

Julia Höke

## **„Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“** Möglichkeiten kindlicher Beteiligung im Zusammenspiel von Handlungsstrategien der Erwachsenen und Kinderperspektiven in einer partizipativ arbeitenden Grundschule

---

### **Zusammenfassung**

*In einer partizipativ arbeitenden Grundschule wurde in Beobachtungen und Interviews explorativ untersucht, welche Strategien Erwachsene zur Umsetzung von Partizipation nutzen und welche Perspektiven Kinder auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten haben. Die Ergebnisse der Einzelfallstudie zeigen, dass teilweise ein hoher Grad an Mitbestimmung erreicht wird. Parallel entstehen neue Hierarchien und Einschränkungen von Handlungsspielräumen, die kritisch diskutiert werden.*

*Schlüsselwörter: Partizipation, relationale Agency, Generationale Ordnung, Kinderperspektive, Grundschule*

### **“And then We Abolished Our Children’s Conference”**

Opportunities for Participation in Interaction between Adults’ Action Strategies and Children’s Perspectives in a Primary School with a Participation Concept

### **Abstract**

*In a primary school with a participation concept, observations and interviews explored, which strategies adults use to implement participation and which perspectives children have on their participation opportunities. The results show that sometimes a high degree of participation is achieved. At the same time, new hierarchies and restrictions of scope for action arise, which are critically discussed.*

*Keywords: participation, relational agency, generational order, children’s perspectives, primary school*

## 1 Der Doppelcharakter von Partizipation: Emanzipation und Integration als gleichzeitige Zielvorstellungen

Die bildungspolitische Forderung, Kinder an der Gestaltung ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse zu beteiligen, ist nicht neu (vgl. z.B. Fraedrich & Jerger-Bachmann, 1995); dennoch rückt das Thema Partizipation in den letzten Jahren wieder stärker in den Fokus der wissenschaftlichen und fachlichen Diskussion. Bereits 2006 erklärte die Kultusministerkonferenz der Länder zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, dass das Recht des Kindes auf Partizipation essenziell für die Schulkultur sei (KMK, 2006, Abs. 3). Betz, Gaiser und Pluto (2010) skizzieren dabei allgemein sowohl *emanzipatorische* Begründungslinien, bei denen Fragen nach der Stärkung von Entscheidungsfreiheit und der Einforderung eigener Rechte im Vordergrund stehen, und *Verantwortung zuschreibende* Begründungskontexte, bei denen Partizipation eher als Instrument gesehen wird, um den Einzelnen in die Verantwortung zur Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen zu bringen. Partizipation beinhaltet dabei also immer einerseits die Perspektive der Emanzipation gegenüber dem bestehenden politischen System und andererseits die Perspektive der Integration und Stabilisierung desselben. Dieser „Doppelcharakter von Partizipation“ (Betz et al., 2010, S. 15) spiegelt sich auch im Diskurs um Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern, der sich zum einen als emanzipatorische Begründungslinie speist aus dem programmatischen Bild vom Kind als kompetentem Akteur (vgl. kritisch dazu Büker, 2015), welches in den aktuellen Bildungsplänen für den Elementar- und Primarbereich postuliert wird. Der Paradigmenwechsel vom OPIA-Kind (*ontological, passive, idyllic, apolitical*) zum CAMP-Kind (*discursively constructed, acitvely acting, modernized, politically contested*) (vgl. Lange, 1995) legt nahe, dass Kinder unter dieser Perspektive dann auch an für sie relevanten Entscheidungen beteiligt und in der Gestaltung von pädagogischen Settings als Bildungspartner\*innen ernst genommen und respektiert werden müssen. Neben dieser emanzipatorischen Perspektive existiert zum anderen auch immer die Perspektive, dass Kinder durch Partizipationserfahrungen das demokratische Gestaltungsprinzip als Grundprinzip unserer (westlichen) Gesellschaften erleben und diese Grundprinzipien (insbesondere Mehrheitsabstimmungen und Wahlen, aber auch Verantwortungsübernahme) im praktischen Tun erlernen sollen (vgl. Hahn, Asdonk, Pauli & Zenke, 2015, S. 9). Partizipation ist damit auch immer eine Erziehung zur Demokratie (vgl. Dewey, 2000) und Demokratie im schulischen Kontext pädagogisch zu gestalten (vgl. Weyers, 2015, S. 24).

## 2 Perspektiven auf Partizipation und Agency

Je nach Perspektive, Projekt- und Forschungsansatz wird Partizipation mit Begriffen wie Teilnahme und/oder Teilhabe, Mitwirkung und/oder Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung umschrieben (vgl. Büker, Hüpping, Mayne & Howitt, 2018). Bei

der Betrachtung der Begriffe fällt auf, dass diese eine unterschiedliche Qualität bzw. Reichweite von Partizipation umfassen, die sich z. B. anhand des Stufenmodells der Beteiligung (vgl. Gernert, 1993; Hart, 1999) auf unterschiedlichen Stufen sortieren lassen. So ist die Stufe des „informierten Zugewiesen-Seins“ so definiert, dass die Kinder Entscheidungen treffen können, ob sie an einer Maßnahme (z. B. an einem pädagogischen Angebot) teilnehmen möchten oder nicht; auf das Angebot selbst haben sie aber keinen Einfluss. Unter der Stufe „Mitwirkung“ wird verstanden, dass die Kinder bei der Umsetzung von Maßnahmen mitmachen, aber keinen Einfluss auf Ziele und Planungen haben, nur wenig Mitverantwortung tragen und ihre Möglichkeiten der Gestaltung begrenzt sind. Erst auf der Stufe der Mitbestimmung sind die Kinder mitverantwortlich für das Gelingen des Prozesses (vgl. Mayne, Howitt & Rennie, 2018). Allerdings ist allen Stufen eigen, dass die Qualität der Beteiligung immer etwas ist, was von außen bzw. durch jemanden gewährt wird. In Anlehnung an Hauser & Nell-Tuor (2019, S. 11) lässt sich dieses Partizipationsverständnis als *spezifisch* klassifizieren: Partizipation wird verstanden als Einflussmöglichkeit der Lernenden auf die Entscheidungsprozesse im schulischen Setting. Die in der pädagogischen Praxis vornehmlich realisierten Partizipationsformen formalisierter Beteiligungsmöglichkeiten (z. B. durch das Angebot von Kinderkonferenzen und Besprechungen, aber auch Mitsprache durch gewählte Vertretungen) und alltagsintegrierter Partizipationsstrukturen (z. B. durch Wahlmöglichkeiten auf der inhaltlichen, methodischen und/oder sozialen Ebene) setzen an diesem spezifischen Partizipationsverständnis an.

Die Bemühungen um eine Steigerung von „Reichweiten der Partizipation“ sind in diesem spezifischen Partizipationsverständnis jeweils verbunden mit der Vorstellung, den Kindern die Möglichkeit zu geben, aus einer eher passiven (evtl. sogar unterdrückten) Position heraus hin zu einer aktiven (evtl. sogar bestimmenden) Position zu gelangen, also die Handlungsmächtigkeit bzw. Agency des Kindes zu fördern. Dabei wird Agency als eine urwüchsige, dem Kind bzw. Menschen immanente Eigenschaft gesehen. Allerdings ist diese Gegenüberstellung von Aktivität und Passivität geprägt von einer dualistischen Perspektive auf Beziehungen und soziale Umwelt. Im Sinne einer kritischen Weiterentwicklung entwerfen Eßer und Sitter dagegen das Bild einer *relationalen Agency*, die in und durch soziale Beziehungen entsteht:

„Statt einer Gegenüberstellung von Kindern als kompetenten Akteur\_innen versus Strukturen, die eine urwüchsige Agency von Kindern korrumpieren und begrenzen, geht es um Beziehungen zwischen Akteur\_innen, aus denen wiederum unterschiedliche Eigenschaften und Agencies im Plural entstehen“ (2018, o. S.).

Mit Blick auf Partizipation kann hier von einem *holistischen* Partizipationsbegriff (Hauser & Nell-Tuor, 2019, S. 11) gesprochen werden, der jenseits einer dualistischen Zuordnung auf vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Teilhabe für alle Beteiligten und die damit verbundenen unterschiedlichen und immer wieder neu aushandelba-

ren/auszuhandelnden Verantwortlichkeiten fokussiert. Dabei gehen die Autor\*innen davon aus, dass das spezifische und das holistische Partizipationsverständnis als zusammenwirkende Dimensionen ein Kontinuum bilden, in dessen Spannungsfeld sich die vielfältigen Praxen und Forschungsansätze positionieren lassen (ebd., S. 12).

### 3 Die Grundschule als Ort demokratischen Lernens

Mit Blick auf die historische Entwicklung der Grundschule als einer Einrichtung des deutschen Bildungssystems lässt sich diese in Anlehnung an Heinzl (2002, S. 541) durch die doppelte Verpflichtung kennzeichnen, sich sowohl am Kind zu orientieren (bzw. „kindgemäß“ zu sein) als auch der Gesellschaft verpflichtet zu sein. In Bezug auf das Demokratie-Lernen in der Grundschule entwirft Himmelmann (2004) die Perspektive, dass dieses sowohl durch die Vermittlung von Wissen über demokratische Grundprinzipien im Sinne politischer Bildung als auch durch das konkrete Erleben von Demokratieformen im schulischen Alltag geschehen soll. Über diese Erfahrungen bildet sich bei den Schüler\*innen ein demokratischer Habitus aus (vgl. Edelstein, 2009, S. 8). Sliwka postuliert im Anschluss an diese Überlegungen, dass insbesondere die Schule besonderes Potenzial besitze, zu einer „demokratischen Polis im Kleinen“ (Sliwka, 2008, S. 24) zu werden, in der intensive demokratische Erfahrungen ermöglicht werden. Rupp (2018) weist allerdings darauf hin, dass das Interesse von Kindern an Partizipation nicht einfach vorausgesetzt werden kann; zudem ist die Realisierung von Partizipation nicht voraussetzungsfrei (vgl. z. B. in Bezug auf sprachliche Kompetenzen Schnitzer & Mörgen, 2019). Außerdem bedeuten gesellschaftliche Institutionen immer auch die strukturelle Einbindung von Kindern in spezifische Macht- und Ordnungsverhältnisse (Braches-Chyrek & Röhrer, 2016, S. 27), denen sich die Kinder aktiv nicht entziehen können. Schulpflicht, vorgegebene Curricula und schulorganisatorische Aspekte wie die Zusammenstellung von Klassen und die Zuweisung von Lehrkräften sind „zentrale Ausprägungen des undemokratischen Systems der Schule“ (Wagener, 2013, S. 32). Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ist bereits aufgrund der generationalen Ordnung asymmetrisch; Macht und Deutungshoheit liegen auf der Erwachsenen Seite. Zudem stützen verschiedene Autor\*innen die Perspektive, dass Kinder auch in partizipativ angelegten Settings lediglich „Mitspieler“ sind und in ihrem Tun die asymmetrische Beziehung der generationalen Ordnung rekonstruieren, dabei sogar zu „Komplizen“ im Sinne einer „kompetenten Gefügigkeit“ werden (vgl. Bühler-Niederberger, 2011, S. 220).

Für das Setting Schule kommt erschwerend hinzu, dass nicht nur im Kontext der generationalen Ordnung Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen immer wieder konstruiert und reproduziert wird, sondern über die Bedeutung von Leistung und Bewertung die Machtposition der Bewertenden gegenüber den zu Bewertenden noch weiter gestärkt wird. Velten beschreibt als Beispiel für machtzuschreibende Strategien

das für Schule typische „Fragen und Dürfen/Melden und Drankommen“, dagegen aber als Handlungsspielräume generierende Strategien das „Nicht-Hören/Quatsch-Machen“ (vgl. Velten, 2019, S. 178). Zugleich zeigt sich auch im schulischen Kontext die Perspektive auf Partizipation als Mittel zur Integration und Stabilisierung des Systems, wenn beispielsweise die Partizipation der Kinder für ein besseres Schulklima oder bessere Lernergebnisse sorgen soll (vgl. Wedekind & Schmidt, o. J., S. 22–23).

Empirische Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung weisen darauf hin, dass diese Vorstellung einer positiven Wirkung von Partizipation durchaus eingelöst wird, sich beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten in der Kita positiv auf die Resilienz von Kindern auswirken (vgl. Lutz, 2016), Kinder in Schule und Kommune eher Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zeigen (Rieker, Mörge, Schnitzer & Stroezel, 2014) und Partizipationsmöglichkeiten zumindest teilweise mit einem größeren Wohlbefinden in der Schule einhergehen (vgl. Fatke & Schneider, 2005). Breidenstein und Rademacher (2017, S. 4) weisen im Kontext ihrer Untersuchung zu Wirkungsweisen individualisierten Unterrichts ebenfalls auf diese Erwartung hin:

„Wenn die Individualisierung des Unterrichts über Selbstwahlen der einzelnen Schülerinnen und Schüler realisiert wird, kann damit – der Idee nach – sowohl die Selbstbestimmung der Schüler erhöht als auch die Passformigkeit des Unterrichtsangebots verbessert werden“.

Sie zeigen allerdings in ihrer qualitativen Studie, dass Schüler\*innen auf vielfältige Weise adressiert und Disziplin und Kontrolle nicht durch Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme abgelöst, sondern in neuen Formen verhandelt und interaktiv hervorgebracht werden.

In Anlehnung an die Konstruktion eines relationalen Begriffs von Agency stellt sich also die Frage, wie diese Hervorbringung von Beteiligungsmöglichkeiten konkret geschieht bzw. welche Handlungsmuster sich rekonstruieren lassen. Bonanati (2017, S. 425) stellt in ihrer Untersuchung zur Gestaltung partizipativer Lernberatungsgespräche beispielsweise fest, dass über die Dokumentation von Lernzielen als „gemeinsame Vereinbarungen“ den Schüler\*innen die Verantwortung für die Umsetzung des Verbesserungswunsches zugeschoben wird. Zudem zeigt sie, dass von Schüler\*innen geäußerte Interessen nur dann aufgegriffen werden, wenn diese mit schulisch orientierten Zielen legitimiert werden können (vgl. ebd., S. 430). Breidenstein, Dorow, Menzel und Rademacher (2017) zeigen auf, dass beispielsweise die Zuweisung von Arbeitsplätzen im individualisierten Unterricht dazu beiträgt, soziale Ordnungen innerhalb der Schülerschaft herzustellen, und gleichzeitig Erwartungen und Anforderungen an die Schüler\*innen impliziert (ebd., S. 38). Deutlich wird in den rekonstruktiv angelegten Untersuchungen, dass die Gestaltung von Schule und Unterricht etwas ist, was sich in den jeweiligen Settings durch Interaktionen und Beziehungen zwischen den Beteiligten erst konstituiert.

Auf theoretischer Ebene greift Heinzel (2019) diese Perspektive auf Grundschule und das Konzept der relationalen Agency auf, um das eingangs skizzierte Konstrukt der doppelten Verpflichtung der Grundschule zu Kindgemäßheit und zur Vorbereitung auf die Gesellschaft hinsichtlich einer „Generationenvermittlung“ weiterzuentwickeln.

„Generationenvermittlung betont die Notwendigkeit einer dialogischen Vermittlung von Generationenperspektiven, die Reflexion des Verhältnisses von vermittelnden und aneignenden Generationen und die Notwendigkeit einer professionellen Ethik“ (Heinzel, 2019, S. 283).

Damit überwindet sie das unauflösbar erscheinende Spannungsfeld von eigenständig agierenden Kindern auf der einen und handlungslimitierend agierenden und Unterrichtsinhalte vermittelnden Lehrkräften auf der anderen Seite, die durch die generationale Ordnung natürlich voneinander getrennt sind, hin zu einer Perspektive, in der die generationale Ordnung dynamisch und flexibel von allen Beteiligten hergestellt bzw. hervorgebracht und Vermittlung ebenfalls als sozialer und interaktiver Prozess gesehen wird (vgl. ebd., S. 282). Wie sich diese Hervorbringung von Partizipation in einem besonderen schulischen Setting vollzieht, welches sich ausdrücklich konsequent der umfangreichen Beteiligung von Kindern an Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung verpflichtet, wurde explorativ untersucht und soll im Folgenden beschrieben werden.

#### **4 Forschungssetting und methodisches Vorgehen**

Bei der untersuchten Grundschule handelt es sich um eine Ersatzschule in freier Trägerschaft, die 2015 gegründet wurde mit dem Anspruch, Kinder konsequent an ihren Bildungsprozessen und an der gesamten Schulentwicklung partizipativ zu beteiligen. Basis des pädagogischen Handelns ist ein Partizipationskonzept, in dem die Interessen und Bedürfnisse der Kinder nicht nur Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns sind, sondern auch wesentlichen Einfluss auf die daran anknüpfenden inhaltlichen und auch didaktisch-methodischen Entscheidungen haben. Die Kinder haben während des Schultags nicht nur die Möglichkeit, sich interessengeleitet in verschiedene Angebote einzuwählen; auch im Rahmen dieser Angebote beschäftigen sie sich selbstgewählt mit unterschiedlichsten Inhalten. Lernen soll dabei möglichst ergebnisoffen in individualisierten und kreativen Prozessen stattfinden, für die im Rahmen eines gebundenen Ganztags flexible Zeitfenster und Räume zur Verfügung stehen.

Die Pilotphase dieser Grundschule wurde im Rahmen eines methodisch als Praxisforschung ausgelegten Projekts (vgl. Prengel, Heinzel & Carle, 2008) wissenschaftlich begleitet. In einer explorativ angelegten Untersuchung wurde mit Hilfe von

teilnehmenden Beobachtungen und Kinderinterviews erfasst, wie das Konzept umgesetzt wird und wie die Kinder dieses erleben. Bei den hier analysierten Datensätzen handelt es sich um verdichtete Beobachtungsprotokolle, die während wöchentlicher Beobachtungen im Verlauf des ersten Schuljahrs entstanden sind, und um elf transkribierte Interviews mit insgesamt zwölf Erstklässler\*innen, die zum Ende des ersten Schuljahrs nach Schulgründung geführt wurden. Sechs Mädchen und fünf Jungen nahmen an den Interviews teil; das jüngste Kind war zum Zeitpunkt der Erhebung 6,9 Jahre, das älteste Kind 8,5 Jahre alt. Die Interviews wurden videographisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die Beobachtungsprotokolle und die Interviews wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ausgewertet, wobei zunächst eine strukturierende Analyse hinsichtlich verschiedener Strategien zur Ermöglichung von Handlungsspielräumen für Kinder von Seiten der Erwachsenen und auf Kinderseite hinsichtlich deren Perspektive auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten und -interessen erfolgte. Die so entstandenen Kategorien wurden anschließend induktiv anhand des Materials weiter ausdifferenziert. Die Ergebnisse werden im Kontext des skizzierten theoretischen Hintergrunds analysiert hinsichtlich folgender Aspekte:

- a) Welche Handlungsstrategien werden von Seiten der Erwachsenen deutlich, um durch formale Strukturen und integriert in den pädagogischen Alltag Handlungsspielräume für Kinder zu eröffnen?
- b) Welche Perspektiven haben die Kinder auf die ihnen zugestandenen Handlungsspielräume und welche Wirkungen entfalten diese in Bezug auf die von den Erwachsenen eingesetzten Strategien?

## 5 Ergebnisse und ihre Interpretation

### 5.1 Handlungsstrategien der Erwachsenen

In den Beobachtungen wird deutlich, dass die Erwachsenen, die den pädagogischen Alltag mit den Kindern gestalten, insbesondere vier Handlungsstrategien nutzen, um den Kindern Handlungsspielräume zu gewähren. Als erste Handlungsstrategie lässt sich die Einrichtung *formaler Partizipationsstrukturen* erkennen, die in den Schulalltag integriert werden. Dabei handelt es sich um Strukturen, die bereits aus vorschulischen Ansätzen gut bekannt sind, wie z.B. die Einrichtung eines täglichen Morgenkreises als Gremium, in dem die Kinder ihre Themen ansprechen und für gemeinsame Fragen Lösungen finden können, die Wahl eines Gruppensprechers oder einer Gruppensprecherin als Bindeglied zwischen der Kindergruppe und der Erwachsenengruppe und die Etablierung einer Kinderkonferenz. Insbesondere der Morgenkreis wird im Sinne eines partizipativen Verständnisses nicht durch die

Erwachsenen, sondern durch ein Kind (unterstützt durch ein sog. Morgenkreisheft, in dem die üblichen Tagesordnungspunkte festgehalten sind) geleitet.

Als zweite Handlungsstrategie wird in den Beobachtungen deutlich, dass (einzelne) Wünsche der Kinder im Sinne einer *Bedürfnisorientierung* oft handlungsleitend für die Gestaltung des weiteren Tagesverlaufs aufgegriffen werden. So wird z. B. nach der Äußerung des Bedauerns einzelner Kinder über die Nicht-Nutzung des Klettergerüsts während der Bewegungspause, um die Prüfungen in der angrenzenden Hauptschule nicht zu stören, spontan eine Lerneinheit nach dem Mittagessen in eine Klettereinheit umgewidmet. Zudem gibt es immer wieder Umstrukturierungen im Zusammenspiel zwischen Angeboten und Pausenzeiten, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder möglichst entgegenzukommen,

Eine dritte Handlungsstrategie lässt sich als *Fraternisierung* beschreiben und meint, dass die Erwachsenen versuchen, die generationale Ordnung durch eine „Verbrüderung“ mit den Kindern aufzulösen, indem sie ein gemeinsames „Wir“ erzeugen und sich (vermeintlich) mit der Lebenswelt des Kindes und seinen (vermuteten) Interessen verbinden. Dies zeigt sich insbesondere in der Formulierung von Arbeitsaufträgen. In einem offen angelegten kreativen Angebot, bei dem die Kinder Streichholzschachteln gestalten und gleichzeitig über Größenverhältnisse sprechen, hat ein fußballbegeisterter Junge beispielsweise keine Lust, sich zu beteiligen, und wird mit der Idee des Erwachsenen konfrontiert, die Streichholzschachteln mit den Fußballvereinszeichen der ersten Bundesliga zu gestalten. Dieser hat dazu eigentlich auch keine Lust, wird allerdings auch in den folgenden Einheiten immer wieder dazu aufgefordert mit dem Verweis, „*das war doch unsere tolle Idee!*“ (BP\_14) In einer anderen Beobachtungssituation werden die Kinder dazu aufgefordert, ihre schulischen Räume mit Hilfe von Post-It-Zetteln zu kennzeichnen hinsichtlich der Kategorien „Mein Lieblingsplatz“, „Hier fühle ich mich (nicht) wohl“ und „Hier finde ich es gefährlich/kann man sich wehtun“. Der Erwachsene leitet den Arbeitsauftrag ein mit den Worten „*Wir suchen jetzt mal Räume, wo eure Lieblingsplätze sind, also wo man sich zum Beispiel gut verstecken kann*“. Es wird also bereits eine Interpretation aus Erwachsenenperspektive vorgenommen, was einen Lieblingsplatz der Kinder auszeichnet. Als die Kinder als Lieblingsplatz vor allem Plätze kennzeichnen, die sie als „ihren“ Platz wahrnehmen (Tisch und Stuhl, Ablageflach, Garderobenhaken), reagiert der Erwachsene enttäuscht, denn die Kinder „*haben nicht verstanden, was sie machen sollten*“, ohne sich auf die Kinderperspektiven einzulassen (BP\_5). In verschiedenen Beobachtungssequenzen fällt zudem auf, dass die Erwachsenen an die Kinder gestellte Anforderungen als etwas „von außen“ konstruieren und nicht als Erwartung, die sie selber an die Kinder stellen, insbesondere bezogen auf erwartete Kompetenzen am Ende der zweiten bzw. vierten Klasse. Diese werden als Erwartungen z. B. des Ministeriums, anderer Erwachsener oder auch der Eltern formuliert und „*da müssen wir jetzt durch*“ (BP\_16).



Die vierte, am häufigsten beobachtete Handlungsstrategie der Erwachsenen ist der *Rückzug*. Den Kindern wird Handlungsspielraum ermöglicht, indem sich die Erwachsenen zurückziehen und auf die Kompetenzen der Kinder vertrauen, sowohl die individuelle Gestaltung der einzelnen Angebote als auch das soziale Miteinander und besonders den Umgang mit Konflikten selbst zu steuern. Der Rückzug kann dabei sowohl über den Wechsel in eine passive Beobachterrolle geschehen als auch über die tatsächliche physische Abwesenheit entstehen, die die Erwachsenen zum Austausch mit anderen Erwachsenen, zur weiteren Vorbereitung oder als Pause nutzen.

Bei der Betrachtung aller vier Handlungsstrategien wird deutlich, dass Partizipation aus Sicht der Erwachsenen vor allem von der emanzipatorischen Seite betrachtet wird; es werden (vermutete) Bedürfnisse und Interessen der Kinder in den Vordergrund gestellt bzw. ein „gemeinsames Ziel“ geschaffen, wenn an sie eine Anforderung gestellt wird. Zudem wird die Orientierung an der Vorstellung einer universalen Agency deutlich; die vorhandenen Strukturen werden immer wieder als „das Kind unterdrückend“ wahrgenommen; die Handlungen der Erwachsenen verfolgen oft das Ziel, das Kind „zu ermächtigen“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die so entstehenden Handlungsspielräume von den Kindern wahrgenommen und genutzt werden.

## 5.2 Perspektiven der Kinder auf die formalen Partizipationsstrukturen

Zunächst wird in den Ergebnissen deutlich, dass alle Kinder ihre formalen Beteiligungsmöglichkeiten differenziert beschreiben können. Dabei bewerten einzelne Kinder die Gestaltung des Morgenkreises nicht ausschließlich als gelingend und positiv (K1\_w, K2\_w, K8\_m, K9\_m), z. B. im Interview mit den beiden Mädchen K1\_w und K2\_w: *„Wollt ihr noch was vom Morgenkreis erzählen? Ist der immer so, wie er heute war?“* (I) *„Ja, ne“* (K2\_w). *„Aber er ist immer so chaotisch. Manchmal müssen wir ihn sogar, wenn wir erst beim ersten [Punkt des Ablaufs; J.H.] sind, abbrechen [...] weil so viele Kinder Quatsch machen und dann hört keiner zu“* (K1\_w). Auch das Amt des Gruppensprechers bzw. der Gruppensprecherin wird von allen Kindern benannt; jede Woche wird ein neues Kind als Gruppensprecher\*in von den Kindern geheim gewählt. Bei der Frage nach den Aufgaben des Gruppensprechers bzw. der Gruppensprecherin wird klar, dass diese\*r nicht vor allem Interessenvertreter\*in der Kindergruppe gegenüber den Erwachsenen ist, sondern den Auftrag hat, stellvertretend für die Erwachsenen das Miteinander der Kinder zu regeln; z. B. berichten die Mädchen K3\_w und K4\_w, dass es vor allem um die Herstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre geht: *„Ehm, dafür zu sorgen, dass nicht, nicht alle so durcheinanderreden oder das keiner so zu laut ist oder so was“* (K3\_w). In der Woche, in der die Interviews geführt wurden, war das Mädchen K10\_w Gruppensprecherin. Sie beschreibt ihre Aufgaben folgendermaßen: *„Ich sag da immer, was wir machen, wir*

*machen zum Beispiel Übungszeit, einen Kreis, das sage ich dann immer“ (K10\_w). Allerdings bestimmt sie das nicht tatsächlich, denn auf die Frage, ob sie das einfach so aussuchen könne, antwortet sie: „Nein, das steht da vorne am Ankommensraum auf einen kleinen Zettel. Und dann, darum weiß ich das“ (K10\_w). Zu den weiteren Aufgaben gehört, dass die Gruppensprecherin bzw. der Gruppensprecher auch als Streitschlichter\*in fungiert: „Nur, zum Beispiel, dass man draußen, wenn die jetzt so sich weh getan hat, zum Beispiel irgendjemand in den Bauch oder so getreten hat, dann muss ich das halt klären oder so“ (K10\_w). Die Entscheidungen der Gruppensprecherin bzw. des Gruppensprechers werden von den anderen Kindern akzeptiert und respektiert. Allerdings stellt sich aufgrund der Aussagen der Kinder die Frage, ob sich hier die Handlungsstrategie der Einrichtung formaler Partizipationsstrukturen nicht teilweise überlagert mit der Handlungsstrategie des Rückzugs, da die Kinder anscheinend auch bei massiven Konflikten allein gelassen werden und diese selbst klären müssen.*

Die Möglichkeiten, auch auf langfristige Schulentwicklungsprozesse Einfluss zu nehmen, was von den Erwachsenen insbesondere in Bezug auf die Kinderkonferenzen als ausdrückliches Ziel formuliert wird, erwähnen die meisten Kinder in den Interviews gar nicht; die zunächst im Monatsrhythmus angedachte Kinderkonferenz wird nur im Gespräch mit K1\_w und K2\_w erwähnt, allerdings mit der Aussage: „Die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“ (K1\_w). An dem Beschluss, die Kinderkonferenz nicht mehr durchzuführen, waren zumindest nicht ausschließlich Erwachsene beteiligt. Gefragt nach einer Begründung äußern die beiden Mädchen: „Die war langweilig“ (K1\_w). Die Begründung der Langeweile deutet an, dass vielleicht sogar die Initiative der Abschaffung direkt von (einzelnen) Kindern ausgegangen ist. Wenn die Kinder innerhalb dieses spezifischen Schulsettings tatsächlich die Möglichkeit ergriffen haben, eine von ihnen als unbedeutend empfundene Struktur abzuschaffen und dies auch umsetzen konnten, könnte dieser Akt als Emanzipation der Kinder gedeutet werden, die eine von Erwachsenen gesetzte Struktur überwinden. Diese Möglichkeit könnte befördert worden sein durch die Handlungsstrategie der Bedürfnisorientierung der Erwachsenen, in dem Sinne, dass die Bewertung „langweilig“ der Kinder handlungsleitend für den weiteren Umgang mit der Kinderkonferenz war.

### **5.3 Perspektiven der Kinder auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags**

Bezogen auf den pädagogischen Alltag zeigt sich auf organisatorischer und sozialer Ebene zunächst, dass die Kinder innerhalb ihres Lernraums jeden Tag aufs Neue die freie Wahl haben, wo sie sich hinsetzen und mit wem sie zusammenarbeiten wollen. Allerdings gilt diese Freiheit nicht für alle Kinder. K11\_m antwortet auf die Frage, wer aussucht, wo man sich hinsetzt: „Kann man selbst aussuchen“, um danach sofort auf einen Einzeltisch am Fenster zu zeigen und einzuschränken: „Also

[Jungenname] *muss immer da sitzen. Weil, weil der lenkt immer alle ab*“ (K11\_m). Das Thema wird auch im Gespräch mit dem Mädchen K10\_w aufgegriffen, die bzgl. der Entscheidung deutlich macht, dass sie diese zumindest gutheißt und sich mit den Entscheider\*innen über ein „wir“ verbindet: *„Und hier tun wir auch Kinder hin, die nicht so gut hören und nicht arbeiten können, wenn ein paar, also, wenn die gestört werden“* (K10\_w). Der Junge K8\_m, der von diesen Maßnahmen immer wieder betroffen ist, äußert sich hingegen so, dass die Entscheidung, abseits der anderen Kinder zu sitzen, seine eigene Entscheidung sei: *„Weil hier kann ich mich besser konzentrieren“* (K8\_m). Auch auf Nachfrage, wer denn festgestellt habe, dass er sich da besser konzentrieren könne, betont er: *„Das habe ich gesagt“* (K8\_m). Insgesamt zeigt sich für die Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich der sozialen Ebene während der Lernzeiten, dass die Kinder selbst zumindest im Kontext des Interviews darstellen, dass sie selbstbestimmt agieren: entweder darüber, dass sie sich mit dem Entscheidungen treffenden „Wir“ verbinden, oder indem sie die Situation so deuten, dass sie selbst weiterhin Bestimmer\*innen der Situation sind.

In Bezug auf die inhaltliche Gestaltung scheinen sich die Aussagen der Kinder bzgl. ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten voneinander zu unterscheiden. Das Mädchen K2\_w antwortet auf die Frage, wer bestimme, welche Aufgaben im Wochenplan stehen: *„Das können wir entscheiden. [Name der Lehrkraft] und [Name der sozialpädagogischen Fachkraft] schreiben das nur auf“* (K2\_w). Nur *„manchmal“* (K1\_w) gebe es Aufgaben, die von den Erwachsenen vorgeschrieben werden. Diese Perspektive bestätigt der Junge K8\_m, der immer wieder davon betroffen ist, nicht mit den anderen Kindern zusammensitzen zu dürfen: *„Ja, das suchen nicht die Lehrer aus, das können wir uns selbst aussuchen“* (K8\_m). Der Junge K11\_m beschreibt die Festlegung der zu erledigenden Aufgaben stattdessen als Recht der Erwachsenen: *„Äh, die Erwachsenen. Und die Erwachsenen schreiben es auf. Und wir dürfen nicht richtig wenig, zum Beispiel, eine Aufgabe machen dürfen wir nicht. Da müssen wir viel mehr machen“* (K11\_m).

Insbesondere bei methodischen Fragen zur Gestaltung der Lernzeit verweisen die Kinder bzgl. der Frage, wer denn diese Aktivität initiiert habe oder Ideengeber sei, auf die Erwachsenen, zumeist den- oder diejenige\*n, mit dem bzw. der sie in diesem Raum die meiste Zeit verbringen. Die Handlungsstrategie der Fraternisierung hinsichtlich Erwartungen und Zielen scheint also nicht dazu zu führen, dass die Kinder sich mit den inhaltlichen Zielen und der methodischen Gestaltung uneingeschränkt identifizieren.

## 6 Diskussion

In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Möglichkeiten zur Partizipation, die den Kindern gewährt werden, verschiedene Wirkungen entfalten. Zum einen zeigen sich Aspekte der Emanzipation, wenn z. B. die Kinder selbständig das Format der Kinderkonferenz abschaffen, eigenständig Formate wie den Morgenkreis wegen Störungen abbrechen oder der Junge K8\_m die Situation der Exklusion, der er immer wieder ausgesetzt ist, im Sinne einer selbstgewählten Entscheidung umdeutet. Bezüglich des Doppelcharakters von Partizipation wird deutlich, dass teilweise die Stufe der Mitbestimmung erreicht wird, Kinder also tatsächlich ansagen und (mit-)bestimmen, wie der Schulalltag aussieht. Doch auch der Aspekt Integration und Stabilisierung taucht auf im von den Kindern verwendeten „Wir“ im Sinne einer Bestimmergruppe, zu der sowohl Erwachsene als auch Kinder gehören und mit der sich die Kinder über das „Wir“ verbinden. Einige Kinder tragen hier Entscheidungen mit, die bezogen auf Einzelne oder die Gesamtgruppe der Kinder durchaus als un-solidarisch oder auch illoyal gedeutet werden können. Unterstützt (evtl. sogar hervorgerufen) wird dieser Prozess durch die Handlungsstrategie der Fraternisierung der Erwachsenen, die eine Verbrüderung zwischen (einzelnen) Kindern und Erwachsenen befördert. Es entstehen neue Hierarchien und Positionierungen innerhalb der Kindergruppe.

Insgesamt relativ im Hintergrund bleibt das Thema Leistung, welches eigentlich für das Setting Schule zentral ist. Nur in einem Interview berichtet ein Junge (K11\_m), dass man im Wochenplan nicht „ganz wenig“ machen dürfe; es gibt also durchaus Erwartungen seitens der Erwachsenen an die Kinder, was bzw. wie viel sie an Arbeitspensum zu erledigen haben. Diese Erwartungen sind allerdings nicht systematisch an die Kinder rückgekoppelt; als Kind weiß man nicht genau, wie das „zu wenig“ bzw. die „ausreichende Menge“ definiert ist, sodass man sich daran bei der Auswahl an Aufgaben orientieren könnte. Hinsichtlich der Stufen der Partizipation deutet sich an dieser Stelle an, dass die Kinder zwar in ihrem Alltag relativ viel selbst bestimmen, diese Mitbestimmung allerdings vor dem Hintergrund nicht vollständiger Informationen bzw. Transparenz von Erwartungen erfolgt.

Sicherlich muss bei der Bewertung der Relevanz der Ergebnisse für den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs um Partizipation in der Grundschule kritisch angemerkt werden, dass die vorliegenden Daten explorativ in einem spezifischen Setting gewonnen wurden und sich auf eine kleine Fallzahl beziehen. Die untersuchte Schule befindet sich mittlerweile im vierten Jahr nach ihrer Gründung und hat sich konzeptionell deutlich weiterentwickelt. Gerade weil die untersuchte Schule jedoch im Gegensatz zu vielen Regelgrundschulen ein Partizipationsmodell umsetzt, welches sich an einem weiten bzw. holistischen Partizipationsverständnis orientiert und Beteiligungsmöglichkeiten auf vielfältigen Ebenen eröffnet, können die Ergebnisse als

Reflexionsanlass für die Realisierung von Partizipation im schulischen Kontext allgemein genutzt werden – ein Anspruch, der heute bildungspolitisch an Schulen herangetragen wird. Die verschiedenen herausgearbeiteten Handlungsstrategien sind vermutlich nicht nur in diesem individuellen Schulsetting zu finden, sondern können von Erwachsenen auch in Regelgrundschulen oder auch anderen pädagogischen Settings mehr oder weniger bewusst genutzt werden. Eine Auseinandersetzung mit den vorliegenden Ergebnissen kann zu Sensibilisierungs- und Reflexionsprozessen des eigenen pädagogischen Handelns beitragen. Daher soll im Folgenden das Zusammenspiel der Handlungsstrategien und der Kinderperspektiven noch einmal kritisch reflektiert werden:

Die Kinderaussagen deuten darauf hin, dass insbesondere durch die Handlungsstrategie des Rückzugs der Erwachsenen innerhalb dieses spezifischen Schulkonzepts zugunsten der Mitbestimmung der Kinder ein Vakuum an Verantwortung, Orientierung und Macht entsteht, welches die Kinder mit eigenen Hierarchien und Zuweisungen füllen. Die von Heinzel im Kontext der generationenvermittelnden Grundschule skizzierten Aufgaben der Lehrkräfte: „Von Lehrenden wird eine fundierte und die Deutungssysteme der einzelnen Kinder berücksichtigende Vermittlung der kulturellen Werte und Inhalte der Erwachsenengeneration erwartet“ (Heinzel, 2002, S. 558), kommen in den Interviews der Kinder als bedeutsame Erfahrung in ihrem Schulalltag kaum vor. Die einfache Delegation von Macht und der Rückzug im Sinne eines Vertrauens auf die Kompetenz der Kinder, sowohl ihr soziales Miteinander als auch die Nutzung von Angeboten selbst zu steuern, reichen demnach nicht aus, um die Partizipation von Kindern gelingend umzusetzen – in Anlehnung an das Konzept der relationalen Agency könnte man auch konstatieren, dass den Kindern teilweise das „erwachsene Gegenüber“ fehlt, mit dem sie gemeinsam Formen der Anerkennung und Differenz herstellen, Aushandlungsprozesse gestalten und soziale Bezüge hervorbringen können. Stattdessen stellen die Kinder untereinander Differenz her, was im Kontext der Bedeutsamkeit peerkultureller und schulischer Aspekte für das einzelne Kind durchaus kritisch zu bewerten ist. In den Ergebnissen wird deutlich, dass die starre Gegenüberstellung von Kindern einerseits und Erwachsenen andererseits den Prozessen, die in Schule insgesamt stattfinden, nicht gerecht wird. Dabei soll nicht behauptet werden, generationale Ordnung spiele gar keine Rolle; allerdings müsste diese differenzierter und mit Blick auf die Frage, wie generationale Ordnung selbst innerhalb der Interaktionen und Beziehungen hergestellt wird, betrachtet werden: Wann werden welche Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bedeutsam, wie wird mit Unterschiedlichkeit umgegangen und wie ist diese mit Macht und Deutungshoheit verbunden, aber auch welche Differenzen bestehen innerhalb der beiden beteiligten Generationengruppen? Angeregt werden sollte also ein reflexiver Umgang mit dem Konstrukt der generationalen Ordnung, wie Eßer und Sitter (2018) ihn auch im Zusammenhang von Forschung mit Kindern postulieren.

Auch eine festgeschriebene Zuteilung von aktiven und passiven Rollen innerhalb des pädagogischen Geschehens lässt sich nicht rekonstruieren; dagegen wird deutlich, dass Handlungsspielräume von Kindern und Erwachsenen immer wieder neu verhandelt werden und in Verbindung stehen mit individuellen Beziehungen und aktuellen konkreten Situationen. Damit stützen die Ergebnisse das Konzept der relationalen Agency (Eßer & Sitter, 2018) und weisen gleichzeitig darauf hin, dass Kinder die Partizipationsbemühungen von Erwachsenen nicht automatisch als (erwünschten) Zugewinn von Handlungsspielräumen deuten.

In diesem Kontext ergeben sich weitere Forschungsfragen, die die Umsetzung von Partizipation und ihre Wirkung auf Kinder, vor allem jenseits vor allem formaler Beteiligungsstrukturen, in den Blick nehmen. Zudem müssten auch auf bildungspolitischer Ebene Bemühungen, die sich auf die Realisierung von Partizipation im schulischen Kontext beziehen, kritisch geprüft werden hinsichtlich ihrer Ausrichtung an einem starren Dualismus und einer universalen Agency, da in den Umsetzungsprozessen die Gefahr besteht, Wirkungen zu erzeugen, die das Ziel, Kinder zu beteiligen, teilweise sogar konterkarieren.

Die Erweiterung von Handlungsspielräumen und die Beteiligung von Kindern können gelingen, und die Ergebnisse unterstreichen, wie kompetent Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen vertreten können. Allein die Einrichtung formaler Partizipationsstrukturen, wie sie aktuell an vielen Grundschulen praktiziert wird, reduziert Partizipation auf das Erlernen gewisser demokratischer Grundbegriffe, ohne eine tatsächliche Teilhabe von Kindern und eine Erweiterung ihrer Handlungsspielräume zu erreichen – auch wenn diese immer „nur“ in einer Zone der unvollkommenen Freiheit (vgl. Ruppin, 2018, S. 27) realisierbar ist.

## Literatur und Internetquellen

- Betz, T., Gaiser W., & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–31). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Bonanati, M. (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen von Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braches-Chyrek, R., & Röhner, C. (2016). *Kindheit und Raum*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzww7>
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C., & Rademacher, S. (2017). Die Organisation individualisierten Unterrichts. In G. Breidenstein & S. Rademacher, *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (S. 17–73). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9_2)

- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Büker, P. (2015). *KinderStärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F., & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (1), 109–114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10>
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W. (2009). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik* (S. 7–19). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eßer, F., & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern [44 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3), Art. 21.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fraedrich, J., & Jerger-Bachmann, I. (1995). *Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik*. München: Beck.
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe*. München: Reinhardt.
- Hahn, S., Asdonk, J., Pauli, D., & Zenke, C. T. (2015). Eine Einleitung in den Band. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Grundschule* (S. 7–20). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Hart, R. A. (1999). Children's Participation: Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. *NAMTA Journal*, 24 (1), 182–206.
- Hauser, S., & Nell-Tuor, N. (2019). *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep.
- Heinzel, F. (2002). Kindheit und Grundschule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 541–565). Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2012). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Hrsg. von W. Edelstein & P. Fauser. Berlin: BLK.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 23.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf).
- Lange, A. (1995). Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 18 (30), 55–67.
- Lutz, R. (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 90–105). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A Hierarchical Model of Children's Research Participation Rights Based on Information, Understanding, Voice, and Influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (5), 644–656. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>

- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A., Heinzl, F., & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 181–197). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_7)
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2014). *Forschungsprojekt „Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz“*. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich im Auftrag des Schweizerischen Komitees für UNICEF. Zürich: Universität.
- Ruppig, I. (Hrsg.). (2018). *Kinder und Demokratie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schnitzer, A., & Mörgen, R. (2019). „Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation* (S. 18–38). Bern: hep.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Velten, K. (2019). Handlungsspielräume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 165–179. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00045-8>
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wedekind, H., & Schmidt, M. (o.J.). *Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule, Baustein C 2.1* (Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.). Zugriff am 10.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein\\_C\\_2\\_1.pdf](https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf).
- Weyers, S. (2015). Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten* (S. 21–42). Schwalbach i. Ts: Wochenschau.

Julia Höke, Dr., geb. 1980, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn; zugleich Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Peter Gläsel Stiftung, Detmold.

E-Mail: [j.hoeke@katho-nrw.de](mailto:j.hoeke@katho-nrw.de)

Korrespondenzadresse: Katholische Hochschule Paderborn, Leostr. 19, 33098 Paderborn