuleaufveraenderteLebensweltenderKinder.php> [24.09.2019].
- Frank, Susanne (2005): *Demokratiebaustein: "Civic education" - was ist das?*, Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.
- Franz, Margit (2015): *Kindsein. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*, München: Don Bosco Verlag.

- Friedrichs, Birte (2004): *Kinder lösen Konflikte: Klassenrat als pädagogisches Ritual; eine ethnographische Studie*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Friedrichs, Birte (2014): *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Friedrichs, Birte (2017): *Praxisbox Klassenrat für die Grundschule*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus und Rönnau, Maike (2009): *Resilienz*, Stuttgart: UTB.
- Fugmann, Martin (2017): Schule auf dem Weg in die Digitalisierung - ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley, in: Olaf-Axel Burow und Charlotte Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030 - Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 151–160.
- Galston, William A. (2004): Civic Education and Political Participation, in: *Political Science and Politics*, Vol. 37, No. 2, pp. 263-266.
- Gamsjäger, Manuela, Roman Langer und Herbert Altrichter (2013): Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen?, in: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.149-156.
- Gates, Bill (2013): Coaching Teachers. My TED Talk: Giving Teachers What They Deserve. What's one thing we're doing that harms teachers and students?, [online] <https://www.gatesnotes.com/Education/TED-Talk-Giving-Teachers-What-They-Deserve> [06.05.2020].
- Georgi, Viola B. (Hrsg.) (2008): *The making of citizens in Europe: new perspectives on citizenship education*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gernert, Wolfgang (1993): *Jugendhilfe: Einführung in die sozialpädagogische Praxis*, Reinhardt: München.
- Gieseke, Hermann (1989): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, Weinheim: Juventa.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2010): Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in

- der Schulentwicklungsforschung, in: Thorsten Bohl (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 154–156.
- Götz, Margarete, Georg Breidenstein, Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Gisela Kammermeyer und Karin von Bülow (Hrsg.) (2016): Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung, *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 1.
- Götzmann, Anke (2015): *Entwicklung politischen Wissens bei Grundschülerinnen und -schülern*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, Cornelia und Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern, in: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 32, Nr. 3, S. 196–214.
- Grasy, Birgit (2004): Das Modell der Partizipativen Grundschule: Neue Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule durch die Förderung der partizipativen Handlungskompetenz der Schüler, [online] https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2554/1/Grasy_Birgit.pdf [24.06.2019].
- Grecu, Alyssa L. und Völcker, Matthias (2018): Mixed Methods Potenziale und Herausforderungen der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, in: Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin und Sabine Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 229–246.
- Grundmann, Gunhild und Kramer, Rolf-Torsten (2001): Partizipation als schulische Dimension - Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen, in: Jeanette Böhme und Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–92.
- Gutknecht, Dorothee (2020): Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita, in: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 581–594.
- Hager, Willi (2008): Evaluation von pädagogisch-psychologischen Interventionsmaßnahmen, in: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 721–732.
- Hager, Willi und Hasselhorn, Marcus (2008): Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen, in: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der*

- Pädagogischen Psychologie*, Göttingen: Hogrefe-Verlag, S.339-347.
- Haan, Gerhard de, Wolfgang Edelstein und Angelika Eikel (Hrsg.) (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hansen, Rüdiger (2015): Inklusion und Partizipation, in: Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle, Monika Wertfein und Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.81-96.
- Hansen, Rüdiger und Knauer, Raingard (2016a): *Partizipation. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*, München: Don Bosco Verlag.
- Hansen, Rüdiger und Knauer, Raingard (2016b): Kinderschutz braucht eine „konstitutionelle Pädagogik“, in: *KiTa aktuell ND*, Nr. 9, S. 176–178.
- Hansen, Rüdiger und Knauer, Raingard (2016c): *Spruchkärtchen Partizipation. Denk-Geschenke für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*, München: Don Bosco Medien.
- Hansen, Rüdiger, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, in: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Nr. 2, S. 46–50.
- Harcourt, Deborah and Conroy, Heather (2005): Informed assent: Ethics and processes when researching with young children, in: *Early Child Development and Care*, Vol. 175, No. 6, pp. 567-577, [online] <https://doi.org/10.1080/03004430500131353> [12.11.2018].
- Hardeland, Hanna (2017): *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hart, Roger A. (1992): CHILDREN'S PARTICIPATION: FROM TOKENISM TO CITIZENSHIP, in: *Innocenti Essays*, No.4, Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hascher, Tina und Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa Verlag.
- Hasselhorn, Marcus und Labuhn, Andju S. (2008): Metakognition und selbstreguliertes

- Lernen, in: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Göttingen Hogrefe-Verlag, S.28-37.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London: Routledge, [online] <https://doi.org/10.4324/9780203887332> [27.03.2020].
- Hattie, John and Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback, in: *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112, [online] <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [27.03.2020].
- Hebenstreit, Sigurd (2017): *Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis. Ein Studienbuch*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hecht, Petra (2018): Bereitschaften und Absichten von Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung - Ein Erklärungsmodell, in: Frank Hellmich, Gamze Görel, Marwin Felix Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.109-122.
- Hedtke, Reinhold (2001): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug- Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien, [online] <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf> [30.07.2020].
- Heimlich, Ulrich (2018): Inklusion und Qualität in Schulen - die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S), in: Frank Hellmich, Gamze Görel, Marwin Felix Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 13–25.
- Heimpel, Elisabeth und Roos, Hans (2018): Vorbemerkung, in: Korczak, Janusz, *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.XXVII-XXVIII.
- Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews, in: Nina Baur und Jörg Blasius (2019) (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 669-686.
- Hellmich, Frank, Gamze Görel und Marwin Felix Löper (2018): Vorwort, in: Frank Hellmich, Gamze Görel, Marwin Felix Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.7-10.
- Helmke, Andreas und Lenske, Gerlinde (2013): Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung

- für Unterrichtsentwicklung, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 31, Nr. 2, S. 214-233.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, in Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer und Angelika Lingkost (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volkschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Heinz-Hermann Krüger, Sylke Fritzsche, Sabine Sandring, Christine Wiezorek, Oliver Böhm-Kasper und Nicolle Pfaff (2006): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henneberg, Rosy (o.J.): Partizipation-Lern-Geschichten aus der Praxis, [online] <http://www.spielraum-info.de/buecher.html> [14.04.2020].
- Hensel, Simone und Hensel, Nina (2012): *Klassenrat in der Grundschule: Einführung – Unterrichtseinheiten - Kopiervorlagen; [ein praktischer Leitfaden mit Kopiervorlagen; 1.-4. Klasse]*, Buxtehude: Persen Verlag.
- Hep Hep Hurra e.V. (2020): Hurraki - Wörterbuch für Leichte Sprache, [online] <https://hurraki.de/wiki/Hauptseite> [22.04.2020].
- Hering, Linda und Jungmann, Robert (2019): Einzelfallanalyse, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 619-632.
- Hertel, Silke (2010): Transfereffekte von Interventionen, in: Hascher, Tina und Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa Verlag, S. 260–268.
- Hertel, Silke, Cornelia Pickl und Bernhard Schmitz (2008): Lehrertrainings, in: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 233-244.
- Hildebrandt, Elke und Campana, Sabine (2016): Partizipation im alltäglichen Unterricht

- durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung?, in: *International Dialogues on Education: Past and Present. IDE-Online-Journal*, Vol. 3, No. 3, pp. 140 – 149.
- Hildebrandt, Elke und Maischitz, Katja (2020): Partizipation im Unterricht: Der Besprechungstisch, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati und Diemut Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 164 – 168.
- Himmelmann, Gerhard (2001): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Studienbuch*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, Gerhard (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie Lernen und Politischer Bildung, in: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-30.
- Himmelmann, Gerhard (2017): *Demokratie Lernen in der Schule*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hirschberg, Marianne (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN- Behinderungsrechtskonvention, in: *Deutsches Institut für Menschenrechte Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. Positionen Nr. 3*, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule, in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004: Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed Verlag, S. 259–274.
- Holzbrecher, Alfred und Over, Ulf (Hrsg.) (2015): *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (1999a): Forschung „vom Kinder aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung, in: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 33–50.
- Honig, Michael-Sebastian (Honig 1999b): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitionen, in: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Die Kindheitsforschung. Eine Einführung*, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 11–30.

- tution in den *childhood studies*, in: Michael-Sebastian Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 25–51.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Honneth, Axel (2010): *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Huber, Stephan Gerhard, Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia Schneider und Jane Pruitt (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Waxmann: Münster.
- Hylla, Erich (1993): Vorwort zur 3. Auflage der deutschen Ausgabe, in: John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 6-10.
- Jerg, Jo (2017): Inklusion im Aufwachsen begreifen lernen - Demokratie(-bildung) und Partizipation von Anfang an ermöglichen, in: Robert Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 129-142.
- Jessen, Silke (2003): *"Man redet viel über Gott und so ..." Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht*, Münster: Waxmann.
- Kainz, Hubert (2013): INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN EINER DEMOKRATISCH-INKLUSIVEN SCHULE AM BEISPIEL BAYERN I, in: Christina Schenz, Axel Schenz und Guido Pollak (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusiven Schule*, Berlin: LIT, S. 133–142.
- Kärtner, Joscha und Keller, Heidi (2020): Sozialkognitive Entwicklung im Vorschulalter, in: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 165-173.
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2020a): Inklusives Leben und Lernen in der Schule, [online] <https://inklusives-leben-und-lernen.de/> [03.08.2020].
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2020b): Teilprojekt: Partizipation, [online]

- http://inklusives-leben-und-lernen.de/portfolio/bericht_partizipation_de/ [03.08.2020].
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2020c): Transferprojekt Partizipationsmonitor, [online] http://inklusives-leben-und-lernen.de/portfolio/transferprojekt_partizipationsmonitor/ [03.08.2020].
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (2020d): Über das Verbundprojekt, [online] <http://inklusives-leben-und-lernen.de/ueber-das-verbundprojekt-2/> [03.08.2020].
- Kazemi-Veisari, Erika (2018): Geleitwort, in: Franziska Schubert-Suffrian und Michael Regner, *Partizipation in der Kita*, Freiburg i. Br.: Verlag Herder, S.7-8.
- Kelle, Udo (2019): Mixed Methods, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.159-172.
- Kellett, Mary (2011): Researching with and for children and young people (Background Briefing Series Nr. 5). Lismore, NSW: Centre for Children and Young People, Southern Cross University, [online] https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.ecosia.org/&httpsredir=1&article=1044&context=ccyp_pubs [04.08.2018].
- Kellett Mary, Ruth Forrest, Naomi Dent and Simon Ward (2004): ‘Just teach us the skills please, we’ll do the rest’: Empowering ten-year-olds as active researchers, in: *Children and Society*, Vol. 18, No. 1, pp. 329–343, [online] <https://doi.org/10.1002/chi.807> [04.08.2018].
- Kenner, Steve und Lange, Dirk (Hrsg.) (2018): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2009): *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kerber-Ganse, Waltraut (2013): Janusz Korczak und die UN-Kinderrechtskonvention, in: Manfred Liebel und Annika Fratini (Hrsg.), *Janusz Korczak - Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*, Berlin: Lit-Verlag, S. 53–62.
- Kiel, Ewald und Weiß, Sabine (2016): *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kiper, Hanna (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: das Beispiel Klassenrat*,

- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kirchner, Michael (2013): Das Lebenswerk Janusz Korczaks, in: Manfred Liebel und Anika Fratini (Hrsg.), *Janusz Korczak - Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*, Berlin: Lit-Verlag, S. 13-28.
- Kirchner, Michael, Sabine Andresen und Kristina Schierbaum (2018): *Janusz Korczaks „schöpferisches Nichtwissen“ vom Kind. Beiträge zur Kindheitsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Klein, Ferdinand (2018): *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klemm, Klaus und Zorn, Dirk (2019): *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauer, Raingard (2004): Kinderbeteiligung im Kindergarten, in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004: Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed Verlag, S. 227–241.
- Knauer, Raingard, Rüdiger Hansen und Benedikt Sturzenhecker (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen, in: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim: Beltz Juventa, S.31-46.
- Knoblauch, Hubert (2014): Ethnographie, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 521-528.
- Kohn, Martin (2011): *Schulentwicklung 2.0: digitale Lern- und Arbeitswelten*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Koopmann, F. Klaus (2006): Bürgerschaftliche Partizipation lernen - eine Herausforderung für die Schule, in: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Rüegger Verlag, S. 143–164.
- Korczak, Janusz (2018): *Wie man ein Kind lieben soll*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

recht.

Kötters, Catrin, Ralf Schmidt und Christine Ziegler (2001): Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung, in: Jeanette Böhme und Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–122.

Kral, Paul (1996): Analyse ist nicht Analyse - Ein Vorwort zur Pädagogischen Tatsachenforschung am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, in: Johanna Juna und Paul Kral (Hrsg.), *1996 – Schule verändern durch Aktionsforschung*, Innsbruck: Studien Verlag, S. 9–12.

Krause, Christina (2009): Was uns gesund erhält. Salutogenese im pädagogischen Alltag, in: *TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita*, Nr. 9, S. 4-8.

Krebs, Dagmar und Menold, Natalja (2019): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.489-504.

Krollpfeiffer-Kuhring, Renate (2015): Partizipation von Schüler_innen im Rahmen von Schulentwicklung, in: Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), *Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?!* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 75-78.

Krüger, Heinz-Hermann, Gunhild Grundmann, Catrin Kötters und Nicolle Pfaff (2000): *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Heinz-Hermann, Sibylle Reinhardt, Catrin Kötters-König, Nicolle Pfaff, Ralf Schmidt, Adrienne Krappidel und Frank Tillmann (2002): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krull, Titia (2002): „*Kinder sind nicht so, wie du gemeint hast, sie sind ganz anders*“: die *Waisenhauspädagogik von Janusz Korczak und ihre Inspiration für Heimerziehung im 21. Jahrhundert*, Potsdam: Arbeitsmaterialien des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam.

Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Verlag.

Kuckartz, Udo, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker und Claus Stefer (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo, Stefan Rädiker, Thomas Ebert und Julia Schehl (2010): *Statistik. Eine verständliche Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhl, Julius, Christina Schwer und Claudia Solzbacher (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, in: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.79-105.

Kultusministerkonferenz (2007): Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2012): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf [06.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2016): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [01.04.2020].

Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [14.04.2020].

Kurth-Buchholz, Elke (2011): *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*, Münster: Waxmann.

Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (2020): Münchner Manifest vom 26. Mai 1997, [online] <https://politische-bildung.rlp.de/wir-ueber-uns/unser-auftrag/muenchner-manifest.html> [07.04.2020].

Lange, Dirk (2009): Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip, in: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 43–54.

Lauscher, Stefan (2018): Schulleiter-Mangel. Manager-Aufgabe ohne Manager-Bezahlung, in: Deutschlandradio, [online] https://www.deutschlandfunk.de/schulleiter-mangel-manager-aufgabe-ohne-manager-bezahlung.680.de.html?dram:article_id=414860 [25.11.2019].

Leidig, Tatjana und Hennemann, Thomas (2018): Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System - Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen, in Frank Hellmich, Gamze Görel, Marwin Felix Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 42–59.

- Leutner, Detlev (2010): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung, in: Tina Ha-scher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoreti-sche Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa Verlag, S. 63–72.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2020): Empirische Säuglings- und Bindungsforschung, in: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S.145-155.
- Lewin, Kurt (1947): Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change, in: *Human Relations*, Vol. 1, No. 1, pp. 5-41, [online] <https://doi.org/10.1177/001872674700100103> [30.07.2020].
- Liebel, Manfred (2013): Janusz Korczaks Verständnis der Kinderrechte als Handlungs-rechte, in: Manfred Liebel und Annika Fratini (Hrsg.), *Janusz Korczak - Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium*, Berlin: LIT, S. 63–82.
- Liening-Konietzko, Antje (2017): *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lincoln, Yvonna S. und Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills: SAGE Publications.
- Lind, Georg (2001): Von der Praxis zur Theorie. Eine Neubestimmung der Funktion der Praxis für die Lehrerbildung, [online] https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2001_Praxis-zu-Theorie.pdf [30.07.2020].
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusam-menhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kom-petenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, Weinheim: Beltz Verlag, S. 47-70.
- LISUM Bbg (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg) (o.J.): BLK-Modellprogramm "Demokratie lernen & leben", [online] https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/static/blk_demokratie/bundesweit.html [04.04.2020].
- Lotze, Miriam und Kiso, Carolin (2014): Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um indivi-duelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung, in: Christina Schwer und Clau-

- dia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 155–167.
- Lundy, Laura (2019): ALL OR NOTHING? CHILDREN'S RIGHT TO PARTICIPATE IN DECISION-MAKING, [online] https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungsveranstaltungen/vergangene-events-2019/lundy-laura---all-or-nothing-involving-children-in-school-decision-making_en.pdf [19.05.2020].
- Lundy, Laura, Lesley McEvoy and Bronagh Byrne (2011): Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child, in: *Early Education and Development*, Vol. 22, No.5, pp.714-736.
- Lutz, Ronald (2016): Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz, in: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim: Beltz, S. 90-105.
- Maischitz, Katja, Elke Hildebrandt, Serena Wälti, Annemarie Ruess und Sabine Campana (2019): Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts, in: Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld. Mündlichkeit*, Band 6. Bern: hep verlag, S. 162 – 180.
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020a): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Gymnasien in den neuen Bundesländern, [online] https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/abgeschlossenprojekte/236673_1010781/ [08.04.2020].
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020b): Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien, [online] https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/abgeschlossenprojekte/236673_1010570/ [08.04.2020].
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020c): Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt - Empirische Bestandsaufnahme, Reformevaluation, Gestaltungsperspektiven, [online] https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/abgeschlossenprojekte/236673_1010727/ [08.04.2020].
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020d): Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt - Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für die politische Bildung, [online] https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/abgeschlossenprojekte/236673_1010590/ [09.04.2020].
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020e): Politische Orientierungen bei Schü-

- lern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen - Eine quantitative und qualitative Studie in den neuen und alten Bundesländern, [online] <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/abgeschlosseneprojekte/anerkennung/> [09.04.2020].
- Massing Peter (2004): „Demokratie-Lernen und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhardt Himmelmann, in: *Politische Bildung*, Heft 1, S. 130-135.
- Mauthe, Anne und Pfeiffer, Hermann (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs, in: Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 9, Weinheim: Beltz Juventa, S.221-260.
- May, Michael (2008): *Demokratielernen oder Politiklernen?* Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mayer, Claude-Hélène (2013): Zur Gesundheit von Erziehenden. Über die Stärkung von Kohärenzgefühl und Ressourcen, in: *Klein & groß*, Jg. 66, Nr. 1, S. 11-14.
- Mayne, Fiona, Christine Howitt und Léonie J. Rennie (2018): A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence, in: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 26, No. 5, pp. 644-656, [online] <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480> [04.05.2020].
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- McCartan, Claire, Dirk Schubotz and Jonathan Murphy (2012): The self-conscious researcher. Post-modern perspectives of participatory research with young people, in: *Forum qualitative Sozialforschung*, Jg. 13, Nr. 1, [online] <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.1.1798> [26.03.2020].
- Messmer, Roland (2013): *Fachdidaktik Sport*, Bern: Haupt UTB.
- Meyer, Christian und Meier zu Verl, Christian (2019): Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271-289.
- Meyer, Elke (2015): *Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*, München: Don Bosco Verlag.
- Meyer, Meinert, Josef Keuffer, Ingrid Kunze, Ralf Schmidt und Christine Ziegler (2000):

- Perspektiven für die zukünftige Projektgestaltung, für die qualitative Unterrichtsforschung und für die Lehreraus- und -fortbildung, in: Meinert A. Meyer und Ralf Schmidt (Hrsg.), *Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern*, Opladen: Leske+Budrich, S. 209-219.
- Meyer, Meinert A., Ingrid Kunze und Matthias Trautmann (Hrsg.) (2007): *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*, Opladen: Budrich.
- Meyer, Meinert Arnd und Schmidt, Ralf (Hrsg.) (2000): *Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern*, Opladen: Leske u. Budrich.
- Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004): *Die Kinderstube der Demokratie, Partizipation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.
- Mittag, Waldemar und Bieg, Sonja (2010): Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien, in: Tina Hascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa Verlag, S. 31-47.
- Moldenhauer, Anna (2015): *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Moser, Vera und Egger, Marina (2017b): Einleitung, in: Vera Moser und Marina Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.9-13.
- Moser, Vera und Egger, Marina (Hrsg.) (2017a): *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Moser, Vera, Lea Schäfer, Grit Wachtel, Maik Walm, Torsten Dietze, Dietlind Gloystein, Anne Piezunka und Laura Röbenack (Hrsg.) (2020): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, Sabine (1996): *Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Be-*

teiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E., Neuwied: Luchterhand.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

(Hrsg.) (2010): *Ergänzender Bericht der National Coalition zum Dritt- und Viertbericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes*, Berlin: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.

Negt, Oskar (2018): Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung, in:

Steve Kenner und Dirk Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 21–25.

Niemi, Richard G. and Junn, Jane (1998): *Civic education: what makes students learn*, New Haven: Yale Univ. Press.

Nowotny, Helga und Knorr, Karin D. (2015): Die Feldforschung, in: Jürgen van Koolwijk (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 2, Untersuchungsformen. Ein Lehrbuch in 8 Bänden*, Berlin: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S.82-112.

O'Cathain, Alicia (2010): Assessing the Quality of Mixed Methods Research: Toward a Comprehensive Framework, in: Abbas Tashakkori and Charles Teddlie (Ed.), SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 531-556, [online] <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n21> [03.05.2019].

O'Cathain, Alicia, Elizabeth Murphy and Jon Nicholl (2008): The quality of mixed methods studies in health services research, in: *Journal of Health Services Research & Policy*, Vol. 13, No. 2, pp. 92 –98.

Oelkers, Jürgen (1993): Vorwort, in: John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 3f.

Oerter, Rolf (2001): Was können Kinder und Jugendliche? Was können sie verantworten?, in: Rolf Oerter (Hrsg.), *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*, München: Akademie für Politik und Zeitgeschehen Hanns-Seidel-Stiftung, S. 37–54.

Oesterreich, Detlef (2002): *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland: Studien aus dem Projekt Civic Education*, Opladen: Leske + Budrich.

Olk, Thomas und Roth, Roland (2010): *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine*

- verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Oser, Fritz und Biedermann, Horst (2006): Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist, in: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Rüegger Verlag, S. 17–37.
- Otto, Barbara und Schmidt, Michaela (2010): Selbstreguliertes Lernen, in: Tina Hascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S. 85–96.
- Palentien, Christian und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2003): *Schüler-Demokratie – Mitbestimmung in der Schule*, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Paseka, Angelika und Hinzke, Jan-Hendrik (2014): Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität, in: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 7, Nr. 1, S. 46-63.
- Paulus, Georg, Siegfried Schrotta und Erich Visotschnig (2009): *Systemisches konsensieren. Der Schlüssel zum gemeinsamen Erfolg*, Holzkirchen: Danke-Verlag.
- Petrik, Andreas (2007): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden*, Opladen: Barbara Budrich.
- Picot, Sibylle (2012): *Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Pilz, Simone (2018): *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Plank, Kathrin Eveline (2019): *Arena für alle? Zielstellungen, Anforderungen und Merkmale demokratisch-inklusiver Schule*, Berlin: LIT.
- Plaßmann, Anica Maria (2003): Macht und Erziehung – Erziehungsmacht: Über die Machtanwendung in der Erziehung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, [online] <https://d-nb.info/973453044/34> [03.04.2020].
- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen?, in: *Topologik. STUDI PEDAGOGICI E SOCIALI*, Heft 6, S. 102-115.

- Posse, Norbert und Brägger, Gerold (2006): Die Perspektive wechseln. Der Stellenwert von Gesundheit in der Diskussion um Schulqualität, in: *Forum Schule*, Nr.1, S. 24-28.
- Potter, John (2002): *Active Citizenship in Schools: A Good-Practice Guide to Developing a Whole-School Policy*, LLC: Stylus Publishing.
- Prengel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prim, Rolf (2006): Schülersubjekt und Schulorganisation, in Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.40-68.
- Probst, Gilbert J. B. (1993): *Organisation. Strukturen, Lenkinstrumente, Entwicklungsperspektiven*, Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Publications Office of the European Union (2016): Zusammenarbeit in der EU auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020), [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016> [06.04.2020].
- Pupeter, Monika und Hurrelmann, Klaus (2013): Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *KINDER IN DEUTSCHLAND 2013. 3. World Vision Kinderstudie*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 111-134.
- Pupeter, Monika und Wolfert, Sabine (2018): Schule: Frühe Weichenstellungen, in: Sabine Andresen und Sascha Neumann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*, Weinheim: Beltz, S. 76-94.
- Quack, Angela (2017): Inklusion im digitalen Zeitalter: Medial vermittelte Lebenswelten – vier Beispiele, in: Tim Hagemann (Hrsg.), *Gestaltung des Sozial- und Gesundheitswesens im Zeitalter von Digitalisierung und technischer Assistenz*, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 61-78.
- Quellenberg, Holger (2010): Partizipation von Kindern in Familie und Schule - Eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels, in: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser und Liane Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 137–154.
- Quesel, Carsten und Oser, Fritz (Hrsg.) (2006a): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Rüegger Verlag.

- Quesel, Carsten und Oser, Fritz (2006b): Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie?, in: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Rüegger Verlag, S. 1–13.
- Rahn, Sylvia, Sabine Gruehn, Miriam Keune und Christoph Fuhrmann (2016): Aus Schüleraussagen lernen?! – Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 108, Nr. 2, S. 163–175.
- Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Randoll, Dirk (1997): *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos.
- Rauen, Christopher (2014): *Coaching*, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Reber, Corinne und Luginbühl, Monika (2016): Inklusion ohne digitale Medien ist nicht mehr denkbar, in: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 22, Nr. 4, S. 13–18.
- Rehmann, Yvonne (2016): Partizipation in der Krippe, in: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern*, Weinheim: Beltz Verlag, S.132–156.
- Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Reichenbach, Roland (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik, in: Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Rüegger Verlag, S. 39–61.
- Reichsgesetzblatt (1919): Die Verfassung des Deutschen Reichs, 11. August 1919, in: Bayerische Staatsbibliothek (2019), [online] https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0002_wrv&st=DIE%20VERFASSUNG%20DES%20DEUTSCHEN%20REICH&l=de https://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0002_wrv&st=DIE%20VERFASSUNG%20DES%20DEUTSCHEN%20REICH&l=de

02_wrv&st=DIE%20VERFASSUNG%20DES%20DEUTSCHEN%20REICHS&l=de [26.11.2019].

Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen, in: Wolfgang Edelstein und Peter Fauser (Hrsg.), Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“, [online] <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf> [04.04.2020].

Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–141.

Reinhardt, Volker (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur, in: Wolfgang Beutel und Peter Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 127–150.

Reinhoffer, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung, in: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz, S. 123–141.

Retzl, Martin (2014): *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, Elisabeth, Teresa Lehmann und Benedikt Sturzenhecker (2017): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*, Weinheim: Beltz Verlag.

Riekmann, Barbara (2014): Über das eigene Lernen entscheiden. Teilhabe und Mitbestimmung im Unterricht, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S. 100–102.

Rihm, Thomas (2006a) (Hrsg.): *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rihm, Thomas (2006b): Vorwort, in: Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–13.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrah-*

- men für Hochschulen*, Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2019a): Der Deutsche Schulpreis. Die Qualitätsbereiche, [online] https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-04/Plakat_DSP_Qualitaetsbereiche_final.pdf [04.04.2020].
- Robert Bosch Stiftung (2019b): Lehrer-Umfrage. Elternarbeit ist eine der größten Herausforderungen, [online] <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-eine-der-groessten-herausforderungen/> [25.11.2019].
- Robert Bosch Stiftung (2020): Preisträger, [online] <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger> [31.08.2020].
- Röder, Bettina, Stephanie Drössler und Matthias Jerusalem (2010): Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht, in: Tina Hascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S. 175–187.
- Röken, Gernod (2010): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen? Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.), [online] <https://d-nb.info/101358726X/34> [14.04.2020].
- Rolff, Hans-Günter (2002): Lernende Organisationen — Umrisse einer neuen Schule?, in: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-164.
- Rolff, Hans-Günter (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung, in: Claus, G Buhn und Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, Weinheim: Beltz Verlag, S.12-39.
- Rolff, Hans-Günter (2019): *Wandel durch Schulentwicklung. Essays zur Bildungsreform und Schulpraxis*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Rösch, Roman und Wolf, Dagmar (2016): Zehn Jahre Deutscher Schulpreis - Erfolge, Her-

- ausforderungen, neue Aufgaben, in: Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Hans Anand Pant und Michael Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*, Seelze: Kallmeyer, S. 182–189.
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen, in: Annedore Prengel und Ursula Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 21–31.
- Rüedi, Silja (2017): *Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*, Wiesbaden: Springer VS.
- Sadigh, Parvin (2019). Lehrermangel. Herausforderung Grundschooleltern, in: *ZEIT* [online] <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-02/lehrermangel-umfrage-grundschulen-belastung> [25.11.2019].
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: bidok - behinderung inklusion dokumentation. Digitale Volltextbibliothek Integrative / Inklusive Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, Leopold Franzens Universität Innsbruck (Hrsg.), [online] <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [01.04.2020].
- Sander, Wolfgang 2003: Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“? Anmerkungen zu einer unfruchtbaren Kontroverse, in: *Polis*, Heft 3, S. 8-9.
- Schäfer, Christa D. (2015): *Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur*, Kronach: Carl Link Verlag.
- Scheerens, Jaap (1990): School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning, in: *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 1, No. 1, pp. 61-80, [online] <https://doi.org/10.1080/0924345900010106> [04.11.2019].
- Schenz, Christina, Guido Pollak und Axel Schenz (2013): *Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zur demokratisch- inklusiven Schule*, Berlin: LIT.
- Schießl, Otmar (2001): Mitgestaltung der Schulkultur durch die Schüler, in: Rolf Oerter (Hrsg.), *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*, München: Akademie für Politik und Zeitgeschehen Hanns-Seidel-Stiftung, S. 284–293.
- Schiffer, Eckhard (2006): Vom Zauber schöpferischer Entfaltung. Zur Salutogenese und Frühprävention im Kindergarten, in: *Pro Jugend*, Nr. 4, S. 4-9.

- Schill, Frank (2013): *Schülerpartizipation an berufsbildenden Schulen: die Förderung einer Partizipationskultur im Kontext politisch-demokratischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schlegel, Heinz (2000): Externe Organisationsberatung und Schulentwicklung, in: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, Vol. 7, S. 203-211, [online] <https://doi.org/10.1007/s11613-000-0021-9> [17.08.2019].
- Schmidt, Ralf (2004): Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte, [online] <https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/10293/1/prom.pdf> [24.06.2019].
- Schneider, Helmut, Waldemar Stange und Roland Roth (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009, [online] https://www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/ws_beteiligung_dings/ws10/partizipationsstudie_zdf_2009.pdf [24.06.2019].
- Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz und Tanja Westfall-Greiter (2012): *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*, Weinheim: Beltz.
- Schubert-Suffrian, Franziska und Regner, Michael (2018): *Partizipation in der Kita*, Freiburg i. Br.: Verlag Herder.
- Schumacher, Eva und Denner, Liselotte (2017): *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Schumacher, Ingrid (2015): *Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament: Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schwarz, Johanna F. und Schratz, Michael (2014): Hospitieren – Beobachten – Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung, in: *Journal für Schulentwicklung*, Jg. 14, Nr. 1, S.39-43.
- Schwer, Christina und Solzbacher, Claudia (2014): Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte, in: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.215-221.

- Schwer, Christina, Claudia Solzbacher und Birgit Behrensen (2014): Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge, in: Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.47-77.
- Seifert, Anne (2011): *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, Anne (2014): Manipulation oder Teilhabe? Formen der Kinder- und Jugendpartizipation, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S. 26–29.
- Simon, Toni (2018): Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen, in: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger (Hrsg.), *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 123–128.
- Simon, Toni und Hershkovich, Meital (2016): Demokratie als Grundlage ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen, in: Klaus Moegling, Gabriel Hund-Göschel und Swantje Hadeler (Hrsg.), *Was sind gute Schulen?* Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 219–236.
- Skiera, Ehrenhard (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*, München: Oldenbourg Verlag.
- Sliwka, Anne, Martina Diedrich und Manfred Hofer (Eds.) (2006): *Citizenship Education: Theory - Research – Practice*, Münster: Waxmann Verlag.
- Sonnleitner, Magdalena (2014): MITEINANDER UND VONEINANDER LERNEN – JAHRGANGSMISCHUNG ALS ELEMENT EINER DEMOKRATISCH-INKLUSIVEN UNTERRICHTSKULTUR?, in: Guido Pollak und Christina Schenz (Hrsg.), *Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusiven (Grund)Schule*, Berlin: LIT, S. 59–112.
- Souvignier, Elmar und Dignath, Ewijk Charlotte van (2010): Pädagogische Interventionsforschung - ein historischer Rückblick, in: Tina Hascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S.12-30.
- SOZIALHELDEN e.V. (2020): Find wheelchair accessible places, [online]

- <https://wheelmap.org/> [22.04.2020].
- Speck, Karsten (2010): Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen, in: Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Heinz Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–90.
- Sprenger, Reinhard K. (2014): *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*, Frankfurt: Campus Verlag.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2020): Willkommen beim Modellversuch "Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken", [online] <https://www.kita-digital-bayern.de/> [05.06.2020].
- Stange, Waldemar (2004): Beteiligungsprojekte für Kinder, in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe*, München: kopaed, S. 201–226.
- Stange, Waldemar (2007): *Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A 1.1, Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.*, Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk, e.V.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung*, München: Juventa Verlag.
- Storck-Odabaşı, Julian und Heinzel, Friederike (2019): „Findest du Kinderrechte sind gut und wenn ja, warum?“ Partizipative Methoden der Kindheitsforschung im Kontext von Schulentwicklung zu Kinderrechten, in: Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter und Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 233–238.
- Strauss, Nina-Cathrin, Enikö Zala-Mezö, Pascale Herzig, Julia Häbig und Daniela Müller-Kuhn (2017): «Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen», in: *Journal für Schulentwicklung*, Jg. 21, Nr. 4, S. 13–21.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 457–472.
- Sturzbecher, Dietmar und Großmann, Heidrun (2003): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter Grundlagen*, Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Sturzbecher, Dietmar und Waltz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation

als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern, in: Dietmar Sturzbecher und Heidrun Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter Grundlagen*, Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 13–44.

Sudman, Seymour and Bradburn, Norman M. (1982): *Asking Questions*, San Francisco: Jossey-Bass.

Sun, Xiaokang (2018): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in chinesischen Grundschulen: Implementierung über Schülerpartizipation im Unterricht*, Wiesbaden: Springer VS.

Surzykiewicz, Janusz (2015): Inklusionspädagogik im Lichte Janusz Korczaks, in: Ulrich Bartosch, Agnieszka Maluga, Christiane Bartosch und Michael Schieder (Hrsg.), *Konstitutionelle Pädagogik als Grundlage demokratischer Entwicklung. Annäherungen an ein Gespräch mit Janusz Korczak*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 180–204.

Swertz, Christian und Mildner, Katharina (2015): Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems, in: *Medienimpulse*, Jg. 53, Nr. 4, S. 1-38 [online] <https://doi.org/10.21243/mi-04-15-08> [04.04.2020]

Tausendpfund, Markus (2008): Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle: Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr, in: *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Nr. 116, Mannheim: Universität Mannheim.

Theis-Scholz, Margit (2007): Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 7, S. 265-273.

Thevis, Monika und Wagener, Manuel (2019): Die Relevanz und Umsetzung inklusiver Medienbildung am Beispiel von Tablets. Mithilfe von Design Thinking in innovative Prozesse einsteigen und Probleme aus der Unterrichtspraxis definieren und lösen, in: André Bresges und Alexandra Habicher (Hrsg.), *Digitalisierung des Bildungssystems. Aufgaben und Perspektiven für die LehrerInnenbildung*, Münster: Waxmann Verlag, S. 157–166.

Tietgens, Hans (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thöny, Reto (2017): Churmodell. Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Un-

- terricht, [online] <https://www.churermodell.ch/> [23.04.2020].
- Thorweger, Jan Eike (2018): Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung, in: Kenner, Steve und Lange, Dirk (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 115–130.
- Timmermann, Jan (2014): Die Kinder von Anfang an dabei! Das Ganztagsparlament an einer Grundschule, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S.96-97.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen, in: Friedrich Verlag (Hrsg.), *Schüler 2014 Engagement und Partizipation*, Hannover: Friedrich Verlag, S. 84–87.
- Tomasello, Michael (2020): Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr, in: Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S.157-164.
- Torney-Purta, Judith (Ed.) (1999): *Civic education across countries: twenty-four national case studies from IEA Civic Education Project*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald und Wolfram Schulz (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trittel, Monika (2010): Einzelfallanalysen und Studien mit kleinen Fallzahlen, in: Tina Haascher und Bernhard Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, Weinheim: Juventa, S. 280–286.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994, [online] https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [01.04.2020].
- Ungermann, Silvia (2003): Korczaks Vorreiterrolle in der internationalen Kinderrechtsdiskussion, in: *Korczak-Bulletin*, Jg. 12, Nr. 1, S. 32-46.
- UNICEF (2013): UN-Konvention über die Rechte des Kindes, [online]

<https://www.unicef.de/blob/9404/b80b0222556588a905af67e84edf6599/i0079-2013-kinder-haben-rechte-01-pdf-data.pdf> [03.04.2020].

United Nations (1989): CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD (1989), [online] <https://www.unhcr.org/uk/4aa76b319.pdf> [01.04.2020].

United Nations (1994): Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, [online] <https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf> [01.04.2020].

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol, [online] <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptproto.pdf> [01.04.2020].

United Nations (2016): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all, [online] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> [06.04.2020].

Urton, Karolina, Moritz Börnert-Ringleb und Jürgen Wilbert (2018): Gestaltung eines inklusiven Schulklimas als Schulentwicklungsaufgabe, in: Frank Hellmich, Gamze Görel, Marwin Felix Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 60–75.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020): *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*, Münster: Waxmann Verlag.

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, [online] <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [01.04.2020].

Viernickel, Susanne, Doris Edelmann, Hilmar Hoffmann und Anke König (Hrsg.) (2012): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Vollmar, Meike (2012): *König, Bürgermeister, Bundeskanzler. Politisches Wissen von Grundschülern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagener, Anna Lena (2013): *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*, Weinheim: Beltz Verlag.

Waltz, Manuel (2019): Digitalisierung der Schulen. Ohne Pädagogik ist das Tablet nichts.

- in: Deutschlandfunk Kultur, [online] https://www.deutschlandfunkkultur.de/digitalisierung-der-schulen-ohne-paedagogik-ist-das-tablet.976.de.html?dram:article_id=446357 [17.04.2020].
- Weber, Christoph, Ursula Winklhofer und Johann Bacher (2008): Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule, in: Alt, Christian (Hrsg.), *Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–343.
- Weber, Kurt (Hrsg.) (2016): *Die Kita-Konzeption: Stärkung und Weiterentwicklung Ihres pädagogischen Profils*, Kronach: Carl Link.
- Weber, Susanne Maria, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hrsg.) (2013): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung, in: Vera Moser und Helga Deppe-Wolfinger (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–61.
- Werning, Rolf und Avci-Werning Meltem (2010): *Inklusive Schulentwicklung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Werning, Rolf und Baumert, Jürgen (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung, in: Jürgen Baumert, Volker Masuhr, Jens Möller, Thomas Riecke-Baulecke, Heinz-Elmar Tenorth und Rolf Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*, München: Oldenbourg, S. 38–55.
- Widmaier, Benedikt und Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): *Active citizenship education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Wochenschau Verlag: Frankfurt am Main.
- Wildemann, Anja und Rathmann, Claudia (2014): *Sprachlicher Anfangsunterricht. Band 3: Sprechen und Zuhören*, Oberursel: Finken-Verlag.
- Winter, Felix (2015): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Winter, Felix (2012): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wisniewski, Benedikt, Klaus Zierer und John Hattie (2017): *Visible Feedback. Ein Leitfa-*

- den für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen- gehren.
- Wocken, Hans (2014): *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*, Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wohnig, Alexander (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhrer, Veronika, Doris Arztmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser und Karin Schneider (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wygotski, Lew S. (1971): *Denken und Sprechen*, Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Zala-Mezö, Enikö, Nina-Cathrin Strauss, Pascale Herzig, Daniela Müller-Kuhn, Julia Häbig und Reto Kuster (2018): «Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‹Partizipation stärken - Schule entwickeln›», in: Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*, Münster: Waxmann Verlag, S.15–59.
- ZEIT (2020): Digitalpakt Schule. Bundesländer rufen Mittel aus dem Digitalpakt kaum ab, [online] <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-03/digitalpakt-schule-digitalisierung-foerderantraege-bildung> [22.04.2020].
- Ziegler, Christine (2009): *Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1999): Forschen für Kinder - Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 69–80.
- Zylka, Johannes (2018): *Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*, Weinheim: Beltz Verlag.

Anhang A. Untersuchungsinstrumente

A-1 Beispielfallvignette mit Fragebogen und Antwortkategorien	2
A-2 Leitfragenkatalog Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung	4
A-3 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Prämessung und Lehrercoaching	5
A-4 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Postmessung.....	6
A-5 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Follow-up.....	7
A-6 Leitfragenkatalog Erprobung: Kontrollgruppe nach Follow-up	8

A-1 Beispielfallvignette mit Fragebogen und Antwortkategorien

Fallvignette „Sportunterricht“ (Screenshots)



[Weiter >>](#)



[Weiter >>](#)

* **Wer entscheidet in dieser Geschichte, was die Kinder im Sportunterricht machen dürfen?**

▶ 0:00 / 0:06 ━ ━ ━



Weiter >>

* **Wer sollte in dieser Geschichte entscheiden, was die Kinder im Sportunterricht machen dürfen?**

Was würde *dir* am besten gefallen?

▶ 0:00 / 0:09 ━ ━ ━



Weiter >>

* **Wer entscheidet im Sportunterricht in deiner Klasse, was du machen darfst?**

▶ 0:00 / 0:06 ━ ━ ━



Weiter >>

* **Wer sollte im Sportunterricht in deiner Klasse entscheiden, was du machen darfst? Was würde *dir* am besten gefallen?**

▶ 0:00 / 0:09 ━ ━ ━



Weiter >>

A-2 Leitfragenkatalog Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung

Forschungsprojekt: „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“

- Eine Frage vorweg: Wie viele Jahre sind Sie bereits im Schuldienst tätig?
- Welche Funktion haben Sie an Ihrer Schule?
 - o Konkretisierung: Klassenlehrer/in, Konrektor/in etc.
- Woran denken Sie bei „Inklusion“?
 - o Konkretisierung: Inklusionsverständnis...
- Welche Rolle spielt Inklusion an Ihrer Schule?
 - o Konkretisierung: Wo findet Inklusion statt? Inwiefern beschäftigt sich die Schulemeinschaft damit? (Leitbild...)
- Was braucht es Ihrer Meinung nach, damit Inklusion gelingt?
- Denken Sie, dass Partizipation auch zum Gelingen von Inklusion beiträgt?
 - o Konkretisierung: Ist Inklusion in der Schule ohne Partizipation aller Beteiligten möglich?
 - o Schülerpartizipation meint das Mitwirken und Mitbestimmen von Schülerinnen und Schülern am Unterricht und Schulleben
 - o Ggf. Welche Rolle spielt Schülerpartizipation im Prozess der Inklusion?
- Welche Partizipationsmöglichkeiten haben die Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule?
 - o Konkretisierung: Klassenrat, Schülerparlament, Schulversammlung etc.
- Spielen Partizipation und Demokratiebildung eine Rolle in Ihrem Unterricht?
 - o Konkretisierung: nachfragen, inwiefern spielen sie eine Rolle?
 - o Beispiele: Schülermitbeteiligung, Schülerfeedback, Klassenrat etc.
- Waren Demokratiebildung und Partizipation Inhalte Ihrer Ausbildung?
 - o Konkretisierung: Studium, Referendariat, Fortbildung
- Angenommen, es soll eine Fortbildung zum Thema „Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern in der Grundschule“ angeboten werden. Welche Inhalte wären für Sie interessant?
 - o Konkretisierung: Was kann Ihnen helfen, Demokratiebildung und Partizipation in Ihren Unterricht zu integrieren? (Theoretischer Input / Praxisbeispiele?)
 - Demokratische Gremien in der Grundschule, Partizipative Schulentwicklung mit Grundschüler/innen, Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht, Demokratie lernen und leben von Anfang an, Schülerpartizipation etc.
- Können Sie aufgrund Ihrer Erfahrung bestätigen, dass bereits Grundschulkindern die Möglichkeit eröffnet werden soll, sich an Unterricht und Schulleben aktiv zu beteiligen und mitzubestimmen?
 - o Konkretisierung: Schulentwicklung aktiv mitgestalten, Verantwortung übernehmen, Partizipation an demokratischen Schulgremien
- Was ist aus Ihrer Sicht jetzt noch wichtig?

A-3 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Prämessung und Lehrercoaching

- Eine Frage vorweg, wie viele Jahre bist Du⁴² bereits im Schuldienst tätig?
- Wie findest Du das Reflexionsinstrument?
 - o Konkretisierung: Was ist gelungen? Was hältst Du für verbesserungswürdig?
- Denkst Du, dass das Reflexionsinstrument in Kombination mit dem Lehrercoaching zu einer Förderung der Partizipation der Schülerinnen und Schülern in Deiner Klasse beitragen wird?
 - o Konkretisierung: In welchen Bereichen könntest Du dir eine Partizipationsförderung durch das Reflexionsinstrument und das Lehrercoaching vorstellen?
- Wie fandest Du das Lehrercoaching?
 - o Konkretisierung: Welche Inhalte waren für Dich hilfreich? Hast Du Verbesserungsvorschläge? Sollte das Lehrercoaching als Unterstützung der Instrumentanwendung beibehalten werden?
- Wie willst du die Inhalte in Deinem Schulalltag in den kommenden Wochen umsetzen?
 - o Konkretisierung: Was ist Dein erstes Ziel?
- Gibt es etwas, dass Du noch gerne ergänzen möchtest?
- Herzlichen Dank fürs Beantworten der Fragen.

⁴² Schulleitung und Lehrkräfte wurden auf eigenen Wunsch von Beginn der Erprobungsstudie an geduzt.

A-4 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Postmessung

- Wie seid Ihr mit dem Plakat und den Klebepunkten zurechtgekommen?
- Hast Du Plakat und Klebepunkte als hilfreich empfunden?
 - o Was war schwierig?
- Wie war Dein erstes Gespräch mit Deiner Klasse zu den Auswertungsergebnissen des Reflexionsinstruments?
 - o Hat Dir das Gespräch Hinweise geliefert, die Dich und Deine Arbeit weitergebracht haben?
- Wie liefen die wöchentlichen Reflexionsrunden im Anschluss?
 - o Habt Ihr gemeinsam Vereinbarungen getroffen und Ziele gesetzt für die kommende Woche?
- Wie hilfreich waren für Dich die Reflexionskärtchen?
 - o Ändert sich durch das regelmäßige Reflektieren etwas an deiner Haltung bzw. wirst Du dadurch sensibler für das Thema Partizipationsförderung und achtest auch im Alltag mehr darauf?
- Wir haben ja hier Deine Reflexionskärtchen vor uns liegen. Kannst Du kurz etwas zu den Situationen sagen, die Du notiert hast.
- Welche Inhalte aus dem Coaching hast Du versucht, in der Zwischenzeit umzusetzen und wie bist Du dabei vorgegangen?
 - o Konkretisierung: Ansprechen der Inhalte, die sich die Lehrkräfte nach der Prämesung vorgenommen haben.
- Hast Du in Deiner Klasse Veränderungen bemerkt und wenn ja, inwiefern?
- Gab es Hindernisse bei der Realisierung und wenn ja, welche? Wie bist Du damit umgegangen?
- Was nimmst Du Dir für die kommenden Wochen hinsichtlich der Schülerpartizipation vor?
- Gibt es etwas, dass Du noch ergänzen willst?
- Vielen Dank.

A-5 Leitfragenkatalog Erprobung: Interventionsgruppen nach Follow-up

- Seit unserem letzten Gespräch sind 7 Wochen vergangen. Wie ist es Euch in der Zwischenzeit er-
gangen?
- Wie war Dein Gespräch mit Deiner Klasse zu den Auswertungsergebnissen der Postmessung?
- Wie lief es mit dem Plakat und den Klebepunkten?
- Waren die kurzen wöchentlichen Reflexionsrunden weiterhin hilfreich für Dich und die Kinder und wenn ja, inwiefern?
- Wie ging es Dir mit den Reflexionskärtchen seit unserem letzten Treffen?
- Kannst Du kurz was zu den Sachen sagen, die Du Dir auf den Reflexionskärtchen notiert hast?
 - o Ggf. Rückfrage mit konkretem Bezug zu den Inhalten der Reflexionskärtchen bzw. zum Plakat
- Welche Inhalte aus dem Coaching hast Du versucht, in der Zeit zwischen der Postmessung und dem Follow-Up umzusetzen und wie bist Du dabei vorgegangen?
- Gab es Hindernisse bei der Realisierung Deiner Vorhaben und wenn ja, welche? Wie bist Du da-
mit umgegangen?
- Wie hat sich die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Deiner Klasse während der letzten 7 Wochen entwickelt?
- Wir stoppen jetzt kurz, damit Du Dir die Auswertungsergebnisse des Follow-ups ansehen
kannst...
 - o Was ist Dir bei den Auswertungsergebnissen aufgefallen?
 - o Welche Punkte möchtest Du mit Deiner Klasse besprechen?
- Woran würdest Du gerne mit den Kindern weiterarbeiten?
- Wenn Du auf die letzten 10 Schulwochen mit der Studie an Eurer Schule zurückblickst, was hat
sich durch das Reflexionsinstrument und das Lehrercoaching in dieser Zeit in Deiner Klasse hin-
sichtlich der Partizipation Deiner Schülerinnen und Schüler verändert?
- Gab es auch in anderen Bereichen (Konkretisierung: z.B. SuS-Motivation, soziales Verhalten)
Veränderungen, die Du auf das Reflexionsinstrument und das Lehrercoaching bzw. auf eine ver-
stärkte Beachtung der Schülerpartizipation zurückführst?
- Inwiefern waren die Daten, die Du durch das Reflexionsinstrument zu drei Zeitpunkten erhalten
hast, hilfreich, um Deinen Unterricht weiterzuentwickeln und mit Deinen Schülerinnen und Schü-
lern über ihre Partizipationsmöglichkeiten ins Gespräch zu kommen?
- Was hat sich in Deinem Verständnis bzw. Deiner Haltung als Lehrkraft hinsichtlich der Partizipa-
tion Deiner Schülerinnen und Schüler verändert?
- Hast Du im Kollegium oder der Schule als Ganzes Veränderungen bemerkt?
- In welchen Bereichen könntest Du Dir vorstellen, gemeinsam als Kollegium an der Thematik wei-
terzuarbeiten?
- Wie bewertest Du das Reflexionsinstrument im Rückblick?
 - o Gibt es etwas, was Du im Rückblick daran verändern würdest?
- Vervollständige bitte den Satz: Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...
- Gibt es etwas, dass Du zum Abschluss der Erprobungsstudie noch gerne sagen möchtest?
- Vielen herzlichen Dank, dass Du dir die Zeit genommen hast.

A-6 Leitfragenkatalog Erprobung: Kontrollgruppe nach Follow-up

- Eine Frage vorweg: Wie viele Jahre bist Du bereits im Schuldienst tätig?
- Wie ist es Dir in den letzten Wochen während der Erprobungsstudie ergangen?
- Wie findest Du das Reflexionsinstrument?
 - o Konkretisierung: Gibt es etwas, was Du daran verändern würdest? Was ist gelungen? Was hältst Du für verbesserungswürdig?
- Wie waren die Gespräche mit Deiner Klasse zu den Auswertungsergebnissen?
 - o Konkretisierung: Inwiefern hat das Reflexionsinstrument dazu beigetragen, dass Du besser mit Deinen Schülerinnen und Schülern über ihre Partizipationsmöglichkeiten ins Gespräch gekommen bist?
- Hat die Verwendung des Reflexionsinstruments Deine Arbeit mit den Kindern verändert und wenn ja, inwiefern?
 - o Konkretisierung: Was hat Sie konkret verändert? Wie bist Du mit den Ergebnissen, die das Reflexionsinstrument zutage gefördert hat, umgegangen? Hast Du etwas in Deiner Klasse verändert?
- Gab es Hindernisse? Wie bist Du mit Herausforderungen umgegangen?
- Wie präsent war das Thema Schülerpartizipation in den letzten Wochen in Deinem Klassenzimmer?
- Wäre eine Unterstützung für Dich hilfreich gewesen?
 - o Konkretisierung: Wäre eine Handreichung, ein Lehrercoaching, die Möglichkeit, regelmäßig mit mir oder einer anderen Person zu reflektieren etc. hilfreich für Dich gewesen, um noch besser mit dem Reflexionsinstrument arbeiten zu können?
- Sind Dir bei Deinen Schülerinnen und Schülern Veränderungen aufgefallen, die Du auf das Reflexionsinstrument zurückführst?
- Hast du bei Deinen Kolleginnen oder der Schule als Ganzes Veränderungen bemerkt?
- Wir stoppen jetzt kurz, damit Du Dir die Auswertungsergebnisse des Follow-ups ansehen kannst...
 - o Was ist Dir bei den Auswertungsergebnissen aufgefallen?
 - o Welche Punkte möchtest Du mit Deiner Klasse besprechen?
- Woran würdest Du gerne mit den Kindern (ggf. auch im neuen Schuljahr) weiterarbeiten?
- Wenn Du auf die letzten 10 Schulwochen mit der Studie an Eurer Schule zurückblickst. Was hat sich durch das Reflexionsinstrument in dieser Zeit in Deiner Klasse hinsichtlich der Partizipation Deiner Schülerinnen und Schüler verändert?
- Gab es auch in anderen Bereichen (Konkretisierung: z.B. SuS-Motivation, soziales Verhalten) Veränderungen, die Du auf das Reflexionsinstrument zurückführst?
- Inwiefern waren die Daten, die Du durch das Reflexionsinstrument zu drei Zeitpunkten erhalten hast, hilfreich, um Deinen Unterricht weiterzuentwickeln und mit Deinen Schülerinnen und Schülern über ihre Partizipationsmöglichkeiten ins Gespräch zu kommen?
- Was hat sich in Deinem Verständnis bzw. Deiner Haltung als Lehrkraft hinsichtlich der Partizipation Deiner Schülerinnen und Schüler verändert? (Konkretisierung: Hast Du stärker auf die Thematik im Alltag geachtet?)

-
- In welchen Bereichen könntest Du Dir vorstellen, gemeinsam als Kollegium an der Thematik weiterzuarbeiten?
 - Vervollständige bitte den Satz: Grundschulkinder partizipieren zu lassen, heißt für mich ...
 - Gibt es etwas, dass Du zum Abschluss der Erprobungsstudie noch gerne sagen möchtest?
 - Vielen herzlichen Dank, dass Du Dir die Zeit genommen hast.

Anhang B. Kategorisierung der qualitativen Daten

B-1 Kodierleitfaden Interviews Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung.....	18
B-2 Kodierleitfaden Interviews Erprobungsstudie.....	18

B-1 Kodierleitfaden Interviews Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung

Kategorie	Definition / Kodierregel	Ankerbeispiele
<i>Dienstalter</i>	Bei Angabe der im Schuldienst getätigten Dienstjahre.	„Ich bin seit 7 Jahren im Schuldienst tätig.“ (Schulprofil Inklusion_LK19_0:10-0:15).
<i>Funktion an der Schule</i>	Bei Angabe der Klassen- bzw. Schulleitungsfunktion an der Schule.	„Ich bin Klassenlehrerin von der 4. Klasse.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK13_0:13-0:15).
<i>Inklusionsverständnis</i>	Alle Äußerungen, die eine Definition von Inklusion beinhalten. Gelingensbedingungen von Inklusion sowie die Rolle von Inklusion an der eigenen Schule werden in eigenen Kategorien kodiert.	„Woran denke ich bei Inklusion? Dass einfach so viele ganz unterschiedliche Kinder da sind mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen und Möglichkeiten.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK5_0:54-1:10)
<i>Rolle von Inklusion an der Schule</i>	Schilderungen, die sich auf die Umsetzung von Inklusion an der eigenen Schule beziehen sowie Hinweise ob es ein entsprechendes Schulprofil gibt.	„Wir haben kein Schulprofil Inklusion.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK11_1:39-1:42)
<i>Gelingensbedingungen von Inklusion</i>	Faktoren, die nach Einschätzung der Interviewten zum Gelingen von Inklusion beitragen.	„Zeit, um sich als Schule gemeinsam auf den Weg zu machen“ (Schulprofil Inklusion_LK9_34:49-35:39)
<i>Inklusion und Partizipation</i>	Sämtliche Ausführungen, die sich gleichzeitig auf Inklusion und Partizipation beziehen.	„Dass es einfach noch klarer sein muss, dass Inklusion und Partizipation sich im Grunde fast gegenseitig bedingt.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK2_20:09-20:29)
<i>Schülerpartizipationsmöglichkeiten auf Schulebene</i>	Alle Erläuterungen zu Schülerpartizipation auf der Ebene Schule als Ganzes.	„Zum einen bei Schulveranstaltungen, dass die Kinder da immer wieder gefragt werden.“ (Schulprofil Inklusion_LK12_5:20-5:24).
<i>Stellenwert von Partizipation und Demokratiebildung im Unterricht</i>	Schilderungen zu Demokratiebildung und Partizipation in Bezug auf den eigenen Unterricht.	„Im Unterricht mit Themenwahl, dass sie mitgestalten dürfen.“ (Kein Schulprofil Inklusion_LK6_6:33-6:38)
<i>Stellenwert von Demokratiebildung und Partizipation in der Aus- und Fortbildung</i>	Alle Äußerungen in Bezug auf Demokratiebildung und Partizipation im Studium, Referendariat und Fortbildungsbereich. Ausnahme: Alle Äußerungen zum Fortbildungsbereich, die sich auf die fiktive Fortbildung beziehen, werden unter der folgenden, separaten Kategorie eingruppiert.	„In einer Vorlesung mussten wir in Gruppen ausarbeiten, wie man Kinder mitbestimmen lassen kann.“ (Schulprofil Inklusion_LK2_9:52-9:59)

<i>Fiktive Fortbildung</i>	Alle Nennungen, die sich auf die fiktive Fortbildung beziehen.	„Für mich sind Fortbildungen immer gut, wenn man heimgeht und sagt, so das mache ich morgen.“ (Schulprofil Inklusion_LK7_14:48-14:52)
<i>Aktive Beteiligung von Kindern am Schulleben</i>	Persönliche Meinung im Hinblick auf Schülerpartizipation inklusive Gelingensbedingungen. Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene werden in der entsprechenden Kategorie kodiert.	„Partizipation ist immer abhängig von der aktuellen Klassensituation und dem was die Kinder mitbringen.“ (Schulprofil Inklusion_LK1_8:40-8:47)
<i>Offene Fragestellung</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die offene Frage am Ende des Interviews beziehen. Wird nicht kodiert, wenn die Inhalte sich einer der vorherigen Kategorien zuordnen lassen.	„Also ich merke jetzt auch durch das Interview. Es gibt wieder Denkanstöße und schiebt wieder bisschen an in die Richtung, sich da intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen.“ (Schulprofil Inklusion_SL_40:29-40:37)

B-2 Kodierleitfaden Interviews Erprobungsstudie

Haupt-kategorie (Definition /Kodierregel)	Sub-kategorie	Definition/Kodierregel	Ankerbeispiele
<i>Informationen zur Stichprobe</i>	<i>Lehrkraft 2</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die Klassenleitung der 2. Klasse beziehen.	„Es ist wirklich zu viel gerade dadurch, dass ich die Schulleitung habe. Da rutscht sowas hinten raus, vor allem, weil ich keine freie Zeit habe.“ (LK2Follow-up_16)
	<i>Klasse 2</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die 2. Klasse beziehen.	„Es ist eine tolle Klasse.“ (LK2Follow-up_4)
	<i>Lehrkraft 3</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die Klassenleitung der 3. Klasse beziehen.	„Also ich bin jetzt das (...) ⁴³ Jahr an einer Grundschule“ (LK3Follow-up_3).
	<i>Klasse 3</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die 3. Klasse beziehen.	„Und ich habe halt wirklich finde ich so eine Klasse, die auch wirklich starke Meinungen haben, die öfter auch untereinander aufeinanderprallen. Aber die managen das ziemlich gut.“ (LK3Follow-up_30)
	<i>Lehrkraft 4</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die Klassenleitung der 4. Klasse beziehen.	„weil ich mich ja sowieso auch gerade als Sportlehrerin erst finde“ (LK4Prä_26).
	<i>Klasse 4</i>	Alle Äußerungen, die sich auf die 4. Klasse beziehen.	„Also dann war es wieder unheimlich schwierig für sie auch zu realisieren, dass es bedeutet, dass man an einer Sache dranbleiben muss“ (LK4Follow-up_8).
	<i>Schule</i>	Alle Beschreibungen, die sich auf die Schule als Ganzes beziehen mit Ausnahme von Aspekten der Schulentwicklung, die in einer separaten Kategorie kodiert werden.	„Hey, es ist einfach wie im Vogelhäusle hier.“ (LK2Follow-up_16)
<i>Reflexions-instrument</i>	<i>Bewertung des Reflexionsinstruments</i>	Alle Nennungen, die eine Bewertung des Reflexionsinstruments vornehmen.	„Auch mit den Tablets. Das ist super. Gute Idee.“ (LK2Prä_12)
	<i>Gespräche zu den Auswertungsergebnissen</i>	Hierunter fallen alle Äußerungen, die sich unmittelbar auf die Gespräche zu den Auswertungsergebnissen des Reflexionsinstruments beziehen.	„Also ich glaube, Themen, die weiterhin bestehen, sind die Klassenregeln, ist auch der Sportunterricht, weil es da Gesprächsbedarf gab die letzte Woche.“ (LK4Follow-up_32)

⁴³ Keine genauen Angaben zur Wahrung der Anonymität.

	<i>Ergebnisse der Tableterhebung</i>	Alle Nennungen, die sich auf die Auswertungsergebnisse des Reflexionsinstruments beziehen.	„Also 46% sagen, wir haben die Sitzordnung gemeinsam gemacht.“ (LK4Post_25)
	<i>Verbesserungsvorschläge</i>	Äußerungen, die Verbesserungsvorschläge für das Reflexionsinstrument darstellen inklusive Nennungen, dass keine Verbesserungsvorschläge genannt werden können.	„Also ich wüsste jetzt ad-hoc nichts, was ich ändern würde. Nein.“ (LK3Follow-up_14)
	<i>Verständnis des Reflexionsinstruments</i>	Äußerungen, die einen Inhalt aufweisen, der Aussagen zum eigenen Verständnis des Reflexionsinstruments wiedergibt.	„Na ja, es war einfach ein kurzes Feedback.“ (LK2Follow-up_36)
<i>Lehrer-coaching</i>	In der Hauptkategorie Lehrer-coaching wurden insgesamt nur 7 Codes vergeben. Aufgrund der niedrigen Anzahl wurden an dieser Stelle keine Subkategorien gebildet.	Es geht hier ausschließlich um Aussagen, die sich unmittelbar mit dem Coaching und einer Bewertung dessen auseinandersetzen. Alle Aspekte, die sich mit dem Transfer, der im Coaching gelernten Inhalte, auseinandersetzen, wurden einer eigenen Kategorie „Transferaufgaben im Klassenzimmer“ zugeordnet, um den Fokus auf den Transfer zu legen.	„Also von daher wäre so ein Lehrer-coaching natürlich für mich auch etwas wo ich sage, das nehme ich für mich dankbar an.“ (LK3Follow-up_22).
<i>Transferaufgaben im Klassenzimmer</i>	<i>Plakat mit wöchentlichen Reflexionsrunden</i>	Alle Nennungen, die sich konkret auf die Plakate im Klassenzimmer, das Punkten und die damit verbundenen wöchentlichen Reflexionsrunden beziehen.	„Aber das ist so klar visualisiert und ist eine Sache (zeigt auf Plakat). Das können sie erfassen. Und auch gerade den Verlauf können sie erfassen.“ (LK4Follow-up_51)
	<i>Reflexionskärtchen</i>	Alle Schilderungen, die Bezug auf die Reflexionskärtchen nehmen.	„Genau, dass ich mich hinsetzen muss und mir irgendwas aufschreiben muss, es ist mir schwergefallen, irgendwas aufzuschreiben, weil erst wusste ich gar nicht, was ich schreiben soll und dann hätte ich eine Seite schreiben können.“ (LK4Follow-up_65)
	<i>Umsetzung von Inhalten aus dem Coaching</i>	Äußerungen, die sich auf die Umsetzung von Inhalten des Lehrercoachings beziehen mit Ausnahme der Transferaufgaben Plakat und Reflexionskärtchen, die in separaten Kategorien kodiert werden.	„Wir hatten ja dann die Briefkästen.“ (LK4Follow-up_6)

<i>Partizipationsförderung</i>	<i>Partizipationsverständnis</i>	Alle Aspekte, die sich mit dem eigenen Partizipationsverständnis der Lehrkräfte befassen. Darunter fallen Äußerungen, was die Lehrkräfte für Partizipation halten, aber auch was für sie keine Partizipation darstellt.	„Also ich finde, das ist eigentlich Unterrichten, gutes Unterrichten ist partizipieren lassen ohne das finde ich ist es kein guter Unterricht.“ (LK3Follow-up_44)
	<i>Gelingensbedingungen Partizipationsförderung</i>	Alle Äußerungen, die sich mit den Gelingensbedingungen von Partizipationsförderung auseinandersetzen.	„und dann braucht es schon immer wieder so ein Anstupsen von uns Erwachsenen.“ (LK2Follow-up_20)
	<i>Hindernisse und Grenzen von Partizipationsförderung</i>	Alle Nennungen, die sich mit Aspekten befassen, die einer Partizipationsförderung im Weg stehen.	„Ich komme öfter mal ein bisschen ins Dilemma mit dem Lehrplan. Ja klar, weil ich habe halt einfach dieses Pensum, was ich abarbeiten muss.“ (LK3Follow-up_20)
	<i>Methoden der Partizipationsförderung</i>	Genannte Äußerungen, die sich mit den methodischen Aspekten einer Partizipationsförderung auseinandersetzen.	„Sie eigentlich ein bisschen an diese ganzen Methoden der Meinungäußerung, die wir mit ihnen (...)“ ⁴⁴ geübt haben, nochmal erinnert habe.“ (LK4Follow-up_41)
	<i>Lehrperson</i>	Hierunter fallen sämtliche Aspekte, die sich auf eine Entwicklung bei der Lehrperson beziehen, die in Verbindung mit der Erprobungsstudie stehen.	„Ansonsten ist es klasse, weil es passt viel und es ist gleich nach deinem ersten Vortrag hab ich so gemerkt, ah ja, genau, kann man wieder, hat man vergessen, oder habe ich vergessen, hole ich wieder her und wie könnt man es anders machen, wie kann ich die Kinder besser mit einbeziehen.“ (LK2Prä_10)
	<i>Schülerschaft</i>	Hierunter fallen sämtliche Aspekte, die sich auf eine Entwicklung bei der Schülerschaft beziehen, die in Verbindung mit der Erprobungsstudie stehen.	„Also sehr, das Sozialverhalten ist enorm geschult worden. Und da hast du schon einen Anteil.“ (LK2Follow-up_38)
	<i>Kollegium</i>	Hierunter fallen sämtliche Aspekte, die sich auf eine Entwicklung beim Kollegium beziehen, die in Verbindung mit der Erprobungsstudie stehen.	„Na ja, es ist halt Thema gewesen bei uns im Kollegium“ (LK2Follow-up_39).
	<i>Unterrichtsentwicklung</i>	Hierunter fallen sämtliche Aspekte, die sich auf eine Entwicklung auf Unterrichtsebene beziehen, die in Verbindung mit der Erprobungsstudie stehen.	„Und dann kann man im Unterricht wieder gleich anders steuern. Das ist so dieses Anstupsen. So kleine Nadelstiche (lacht).“ (LK2Follow-up_36)

⁴⁴ Auslassung zur Wahrung der Anonymität.

	<i>Schulentwick- lung</i>	Hierunter fallen sämtliche Aspekte, die sich auf eine partizipative Entwicklung der Schule als Ganzes im Rahmen der Erprobungsstudie beziehen.	„Ich glaube, das ist echt, so kam es bei mir an, dass das wirklich, dass da so ein Demokratisierungsprozess ange stupst worden ist.“ (Lk2Follow-up_24)
--	-------------------------------	--	--

Anhang C. Tabellen zur Auswertung der Erprobungsstudie

C-1 Übersicht Interviewdauer Erprobungsstudie	18
C-2 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler an der Erprobungsstudie	18
C-3 Partizipationserleben Interventionsgruppe 2*Messzeitpunkt.....	19
C-4 Partizipationserleben Interventionsgruppe 4*Messzeitpunkt.....	20
C-5 Partizipationserleben Kontrollgruppe 3*Messzeitpunkt	21
C-6 Partizipationswunsch Interventionsgruppe 2*Messzeitpunkt	22
C-7 Partizipationswunsch Interventionsgruppe 4*Messzeitpunkt	23
C-8 Partizipationswunsch Kontrollgruppe 3*Messzeitpunkt.....	24
C-9 Vergleich von Partizipationserleben bzw. Partizipationswunsch der Schülerinnen und Schüler im Pretest II mit den Ergebnissen der Erprobungsstudie zum Zeitpunkt der Prämessung	25

C-1 Übersicht Interviewdauer Erprobungsstudie

Tab. Experteninterviews mit den Klassenleitungen während der Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

	Interviews mit den Klassenleitungen während der Erprobungsstudie		
	Lehrkraft Interventionsgruppe Klasse 2	Lehrkraft Interventionsgruppe Klasse 4	Lehrkraft Kontrollgruppe Klasse 3
Interview nach der Prämessung und dem Lehrercoaching	7:54 Min	24:16 Min	-
Interview nach der Postmessung	14:09 Min	29:55 Min	-
Interview nach dem Follow-up	22:24 Min	58:48 Min	23:24 Min
Gesamtdauer aller Interviews: 180:10 Min	44:27 Min	112:19 Min	23:24 Min

C-2 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler an der Erprobungsstudie

Die nachfolgende Übersicht zeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler pro Klasse an den drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben. Eine wechselnde Anzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ließ sich im Schulalltag nicht vermeiden und ist u.a auf Krankheitsfälle zurückzuführen.

Tab. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler (SuS) an der Erprobungsstudie (Eigene Darstellung)

Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (SuS) pro Klasse / %-Anteil der jeweiligen Klasse. Jede der Klassen besuchen aufgrund des hohen Anteils an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf regulär 15 SuS.	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Insgesamt
Prä	14 SuS (93.3%)	9 SuS (60.0%)	10 SuS (66.6%)	33 SuS
Post	14 SuS (93.3%)	10 SuS (66.6%)	11 SuS (73.3%)	35 SuS
Follow-up	12 SuS (80.0%)	10 SuS (66.6%)	9 SuS (60.0%)	31 SuS

C-3 Partizipationserleben Interventionsgruppe 2*Messzeitpunkt

		Prä n= 14 n (%)	Post n= 14 n (%)	FU n= 12 n (%)	
Regeln	direktiv	13 (92.8%)	7 (50.0%)	6 (50.0%)	$\chi^2(2) = 7.35, p=.025, d=0.95$
	partizipativ	1 (7.1%)	7 (50.0%)	6 (50.0%)	
Sportunter- richt	direktiv	13 (92.8%)	10 (71.4%)	8 (66.6%)	$\chi^2(2) = 3.00, p=.223$
	partizipativ	1 (7.1%)	4 (28.6%)	4 (33.3%)	
Dienste	direktiv	6 (42.8%)	4 (28.6%)	1 (8.3%)	$\chi^2(2) = 3.88, p=.144$
	partizipativ	8 (57.1%)	10 (71.4%)	11 (91.6%)	
Sitzordnung	direktiv	2 (14.3%)	4 (28.6%)	3 (25.0%)	$\chi^2(2) = 0.87, p=.644$
	partizipativ	12 (85.7%)	10 (71.4%)	9 (75.0%)	
Streitlösung	direktiv	6 (42.8%)	6 (42.8%)	2 (16.6%)	$\chi^2(2) = 2.52, p=.282$
	partizipativ	8 (57.1%)	8 (57.1%)	10 (83.3%)	
Klassenrat	direktiv	5 (35.7%)	3 (21.4%)	4 (33.3%)	$\chi^2(2) = 0.76, p=.680$
	partizipativ	9 (64.3%)	11 (78.6%)	8 (66.6%)	
Arbeitspartner	direktiv	6 (42.8%)	2 (14.3%)	1 (8.3%)	$\chi^2(2) = 5.25, p=.072$
	partizipativ	8 (57.1%)	12 (85.7%)	11 (91.6%)	
Klassen- sprecher	direktiv	8 (57.1%)	7 (50.0%)	5 (41.6%)	$\chi^2(2) = 0.62, p=.734$
	partizipativ	6 (42.8%)	7 (50.0%)	7 (58.3%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die entsprechende Fallvignette im eigenen Klassenzimmer als direktiv bzw. partizipativ erlebt.

C-4 Partizipationserleben Interventionsgruppe 4*Messzeitpunkt

		Prä n= 10 n (%)	Post n= 11 n (%)	FU n= 9 n (%)	
Regeln	direktiv	4 (40.0%)	3 (27.2%)	4 (44.4%)	$\chi^2(2) = 0.70, p=.705$
	partizipativ	6 (60.0%)	8 (72.7%)	5 (55.5%)	
Sportunter- richt	direktiv	9 (90.0%)	9 (81.8%)	2 (22.2%)	$\chi^2(2) = 11.59, p=.003, d=1.59$
	partizipativ	1 (10.0%)	2 (18.1%)	7 (77.7%)	
Dienste	direktiv	7 (70.0%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	$\chi^2(2) = 14.72, p=.001, d=1.95$
	partizipativ	3 (30.0%)	11 (100%)	8 (88.8%)	
Sitzordnung	direktiv	5 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 12.00, p=.002, d=1.63$
	partizipativ	5 (50.0%)	11 (100%)	9 (100%)	
Streitlösung	direktiv	2 (20.0%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	$\chi^2(2) = 2.35, p=.309$
	partizipativ	8 (80.0%)	11 (100%)	8 (88.8%)	
Klassenrat	direktiv	0 (0.0%)	2 (18.1%)	3 (33.3%)	$\chi^2(2) = 3.82, p=.148$
	partizipativ	10 (100%)	9 (81.8%)	6 (66.6%)	
Arbeitspartner	direktiv	0 (0.0%)	1 (9.1%)	1 (11.1%)	$\chi^2(2) = 1.11, p=.576$
	partizipativ	10 (100%)	10 (90.9%)	8 (88.8%)	
Klassen- sprecher	direktiv	4 (40.0%)	6 (54.5%)	4 (44.4%)	$\chi^2(2) = 0.46, p=.790$
	partizipativ	6 (60.0%)	5 (45.4%)	5 (55.5%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die entsprechende Fallvignette im eigenen Klassenzimmer als direktiv bzw. partizipativ erlebt.

C-5 Partizipationserleben Kontrollgruppe 3*Messzeitpunkt

		Prä n= 9 n (%)	Post n= 10 n (%)	FU n= 10 n (%)	
Regeln	direktiv	6 (66.6%)	2 (20.0%)	4 (40.0%)	$\chi^2(2) = 4.27, p=.119$
	partizipativ	3 (33.3%)	8 (80.0%)	6 (60.0%)	
Sport- unterricht	direktiv	9 (100%)	5 (50.0%)	7 (70.0%)	$\chi^2(2) = 5.96, p=.050$
	partizipativ	0 (0.0%)	5 (50.0%)	3 (30.0%)	
Dienste	direktiv	8 (88.8%)	7 (70.0%)	9 (90.0%)	$\chi^2(2) = 1.75, p=.418$
	partizipativ	1 (11.1%)	3 (30.0%)	1 (10.0%)	
Sitzordnung	direktiv	4 (44.4%)	1 (10.0%)	4 (40.0%)	$\chi^2(2) = 3.20, p=.202$
	partizipativ	5 (55.5%)	9 (90.0%)	6 (60.0%)	
Streitlösung	direktiv	5 (55.5%)	4 (40.0%)	2 (20.0%)	$\chi^2(2) = 2.56, p=.276$
	partizipativ	4 (44.4%)	6 (60.0%)	8 (80.0%)	
Klassenrat	direktiv	4 (44.4%)	0 (0.0%)	2 (20.0%)	$\chi^2(2) = 5.71, p=.058$
	partizipativ	5 (55.5%)	10 (100%)	8 (80.0%)	
Arbeitspartner	direktiv	4 (44.4%)	2 (20.0%)	2 (20.0%)	$\chi^2(2) = 1.86, p=.395$
	partizipativ	5 (55.5%)	8 (80.0%)	8 (80.0%)	
Klassen- sprecher	direktiv	6 (66.6%)	4 (40.0%)	4 (40.0%)	$\chi^2(2) = 1.77, p=.413$
	partizipativ	3 (33.3%)	6 (60.0%)	6 (60.0%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die entsprechende Fallvignette im eigenen Klassenzimmer als direktiv bzw. partizipativ erlebt.

C-6 Partizipationswunsch Interventionsgruppe 2*Messzeitpunkt

		Prä n= 14 n (%)	Post n= 14 n (%)	FU n= 12 n (%)	
Regeln	FB	8 (57.1%)	5 (35.7%)	5 (41.6%)	$\chi^2(4) = 3.40, p=.407$
	MB	5 (35.7%)	8 (57.1%)	4 (33.3%)	
	SB	1 (7.1%)	1 (7.1%)	3 (25.0%)	
Sport- unterricht	FB	7 (50.0%)	3 (21.4%)	1 (8.3%)	$\chi^2(4) = 7.21, p=.125$
	MB	4 (28.6%)	8 (57.1%)	9 (75.0%)	
	SB	3 (21.4%)	3 (21.4%)	2 (16.6%)	
Dienste	FB	6 (42.8%)	3 (21.4%)	1 (8.3%)	$\chi^2(4) = 5.05, p=.283$
	MB	5 (35.7%)	9 (64.3%)	8 (66.6%)	
	SB	3 (21.4%)	2 (14.3%)	3 (25.0%)	
Sitzordnung	FB	0 (0.0%)	1 (7.1%)	2 (16.6%)	$\chi^2(4) = 5.53, p=.238$
	MB	8 (57.1%)	9 (64.3%)	9 (75.0%)	
	SB	6 (42.8%)	4 (28.6%)	1 (8.3%)	
Streitlösung	FB	6 (42.8%)	2 (14.3%)	2 (16.6%)	$\chi^2(4) = 4.42, p=.353$
	MB	3 (21.4%)	4 (28.6%)	5 (41.6%)	
	SB	5 (35.7%)	8 (57.1%)	5 (41.6%)	
Klassenrat	FB	3 (21.4%)	1 (7.1%)	1 (8.3%)	$\chi^2(4) = 3.46, p=.485$
	MB	9 (64.3%)	9 (64.3%)	10 (83.3%)	
	SB	2 (14.3%)	4 (28.6%)	1 (8.3%)	
Arbeitspartner	FB	2 (14.3%)	1 (7.1%)	0 (0.0%)	$\chi^2(4) = 3.78, p=.437$
	MB	7 (50.0%)	4 (28.6%)	5 (41.6%)	
	SB	5 (35.7%)	9 (64.3%)	7 (58.3%)	
Klassen- sprecher	FB	6 (42.8%)	4 (28.6%)	2 (16.6%)	$\chi^2(4) = 2.96, p=.563$
	MB	5 (35.7%)	8 (57.1%)	8 (66.6%)	
	SB	3 (21.4%)	2 (14.3%)	2 (16.6%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die bei den entsprechenden Fallvignetten für ihr Klassenzimmer einen Wunsch nach Fremd-, Mit- bzw. Selbstbestimmung haben.

C-7 Partizipationswunsch Interventionsgruppe 4*Messzeitpunkt

		Prä n= 10 n (%)	Post n= 11 n (%)	FU n= 9 n (%)	
Regeln	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 0.72, p=.694$
	MB	7 (70.0%)	8 (72.7%)	5 (55.5%)	
	SB	3 (30.0%)	3 (27.2%)	4 (44.4%)	
Sport- unterricht	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 0.57, p=.753$
	MB	5 (50.0%)	5 (45.4%)	3 (33.3%)	
	SB	5 (50.0%)	6 (54.5%)	6 (66.6%)	
Dienste	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 6.10, p=.047, d=1.01$
	MB	7 (70.0%)	2 (18.1%)	3 (33.3%)	
	SB	3 (30.0%)	9 (81.8%)	6 (66.6%)	
Sitzordnung	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 2.90, p=.235$
	MB	5 (50.0%)	2 (18.1%)	2 (22.2%)	
	SB	5 (50.0%)	9 (81.8%)	7 (77.7%)	
Streitlösung	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	$\chi^2(4) = 5.18, p=.269$
	MB	3 (30.0%)	3 (27.2%)	0 (0.0%)	
	SB	7 (70.0%)	8 (72.7%)	8 (88.8%)	
Klassenrat	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 1.28, p=.524$
	MB	7 (70.0%)	6 (54.5%)	4 (44.4%)	
	SB	3 (30.0%)	5 (45.4%)	5 (55.5%)	
Arbeitspartner	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(2) = 1.92, p=.381$
	MB	5 (50.0%)	3 (27.2%)	2 (22.2%)	
	SB	5 (50.0%)	8 (72.7%)	7 (77.7%)	
Klassen- sprecher	FB	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	$\chi^2(4) = 2.85, p=.584$
	MB	4 (40.0%)	3 (27.2%)	3 (33.3%)	
	SB	6 (60.0%)	8 (72.7%)	5 (55.5%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die bei den entsprechenden Fallvignetten für ihr Klassenzimmer einen Wunsch nach Fremd-, Mit- bzw. Selbstbestimmung haben.

C-8 Partizipationswunsch Kontrollgruppe 3*Messzeitpunkt

		Prä n= 9 n (%)	Post n= 10 n (%)	FU n= 10 n (%)	
Regeln	FB	1 (11.1%)	2 (20.0%)	1 (10.0%)	$\chi^2(4) = 0.90, p=.923$
	MB	7 (77.7%)	7 (70.0%)	7 (70.0%)	
	SB	1 (11.1%)	1 (10.0%)	2 (20.0%)	
Sport- unterricht	FB	2 (22.2%)	1 (10.0%)	3 (30.0%)	$\chi^2(4) = 2.31, p=.677$
	MB	4 (44.4%)	7 (70.0%)	4 (40.0%)	
	SB	3 (33.3%)	2 (20.0%)	3 (30.0%)	
Dienste	FB	6 (66.6%)	5 (50.0%)	3 (30.0%)	$\chi^2(4) = 3.01, p=.554$
	MB	2 (22.2%)	2 (20.0%)	3 (30.0%)	
	SB	1 (11.1%)	3 (30.0%)	4 (40.0%)	
Sitzordnung	FB	3 (33.3%)	2 (20.0%)	2 (20.0%)	$\chi^2(4) = 1.76, p=.778$
	MB	2 (22.2%)	4 (40.0%)	2 (20.0%)	
	SB	4 (44.4%)	4 (40.0%)	6 (60.0%)	
Streitlösung	FB	5 (55.5%)	2 (20.0%)	1 (10.0%)	$\chi^2(4) = 6.68, p=.153$
	MB	3 (33.3%)	3 (30.0%)	5 (50.0%)	
	SB	1 (11.1%)	5 (50.0%)	4 (40.0%)	
Klassenrat	FB	3 (33.3%)	1 (10.0%)	1 (10.0%)	$\chi^2(4) = 4.69, p=.321$
	MB	5 (55.5%)	9 (90.0%)	7 (70.0%)	
	SB	1 (11.1%)	0 (0.0%)	2 (20.0%)	
Arbeitspartner	FB	3 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	$\chi^2(4) = 7.46, p=.114$
	MB	2 (22.2%)	3 (30.0%)	3 (30.0%)	
	SB	4 (44.4%)	7 (70.0%)	7 (70.0%)	
Klassen- sprecher	FB	4 (44.4%)	2 (20.0%)	2 (20.0%)	$\chi^2(4) = 2.16, p=.707$
	MB	2 (22.2%)	4 (40.0%)	3 (30.0%)	
	SB	3 (33.3%)	4 (40.0%)	5 (50.0%)	

Anmerkung: % = Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die bei den entsprechenden Fallvignetten für ihr Klassenzimmer einen Wunsch nach Fremd-, Mit- bzw. Selbstbestimmung haben.

C-9 Vergleich von Partizipationserleben bzw. Partizipationswunsch der Schülerinnen und Schüler im Pretest II mit den Ergebnissen der Erprobungsstudie zum Zeitpunkt der Prämessung

		Pretest II	Prämessung Interventionsgruppe 2	Prämessung Interventionsgruppe 4	Prämessung Kontrollgruppe 3
Partizipationserleben	Höchste Werte für Fremdbestimmung beim Erleben	Regeln, Sportunterricht, Klassensprecher	Regeln, Sportunterricht, Klassensprecher	Sportunterricht, Dienste, Sitzordnung	Sportunterricht, Dienste, Klassensprecher, Regeln
	Höchste Werte für Mitbestimmung beim Erleben	Klassenrat, Sitzordnung, Streitlösung	Klassenrat, Dienste und Sitzordnung	Klassenrat, Klassensprecher, Sitzordnung	Streitlösung, Klassenrat, Arbeitspartner
	Höchste Werte für Selbstbestimmung beim Erleben	Dienste, Arbeitspartner, Streitlösung	Dienste, Sitzordnung, Streitlösung und Klassensprecher	Arbeitspartner, Streitlösung	Sitzordnung, Klassenrat, Arbeitspartner
Partizipationswunsch	Höchste Werte beim Wunsch nach Fremdbestimmung	Regeln, Streit und Klassensprecher	Regeln, Sportunterricht, Streitlösung und Klassensprecher	-	Dienste, Streitlösung, Klassensprecher
	Höchste Werte beim Wunsch nach Mitbestimmung	Klassenrat, Regeln, Klassensprecher	Klassenrat, Sitzordnung, Arbeitspartner	Regeln, Dienste, Klassenrat	Regeln, Klassenrat, Sportunterricht
	Höchste Werte beim Wunsch nach Selbstbestimmung	Arbeitspartner, Dienste und Sitzordnung	Sitzordnung, Streitlösung, Arbeitspartner	Streitlösung, Klassensprecher, Sportunterricht, Sitzordnung, Arbeitspartner	Sitzordnung, Arbeitspartner, Sportunterricht und Klassensprecher

Anhang D. Ergänzende Informationen

D-1 Übersicht Fallvignetten	27
D-2 Übersicht Partizipationsmöglichkeiten aus dem Lehrercoaching	29
D-3 Transferaufgabe „Reflexionskärtchen“	31
D-4 Transferaufgabe „Plakat“	32

D-1 Übersicht Fallvignetten

Bereich	Aus Qualitativer SuS-Befragung (vgl. 3.1.1) / Eigene Schulpraxis mit Literatur untermauert	Produktion der Fallvignette	Verwendung in den Pretests	Verwendung im Reflexionsinstrument (Erprobungsstudie)
1. Entscheidung über Klassenausflug	Qualitative Erhebung	x	Beispiel in Einführung vor Tableterhebung	Beispiel in Einführung vor Tableterhebung
2. Sitzordnung	Qualitative Erhebung	x	x	x
3. Zeiteinteilung und Einteilung der Arbeitsschritte bei Aufgabenstellungen	Qualitative Erhebung			
4. Wahl von Themenbereichen (z.B. Sachunterricht) / Projekte	Qualitative Erhebung	x		
5. Einteilung von Diensten	Qualitative Erhebung	x	x	x
6. Zeitdauer der Dienste	Qualitative Erhebung			
7. Kommunikation I	Qualitative Erhebung			
8. Kommunikation II	Qualitative Erhebung			
9. Erstellung und Vereinbarung von Regeln	direktiv: Qualitative Erhebung / partizipativ: Schulpraxis (vgl. Holtappels 2004, S. 268; vgl. Pupeter und Hurrelmann 2013, S. 125)	x	x	x
10. Geltungsbereich von Regeln	Qualitative Erhebung	x		
11. Wahl des Arbeitspartners	Qualitative Erhebung	x	x	x
12. Freie Wahl der Aktivität bei Sport	Qualitative Erhebung	x	x	x
13. Streitlösung	Qualitative Erhebung	x	x	x

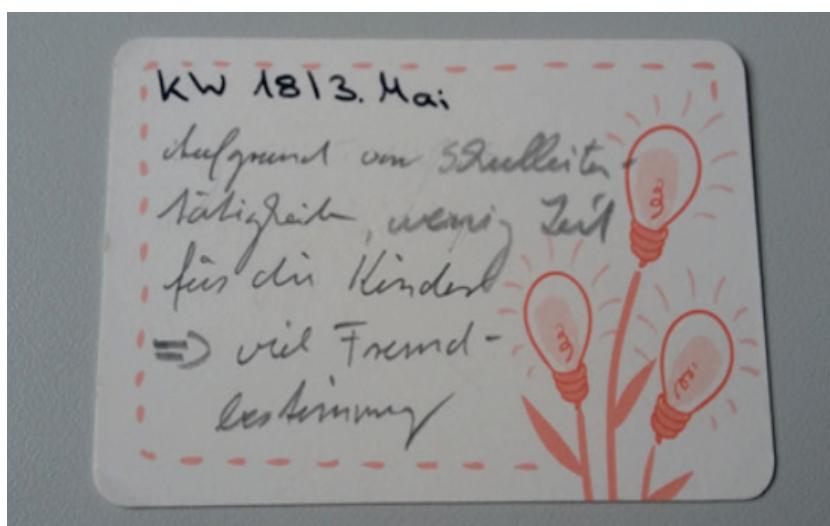
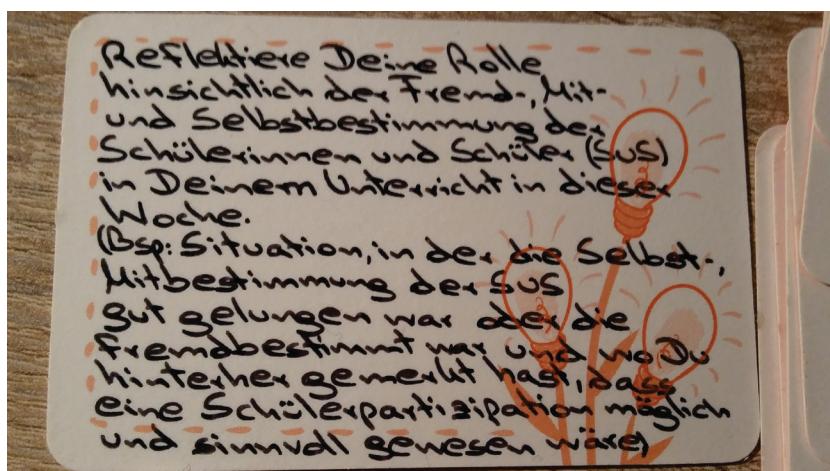
14. Beteiligung in der Pause	Qualitative Erhebung			
15. Klassenrat	Schulpraxis (vgl. Kiper 1997; vgl. Friedrichs 2004; vgl. Boer 2006, 2008; vgl. Brückmann und Lippert 2014; vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2015; vgl. Bauer 2018)	x	x	x
16. Notwendigkeit für Dienste im Klassenzimmer	Schulpraxis (vgl. Wildemann und Rathmann 2014, S.6)	x		
17. Zeitpunkt der Benotung	Schulpraxis (vgl. Winter 2012, 2015; vgl. Beutel und Beutel 2014; vgl. Riekmann 2014)			
18. Individuelle Leistungsbeurteilung	Schulpraxis (vgl. Winter 2012, 2015; vgl. Beutel und Beutel 2014)			
19. Feedback (Lernentwicklungsgepräch)	Schulpraxis (vgl. Boer und Bonanati 2015; vgl. Hardeland 2017; vgl. Bonanati 2018; vgl. Dollinger 2019)			
20. Partizipation im Ganztag	Schulpraxis (vgl. Coelen und Wagener 2009, 2011; vgl. Wagener 2013; vgl. Derecik et al. 2018)			
21. Partizipation auf Schulebene	Schulpraxis (vgl. Müller 1996; vgl. Beutel und Fauser 2009; vgl. Reinhardt 2009; vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2012; vgl. Krollpfeiffer-Kuhring 2015)			
22. Wochenreflexion (Schülerfeedback)	Schulpraxis (vgl. Bastian et al. 2007; vgl. Hattie and Timperley 2007; vgl. Hattie 2009; vgl. Eikenbusch und Holmström 2013; vgl. Bastian 2014; vgl. Rahn et al. 2016; vgl. Wisniewski et al. 2017)	x		
23. Klassensprecher	Schulpraxis (vgl. Bosenius und Wedekind 2004; vgl. Weber et al. 2008)	x	x	x

D-2 Übersicht Partizipationsmöglichkeiten aus dem Lehrercoaching

Ideensammlung zur Partizipationsförderung				
Ebene	Bereich	FB /MB/SB ⁴⁵	Mögliche Umsetzung	Anmerkungen
Bereiche aus dem Reflexionsinstrument (Auswahl)				
UE/SE	Regeln		Gemeinsame Regelerarbeitung: Kinder fragen, welche Regeln es für das Zusammenleben braucht; Geltungsbereich nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene; Schulvertrag/Schulordnung (SuS, Eltern, Lehrer)	
UE	Sportunterricht		Kinder beteiligen bei der Auswahl von Spielen, Sportgeräten etc.	
UE/SE	Dienste		Versuch: Können sich Kinder selbst auf eine faire Einteilung der Dienste einigen, welche Lösungsmöglichkeiten schlagen sie vor	
UE	Sitzordnung		SuS schreiben ihre Wünsche auf, neben wem kann ich gut arbeiten, neben wem gar nicht, wo würde ich gerne sitzen	
UE/SE	Streitlösung		Schüler lösen Konflikte gewaltfrei und möglichst selbstständig	
UE/SE	Klassenrat		Klassenrat wird zunächst von LK geleitet, Kinder übernehmen Aufgaben, später kann auch Leitung auf die Kinder übertragen werden. Als Teil des Schulkonzepts wird der Klassenrat in allen Schulklassen ein- und durchgeführt	
UE	Arbeitspartner		In welchen Unterrichtsphasen können SuS selbstständig entscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten wollen?	
UE/SE	Klassensprecher		Mit SuS erarbeiten, warum überhaupt ein Klassensprecher, welche Aufgaben sollte ein Klassensprecher haben, Kandidatenvorstellung, Wahlprinzipien, Teil des Schulkonzepts, durchgängig von Kl.1-4, regelmäßige Treffen der Klassensprecher mit der Schulleitung	
Weitere Bereiche (Auswahl)				
UE/SE	Gestaltung des Tagesablaufs		Stundenplan: Stunden wenn möglich mal auf Wunsch der Kinder in der Abfolge verschieben	
UE	Morgenkreis		Zeit, die komplett von Kindern gestaltet und geleitet wird	
UE/SE	Selbstlernzeit planen		Aufgaben frei wählen, Zeit einteilen, Reflexion des eigenen Lernprozesses (Lerntagebuch, Portfolio), Ergebnisse präsentieren (Feedback geben und nehmen)	
UE/SE	Bewertung von		Lernzielvereinbarungen, Lernentwicklungsbespräche	

⁴⁵ Einschätzung der Lehrkraft

	Schülerleistungen			
UE	Unterrichtsthemen		Themenwahl ist gut im Sachunterricht möglich. Beispiele für Schülerpartizipation finden sich für alle Fächer im LehrplanPLUS	
UE	Gestaltung des Klassenzimmers		Z.B. Bilder/Plakate, Deko, Kinder bei der Gestaltung beteiligen und Ideen einbringen lassen	
UE/SE	Projekte		Welche Themen interessieren die Kinder?	
UE/SE	Ausflüge		Wo würden die Kinder gerne hin? Kinder an der Planung beteiligen	
UE/SE	Schülerfeedback		Meinungsumfragen, Wandzeitung, Schülerzeitung, Feedbackrunde zum Wochenabschluss	
UE/SE	Beschwerden		Briefkasten, Beschwerdebox, feste Tagungsortungspunkt in Konferenz	
SE	Zukunftsworkstatt zur Schulentwicklung		Gemeinsame Kritik-, Ideen- und Umsetzungsphase i.S. einer Partizipativen Schulentwicklung	
SE	Service Learning – Lernen durch Engagement		Schule – außerschulischer Bereich	
SE	Demokratische Gremien		Klassenrat, Kinderkonferenz/Schülerparlament (alle Klassensprecher), Schulversammlung	
SE	Schulhof		Gestaltung, Anschaffung von Spielgeräten, Ausleihe von Spielen während der Pausen	
SE	Ganztag		Mittagessen, Nachmittagsprogramm (z.B. AG Kinderrechte)	
UE/SE	Feste feiern		Kinder Ideen sammeln lassen und Möglichkeiten der Umsetzung	
<i>Anmerkung:</i>				
UE = Unterrichtsentwicklung, SE = Schulentwicklung, FB = Fremdbestimmung, MB = Mitbestimmung, SB = Selbstbestimmung				

D-3 Transferaufgabe „Reflexionskärtchen“

D-4 Transferaufgabe „Plakat“

