

Entnommen aus: Bacher, J./Winklhofer, U./Teubner, M., 2007: Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, Chr. (Hg.): Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 271-299.

Johann Bacher, Ursula Winklhofer, Markus Teubner

Partizipation von Kindern in der Grundschule

1. Einführung

Kinder erhalten heute in vielen Lebensbereichen mehr Selbständigkeit und Entscheidungsmöglichkeiten. Dies zeigt sich in den Familien in einem veränderten Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, oder auch im Umgang mit Medien und Konsum. Es wird deutlich in einer verstärkten fachpolitischen Debatte über Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und findet seinen Niederschlag in neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen, die den Status von Kindern als Träger eigener Rechte festigen.¹ Vor diesem Hintergrund interessierte auch für das Kinderpanel die Frage nach Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie und in der Schule. Befragt wurden dazu erstmals die 9- bis 10-jährigen Kinder, also die ältere Kohorte. Die folgende Darstellung stellt die Ergebnisse zur schulischen Partizipation in den Mittelpunkt. Dabei interessiert, ob und in welchem Ausmaß Kinder in der Grundschule Partizipation erleben und von welchen Faktoren dies abhängig ist.

1.1 Partizipation im Selbstverständnis der Grundschule

¹ 1992 hat die Deutsche Bundesregierung das 1989 verabschiedete Übereinkommen der Vereinten Nationen (UN) über die Rechte des Kindes unterzeichnet. Im Artikel 12 der Kinderrechte ist die Mitbestimmung von Kindern in allen sie betreffenden Lebensbereichen verankert. Satz 1 des Artikels lautet: „(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.“ (UN-Konvention über die Rechte des Kindes).

Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler werden in den Landesschulgesetzen geregelt.² Formale Verfahren der Mitwirkung sind allerdings in den meisten Bundesländer erst ab der Sekundarstufe verbindlich vorgesehen: Die Wahl von Klassen- und Schulsprecher/innen, die Bildung des Schüler(bei)rats und die Mitwirkung an schulübergreifenden Gremien wie Schulkonferenz oder Schulforum sind in allen Bundesländern ab der 5. Klasse detailliert geregelt (vgl. Füssel 1999). Für die Grundschule dagegen werden diese Formen zumeist nicht vorgesehen, teilweise auch explizit ausgeschlossen. Lediglich die Wahl von Klassensprecher/innen ist in Brandenburg und Thüringen ab der 4. Klasse gesetzlich verankert und in einigen Bundesländern wird diese Mitwirkungsform ab der 1. Klasse Grundschule als Option ausdrücklich eröffnet.³ In Baden-Württemberg gilt als Richtlinie, dass Schülerinnen und Schüler der Grundschule „durch eine entsprechende, entwicklungsgemäße unterrichtliche Beteiligung auf Arbeit und Aufgaben der Schülermitverantwortung vorbereitet werden“ (§1, Abs. 3 und 4 der SMV-Verordnung, zit. nach Füssel 1999, S.28). In den Grundschulen von Nordrhein-Westfalen sollen „Vorformen“ einer Schülermitwirkung erprobt werden.

Beteiligung in der Grundschule richtet sich also weniger auf formale Verfahren, sondern findet ihren Platz in der Gestaltung des Klassenlebens und des Unterrichts. Grundlegend dafür ist das umfassende Bildungsverständnis der Grundschule, das sich nicht nur auf die Vermittlung von Kulturtechniken, sondern auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit richtet. Dazu gehören neben der Förderung von Interessen und Lernfreude auch Selbständigkeit, positive Selbstkonzepte und Verantwortungsübernahme. Gleichzeitig wird mit der Grundschule als einziger Kinderschule im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland der Anspruch verbunden, dass sie eine kindgemäße Bildungseinrichtung zu sein habe (Heinzel 2002). Die inhaltliche Bestimmung von „Kindgemäßheit“ wird beeinflusst von den jeweils aktuellen Kindheitskonstruktionen. So hat sich die Grundschule in den letzten

² In Einzelfällen auch in einem gesonderten Schulmitwirkungsgesetz (Nordrhein-Westfalen); in einigen Ländern ist die Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens auch in der Landesverfassung verankert (Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen).

³ Dazu gehören: Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Nur in Niedersachsen wird die Möglichkeit der Bildung von Schülerräten als Versammlung der Klassensprecher auch für die Grundschule ausdrücklich ermöglicht. In Brandenburg können Schüler und Schülerinnen ab der 4. Klasse beratend an der Schulkonferenz mitwirken.

10 bis 15 Jahren verstärkt mit den Veränderungen von Kindheit auseinandergesetzt und versucht, mit ihren Bildungskonzeptionen darauf zu reagieren (Einsiedler 2003). Gefordert wurde eine stärkere Individualisierung mit mehr Möglichkeiten zu selbsttätigem Lernen, andererseits aber auch eine Verstärkung des sozialen Lernens. Offener Unterricht, Freiarbeit, handelndes Lernen oder projektorientierter Unterricht gehören zu den pädagogisch-didaktischen Ansätzen für eine „innere Reform“ der Grundschule, die auf eine stärkere Beteiligung der Kinder setzen und damit auch ihre Rolle als eigenständige Akteure stärker hervorheben.

1.2 Forschungsergebnisse zur schulischen Partizipation

Schon in den 1930er Jahren konnte Kurt Lewin mit seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in umfangreichen sozialpsychologischen Experimenten nachweisen, dass bei einer demokratischen Leitung von Kindergruppen die Arbeitsleistungen steigen, das Wohlbefinden der Kinder zunimmt und die Beziehungen in der Gruppe freundlicher werden (Lewin/Lippit/White 1939). Demokratische Erziehung bedeutet nach Lewin, dass Kinder bei der Definition von Zielen und Methoden zur Zielerreichung mitbestimmen und anschließend gemeinsam an der Zielerreichung arbeiten. Demokratische Entscheidungen sind für ihn Mehrheitsentscheidungen. Zur demokratischen Erziehung gehört auch, dass Kinder lernen, Mehrheitsentscheidungen anzunehmen und an deren Umsetzung mitzuwirken, auch wenn sie ursprünglich eine andere Meinung vertreten haben.

In einem gemeinsam mit seiner Frau Gertrud verfassten Aufsatz für die Zeitschrift „Understanding Child“ wird auch die Frage diskutiert, ob demokratische Entscheidungsstrukturen bereits bei jungen Kindern möglich sind (Lewin/Lewin 1982 [1941], S. 289). Das Ehepaar Lewin bejaht diese Frage. Demokratische Entscheidungen sind bei jüngeren Kindern für kleine Handlungseinheiten möglich. Als Beispiele für überschaubare Entscheidungen werden von ihnen die Wahl zwischen zwei Arbeitsprojekten und die Aufgeschlossenheit des Lehrers gegenüber spontanen Vorschlägen der Schüler und Schülerinnen genannt. Demokratische Erziehung ist somit nach Ansicht des Autorenpaars in der Grundschule möglich. Diese Schlussfolgerung wird heute in der Kindheitsforschung und in der Entwicklungspsychologie zumeist geteilt (vgl. z.B. Oerter 1997, Knauer/Brandt 1998).

Für die Bundesrepublik gibt es seit den 1970er Jahren einige größere Untersuchungen zur schulischen Partizipation. Sie erheben Verbreitung, Umsetzung und Akzeptanz von Partizipationsformen sowie Auswirkungen auf das Schulklima, richten sich allerdings fast ausschließlich auf die Sekundarstufe (z.B. Fend 1977, Mauthe/Pfeiffer 1996; zusammenfassend s. a. Palentien/Hurrelmann 2003). Zusammenhänge zwischen den schulischen Partizipationsmöglichkeiten und dem subjektiven Wohlbefinden der SchülerInnen in der Schule zeigen neuere Studien an Schulen in Sachsen-Anhalt (5. und 8. Klassen, Grundmann/Kötters-König/Krüger 2003) und in Niedersachsen, hier auch explizit in Zusammenhang mit weniger Leistungsdruck, hoher Unterrichtsqualität und mehr Akzeptanz und Vertrauen zu den LehrerInnen (7. und 8. Klassen, Holtappels 2004).

Aktuelle Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Schülerinnen und Schülern aus der vierten Klasse (Bosenius/Wedekind 2004)⁴ zeigen dagegen, dass die Wahl von Klassensprecher/innen in der vierten Klasse bzw. an der Schule der befragten Kinder bereits eine hohe Verbreitung gefunden hat (70%)⁵. Ein Drittel der Kinder kennt den Klassenrat als eine Form, Angelegenheiten in der Schulklasse gemeinsam zu besprechen (zum Klassenrat s.a. Kiper 2003). Die Möglichkeit mitzuentcheiden erleben die Kinder bei der Planung von Festen und der Gestaltung des Klassenzimmers, bei der Bestimmung der Sitzordnung und beim Festlegen von Regeln (jeweils etwa die Hälfte der Kinder bejahen dies, Bosenius/Wedekind 2004, S. 300). Seltener erfahren die Kinder Mitentscheidungsmöglichkeiten bei der Bewertung von Schülerleistungen, bei der Schulhofgestaltung und bei der Auswahl von Unterrichtsthemen. Etwa zwei Drittel der Kinder berichten davon, dass sie im Rahmen von Freiarbeit ihre Arbeitsaufgaben selbst bestimmen können und in Gruppenarbeit gemeinsam Aufgaben lösen (a.a.O., S. 305). Die Autoren kommen zu dem Fazit, dass Partizipation in verschiedenen Bereichen schulischen Lebens

⁴ Die Schülerstudie „Mitbestimmen“ wurde gemeinsam vom Deutschen Kinderhilfswerk und Super RTL initiiert. Befragt wurden Anfang 2004 1.759 SchülerInnen, zumeist im Klassenverband. Die Auswahl der Schulen erfolgte über ein randomisiertes Verfahren, zusätzlich über Werbung von Super RTL. Die Studie beansprucht keine bundesweite Repräsentativität. Ein Bias in Richtung auf eine höhere Beteiligung von eher partizipationsaktiven Grundschulen, ev. auch von Schulen aus dem Berlin-Brandenburger Raum mit 6-jähriger Grundschule, ist daher zu vermuten.

⁵ Die formal-rechtlichen Regelungen dürften somit trotz der methodischen Vorbehalte (siehe vorausgehende Fußnote) den realen Gegebenheiten etwas hinterher hinken.

stattfindet, allerdings eher im Bereich der Organisation von Höhepunkten im Schuljahr oder der Einrichtung von Klassenräumen als im zentralen Betätigungsfeld des Unterrichts (a.a.O., S. 307).

2. Ergebnisse des Kinderpanels: Mitbestimmung im Schulalltag in der Grundschule

Das Kinderpanel des deutschen Jugendinstituts verfolgt ein umfassendes Ziel: Sowohl die Lebenslagen als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sollen differenziert erfasst und in ihren Wechswirkungen untersucht werden. Angesichts der vielfältigen Themenbereiche einer solchen Studie musste sich die Erhebung zu den Partizipationserfahrungen in der Schule auf wenige Fragen beschränken. Es wurde der Schwerpunkt auf Fragen⁶ gelegt, die Mitbestimmung in Alltagssituationen, also in Situationen, die fester Bestandteil des Schullebens sind, erheben.

In einer ersten Itematterie wurde erhoben, in welchen Bereichen die Kinder in der Schule mitreden dürfen. Konkret wurde gefragt, wie oft sie die Inhalte der Schulstunde bestimmen dürfen, wie oft sie über Dinge sprechen können, die für sie wichtig sind, und ob sie bei der Gestaltung des Klassenzimmers oder den Pausenregeln mitreden können (vgl. Tabelle 1).

Bei der Frage nach der Bestimmung der Unterrichtsinhalte berichten die Schüler und Schülerinnen über relativ geringe Mitwirkungsmöglichkeiten. Nur 3,8 Prozent der befragten 9- bis 10-Jährigen gaben an, dass sie die Inhalte „fast immer“ bestimmen dürfen, weitere 14,2 Prozent wählten die Antwortkategorie „häufig“. Gut die Hälfte der Schüler und Schülerinnen erhalten selten die Gelegenheit dazu (55,2%), gut ein Viertel nie (26,8%). Möglicherweise spielt bei diesen Antworten auch eine Rolle, dass nicht nach „mitbestimmen“, sondern nach „bestimmen“ gefragt wurde.

Am meisten Zustimmung erhält die Frage, ob die Kinder in der Klasse über Dinge sprechen können, die ihnen wichtig sind. 18,4 Prozent der befragten Kinder antworten mit „fast immer“ und weitere 43,7 Prozent mit „häufig“. Insgesamt gaben somit 62,2 Prozent an, dass sie in ihrer Klasse die Möglichkeit haben, über ihnen wichtige Dinge, vielleicht auch sie ganz persönlich betreffende Anliegen zu sprechen. Ein ähnlich hoher Wert ergibt sich für die Frage nach Mitgestaltungsmöglichkeiten im

⁶ Beratend haben mitgewirkt: Hans Rudolf Leu (DJI), Ludwig Stecher und Jürgen Zinnecker (beide Universität Siegen). Herzlichen Dank für die Mitarbeit an dieser Stelle.

Klassenzimmer (insgesamt 62,0%; 25,2 „fast immer“, 33,8% „häufig“). Bei dieser Frage wird aber deutlich häufiger die Antwortkategorie „nie“ gewählt als bei der Frage, ob eigene Anliegen eingebracht werden können (14,3% bzw. 5,3%). Gut ein Drittel der Kinder kann mitreden, wenn es um die Festlegung der Pausenregeln geht (insgesamt 36,5%; 15,7% „fast immer“, 20,8% „häufig“). Am meisten zugänglich für die Mitbestimmung der Kinder ist also die Gestaltung des Klassenzimmers sowie die Einflussnahme auf Themen, die in der Klasse besprochen werden. Hier kann man sich verschiedene Interpretationen vorstellen: Es ist denkbar, dass mit dem Unterrichtsstoff oder durch die LehrerInnen bereits Themen angesprochen werden, die für die Kinder wichtig sind, gleichzeitig können die Angaben als Indikator dafür angesehen werden, in welchem Ausmaß die Kinder durch ihre Wortbeiträge auch eigene Themen und Anliegen einbringen können.

Tabelle 1: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Frage 1035, mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

Jetzt geht es nochmals um die Schule!					
Wie oft könnt ihr Schüler in deiner Klasse ...	Fast immer	Häufig	Selten	Nie	Gesamt
bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird?	3,8	14,2	55,2	26,8	100 (n=719)
über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?	18,4	43,7	32,5	5,3	100 (n=716)
mitreden, wie euer Klassenzimmer gestaltet ist?	25,2	33,8	26,6	14,3	100 (n=718)
mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?	15,7	20,8	27,4	36,1	100 (n=712)

Die nächste Frage richtet sich noch einmal differenzierter auf die Gestaltung des Klassenzimmers. Hier geht es darum, unter welchen Bedingungen im Klassenzimmer Gebasteltes, Bilder oder Poster aufgehängt werden dürfen; dabei hatten die Kinder vier geschlossene Antwortvorgaben zur Auswahl⁷. Die meisten befragten Kinder dürfen Bilder aufhängen, müssen aber vorher die Lehrerin fragen (67,7%). Nur wenige Kinder (4,7%) dürfen dies auch ohne Rücksprache mit der Lehrkraft. Restriktiver ist der Umgang für mehr als ein Viertel der Kinder: Bei 20,8% sagt die Lehrerin, was sie aufhängen dürfen, 6,8% berichten, dass sie gar nichts aufhängen dürfen.

Die dritte Frage zur schulischen Partizipation zielt auf die grundsätzliche Aushandlungsbereitschaft im Umgang zwischen Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen: Ist der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin nach Wahrnehmung der Schüler/Schülerinnen bereit, über strittige Punkte zu diskutieren und die Kinder mit ihrer Meinung einzubeziehen, wenn Entscheidungen getroffen oder etwas geplant werden soll? Die Bereitschaft, die Meinungen der Kinder anzuhören und in einen Diskussionsprozess einzutreten, wird von der Mehrzahl der Kinder positiv wahrgenommen (vgl. Tabelle A1 im Anhang A). Ein (knappes) Drittel der Befragten (33% bzw. 29%) kann der Aussage voll und ganz zustimmen, 36,8%

⁷ Frage 1036; mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; n=696

bzw. 42,8% halten diese Haltung für tendenziell zutreffend. Darin spiegelt sich sicher auch, dass eine Mehrzahl der Lehrkräfte nur einen Teil der anstehenden Entscheidungen oder auch der Meinungsverschiedenheiten mit den Schülern und Schülerinnen im Gespräch verhandelbar machen. Allerdings erlebt ein knappes Drittel (30,2%) bzw. ein gutes Viertel der Kinder (28,3%) gar keine bzw. eine sehr geringe Gesprächsbereitschaft ihrer KlassenlehrerInnen.

Fasst man die Antworten auf alle Mitbestimmungsfragen zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

- Alle sieben Items bilden einen gemeinsamen Faktor, der sich als „wahrgenommene Partizipation“ bezeichnen lässt (siehe Tabelle A2 im Anhang A).
- Die Frage, ob Kinder in dem Klassenzimmer Bilder, Poster oder Ähnliches aufhängen dürfen, misst diese Dimension am schlechtesten. Möglicherweise sind die Antwortvorgaben nicht ordinal und auch nicht eindimensional. Die Aussage „der Lehrer bestimmt, was aufgehängt werden soll“ misst möglicherweise nicht ein Mehr an Mitbestimmung als die Aussage, dass gar nichts aufgehängt werden kann. Umgekehrt muss die Antwortkategorie „...ohne den Lehrer zu fragen“ nicht ein Mehr an Partizipation messen als die Situation, bei der eine Rücksprache mit dem Lehrer erforderlich ist. Bei dieser Frage hatten die Kinder auch die größten Probleme bei der Beantwortung. So z.B. gab es 19 (=0,7%) unzulässige Mehrfachnennungen.⁸
- Alle anderen Fragen weisen Faktorladungen größer 0,5 bzw. 0,6 auf, messen die gemeinsame Dimension „wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten“ somit relativ gut (siehe Tabelle A1 im Anhang A).

⁸ Insgesamt entsprechen die von den Interviewern und Interviewerinnen berichteten Probleme jenen bei anderen Fragen (siehe Tabelle A2 im Anhang A). Bei 534 von 717 Kindern (=74,5 Prozent) treten überhaupt keine Schwierigkeiten auf, bei weiteren 136 (18,8 Prozent) „keine“ Schwierigkeiten. Sehr große Schwierigkeiten werden nur bei einem Kind (=0,1%) berichtet, größere Schwierigkeiten bei 7 (1%). Dies zeigt, dass Grundschüler und Grundschülerinnen sehr wohl zu Mitbestimmungsmöglichkeiten in Alltagssituationen gefragt werden können. Unseres Erachtens können zu diesem Themenbereich bereits auch jüngerer Kinder befragt werden.

- 120 von 704 Kindern (17,0 Prozent; siehe Tabelle 3) nehmen *unterdurchschnittliche* Partizipationsmöglichkeiten wahr.⁹ Unterdurchschnittlich bedeutet z.B., dass die erfassten Mitbestimmungsformen „nie“ (2 der 6 erfassten Formen) oder „selten“ (4 der 6 erfassten Formen) auftreten (siehe Tabelle A3 im Anhang A).
- Ebenso viele Kinder (120 von 704 resp. 17,0 Prozent, siehe Tabelle 3) berichten *überdurchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten*. „Überdurchschnittlich“ bedeutet (siehe Tabelle A3 im Anhang A), dass – mit Ausnahme der Bestimmung der Unterrichtsinhalte - die Mitbestimmungsformen „fast immer“ oder „häufig“ auftreten (siehe Tabelle A3 im Anhang A)
- Bei den verbleibenden Kindern (464 von 704 resp. 66,0 Prozent; siehe Tabelle 3) liegen *durchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten* vor. Die Partizipationsformen treten „häufig“ bzw. „selten“ auf (siehe Tabelle A3 im Anhang A).

Tabelle 2: Wahrgenommene Partizipation in der Schule (Spaltenprozente)

wahrgenommene Partizipation in der Schule	absolut	in %
unterdurchschnittlich (a)	120	17,0
durchschnittlich (b)	464	66,0
überdurchschnittliche (c)	120	17,0
Gesamt	704	100

(a) Faktorwert kleiner/gleich $-1,0$; (b) Faktorwert zwischen $-1,0$ und $1,0$; (c) Faktorwerte größer/gleich $1,0$

Nachfolgend soll untersucht werden, welche Kinder über-, durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen.

⁹ Die nachfolgenden Werte basieren auf einer Faktorwertberechnung nach der Bartlett-Methode ohne dem Item b1036 [n1036] „Im Klassenzimmer dürfen Bilder/Poster hängen“. Die Faktorwerte wurden trichotomisiert. Bei Werten kleiner/gleich -1 wird von einer „unterdurchschnittlichen“ Partizipation gesprochen, bei Werten von -1 bis $+1$ von einer „durchschnittlichen“ Partizipation und bei Werten größer/gleich $+1$ von einer „überdurchschnittlichen“ Partizipation.

3. Welche Faktoren beeinflussen schulische Partizipation?

Lewin und seine Ko-AutorInnen (Lewin/Lippit/White 1939; Lewin/Lewin 1982[1942]) beschäftigen sich nur am Rande mit der Frage, von welchen Faktoren das Ausmaß der wahrgenommenen Partizipation abhängt. Bei ihnen steht die Frage nach den Wirkungen von Partizipation im Vordergrund. Als direkter Einflussfaktor lässt sich aus Ihren Ausführungen der Führungsstil des Lehrers ableiten und als indirekter die demokratische Atmosphäre in der Gesellschaft. Beide Variablen wurden im Kinderpanel nicht erfasst, so dass sich ihre Bedeutung auch nicht direkt empirisch überprüfen lässt.

Es lassen sich aber mit Hilfe des Kinderpanels einige Faktoren untersuchen, die einen Einfluss auf die wahrgenommene Mitbestimmung haben könnten. Untersucht werden sollen im Folgenden: Bundesland, schulbezogene Merkmale, Wohnumgebung sowie soziale und ethnische Herkunft.

3.1. Schulische Partizipation in Abhängigkeit vom Bundesland

In Abschnitt 1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Grundschülerinnen und Grundschülern in den Bundesländern unterschiedlich geregelt sind. Empirische Studien verweisen zudem auf eine mögliche Diskrepanz zwischen formal-rechtlicher Regelung und schulischem Alltag.

Vor dem Hintergrund dieser unbefriedigenden Informationslage sollen nachfolgend die Bundesländerunterschiede betrachtet werden (siehe Tabelle 3). Es ergeben sich keine signifikanten Differenzen. In der Tendenz zeigt sich, dass in den Stadt-Staaten Bremen und Hamburg die Mitbestimmung am größten ist. Auf Berlin trifft dies nicht zu. Berlin liegt im Mittelfeld, knapp vor Bayern.¹⁰ Eine unserer theoretischen Vermutungen, dass ein partizipatives Klima an Grundschulen in den Großstädten stärker verbreitet ist, konnte somit nicht eindeutig bestätigt werden.

¹⁰ Auch in Abhängigkeit von der Gemeindegröße (Wohnort des Kindes) ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang. $\chi^2=10,991$; $df=12$; $p > 10\%$; $C=0,124$. Verwendet wurde die Konstruktvariable GGKPOL00.

Tabelle 3: Schulische Partizipation in Abhängigkeit vom Bundesland (Zeilenprozent)

Bundesland	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl.	über- durch- schnittl.	
Hamburg	13,3	53,3	33,3	100,0 (n=15)
Bremen	16,7	58,3	25,0	100,0 (n=12)
Niedersachsen	12,8	64,1	23,1	100,0 (n=78)
Sachsen	6,5	71,0	22,6	100,0 (n=31)
Rheinland-Pfalz	17,4	60,9	21,7	100,0 (n=23)
Baden-Württemberg	19,0	59,5	21,5	100,0 (n=79)
Brandenburg	33,3	47,6	19,0	100,0 (n=21)
Nordrhein-Westfalen	19,3	63,9	16,9	100,0 (n=166)
Schleswig-Holstein	9,5	73,8	16,7	100,0 (n=42)
Berlin (Gesamt)	26,7	60,0	13,3	100,0 (n=15)
Bayern	17,9	69,5	12,6	100,0 (n=95)
Sachsen-Anhalt	24,0	64,0	12,0	100,0 (n=25)
Hessen	23,1	65,4	11,5	100,0 (n=52)
Thüringen	4,5	86,4	9,1	100,0 (n=22)
Mecklenburg-Vorpommern	10,5	84,2	5,3	100,0 (n=19)
Saarland	[,0]	[100,0]	[,0]	100,0 (n=9)
Gesamt	17,0	65,9	17,0	100,0 (n=704)

$\chi^2 = 34,7$; $df=30$; $p > 10 \%$, $C = 0,217$

[...] Fallzahl kleiner 10. Bei der Interpretation ist äußerste Vorsicht angebracht

Auch zwischen alten und neuen Bundesländern bestehen keine signifikanten Unterschiede.¹¹

3.2. Schulische Partizipation in Abhängigkeit von schulbezogenen Merkmalen

Es ist nahe liegend anzunehmen, dass die schulische Partizipation von schulbezogenen Merkmalen abhängt. So lässt sich vermuten, dass in ganztägigen Schulformen die schulische Partizipation stärker ausgeprägt sein wird, da Kinder mehr Zeit in der Schule verbringen und Lernphasen von Spiel- und

¹¹ $\chi^2=1,268$; $df=1$; $p > 10\%$; $C = 0,042$.

Erholungsphasen, in denen stärker auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder eingegangen werden kann, abgelöst werden. Dies müsste dazu führen, dass es in Ganztagschulen mehr schulische Partizipation gibt als in nicht-ganztägigen Formen.

Auch bezüglich der Schulart, der Klassengröße und weiterer Strukturmerkmale lassen sich analoge Hypothesen entwickeln. So z.B. lässt sich die Hypothese formulieren, dass in Grundschulen mit einem besonderen pädagogischen Konzept (z.B. Montessori, Waldorf usw.) schulische Partizipation häufiger auftritt. Oder es ließe sich vermuten, dass in kleineren Klassen schulische Partizipation von den Kindern häufiger genannt wird, da der Lehrer bzw. die Lehrerin bei einer kleineren Schülerzahl mehr Zeit hat, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Die genannten Hypothesen lassen sich nur teilweise prüfen. Die Hypothese, dass in Ganztagschulen¹² schulische Partizipation häufiger auftritt, kann nicht bestätigt werden (siehe Tabelle 4). Ganztagschulen und halbtägige Schulen unterscheiden sich nicht signifikant. 15,8 Prozent der Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, berichten eine überdurchschnittliche Partizipation. Bei den Kindern in Nicht-Ganztagschulen sind es 17,1 Prozent.

¹² Erfasst wurde auch, ob das Kind eine Grundschule mit einem besonderen pädagogischen Programm besucht. Die Zahl der Nennungen auf diese Frage ist aber zu klein für eine statistische Analyse.

Tabelle 4: Schulische Partizipation in Abhängigkeit von der Schulform
(Zeilenprozent)

Ganztagesesschule	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl.	über- durch- schnittl.	
ja	15,8%	68,4%	15,8%	100,0%(n=57)
nein	17,3%	65,6%	17,1%	100,0%(n=643)
Gesamt	17,1%	65,9%	17,0%	100,0%(n=700)

Chi2 = 0,18; df=1; p > 10 %, C = 0,016

Eine Prüfung des Zusammenhangs zwischen Klassengröße und schulischer Partizipation lässt sich durchführen, wenn die Angaben zur Klassengröße aus der ersten Welle zugrundegelegt werden. Dahinter steht die Annahme, dass sich in der Klassenzusammensetzung in den dazwischen liegenden 1 ½ Jahren nicht allzu viel verändert hat. Es besteht allerdings, anders als vermutet, zwischen Klassengröße und Partizipation kein linearer Zusammenhang (siehe Tabelle 5). Die Daten liefern jedoch Hinweise darauf, dass die Klassengröße eine Art Hemmschuh für Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern in der Schule ist. So berichten nur 8 Prozent der Kinder in kleinen Klassen über geringe Partizipationsmöglichkeiten, während dies Kinder aus überdurchschnittlich oder durchschnittlich großen Klassen zu 20 bzw. 17 Prozent tun.¹³

¹³ Der Unterschied (Unterdurchschnittliche Klassengröße versus andere Klassengröße) ist für eine unterdurchschnittliche Partizipation statistisch signifikant (t-Wert = 3,170; p < 1 %).

Tabelle 5: Schulische Partizipation in Abhängigkeit von der Klassengröße

Klassengröße	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl.	über- durch- schnittl.	
unterdurchschnittliche Klassengröße (< 19 Kinder)	7,7	76,9	15,4	100,0 (n=104)
durchschnittliche Klassengröße (19 - 26 Kinder)	17,0	64,1	18,9	100,0 (n=412)
überdurchschnittliche Klassengröße (> 26 Kinder)	19,6	65,2	15,2	100,0 (n=112)
Gesamt	17,5	65,1	17,4	100,0 (n=628)

Chi² = 8,9; df=4; p < 10 %, C = 0,118

Für die These, dass die Geschlechterzusammensetzung möglicherweise einen Einfluss auf die Partizipation hat, liefern die Daten keinen Hinweis. SchülerInnen aus Jungen dominierten Klassen berichten im selben Maße über Mitbestimmungsmöglichkeiten wie Kinder, die in Mädchen dominierten Klassen unterrichtet werden.

3.3. Schulische Partizipation in Abhängigkeit von Wohnumgebungsmerkmalen

Der kontingenztheoretische bzw. situative Ansatz in der Organisationssoziologie (siehe Scott 1998, S. 95-97; Kieser/Kubicek 1992, 45-65) nimmt an, dass die Organisationsstruktur von der Umwelt abhängt. Überträgt man diesen Grundgedanken der Abhängigkeit einer Organisation von ihrer Umwelt auf die Schule und die schulische Partizipation, so lässt sich annehmen, dass schulische Partizipation dann auftritt, wenn sie von der Umwelt erwartet wird.

Bekannt ist ferner, dass Eltern aus mittleren und höheren Schichten ihre Kinder mehr in Richtung Selbstständigkeit erziehen (Kohn 1969; zusammenfassend Hradil 1999, S. 442-444; Meulemann zit. in Geißler 2002, S. 139). Dieser Trend zeigt sich teilweise auch in den Daten des DJI-Kinderpanels (s. dazu Alt/Teubner/Winklhofer

2005). Es lässt sich daher vermuten, dass sie auch von der Schule erwarten, dass den Kindern eine höhere Selbständigkeit eingeräumt wird.

Fügt man beide Überlegungen zusammen, so müssten Schulen mit Kindern aus der Mittel- und Oberschicht durch mehr schulische Partizipation gekennzeichnet sein. Dieser Zusammenhang lässt sich auf der strukturellen Ebene nicht nachweisen. Verwendet man als Indikator die im MOSAIC-Datensatz enthaltene Statustypisierung der Wohnumgebung des Kindes, so ergibt sich kein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen dem Status des Wohngebietes und der schulischen Partizipation (siehe Tabelle 6).¹⁴ Betrachtet man jedoch den Zusammenhang auf der individuellen Ebene der einzelnen Kinder, so zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Partizipationsmöglichkeiten in der Familie und in der Schule: „Kinder, die im Elternhaus Gehör finden, die es gewohnt sind, bei Familienangelegenheiten mit zu entscheiden, nehmen auch im schulischen Bereich Möglichkeiten der Partizipation stärker wahr“ (Alt/Teubner/Winklhofer 2005, S.30).

Tabelle 6: Schulische Partizipation in Abhängigkeit vom Status des Wohngebietes des Kindes

Status des Wohngebietes des Kindes	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl.	über- durch- schnittl.	
niedrigster Status	28,0	50,0	22,0	100,0 (n=50)
Weit unterdurchschnittlicher Status	12,9	69,4	17,7	100,0 (n=62)
unterdurchschnittlicher Status	19,8	66,7	13,6	100,0 (n=81)
leicht unterdurchschnittlicher Status	17,9	70,1	11,9	100,0 (n=67)
durchschnittlicher Status	15,5	69,0	15,5	100,0 (n=71)
leicht überdurchschnittlicher Status	8,1	74,2	17,7	100,0 (n=62)
überdurchschnittlicher Status	18,8	67,2	14,1	100,0 (n=64)
Weit überdurchschnittlicher Status	22,9	56,6	20,5	100,0 (n=83)
höchster Status	14,6	62,2	23,2	100,0 (n=82)
Gesamt	17,5	65,1	17,4	100,0 (n=622)

¹⁴ Auch für andere Wohnumgebungsvariablen ergeben sich kein signifikanten Zusammenhänge. Der Chi²-Wert für die zur Verfügung stehende soziale Milieutypologie (Konstruktvariable *bosaic11*) beträgt 15,080 und ist mit $p > 10\%$ nicht signifikant. Für die auf die Bausubstanz und den Status abzielende Typologie (Konstruktvariable *bosaic2*) ergibt sich ein mit $p > 10\%$ nicht signifikanter Chi²-Wert von 14,353.

Auch zwischen dem Ausländeranteil im Wohngebiet und der schulischen Partizipation besteht kein Zusammenhang.¹⁵ Einschränkend sei angemerkt, dass die Wohnumgebung des Kindes als Indikator für das soziale Umfeld der Schule verwendet wurde. Diese Annahme ist dann nicht zutreffend, wenn das Kind eine Grundschule besucht, die nicht in ihrem Schulsprenkel liegt.

3.4 Schulische Partizipation in Abhängigkeit von sozialer Schicht und Migrationshintergrund

Überprüft man auf der Individualebene, ob ein Zusammenhang zwischen der schulischen Partizipation und der sozialen und ethnischen Herkunft des Kindes besteht, so ergeben sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede nach dem sozialen Status der Eltern und dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds. Allerdings berichten Kinder aus der unteren sozialen Schicht mit 6,3 Prozent seltener eine überdurchschnittliche Partizipation. Diese Differenz ist statistisch signifikant.¹⁶

¹⁵ Chi²=18,665; df=16; p > 10%; C =0,170

¹⁶ T-Wert (Unterschicht versus andere Schichten für überdurchschnittliche Partizipation) = -3,816, p < 0,1%

Tabelle 7: Schulische Partizipation in Abhängigkeit vom Status der Eltern des Kindes

Status der Eltern des Kindes	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl	über- durch- schnittl.	
Unterschicht	19,0	74,6	6,3	100,0 (n=83)
untere Mittelsch.	19,7	64,6	15,6	100,0 (n=147)
mittlere Mitelsch.	16,6	64,1	19,3	100,0 (n=259)
obere Mittelsch.	14,4	67,5	18,1	100,0 (n=160)
Oberschicht	17,3	64,0	18,7	100,0 (n=75)
Gesamt	17,0	65,9	17,0	100,0 (n=704)

Chi² = 18,5; df=16; p > 10 %, C = 0,170

Das Vorliegen eines Migrationshintergrunds hat keinen signifikanten Einfluss auf die schulische Partizipation.¹⁷

3.5. Zwischenfazit

Als Zwischenfazit der bisherigen Analyse lässt sich festhalten, dass keine bzw. nur sehr wenige signifikante Zusammenhänge zwischen der schulischen Partizipation und den untersuchten Merkmalen gefunden wurden. Als statistisch signifikant erwies sich nur die Klassengröße. In Klassen mit weniger als 19 Schülern und Schülerinnen lässt sich Mitbestimmung leichter realisieren. Darüber hinaus ergab sich ein signifikanter Effekt für die Schichtzugehörigkeit der Eltern. Kinder aus unteren sozialen Schichten erleben deutlich seltener überdurchschnittliche Partizipation in der Schule.

Das weitgehende Fehlen statistischer Zusammenhänge lässt sich dahingehend interpretieren, dass die These von Lewin und seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, dass das Auftreten von schulischer Partizipation primär vom Lehrer / von der Lehrerin und den Schülern bzw. Schülerinnen selbst abhängt, zutreffend ist. Lehrer und Lehrerinnen orientieren sich an den Kindern der Klasse. Nachfolgend soll daher untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen der schulischen Partizipation und der kindlichen Persönlichkeit besteht.

¹⁷ Chi²= 2,095; df=1; p > 10%; C =0,055

4. Welcher Zusammenhang besteht zwischen schulischer Partizipation und kindlicher Persönlichkeit?

Um Zusammenhänge zwischen kindlicher Persönlichkeit und Partizipation in der Schule nachzugehen macht es Sinn, sich noch einmal vor Augen zu führen, wie Partizipation in der Grundschule im Allgemeinen aussieht. Neben beteiligungsaktiven Arbeitsformen im Unterricht bestehen die wesentlichen Formen darin, dass Kinder bestimmte Aufgaben und verantwortliche Zuständigkeiten übernehmen und dass Angelegenheiten in der Klasse gemeinsam diskutiert werden. Gerade auch angesichts der sehr heterogenen Schülergruppen in der Grundschule ist zu vermuten, dass Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzprofile der Kinder eine Rolle spielen im Hinblick darauf, wie sehr die einzelnen Schülerinnen und Schüler in Beteiligungsprozesse involviert sind. Diese Vermutung wird gestützt durch die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Gestaltung und Arbeitsweisen von Beteiligungsmodellen für Kinder und Jugendliche (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001). In einem umfassenden Beteiligungsmodell an der Grundschule (u.a. mit KlassensprecherInnen in der 3. und 4. Klasse, Schülerrat, Mitwirkung an der Schulkonferenz, gemeinsamer Erarbeitung einer Schulordnung) zeigte sich, dass Partizipationsangebote stärker von leistungsstarken und sozial kompetenten Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden. Aus Sicht der Lehrkräfte stellten die Partizipationsangebote in diesem Sinne auch ein spezifisches Förderangebot für leistungsstarke Kinder dar. Einen weiteren Hinweis auf entsprechende Zusammenhänge liefert die Studie zur Partizipation in der Grundschule von Bosenius/Wedekind (2004): Sowohl in der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten als auch in der Übernahme von Verantwortung zeigen sich Unterschiede zwischen Kindern, die ihre Mitarbeit im Unterricht positiv einschätzen (aktive Kinder) und nicht aktiven Kindern sowie Kindern, die mehr oder weniger gern zur Schule gehen. Aktive Kinder berichten häufiger über Partizipationsmöglichkeiten, umgekehrt übernehmen inaktive Kinder und solche, die nicht gern zur Schule gehen, seltener Verantwortung. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen Aktivsein und Verantwortungsübernahme in der Schule und Freude an der Schule (a.a.O., S.298f). Vor diesem Hintergrund soll nun geprüft

werden, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Beteiligungsangeboten und Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder zeigen.

Kindliche Persönlichkeitsmerkmale wurden im Kinderpanel durch Selbstbeschreibungen ermittelt. Die Angaben der Kinder lassen sich zu fünf Dimensionen zusammenfassen: Internalisierung, Externalisierung, motorische Unruhe, positives Selbstbild sowie soziale und kognitive Aufgeschlossenheit. Bei vier der fünf Persönlichkeitsdimensionen ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit der schulischen Partizipation:

- Externalisierung ($r=-0,116$, $n=703$; $p < 5\%$) und motorische Unruhe ($r=-0,118$; $n=702$; $p < 5\%$) korrelieren negativ mit der schulischen Partizipation. Das heißt, die wahrgenommene schulische Partizipation nimmt ab, wenn das Kind sich als motorisch unruhig beschreibt und externale Verhaltensreaktionen (streitlustig, launisch, eher aggressiv) berichtet.
- Umgekehrt korrelieren positives Selbstbild ($r=0,098$, $n=704$, $p < 5\%$) und kognitive und soziale Aufgeschlossenheit ($r=0,166$, $n=703$; $p < 1\%$) signifikant positiv mit der schulischen Partizipation. Schulische Partizipation nimmt somit zu, wenn das Kind ein positives Selbstbild berichtet oder eine hohe kognitive und soziale Aufgeschlossenheit zeigt.

Des Weiteren zeigt sich, dass schulische Partizipation mit den durchschnittlichen Schulleistungen korreliert ($r=0,128$, $n=701$; $p < 1\%$; s. dazu auch Kap. 5).

Der Zusammenhang zwischen schulischer Partizipation und sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit soll etwas genauer betrachtet werden (vgl. Tabelle 8). Der Index „Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit“ misst Offenheit für neue Kontakte, Empathie, rasche Auffassungsgabe und Kreativität. Kinder mit diesen Eigenschaften eignen sich für die Übernahme verantwortlicher Aufgaben: Sie sind wahrscheinlich eher sozial kompetent, einfühlsam für Andere, haben kreative Ideen und sind in der Lage, Handlungssituationen schnell zu erfassen. Der Index bietet allerdings keine ausgeprägte Differenzierung: Lediglich 21 Kinder (3%) schätzen sich selbst als wenig oder gar nicht sozial und kognitiv aufgeschlossen ein. Es zeigen sich im wesentlichen zwei Gruppen: diejenigen, die soziale und kognitive Aufgeschlossenheit für sich uneingeschränkt bejahen (47,1%) und eine Gruppe mit durchschnittlicher

Aufgeschlossenheit (49,9%). Ein starker Zusammenhang zeigt sich vor allem in der Gruppe der Kinder, die von überdurchschnittlicher schulischer Partizipation berichten, denn in dieser Gruppe ist die Anzahl der Kinder mit hoher sozialer und kognitiver Aufgeschlossenheit fast doppelt so hoch (63% gegenüber 35%).

Tabelle 8: Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit (Kindersicht) und Partizipation in der Schule

Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unter- durch- schnittl.	durch- schnittl.	über- durch- schnittl.	
nicht bzw. eher nicht vorhanden	4,2	3,5	0	3,0
eher vorhanden	58,3	51,6	35,0	49,9
vorhanden	37,5	44,9	63,0	47,1
Gesamt	100 (n=120)	100 (n=463)	100 (n=120)	100 (n=703)

$\chi^2 = 22,8; df=4; p < 0 \%, r = 0,167$

Insgesamt lassen sich aus den festgestellten Zusammenhängen zwischen Partizipation und kindlicher Persönlichkeit keine eindeutigen Kausalitäten ableiten. Denkbar sind grundsätzlich verschiedene Kausalitätsmuster. Ein erster Interpretationsansatz stellt das Kind mit seinen Reaktionen in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass ein bestimmtes Partizipationsangebot gemacht wird, auf das unterschiedliche Kinder verschieden reagieren bzw. bereits das Lehrerverhalten unterschiedlich interpretieren. Denkbar ist auch, dass aktive, aufgeschlossene Kinder andere Verhaltensweisen der Lehrkräfte einfordern. Umgekehrt kann jedoch auch angenommen werden, dass schulische Partizipation dazu beiträgt, motorische Unruhe und externalisierte Verhaltensweisen zu reduzieren, ein positives Selbstbild sowie kognitive und soziale Kompetenzen zu stärken.

Am plausibelsten erscheint uns jedoch die Annahme einer komplexen, sich über die Zeit verstärkenden Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Schülern/Schülerinnen (allgemein dazu siehe Zinnecker 2000). Partizipationsangebote werden gemacht, und Kinder mit hoher Aufgeschlossenheit, eher leistungsstarke und sozial kompetente Kinder können diese stärker aufgreifen und darauf reagieren. Sie sind besser in der Lage, sich mit ihren Ideen und Vorschlägen einzubringen und erleben stärker, dass ihre Vorschläge aufgegriffen, ernst genommen und umgesetzt werden.

Dies wiederum trägt bei zu besserer Schulleistung, einem positiven Selbstbild und erhöht vor allem das Wohlbefinden in der Schule (s. Kap. 5).

5. Welcher Zusammenhang besteht zwischen schulischer Partizipation, Schulleistungen, Gewalterfahrung an der Schule und dem Wohlbefinden in der Schule?

Nach Lewin und Mitautoren/Mitautorinnen führt demokratischer Führungsstil zu einem freundlicheren Gruppenklima, zu einer Reduktion von Aggression und zu einem Anstieg der schulischen Leistungen (Lewin/Lippit/White 1939, Lewin/Lewin 1982 [1942]). Wenn diese Erkenntnisse nach wie vor gültig sind, müsste ein statistisch signifikanter Zusammenhang der schulischen Partizipation mit den Schulleistungen, der Gewalterfahrung an der Schule und dem Wohlbefinden in der Schule bestehen. Dies ist tatsächlich der Fall:

- Schulische Partizipation korreliert mit 0,128 (n=701; $p < 1\%$) positiv mit den durchschnittlichen Schulleistungen.¹⁸
- Schulische Partizipation korreliert mit $-0,087$ (n=703; $p < 1\%$) negativ mit der Gewalterfahrung an der Schule.¹⁹
- Schulische Partizipation korreliert mit 0,196 (n=700; $p < 1\%$) positiv mit dem Wohlbefinden in der Schule.

Wiederum kann die kausale Richtung nicht eindeutig festgelegt werden. Es kann der Fall sein, dass schulische Partizipation häufiger auftritt, wenn die SchülerInnen gute Leistungen erbringen und schulische Gewalt gering ist. Umgekehrt aber kann schulische Partizipation die Leistungen fördern und schulische Gewalt reduzieren.

Für das Wohlbefinden sind ebenfalls zwei kausale Richtungen denkbar. Schulische Partizipation erhöht das Wohlbefinden in der Schule. Oder: Kinder, die sich in der

¹⁸ Durchschnitt aus der Selbsteinstufung der Leistungen in Mathematik (b1011_1), Rechtschreibung (b1011_2), Lesen (b1011_3), Sport (b1011_4), Musik (b1011_5), Zeichnen (b1011_6), Heimat- und Sachkunde (b1011_7).

¹⁹ Durchschnitt aus den drei erfassten Gewalterfahrungen (Sachen des Kindes wurden kaputt gemacht, dem Kind wurde etwas gewaltsam weggenommen, das Kind wurde bedroht; b1014_1 bis b1014_3).

Schule wohl fühlen, nehmen im Unterschied zu Kindern mit geringerem Wohlbefinden schulische Partizipation häufiger wahr.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass es gelungen ist, eine zuverlässige und valide Skala zur Messung der Partizipation in alltäglichen Schulsituationen zu entwickeln, die in den folgenden Panelphasen eingesetzt werden kann.

Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung berichten jeweils 17 Prozent der befragten Kinder eine über- bzw. unterdurchschnittliche schulische Partizipation. Unterschiede nach Bundesländern, Gemeindegröße, Wohnumgebung und Schulform konnten nicht festgestellt werden. Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die Schule doch einen stärkeren Einfluss hat als mitunter angenommen wurde (Einsiedler 2000, S. 124).²⁰

Zusammenhänge ergaben sich aber mit der Klassengröße. Übersteigt diese 19 Schüler/Schülerinnen fällt es schwerer, Mitbestimmung zu realisieren. Im Hinblick auf die schulische Partizipation sind daher kleinere Klassen wünschenswert. Ein weiterer Zusammenhang ergab sich auch mit der sozialen Schicht der Eltern. Kinder aus der untersten sozialen Schicht berichten weniger häufig über eine überdurchschnittliche Partizipation in der Schule.

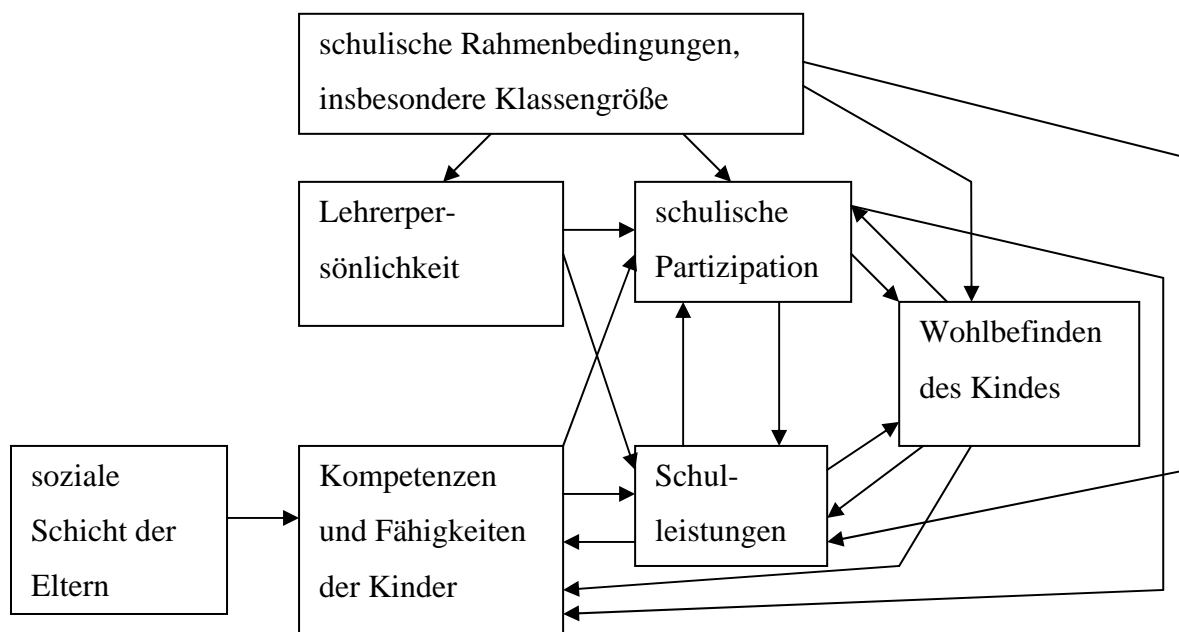
Die fehlenden Zusammenhänge bedeuten, dass die schulische Partizipation im engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin und den Persönlichkeiten der Schüler/Schülerinnen zu sehen ist. Darauf weisen die gefundenen Zusammenhänge zwischen schulischer Partizipation und der kindlichen Persönlichkeit sowie zwischen schulischer Partizipation und Schulleistungen,

²⁰ Die Befunde der jüngsten internationalen Vergleichsstudien widersprechen aber dieser Interpretation. Dieser Widerspruch kann möglicherweise dadurch aufgelöst werden, dass für Bildungsentscheidungen und die Persönlichkeitsentwicklung die soziale Herkunft relevant ist, das Wohlbefinden in der Schule dagegen dadurch bestimmt wird, welche Zeit sich Lehrer/Lehrerinnen für die Schulkinder nehmen und wie stark sie auf deren Bedürfnisse eingehen.

Gewalterfahrungen in der Schule und schulischem Wohlbefinden hin. Die ermittelten Zusammenhänge stehen im Übrigen im Einklang mit Forschungsarbeiten zum offenen Unterricht (Einsiedler 2000, S. 124).

Die kausalen Beziehungen zwischen diesen Variablen lassen sich nicht bestimmen, da alle Variablen nur querschnittlich erhoben wurden. Wir gehen von dem in der Abbildung 1 dargestellten interaktiven Modell aus, das auch in den nachfolgenden Panelerhebungen geprüft werden soll.

Abbildung 1: Vermutetes Zusammenhangsmodell



Das Modell geht von der Annahme aus, dass schulische Partizipation zum einen von den Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder und von der Lehrerpersönlichkeit, von dessen/deren Unterrichtsstil und Werthaltungen, abhängt. Zum anderen beeinflussen das Wohlbefinden und die Schulleistungen die schulische Partizipation. Umgekehrt gehen wir von der Annahme aus, dass die schulische Partizipation die Schulleistungen und das Wohlbefinden beeinflusst. Als Rahmenbedingung wirkt die Klassengröße. Die soziale Schicht der Kinder wirkt indirekt über die Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder und über die schulischen Rahmenbedingungen.

Auch wenn die genauen Wirkungszusammenhänge in unserer Studie nicht bestimmt werden können, so unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse die Aktualität der Forschungsarbeiten von Lewin. Durch schulische Partizipation können die Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern gestärkt werden. Darauf zu achten ist, dass nicht durch die soziale Herkunft bestehende Unterschiede verstärkt werden.

Literatur

- Alt, Christian/Teubner, Markus/Winklhofer, Ursula: Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 41/2005, S. 24-31
- Bosenius, Jürgen/Wedekind, Hartmut (2004): „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. München, S. 287-309
- Bruner, Claudia Franziska/ Winklhofer, Ursula/ Zinser, Claudia (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Einsiedler, Wolfgang (2000): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Schweer, M.K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogische-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen, S. 109-128.
- Einsiedler, Wolfgang (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl-Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg,
- Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim/Basel
- Füssel, Hans-Peter (2000): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Schule. DJI-Arbeitspapier Nr. 6-152. München
- Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Opladen.
- Grundmann, Gunhild/Kötters-König, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann (2003): Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Schülerdemokratie*. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied, S. 171-191

- Heinzel, Friederike (2002): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 541-566.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. München, S. 259-274
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.
- Kieser, Alfred/Kubicek, Herbert (1992). Organisation. 3. Auflage. Berlin-New York.
- Kiper, Hanna (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. Neuwied, S. 192-210
- Knauer, Raingard/Brandt, Petra (1994): Kinder können mitentscheiden. Luchterhand/Neuwied
- Kohn, Melvin (1969): Class and Conformity: A Study in Values. Homewood.
- Lewin, Kurt / Lippert, R. / White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, Vol. 10, S. 271-200.
- Lewin, Kurt / Lewin, Gertrud (1982 [1942]): Demokratie und Schule. In: Graumann (Hg.): Kurt Lewin-Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung, Stuttgart, S. 285-291.
- Mauthe, Anne/Pfeiffer, Hermann (1996): Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In: Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim, S. 221-259
- Oerter, Rolf (1997): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 32-46
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (2003): Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. Neuwied, S. 3-17
- Scott, Richard (1998): *Organizations. Rational, natural and open systems*. 4th edition. New Jersey.

Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept.
 ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung), 20. Jg., S. 272-290

Anhang

Tabelle A1: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Frage 1037, mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; Zeilenprozente, n=715 bis 718)

Was trifft auf deinen Klassenlehrer bzw. deine Klassenlehrerin zu?	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Unser Klassenlehrer ist bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt	9,1	21,1	36,8	33,0	100,0 (n=715)
Unser Klassenlehrer fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	8,2	20,1	42,8	29,0	100,0 (n=718)

Tabelle A2: Ergebnisse der Faktorenanalyse der Mitbestimmungssitem

Mitbestimmungssitem	Faktorladungen	Faktorladungen
b1035n1 [n1035] Schule: Schüler bestimmen, was gemacht wird	,517	,512
b1035n2 [n1035] Schule: Schüler können über Dinge sprechen, die ihnen wichtig sind	,641	,669
b1035n3 [n1035] Schule: Mitbestimmungsmöglichkeiten: Gestaltung der Klasse	,662	,663
b1035n4 [n1035] Schule: Mitbestimmungsmöglichkeiten: Pausenregeln	,572	,587
b1036 [n1036] Im Klassenzimmer dürfen Bilder/Poster hängen	,431	- (a)
b1037_1 [n1037] Mit dem Klassenlehrer lässt sich diskutieren	,540	,565
b1037_2 [n1037] Klassenlehrer fragt nach Meinung der Schüler wenn etwas geplant wird	,692	,691
1. Eigenwert (erklärte Varianz)	2,40 (34,3%)	2,29 (38,2%)
2. Eigenwert (erklärte Varianz)	0,94 (13,4%)	0,93 (15,5%)
Cronbachs Alpha	0,565	0,668

(a) Ohne Item b1036

Tabelle A2: Von InterviewerInnen berichtete Schwierigkeiten des Kindes beim Ausfüllen von Fragen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
b1909_1 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Frage nach psych. Befindlichkeit des Kindes	717	1	5	1,37	,674
b1909_2 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Frage nach Eltern-Kind-Verhältnis	718	1	5	1,47	,766
b1909_3 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Fragen über Freizeitverhalten	717	1	5	1,23	,532
b1909_4 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Fragen über soziale Kontakte	717	1	5	1,35	,674
b1909_5 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Frage nach Gewalterfahrung in Schule	716	1	5	1,21	,527
b1909_6 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Fragen über Schule/Hort	716	1	5	1,16	,480
b1909_7 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Fragen nach Mitbestimmungsmöglichkeiten	717	1	5	1,33	,640
b1909_8 [n1909] Schwierigk. beim Interview: Fragen über Konflikte mit Freunden	714	1	5	1,39	,721

Tabelle A3: Mittelwerte der schulischen Mitbestimmungssitems in Abhängigkeit vom Mitbestimmungsindex

	b1035n1	b1035n2	b1035n3	b1035n4	b1037_1	b1037_2
	[n1035]	[n1035]	[n1035]	[n1035]	[n1037]	[n1037]
	Schule:	Schule:	Schule:	Schule:	Klassenlehrer fragt	Klassenlehrer fragt
	Schüler be-	Schüler	Schule:	Mitbestim-	b1037_1	er fragt
	stimmen,	können über	Mitbestim-	mungs-	[n1037] Mit	nach
	was	Dinge	mungsmög-	möglicheite	dem	Meinung der
wahrgenommene	gemacht	sprechen,	lichkeiten:	n:	Klassenlehrer lässt sich	Schüler
schulische	wird	die ihnen	Gestaltung	Pausenrege	er lässt sich	wenn etwas
Partizipation		wichtig sind	der Klasse	In	diskutieren	geplant wird
unterdurchschnittlich	1,33	1,95	1,76	1,33	2,13	1,90
durchschnittlich	1,98	2,76	2,70	2,09	2,94	2,97
überdurchschnittlich	2,47	3,53	3,63	3,29	3,72	3,78
Insgesamt	1,95	2,75	2,70	2,16	2,93	2,93

1=nie bzw. trifft überhaupt nicht zu bis 4=fast immer bzw. trifft voll und ganz zu.