

erscheint in: Weber, Chr./ Winklhofer, U./Bacher, J., 2007: Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. erscheint 2008 in einem von Chr. Alt herausgegebenen Sammelband zum Kinderpanel des DJI.

Christoph Weber, Ursula Winklhofer, Johann Bacher

Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule

1. Einführung

In Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) haben wir auf der Grundlage der zweiten Welle des DJI-Kinderpanels die Partizipation von Kindern in der Grundschule im Schulalltag untersucht. Gefragt wurde die ältere Kohorte des Panels (9- bis 10-Jährige) nach der Gestaltung des Klassenzimmers, nach der Mitbestimmung bei Pausenregeln und bei Inhalten der Schulstunden sowie nach der Möglichkeit, eigene Anliegen und Themen im Unterricht behandeln zu können. Formale Partizipationsstrukturen, wie Klassenforen, Klassensprecher/innen usw., wurden nicht erfasst. Jeweils 17% berichteten ein über- bzw. unterdurchschnittliches Partizipationsausmaß. Weiterführende bivariate Analysen zeigten, dass das Ausmaß der schulischen Partizipation weitgehend unabhängig von institutionellen/rechtlichen Regelungen auf Landesebene, von außerschulischen Faktoren (Sozialstruktur der Wohnumgebung, sozialstrukturelle Merkmale des Schülers/der Schülerin) und Schulorganisationsfaktoren (z.B. Ganztagesform) ist. Lediglich mit der Klassengröße ergab sich ein erwarteter signifikanter Zusammenhang: In Klassen mit 19 und mehr Schüler/innen war die Partizipation geringer.

Auf der Grundlage der Ergebnisse wurde die These formuliert, dass die schulische Partizipation – bei entsprechenden Rahmenbedingungen - von der Persönlichkeit der Lehrenden und der Lernenden abhängt. Bezüglich der Persönlichkeit der Lernenden (Schüler/innen) konnte diese These empirisch abgestützt werden. Der Einfluss der Persönlichkeit der Lehrer/Lehrerinnen konnte wegen fehlender empirischer Daten im Kinderpanel nicht geprüft werden. Auf die Bedeutung und den Einfluss der Lehrkräfte hat bereits Lewin (Lewin/Lewin 1982) hingewiesen. Von ihm geht auch der Persönlichkeitsansatz der Lehrer/innen/forschung (Mayr/Neuweg 2006) aus. Empirische Untersuchungen zur Klassenführung (Mayr 2006) – allerdings für ältere Kinder -

zeigen, dass sich gute Lehrer/innen an der Situation orientieren, also auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder eingehen.

Der nachfolgende Beitrag knüpft an die Ergebnisse der zweiten Welle an und untersucht folgende Fragestellungen:

- Lassen sich die in der zweiten Welle (1. Quartal 2004) für die Grundschule berechneten Ergebnisse auch für die dritte Welle (4. Quartal 2005) replizieren?
- Lassen sich ähnliche Befunde für die Sekundarstufe I ermitteln oder besteht in dieser Altersgruppe ein stärkerer Zusammenhang mit institutionellen, sozialstrukturellen und organisationsbezogenen Merkmalen?

2. Methodische Vorbemerkungen

Ähnlich wie in Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) werden uni- und bivariate Befunde berichtet. Darüber hinaus gehend werden multivariate Verfahren (explorative Faktorenanalyse, explorative Pfadanalyse (Holm 1976, 1977)) eingesetzt. Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit werden zur Berechnung von Faktorwerten die Gewichte (Faktorbelastungen) und deskriptiven Verteilungsmaßzahlen (Mittelwerte und Standardabweichungen) der zweiten Welle verwendet. Die Daten der zweiten Welle werden mit dem Gewichtungsfaktor `pr_mzdj2` gewichtet, jene der dritten Welle mit dem Gewichtungsfaktor `pr_mzdj3`.

3. Partizipation in der Grundschule

In vier der sechs erfassten Partizipationsaspekte treten zwischen den beiden Wellen signifikante Unterschiede auf (siehe Tabelle 1 und 2). Die Grundschul Kinder der dritten Welle werden weniger häufig in die Unterrichts- und Klassenzimmergestaltung einbezogen. Auch ein Meinungsbild bei geplanten Aktivitäten wird von dem/der Klassenlehrer/in seltener eingeholt. Diskussionen gibt es ebenfalls weniger häufig. Vermutliche Ursache hierfür ist die Tatsache, dass

die Grundschul Kinder der dritten Welle im Schnitt um eineinhalb Jahre jünger sind.

Klassenlehrer/innen orientieren sich bei der Unterrichtsgestaltung vermutlich an dem Alter der Kinder. Keine Unterschiede gibt es allerdings bei der Mitsprache von Pauseregeln („... mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?“) und dem Einbringen von Themen („... über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?“). Jüngeren Kindern werden somit sehr wohl Mitwirkungsmöglichkeiten zugestanden, jedoch weniger den Kernbereich des Unterrichts betreffend. So zeigen sich die stärksten Unterschiede im Ausmaß der Einbindung bei der Planung von Aktivitäten und bei der Mitbestimmung, was in den Schulstunden gemacht wird.

Tabelle 1: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Frage/2.Welle 1035, mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; Frage/3.Welle 1035, mündlicher Fragebogen für die 8- bis 9-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

Wie oft könnt ihr Schüler in deiner Klasse ...	Welle (a)	fast immer	häufig	selten	nie	Gesamt	tau-b Sign.
bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird?	2(n=716) 3(n=654)	3,8 3,5	14,1 10,6	55,0 46,7	27,1 39,2	100 100	-0,114 p<0,1%
über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?	2(n=713) 3(n=651)	18,5 20,4	43,7 42,1	32,5 29,5	5,3 8,1	100 100	0,002 p>10%
mitreden, wie euer Klassenzimmer gestaltet ist?	2(n=715) 3(n=611)	25,1 19,3	33,7 33,9	26,8 25,9	14,4 20,9	100 100	-0,080 p<1%
mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?	2(n=709) 3(n=652)	15,8 11,9	20,7 24,0	27,4 26,5	36,1 37,7	100 100	-0,021 p>10%

(a) 2 = 2. Welle, 2004, 9- bis 10-jährige Kinder, 3 = 3. Welle, 2005, 8- bis 9-jährige Kinder

Tabelle 2: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Frage/2. Welle 1037, mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; Frage/3. Welle 1037, mündlicher Fragebogen für die 8- bis 9-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

	Welle	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt	tau-b Sign.
Was trifft auf deinen Klassenlehrer bzw. deine Klassenlehrerin zu?							
Unser Klassenlehrer ist bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt	2(n=712) 3(n=648)	9,1 9,6	21,5 22,2	36,4 44,1	33,0 24,2	100 100	-0,059 p<5%
Unser Klassenlehrer fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	2(n=715) 3(n=648)	8,3 11,4	20,2 26,8	42,5 40,8	29,0 21,0	100 100	-0,111 p<0,1%

(a) 2 = 2. Welle, 2003, 9- bis 10-jährige Kinder, 3 = 3. Welle, 2005, 8- bis 9-jährige Kinder

Fasst man die Angaben zu einem Faktorwert zusammen (siehe Abschnitt 2), ergibt sich auf der Gesamtebene ebenfalls ein leichter Rückgang des Mittelwerts der schulischen Partizipation von -0,01 auf -0,13 (t-Wert=3,84; p<0,1%).

Wie in Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) wurde in der Folge untersucht, ob der Umfang der schulischen Partizipation vom Bundesland, der Sozialstruktur der Wohnumgebung und der sozialen und nationalen Herkunft des Kindes abhängt. Im Unterschied zur zweiten Welle ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bundesland und schulischer Partizipation (Tabelle 3): Während zum Beispiel 38,5 bzw. 27,3% der Kinder aus Sachsen-Anhalt (n=13) und Berlin (n=22) überdurchschnittlich häufig mitbestimmen, sind dies in Rheinland-Pfalz (n=24) und in Bayern (n=87) jeweils 0%.

Tabelle 3: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Faktorwert, trichotomisiert) nach Bundesland (3. Welle, 8- bis 9-jährige Kinder; Zeilenprozent)

Bundesland	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	
<i>[Bremen]</i>	<i>[0,0]</i>	<i>[0,0]</i>	<i>[100,0]</i>	100,0 (n=2)
Sachsen-Anhalt	0,0	61,5	38,5	100,0 (n=13)
Berlin (Gesamt)	18,2	54,5	27,3	100,0 (n=22)
Mecklenburg-Vorpommern	14,3	64,3	21,4	100,0 (n=14)
Niedersachsen	20,8	61,1	18,1	100,0 (n=72)
Hessen	15,4	67,3	17,3	100,0 (n=52)
Hamburg	11,1	72,2	16,7	100,0 (n=18)
Baden-Württemberg	30,8	58,2	11,0	100,0 (n=91)
Sachsen	13,8	79,3	6,9	100,0 (n=29)
Brandenburg	17,6	76,5	5,9	100,0 (n=17)
Nordrhein-Westfalen	18,4	77,0	4,6	100,0 (n=152)
Schleswig-Holstein	12,1	84,8	3,0	100,0 (n=33)
Thüringen	15,4	84,6	0,0	100,0 (n=13)
<i>[Saarland]</i>	<i>[20,0]</i>	<i>[80,0]</i>	<i>[0,0]</i>	100,0 (n=10)
Rheinland-Pfalz	29,2	70,8	0,0	100,0 (n=24)
Bayern	32,2	67,8	0,0	100,0 (n=87)
Gesamt	21,0	69,4	9,6	100,0 (n=636)

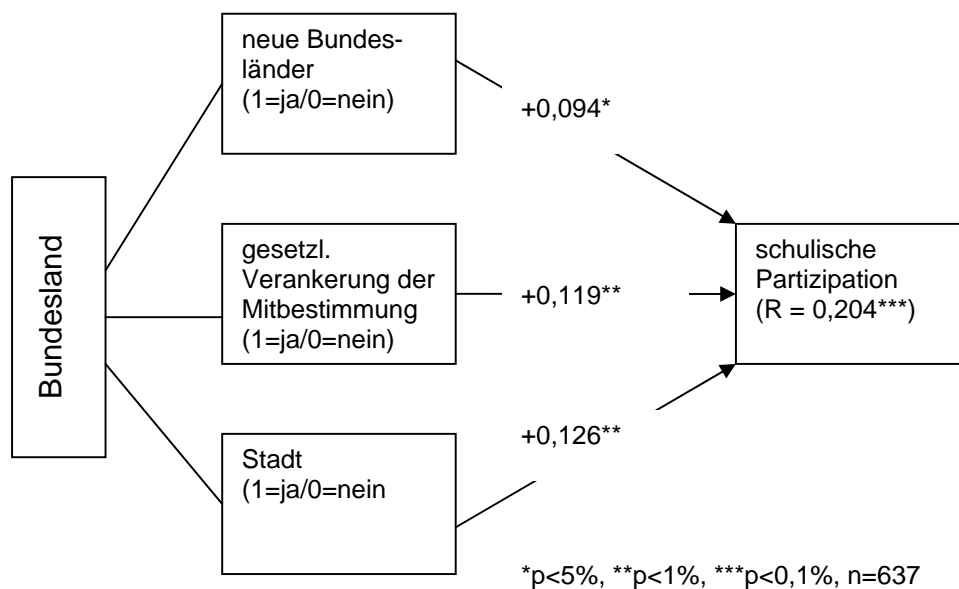
Chi² (ohne Saarland und Bremen) = 73,7; df = 26; p<0,01%; C=0,321
 [...] Zellen haben erwartete Häufigkeiten kleiner 1.

Zur Ermittlung der Ursachen für diesen Zusammenhang wurden aus der Variablen „Bundesland“ drei neue Variablen gebildet:

- Bundesländer mit gesetzlich verankerter Mitbestimmung im Grundschulbereich vs. Bundesländer ohne gesetzliche Mitbestimmung: Der ersten Gruppe gehören an: Brandenburg, Thüringen, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein). In diesen Bundesländern ist entweder die Wahl von Klassensprecher/innen gesetzlich verankert oder als Option ausdrücklich eröffnet (Bacher/Winklhofer/Teubner 2007).
- Stadtstaat vs. andere Bundesländer: Der Gruppe der Stadtstaaten wurden Berlin, Hamburg und Bremen zugerechnet.
- Neue vs. alte Bundesländer: Die Gruppe der neuen Bundesländer umfasst Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Eine multivariate Analyse erbrachte das in Abbildung 1 dargestellte Bild. Die Analyse ermittelt für alle drei Variablen signifikante Effekte: Die schulische Partizipation ist in den neuen Bundesländern, in Stadt-Staaten und in Bundesländern mit gesetzlich verankerter Mitbestimmung größer. Abgesehen vom Einfluss der Stadt-Staaten lassen sich die berechneten Zusammenhänge – wie weiterführende Analysen zeigen – durch andere Variablen, wie zum Beispiel durch die soziale Schicht der Eltern aufklären.¹ Der Einfluss der Stadt-Staaten, der in der Tendenz auch bereits in der 2. Welle vorfindbar war, lässt sich modernisierungstheoretisch interpretieren: Prozesse der Individualisierung sind in städtischen Gebieten weiter fortgeschritten. Größere Aufgeschlossenheit von Lehrkräften gegenüber der Mitbestimmung von Kindern auf der einen Seite und ein stärkerer Subjektstatus der Kinder auf der anderen Seite sind die Folge. Hinzu kommt vermutlich, dass sich Eltern mehr für Mitbestimmung ihrer Kinder einsetzen. Dies hat zur Konsequenz, dass mehr Partizipation in den Schulen stattfindet.

Abbildung 1: Ergebnisse zur Erklärung des Einflusses des Bundeslandes



¹ Angemerkt sie einschränkend, dass das Bundesland in der ersten Welle erfasst wurde und daher Wohnortwechsel in ein anderes Bundesland nicht berücksichtigt wurden. Der Effekt der neuen Bundesländer auf die wahrgenommene Partizipation bleibt jedoch in der Tendenz bestehen, was sich auch in der Gruppe der 11- 12-Jährigen wieder findet (siehe dazu später).

Wie in Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) erwies sich die Klassengröße als wichtiger schulbezogener Faktor. Für 2005 ergibt sich ein kontinuierlicher Abfall bei den Anteilswerten für eine überdurchschnittliche Partizipation bei steigender Klassenschülerzahl (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in Abhängigkeit von der Klassengröße (3. Welle, Kohorte der 8- bis 9-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

Klassengröße	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	
unterdurchschnittliche Klassengröße (< 19 Kinder)	25,0	60,0	15,0	100,0 (n=100)
durchschnittliche Klassengröße (19 - 26 Kinder)	21,5	68,4	10,1	100,0 (n=405)
überdurchschnittliche Klassengröße (> 26 Kinder)	24,3	72,1	3,6	100,0 (n=111)
Gesamt	22,6	67,7	9,7	100,0 (n=616)

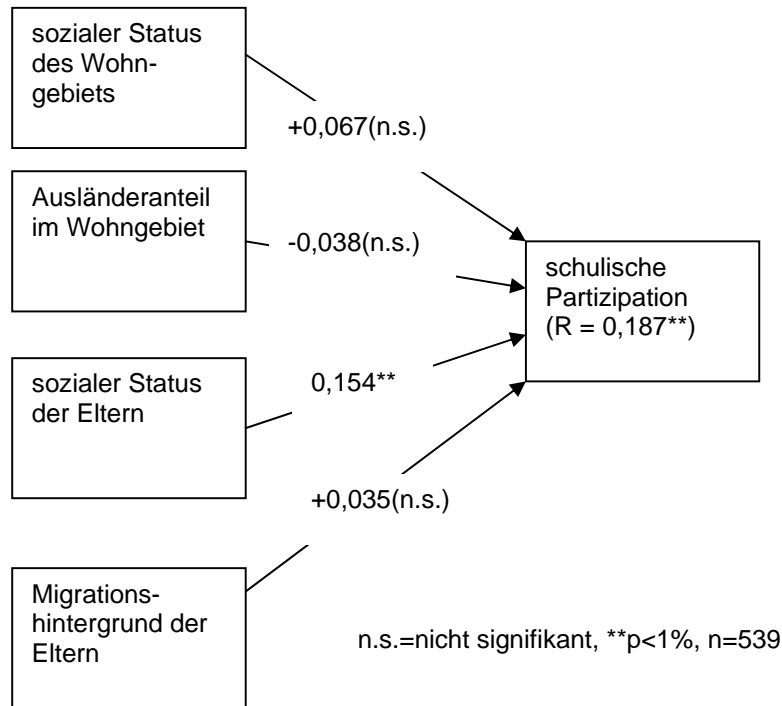
Chi²=9,0; df=4; p<10%; C=0,12; tau-b = -0,05; p>10%

Chi²=7,8; df=2; p<5%; C=0,11; tau-b = -0,11; p<1% wenn die Spalten 1+2 zusammengefasst werden

Hinsichtlich der anderen schulbezogenen Merkmale (Geschlechterverhältnis, Ganztagesform) ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Diese Befunde stimmen mit Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) überein. Abweichend dazu werden aber signifikante Zusammenhänge mit der Sozialstruktur der Wohnumgebung und dem sozialen Status der Eltern berechnet. Bei einer multivariaten Betrachtung (multiple Regression) verschwindet der Einfluss der Wohnumgebung und es verbleibt die Wirkung der sozialen Position der Eltern.²

² Einschränkung sei wiederum angemerkt, dass die Merkmale der Wohnumgebung der zweiten Welle entnommen wurden. Dies ist gerechtfertigt, da nur 9% der Familien der jüngeren Kohorte zwischen zweiter und dritter Welle ihren Wohnsitz änderten.

Abbildung 2: Effekte sozialstruktureller Variablen auf die Partizipation



Der Effekt der sozialen Position der Eltern entspricht der in Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) formulierten Erwartung. Es wird angenommen, dass Eltern aus mittleren und höheren Schichten von der Schule mehr Mitbestimmung und Selbständigkeit ihrer Kinder erwarten und diese auch einfordern bzw. dass Eltern aus mittleren und höheren Schichten gezielt Schulen für ihre Kinder auswählen, die vermehrt Partizipationsmöglichkeiten anbieten. In der zweiten Welle konnte dieser Effekt allerdings nicht nachgewiesen werden.

Der Effekt verschwindet auch nicht, wenn Persönlichkeitsmerkmale der Kinder eingeführt werden. D.h. der Einfluss der sozialen Position der Eltern auf die schulische Partizipation kann nicht vollständig dadurch erklärt werden, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (höherer Selbstwert, höhere soziale und kognitive Aufgeschlossenheit, positives Selbstbild, ...) haben und dass diese die schulische Partizipation beeinflussen. Unsere Ausgangsthese, dass schulische Partizipation von der Persönlichkeit der Lehrer/innen und der

Persönlichkeit der Schüler/innen abhängt, muss somit um den Einfluss der Eltern erweitert werden. Wie die fehlende Wirkung in der zweiten Welle zu erklären ist, bleibt offen.³

Untersucht man wie in der zweiten Welle die Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder, so berechnen sich folgende bivariate Korrelationen:

- Partizipation und Externalisierung: $r=-0,074$; $n=635$; $p<10\%$
- Partizipation und Internalisierung: $r=-0,060$; $n=637$; $p>10\%$
- Partizipation und Motorische Unruhe: $r=-0,024$; $n=634$; $p>10\%$
- Partizipation und Positives Selbstbild: $r=0,039$; $n=637$; $p>10\%$
- Partizipation und soziale und kognitiven Aufgeschlossenheit: $r=0,135$; $n=635$; $p<1\%$

Im Unterschied zu der 2. Welle mit signifikanten Zusammenhängen für vier der fünf Persönlichkeitsmerkmale⁴ ergibt sich nur eine signifikante Assoziation für die soziale und kommunikative Aufgeschlossenheit. In der Tendenz zeigt sich ferner ein Zusammenhang der Externalisierung mit der wahrgenommenen Partizipation. Erklärbar sind diese Abweichungen vermutlich durch das jüngere Alter der Kinder. Die Persönlichkeitsmerkmale sind noch nicht so stabil und weisen daher eine höhere Zufallsstreuung auf.

Bzgl. Schulleistungen, Gewalterfahrungen und familialer Partizipation ergeben sich folgende Zusammenhänge.

- Partizipation und Schulleistungen: $r=-0,048$; $n=628$; $p>10\%$
- Partizipation und Gewalterfahrung: $r=-0,032$; $n=637$; $p>10\%$

³ Möglicherweise ist die Wirkung in der dritten Welle auf komplexe Unterschiede zwischen den beiden Kohorten zurückzuführen. Es zeigen sich kohortenspezifischer Differenzen in der Verteilung der sozialen Schicht in Abhängigkeit des Bundeslandes. In drei Bundesländern bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den Alterskohorten und der sozialen Schicht. Diese Assoziationen ließen sich bei der ersten Welle noch nicht beobachten, was darauf schließen lässt, dass eine kohorten- und bundeslandspezifische Panelmortalität in Abhängigkeit der sozialen Schicht besteht.

⁴ Die Korrelation mit der Internalisierung war auch zum Zeitpunkt der zweiten Welle nicht signifikant.

Es werden keine signifikanten Zusammenhänge berechnet. Erklärung analog zu oben. Dagegen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der familialen Partizipation ($r=0,153$; $n=556$; $p<0,1\%$). Kinder, die zu Hause mitbestimmen dürfen, berichten häufiger, dass dies auch in der Schule der Fall ist.

Hinsichtlich der familialen Partizipation ergibt sich das in der Tabelle 5 wieder gegebene Bild: Jeweils rund zwei Drittel der befragten Kinder gibt an, dass ihre Mutter sie häufig bzw. immer nach ihrer Meinung fragt, bevor sie etwas entscheidet, was das Kind betrifft. In Entscheidungen über Familienangelegenheiten, die auch die Kinder betreffen, werden etwas weniger Befragte von ihren Müttern miteingebunden. Rund 61% der älteren Kohorte gaben zum Zeitpunkt der zweiten Welle an, dass ihre Mutter sie häufig bzw. immer nach ihrer Meinung fragt, bevor sie über Familienangelegenheiten entscheidet, die auch die Kinder betreffen. Demgegenüber geben dies rund 57% der jüngeren Kohorte an, wobei sich hier zwischen den beiden Wellen ein signifikanter Unterschied zeigt. Jüngere Kinder werden von ihren Müttern weniger in Entscheidungen über Familienangelegenheiten miteinbezogen. Im Gegensatz zu der Einbindung in Entscheidungen von Seiten der Mutter fällt auf, dass Väter aus der Sicht der Kinder vermehrt Entscheidungen treffen, ohne die Kinder zu fragen (vgl. dazu auch Alt/Teubner/Winklhofer 2005).

Tabelle 5: Mitbestimmung in der Familie (Frage/2. Welle 1006A/B, mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder; Frage/3. Welle 1006A/B, mündlicher Fragebogen für die 8- bis 9-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

Ich lese Dir jetzt ein paar Sätze zur Beziehung zu deiner Mutter / zu deinem Vater vor!	Welle (a)	Nie/ Selten	Manchmal	häufig	immer	Gesamt	tau-b (Sign.)
Wie oft fragt dich deine Mutter nach deiner Meinung bevor sie was entscheidet, was dich betrifft?	2 (n=715)	8,9	25,7	34,6	30,7	100,0	0,010
	3 (n=644)	6,7	30,3	32,3	30,7	100,0	(p>10%)
Wie oft fragt dich dein Vater nach deiner Meinung bevor er was entscheidet, was dich betrifft?	2 (n=671)	13,6	33,2	31,1	22,1	100,0	0,030
	3 (n=656)	12,9	37,9	26,9	22,3	100,0	(p>10%)
Wie oft fragt dich deine Mutter nach deiner Meinung bevor sie über Familienangelegenheiten entscheidet, die dich betreffen?	2 (n=709)	7,0	32,2	32,0	28,7	100,0	0,063
	3 (n=625)	8,6	34,7	33,6	23,1	100,0	(p<5%)
Wie oft fragt dich dein Vater nach deiner Meinung bevor er über Familienangelegenheiten entscheidet, die dich betreffen?	2 (n=672)	13,2	34,2	29,1	23,5	100,0	0,032
	3 (n=586)	12,2	40,0	28,7	19,1	100,0	(p>10%)

(a) 2 = 2. Welle, 2004, 9- bis 10-jährige Kinder, 3 = 3. Welle, 2005, 8- bis 9-jährige Kinder

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponenten-Methode) zeigt, dass alle vier Items einen gemeinsamen Faktor (Eigenwert=2,55; Faktorladungen>0,74; Cronbachs-Alpha=0,81) messen, der als familiäre Partizipation bezeichnet werden kann. Für weiterführende Analysen wurde analog zur schulischen Partizipation ein Faktorwert mit der Bartlett-Methode berechnet, wobei zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit jeweils die deskriptiven Verteilungsmaßzahlen und die Faktorbetaladungen der zweiten Welle verwendet wurden.

In Tabelle 6 sind die Verteilungen der wahrgenommenen familialen Partizipation dargestellt. Es zeigt sich, dass die jüngere Kohorte im Vergleich zu den Älteren sowohl vermehrt von einer unterdurchschnittlichen als auch von einer überdurchschnittlichen familialen Partizipation berichtet. Die Differenzen sind aber gering. Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in Hinblick auf dieses Merkmal ($t = -0,217$; $p > 10\%$).

Tabelle 6: Mitbestimmung in der Familie (Faktorwerte der Einzelitems)

	Welle (a)	unterdurchschnittlich (b)	durchschnittlich (c)	überdurchschnittlich (c)
wahrgenommene Partizipation in der Familie	2 (n=653)	11,5	75,9	12,6
	3 (n=569)	14,8	69,6	15,5

(a) 2 = 2. Welle, 2004, 9- bis 10-jährige Kinder, 3 = 3. Welle, 2005, 8- bis 9-jährige Kinder

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

Die Ergebnisse einer explorativen Pfadanalyse (Holm 1977) vermitteln einen zusammenfassenden Überblick (Abbildung 3). In die Analyse wurden folgende Variablen einbezogen: neue vs. alte Bundesländer, Stadtstaat vs. andere Bundesländer, Bundesländer mit gesetzlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Grundschule vs. Bundesländer ohne entsprechende gesetzliche Regelungen, Klassengröße, Geschlechterverhältnis in der Klasse, Ganztagesform vs. Halbtagesform, sozialer Status der Eltern, Migrationshintergrund der Eltern, Geschlecht des Zielkindes, Alter des Kindes, soziale und kognitive Aufgeschlossenheit, familiäre und schulische Partizipation. Nicht einbezogen wurden die Strukturmerkmale der Wohnumgebung, da sich für diese ein schwer interpretierbarer negativer Effekt auf die familiäre Partizipation ergab. Das Modell nimmt an, dass die schulische Partizipation abhängt von:

- Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler/innen – operationalisiert über die kognitive und soziale Aufgeschlossenheit
- schulische Rahmenbedingungen – operationalisiert über neue Bundesländer, Stadt-Staaten und Bundesländer mit rechtlicher Verankerung der Partizipation.
- elterlichem Engagement - operationalisiert über soziale Schicht und familiärer Partizipation.

Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die schulische Partizipation (Ergebnisse einer explorativen Pfadanalyse, 3. Welle, 8- bis 9-jährige Kinder)

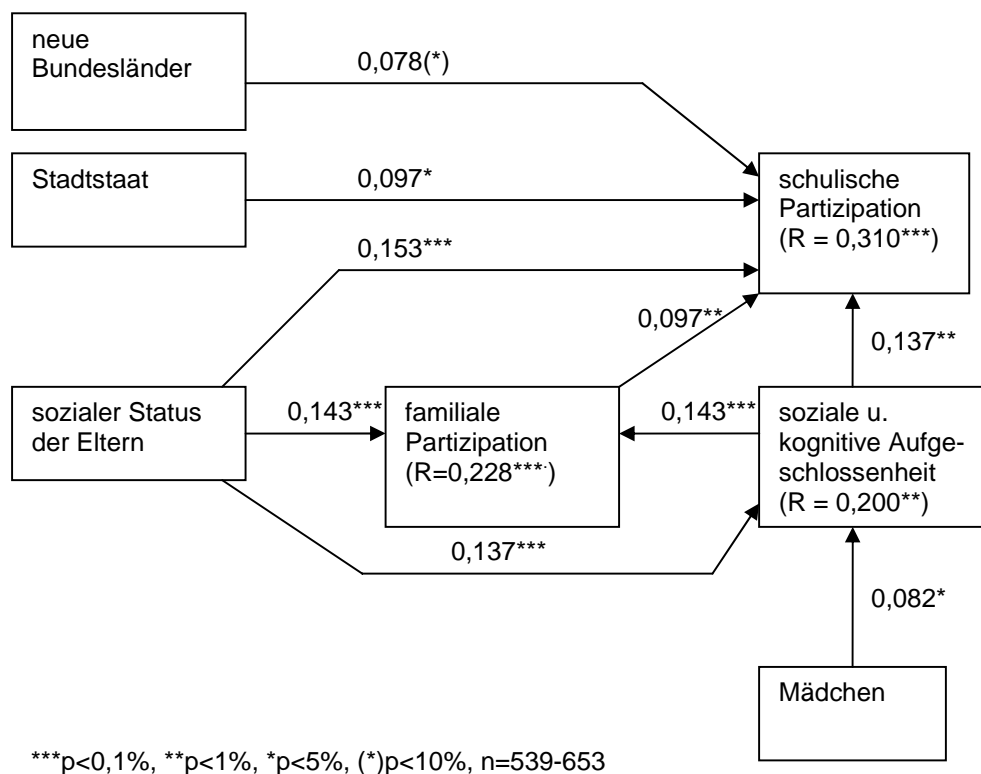


Abbildung 3 bestätigt zunächst die Ausgangsthese, dass die schulische Partizipation von der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin abhängt. Schulische Partizipation hängt des Weiteren von der familialen Partizipation und dem sozialen Status der Eltern ab. Diese Effekte lassen sich als elterlicher Einfluss auf die Schule interpretieren, der dadurch zustande kommen kann, dass Eltern abhängig von der sozialen Schicht ein unterschiedliches Engagement zeigen oder dass Eltern aus höheren sozialen Schichten gezielt Schulen auswählen, die ihren Kindern Partizipationsmöglichkeiten ermöglichen. Die schichtspezifische Schulwahl für den Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I ist empirisch gut belegt (vgl. u.a.: Schneider 2004; Prenzel et al. 2004; Prenzel et al. 2005; Baumert et al. 2001; Lauterbach/Lange 1998). Möglicherweise ist durch die verstärkte Bildungsdiskussion seit der Jahrtausendwende auch eine Verstärkung dieses Trends bei der Wahl der Grundschule zu beobachten.

Wie die schulische Partizipation wird auch die familiale Partizipation von der Persönlichkeit des Kindes und der sozialen Schichtzugehörigkeit bestimmt. In höheren sozialen Schichten werden Kinder in den familialen Entscheidungsprozess stärker einbezogen (siehe dazu auch Alt/Teubner/Winklhofer 2005).⁵ Dieser Befund stimmt mit Analysen zum Verhandlungshaushalt (Du Bois-Reymond/Büchner/Krüger 1993) überein. Der Zusammenhang zwischen demokratischen Mitbestimmungsformen und Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern und Jugendlichen findet sich ebenfalls in der Literatur wider (Bacher et al. 1999⁶; Biedermann/Oser 2006⁷).

Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit schließlich wird vom sozialen Status der Eltern und dem Geschlecht des Kindes beeinflusst. Mädchen und Kinder aus höheren sozialen Schichten besitzen eine höhere soziale und kognitive Aufgeschlossenheit. Auch diese Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes, Geschlecht und sozialer Herkunft sind empirisch gut dokumentiert (Gloger-Tippelt/Vetter 2005⁸; Wahl 2005⁹).

4. Partizipation in der Sekundarstufe I

Den Kindern der älteren Kohorte (11- bis 12-Jährige), die sich zum Befragungszeitpunkt in der Sekundarstufe I befanden, wurden dieselben Partizipationsitems zur Beantwortung vorgelegt wie der jüngeren Kohorte. Erwartungsgemäß berichten sie im Vergleich zu den Jüngeren ein höheres Partizipationsausmaß, allerdings im unterschiedlichen Maße in Abhängigkeit von der erfassten Aktivität (Tabelle 7 und 8). Bei der Mitbestimmung bei den Pausenregeln gibt es keine signifikanten Unterschiede. Hier dürfte mit etwa 37% („fast immer“ und „häufig“) Mitwirkung

⁵ Hinsichtlich der Unterstützung bei Angelegenheiten, die ausschließlich das Kind betreffen, besteht kein Zusammenhang mit der sozialen Schicht.

⁶ Es werden Zusammenhänge zwischen Partizipationsmöglichkeiten in Jugendprojekten und der solidarischen Grundhaltung, die mit der sozialen und kognitiven Aufgeschlossenheit vergleichbar ist, konstatiert.

⁷ Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen den familialen Partizipationsmöglichkeiten und dem Selbstkonzept und einer positiven Lebenseinstellung von Kindern.

⁸ Es werden geschlechtsspezifische Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen berichtet.

⁹ Es werden geschlechtsspezifische und schichtspezifische Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen berichtet.

bereits in der Grundstufe der Plafonds erreicht worden sein. Deutliche Differenzen treten bei der Gestaltung des Klassenzimmers und bei den Beurteilungen der partizipativen Bereitschaft des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin auf. Allerdings ist auch in der Gruppe der 11- bis 12-Jährigen die schulische Partizipation noch keine Selbstverständlichkeit. Etwa 20% („trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“) berichten, dass Diskussionen mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin nicht oder eher nicht stattfinden. Ebenso viel geben an, dass ihre Meinung bei geplanten Aktivitäten vom Klassenlehrer/von der Klassenlehrerin nicht oder kaum eingeholt wird. Etwa 30% antworten auf die Frage, ob sie über Dinge sprechen können, die für die Klasse wichtig sind, mit „selten“ oder „nie“. Noch häufiger (ca. 84%) wird angegeben, dass die Kinder selten oder nie bestimmen können, was in den Schulstunden gemacht wird.

Tabelle 7: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (3. Welle, Frage 1035, mündlicher Fragebogen für Kinder; Zeilenprozente)

Wie oft könnt ihr Schüler in deiner Klasse ...	Kohorte (a)	fast immer	häufig	selten	nie	Gesamt	tau-b (Sign.)
bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird?	1(n=654) 2(n=616)	3,5 2,1	10,6 13,8	46,7 63,1	39,2 20,4	100 100	-0,164 (p<0,1%)
über Dinge sprechen, die für euch wichtig sind?	1(n=651) 2(n=613)	20,4 18,1	42,1 52,1	29,5 26,2	8,1 3,6	100 100	-0,051 (p<5%)
mitreden, wie euer Klassenzimmer gestaltet ist?	1(n=651) 2(n=611)	19,3 34,4	33,9 38,6	25,9 18,9	20,9 8,0	100 100	-0,214 (p<0,1%)
mitreden, welche Regeln ihr in der Pause befolgen müsst?	1(n=652) 2(n=612)	11,9 11,0	24,0 26,0	26,5 29,2	37,7 33,8	100 100	-0,016 (p>10%)

(a) 1 = jüngere Kohorte (8- bis 9-Jährige), 2 = ältere Kohorte (11 bis 12-Jährige)

Tabelle 8: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse ((3. Welle, Frage 1037, mündlicher Fragebogen für Kinder; Zeilenprozente)

	Kohorte	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt	tau-b (Sign.)
Was trifft auf deinen Klassenlehrer bzw. deine Klassenlehrerin zu?							
Unser Klassenlehrer ist bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt	1(n=648) 2(n=609)	9,6 3,5	22,2 16,2	44,1 41,7	24,2 38,6	100 100	-0,166 (p<0,1%)
Unser Klassenlehrer fragt uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	1(n=648) 2(n=610)	11,4 2,8	26,8 16,9	40,8 45,5	21,0 34,8	100 100	-0,201 (p<0,1%)

(a) 1 = jüngere Kohorte (8- bis 9-Jährige), 2 = ältere Kohorte (11 bis 12-Jährige)

Geht man zur Gesamtbetrachtung aller Angaben über, so berichten 18,9% der 11- bis 12-Jährigen eine überdurchschnittliche Partizipation und 9,1% eine unterdurchschnittliche. Im Vergleich sind dies in der Gruppe der 8- bis 9-Jährigen 9,7% (überdurchschnittlich) und 23,1% (unterdurchschnittlich). Der Unterschied zwischen den beiden Kohorten ist statistisch signifikant (Mittelwertsdifferenz = 0,23; t-Wert = 7,553; $p < 0,1\%$).

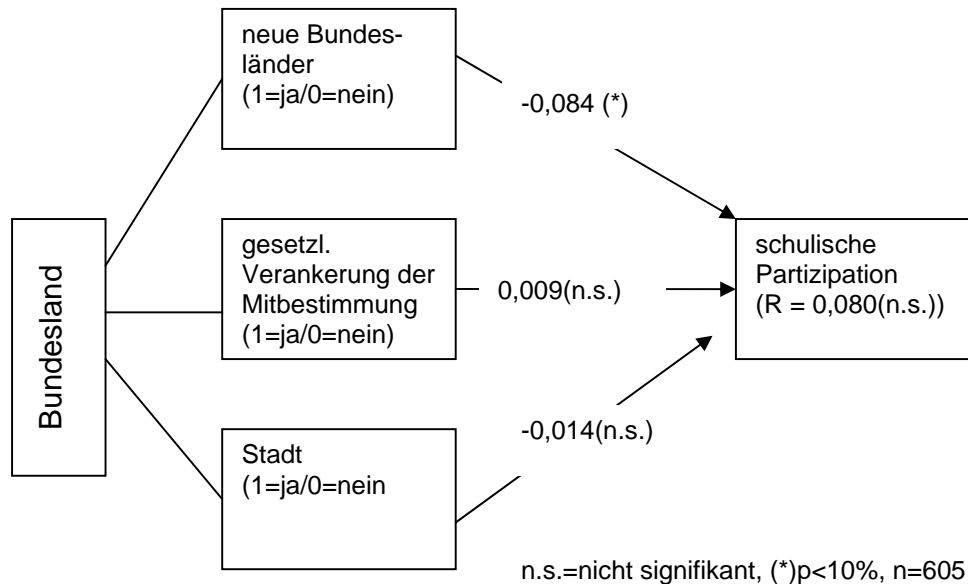
Wie in der jüngeren Kohorte ist der Zusammenhang mit dem Bundesland signifikant (Tabelle 9). An vorderster Stelle rangieren die neuen Bundesländer. Hamburg als Staatstadt nimmt den letzten Platz ein und weist die geringste Partizipation auf. Bei einer zur jüngeren Kohorte analogen multivariaten Betrachtung (zur Vorgehensweise siehe Abbildung 1) werden allerdings keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt (siehe Abbildung 4). Analog zu den Ergebnissen der jüngeren Kohorte berichten Kinder aus den neuen Bundesländern in der Tendenz vermehrt von Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, was auch nicht durch weitere Einflussfaktoren (siehe Abbildung 6) erklärt werden kann. Möglicherweise ist dieser in beiden Kohorten auftretende tendenzielle Einfluss der neuen Bundesländer auf selektive Panelmortalität zurückzuführen, als dass in den neuen Bundesländern mehr Ausfälle in der Gruppe der Kinder mit geringer Mitbestimmung zu beobachten sind. Signifikante Bundesländerunterschiede sind jedoch nur auf Grundschulebene in den ersten Klassen feststellbar.

Tabelle 9: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in der Klasse (Faktorwert, trichotomisiert) nach Bundesland (3. Welle, 11- bis 12-jährige Kinder; Zeilenprozent)

Partizipation in der Schule				
Bundesland	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	Gesamt
<i>[Bremen]</i>	<i>[0,0]</i>	<i>[50,0]</i>	<i>[50,0]</i>	100,0 (n=8)
<i>[Brandenburg]</i>	<i>[0,0]</i>	<i>[66,7]</i>	<i>[33,3]</i>	100,0 (n=6)
Sachsen-Anhalt	5,9	64,7	29,4	100,0 (n=17)
Sachsen	4,8	66,7	29,4	100,0 (n=21)
Niedersachsen	22,7	49,3	28,0	100,0 (n=75)
Mecklenburg-Vorpommern	7,7	69,2	23,1	100,0 (n=13)
Nordrhein-Westfalen	5,6	72,0	22,4	100,0(n=143)
Hessen	4,1	77,6	18,4	100,0 (n=49)
Thüringen	0,0	83,3	16,7	100,0 (n=18)
Baden-Württemberg	6,5	79,2	14,3	100,0 (n=77)
Rheinland-Pfalz	26,7	60,0	13,3	100,0 (n=15)
Bayern	15,4	72,5	12,1	100,0 (n=91)
Schleswig-Holstein	0,0	89,5	10,5	100,0 (n=38)
<i>[Berlin (Gesamt)]</i>	<i>[9,1]</i>	<i>[81,8]</i>	<i>[9,1]</i>	100,0 (n=11)
<i>[Saarland]</i>	<i>[0,0]</i>	<i>[100,0]</i>	<i>[0,0]</i>	100,0 (n=5)
Hamburg	6,3	93,7	0,0	100,0 (n=16)
Gesamt	9,1	72,0	18,9	100,0 (603)

Chi² (ohne Saarland, Bremen Berlin und Brandenburg)=44,7 ; df=22; p<1%; C=0,27
 [...] Zellen haben erwartete Häufigkeiten kleiner 1.

Abbildung 4: Ergebnisse zur Erklärung des Einflusses des Bundeslandes (Ergebnisse einer explorativen Pfadanalyse, 3. Welle, 11- bis 12-jährige Kinder)



Bezüglich der schulbezogenen Faktoren „Ganztagesform“ und „Geschlechterverhältnis“ und „Klassengröße“ resultieren keine signifikanten Zusammenhänge. Im Unterschied zur Grundschule stellt in der Sekundarstufe I die Klassengröße keinen Hemmschuh mehr da. Allerdings gibt es Unterschiede nach Schulform (Tabelle 10): In Haupt- und Realschulen ist Partizipation seltener. Die Differenzen entstehen primär dadurch, dass Kinder aus Haupt- und Realschulen häufiger unterdurchschnittlich partizipieren. Hinsichtlich eines überdurchschnittlichen Engagements bestehen keine Differenzen zwischen den Schulformen.

Tabelle 10: Mitbestimmung von Schülern/Schülerinnen in Abhängigkeit von der Schulform (3. Welle, Kohorte der 11- bis 12-jährigen Kinder; Zeilenprozente)

Klassengröße	Partizipation in der Schule			Gesamt
	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	
Hauptschule (a)	16,4	64,2	19,4	100(n=67)
Realschule (b)	11,9	68,8	19,4	100(n=160)
Gymnasium	5,3	75,9	18,9	100(n=228)
Gesamtschule	6,2	72,3	21,5	100(n=65)
Andere (c)	0,0	86,7	13,3	100(n=15)
Gesamt	8,6	72,4	18,9	100(n=533)

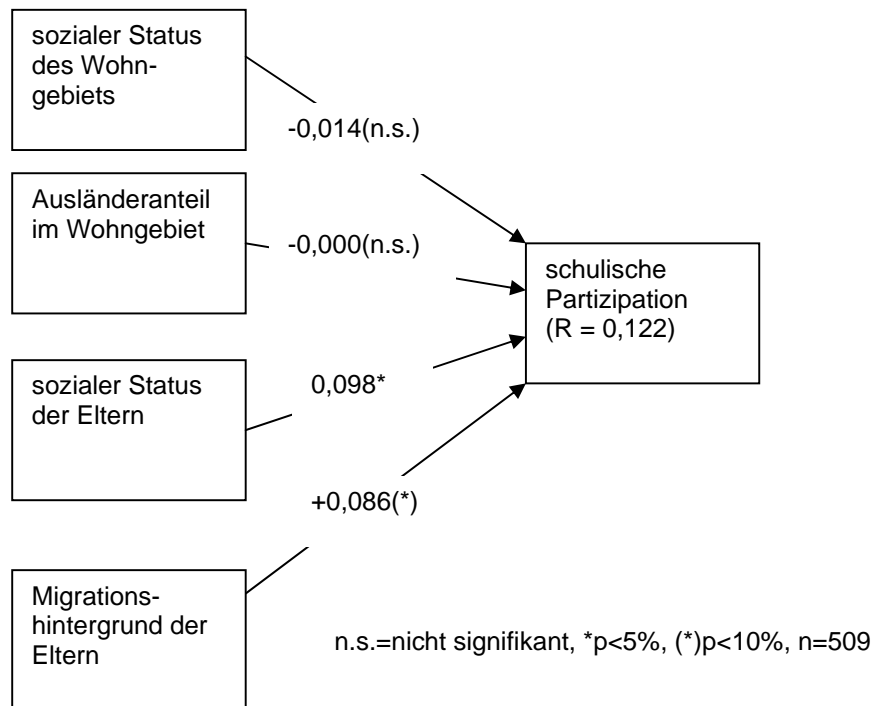
Chi²=13,6; df=8; p<10%; C=0,16;

Chi²=10,1; df=4; p<5%; C=0,15; wenn die Spalten 4 und 5 weggelassen werden.

- (a) inkl. 2 Kinder, die im Schultyp „Haupt- und Realschule“ den Schulzweig „Hauptschule“ besuchen.
- (b) inkl. 5 Kinder, die im Schultyp „Haupt- und Realschule“ den Schulzweig „Realschule“ besuchen.
- (c) Erweiterte Realschule, Mittel-, Regel-, Sekundar- oder Regionalschule, Haupt und Realschule ohne Angaben des Schulzweigs.

Wie in der jüngeren Kohorte ergibt sich bivariat ein schwacher, aber signifikanter Zusammenhang zwischen der schulischen Partizipation mit dem sozialen Status der Eltern ($r=0,082$; $p<5\%$; $\tau\text{-}b=0,085$; $p<5\%$). Eine multivariate Betrachtung der wahrgenommenen Partizipation in Abhängigkeit des Migrationshintergrundes, der sozialen Schicht und der sozialstrukturellen Merkmalen der Wohnumgebung (Ausländeranteil, sozialer Status) bestätigt den signifikanten Einfluss des sozialen Status der Eltern. Zusätzlich ergibt sich in der Tendenz ein Einfluss des Migrationshintergrundes der Kinder (siehe Abbildung 5). Den Sozialstrukturmerkmalen der Wohnumgebung kommt keine Bedeutung zu.

Abbildung 5: Effekte sozialstruktureller Variablen auf die Partizipation



Untersucht man die Korrelationen der schulischen Partizipation mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder, so berechnen sich folgende Werte:

- Partizipation und Externalisierung: $r=-0,201$; $n=605$; $p<0,1\%$
- Partizipation und Internalisierung: $r=-0,055$; $n=605$; $p>10\%$
- Partizipation und Motorische Unruhe: $r=-0,148$; $n=605$; $p<0,1\%$
- Partizipation und Positives Selbstbild: $r=0,083$; $n=605$; $p<5\%$
- Partizipation und soziale und kommunikative Aufgeschlossenheit: $r=0,139$; $n=605$; $p<0,1\%$

Im Unterschied zur jüngeren Kohorte ergeben sich mit zwei Ausnahmen durchgehend signifikante und stärkere Zusammenhänge¹⁰.

¹⁰ In der jüngeren Kohorte war nur der Zusammenhang mit der sozialen und kognitiven Aufgeschlossenheit signifikant.

Bzgl. Schulleistungen, Gewalterfahrungen und familialer Partizipation ergeben sich folgende Zusammenhänge.

- Partizipation und Schulleistungen: $r=-0,183$; $n=604$; $p<0,1\%$
- Partizipation und Gewalterfahrung: $r=-0,166$; $n=605$; $p<5\%$
- Partizipation und familiale Partizipation: $r=0,112$; $n=563$; $p<1\%$

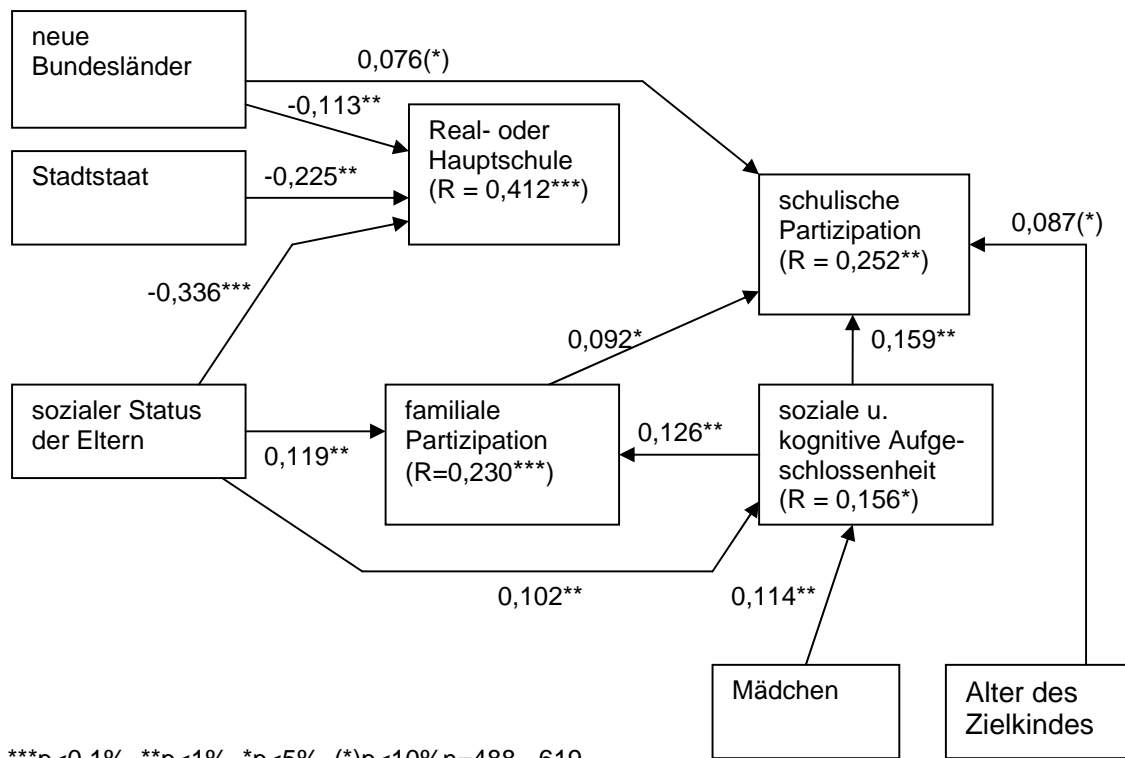
Auch die Zusammenhänge zur Gewalterfahrung und zu den Schulleistungen fallen stärker aus. Umgekehrt ist die Korrelation mit der familialen Partizipation schwächer. Für die unterschiedlich starken Zusammenhänge sind zwei Erklärungen denkbar:

- Die Persönlichkeitsdimensionen besitzen in der Gruppe der Älteren eine größere Stabilität. Daher sind sie verhaltenswirksamer und geringeren Zufallsschwankungen ausgesetzt.
- In der Sekundarstufe I kommt es zu einer Trennung von Schule und Familie, mit dem Ergebnis eines abnehmenden Einflusses der Eltern.

Zur Vermittlung eines Gesamtbildes wurde eine explorative Pfadanalyse (Holm, 1977) gerechnet. Das Vorgehen entsprach jener, wie in Abbildung 3 dargestellt. Zusätzlich in die Modellschätzung wurde der Schultyp in dichotomer Form (Hauptschule und Realschule¹¹ vs. andere) einbezogen.

¹¹ Die Variable wurde auf Basis der, in Tabelle 10, angegebenen Werte gebildet.

Abbildung 6: Einflussfaktoren auf die schulische Partizipation (Ergebnisse einer explorativen Pfadanalyse, 3. Welle, 11- bis 12-Jährige)



*** $p < 0,1\%$, ** $p < 1\%$, * $p < 5\%$, (*) $p < 10\%$ $n = 488 - 619$

Die schulische Partizipation hängt am stärksten von der Persönlichkeit des Kindes ab. Einen weiteren signifikanten Einflussfaktor stellt die familiäre Partizipation dar. Tendenzielle Einflüsse ergeben sich für das Alter der Kinder und wie bereits berichtet für die neuen Bundesländer. Ältere Kinder berichten in der Tendenz von mehr schulischen Partizipationsmöglichkeiten. Dieser Effekt entspricht den Erwartungen und wird durch die signifikanten Partizipationsdifferenzen zwischen den Kohorten untermauert. Die geringe Signifikanz ($p < 10\%$) ist auf die geringe Alterstreuung innerhalb der Kohorten zurückzuführen. Im Unterschied zur jüngeren Kohorte wirkt der soziale Status der Eltern nicht mehr direkt auf die schulische Partizipation. Es lassen sich aber indirekte Effekte feststellen. Kinder aus höheren sozialen Schichten sind sozial und kognitiv aufgeschlossener und genießen vermehrt familiäre Mitbestimmungsmöglichkeiten, was sich in der Folge positiv auf die schulische Partizipation

auswirkt. Die familiäre Partizipation hängt zusätzlich zu der sozialen Schicht auch von der sozialen und kognitiven Aufgeschlossenheit ab¹². Die Wahl des Schultyps wird zwar stark von der sozialen Schicht der Eltern beeinflusst. Jedoch lassen sich bei multivariater Betrachtung keine Einflüsse des Schultyps auf die Partizipation feststellen. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass nicht die Schulform und die Schulorganisation entscheidenden Einfluss auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder haben, sondern dass vielmehr die Persönlichkeit der Lehrkräfte ausschlaggebend ist.

5. Fazit

Schulische Partizipation findet in der Grundschule und in der Sekundarstufe I statt. Sie ist aber auch in der Sekundarstufe I noch keine Selbstverständlichkeit. Zwar nimmt die Partizipation im Schulalltag mit dem Alter zu. Dennoch berichten in der Gruppe der 11- bis 12-Jährigen etwa 20%, dass Diskussionen mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin nicht oder eher nicht stattfinden. Ebenso viele geben an, dass ihre Meinung bei geplanten Aktivitäten nicht eingeholt wird. Etwa 30% antworten auf die Frage, ob sie über Dinge sprechen können, die für die Klasse wichtig sind, mit „selten“ oder „nie“. Noch häufiger (ca. 84%) wird angegeben, dass die Kinder selten oder nie bestimmen können, was in den Schulstunden gemacht wird. In der jüngeren Kohorte gibt nicht ganz ein Drittel der 8- bis 9-Jährigen gibt an, dass sich mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin überhaupt nicht oder eher nicht diskutieren lässt. Die Frage, ob der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin die Meinung der Kinder einholt, wenn Aktivitäten geplant sind, verneinen rund 38 % der jüngeren Kohorte. Ebenso viele geben an, dass es selten oder nie möglich ist, in der Klasse über Dinge zu sprechen, die ihnen wichtig sind. In die Gestaltung des Klassenzimmers sind beinahe die Hälfte (ca. 47%) der jüngeren Kinder nicht eingebunden und 86% geben an, dass sie nie oder nur selten bestimmen können, was in den Schulstunden gemacht wird.

¹² Die Richtung der Kausalität ist hier offen. Es ist auch denkbar, dass vermehrte Partizipationsmöglichkeiten in der Familie dazu führen, dass Kinder eine stärkere soziale und kognitive Aufgeschlossenheit entwickeln.

Aus diesen Befunden folgt, dass Initiativen und Programme zur Verbesserung der Mitbestimmung von Kindern in der Schule und in allen Lebensbereichen nach wie vor wichtig sind.

Weiterführende Analysen bestätigen die auf der Basis der zweiten Welle entwickelte These, dass der Umfang und die Art der schulischen Partizipation von der Persönlichkeit der Schüler/innen und jener der Lehrer/innen abhängen. Bzgl. der Persönlichkeit der Schüler/innen konnte diese These empirisch bestätigt werden. Sowohl in der jüngeren als auch in der älteren Kohorte beeinflusst die soziale und kognitive Aufgeschlossenheit die schulische Partizipation. Allerdings ergeben sich darüber hinaus für die jüngere Kohorte der 8- bis 9-Jährigen keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen schulischer Partizipation und Persönlichkeitsmerkmalen, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass diese bei den Jüngeren höhere Zufallsschwankungen aufweisen, da Persönlichkeitsmerkmale noch stärker variabel sind.

Zusätzlich zum Effekt der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin wirken der soziale Status und die familiäre Partizipation auf die schulische Mitbestimmung ein. Bei der älteren Kohorte wirkt der soziale Status der Eltern indirekt über die familiäre Partizipation und die soziale und kognitive Aufgeschlossenheit. Der direkte Schichteffekt in der jüngeren Kohorte lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Ausgangsthese um das elterliche Engagement zu erweitern ist. Fordern Eltern schulische Partizipation ein, wird diese auch häufiger ausgeübt oder Eltern wählen Schulen, die verstärkt Partizipationsmöglichkeiten bieten.

Der schulischen Ganztagesform kommt kein signifikanter Effekt zu. Dies bedeutet, dass Ganztageschulen ihr diesbezügliches Potenzial, das der längere Aufenthalt an der Schule eröffnet, nicht nützen (vgl. dazu Höhmann/Holtapples/Schnetzer 2004).¹³

¹³ 39% der deutschen Ganztagschulen werden als offene Formen geführt, was nicht zwingend einen längeren Schulaufenthalt der Kinder impliziert und auch vermehrt mit einem geringeren Angebot einhergeht. Des Weiteren wird auf Differenzen bei Verbindung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten zwischen offenen und gebundenen Ganztageschulen verwiesen (vgl. Höhmann/Holtapples/Schnetzer 2004). Da die Organisationsform der Schulen nicht erhoben wurde, kann der fehlende Effekt möglicherweise durch das vergleichsweise geringere Potential der offenen Ganztageschulen erklärt werden.

Kritisch ist der starke Einfluss der sozialen Schicht in der jüngeren Kohorte zu sehen. Dies bedeutet, dass schulische Partizipation im Primarbereich vermehrt Kindern aus höheren sozialen Schichten zugestanden wird. Daraus folgt, dass Anstrengungen zu intensivieren sind, dass alle Kinder dieselben Partizipationschancen besitzen. Zu prüfen sind schließlich methodische Effekte, wie z.B. unterschiedliche Ausfälle, die dazu geführt haben können, dass ein Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht und der wahrgenommenen Mitbestimmung entsteht.

Literatur

- Alt, Christian/Teubner, Markus/Winklhofer, Ursula (2005): Partizipation in Familie und Schule - Übungsfelder der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41/2005, S. 24-31
- Bacher, Johann/Winklhofer, Ursula/Teubner, Markus (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Christian Alt (Hrsg.): *Kinderpanel - Start in die Grundschule*. Bd. 3, Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 271-298
- Bacher, Johann/Gerich, Joachim/Lehner, Roland/Straßmeier, Martina/Wilk, Liselotte (1999): Auswirkungen kommunaler Jugendbeteiligungsprojekte. In: Christian Friesl/Martina Hahn/Bernhard Heinzlmaier/Christian Klein (Hrsg.): *Erlebniswelten und Gestaltungsräume: die Ergebnisse des „Dritten Berichts zur Lage der Jugend in Österreich“*. Graz ; Wien, S. 213 - 238.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Sanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz (2006): Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, S.95-136

Bois-Reymond, Manuela du/Büchner, Peter/Krüger, Hermann (1993): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. In: Neue Praxis, 1/2, S.32-42

Gloger-Tippelt, Gabriele/Vetter, Jürgen (2005): Ein kleiner Unterschied: Geschlechtsspezifische schulische Entwicklung aus der Sicht von Müttern und ihren 8- bis 9-jährigen Töchtern und Söhnen. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2, Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 231-256

Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Günther/Schnetzer, Thomas (2004): Ganztagschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Heinz Günther Holtappels et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München, S. 253-289

Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: Jürgen Mansel/Georg Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen, S.106-128

Lewin, Kurt/Lewin, Gertrud (1982 [1942]): Demokratie und Schule. In: Graumann (Hrsg.): Kurt Lewin-Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung, Stuttgart, S. 285-291.

Holm, Kurt (1976): Die Faktorenanalyse – ihre Anwendung auf Fragebatterien. In: Kurt Holm (Hrsg.): Die Befragung 3, München, S. 11-285.

Holm, Kurt (1977): Lineare multiple Regression und Pfadanalyse. In: Kurt Holm (Hrsg.): Die Befragung 5, München, S. 7-102.

Mayr, Johannes/Neuweg, Georg Hans (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: Martin Heinrich/Ulrike Greiner (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien, S.183-206

Mayr, Johannes (2006): Klassenführung auf der Sekundarstufe II. Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28/2, S. 227-242

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster

Schneider, Thorsten (2004): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In: Marc Szydlik (Hrsg.): *Generation und Ungleichheit.* Wiesbaden, S.77-103

Wahl, Klaus (2005): Aggression bei Kindern: Emotionale und soziale Hintergründe. In: Christian Alt (Hrsg.) *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen.* Bd.1, Aufwachsen in Familien. Wiesbaden, S. 123-156

