

# Lasst uns mitbestimmen!

## Grundschul Kinder und ihr Recht auf Mitbestimmung

Sonja Ertl, Sabine Martschinke und Miriam Grüning

Grundschul Kinder können und sollen informiert, ihre Anliegen gehört werden; sie sollen und können mitplanen und mitberaten, mitgestalten und mitwirken sowie letztlich auch mitentscheiden. Neben dem Rechtsanspruch der Kinder ergibt sich diese Notwendigkeit auch aus lernpsychologischer Sicht und dem Bildungsauftrag der Grundschule. Vorliegende Befunde zeigen, dass Mitbestimmung in der Schule aber nur teilweise und vorrangig im Bereich des Schullebens umgesetzt wird. Daher werden im Beitrag Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder in der Grundschule über institutionalisierte Formen und im Unterricht mitbestimmen können.

*Schlüsselwörter:* Mitbestimmung, Mitentscheidung, Kinderrechte, grundschulpädagogischer Auftrag

### 1. Was bedeutet Mitbestimmung für Grundschul Kinder?

Mitbestimmung, Partizipation und Teilhabe werden häufig synonym verwendet, unterscheiden sich jedoch in ihrer Bedeutung. Nach Derecik und Kolleg\*innen (2013, S. 43) ist Partizipation nicht als Synonym zu diesen Begriffen zu verstehen, sondern als Sammelbegriff. Partizipation umfasst sowohl Teilhabe als auch Mitbestimmung (z. B. Eikel, 2007; Reisenauer, 2020). Mitbestimmung im inklusiven Verständnis setzt sogar Teilhabe voraus (Reisenauer, 2020). Im Folgenden werden der Begriff und die Umsetzung der Mitbestimmung aus grundschulpädagogischer Perspektive betrachtet.

Die inhaltliche Basis und der Anspruch auf Mitbestimmung liegen in *Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention* begründet: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2009, S. 5). Jedes Kind wird demnach als Subjekt wahrgenommen, das sich beteiligen kann, darf und soll (Hilbrandt, 2018). Lundy (2007; siehe dazu auch Lundy & Hanna in diesem Band) legt Artikel 12 so aus, dass auf einer ersten Stufe Kindern Raum gegeben werden muss und sie aber auch darin gefördert werden müssen, ihre Meinung zu sagen (space and voice). Auf einer höheren Stufe der Mitbe-

stimmung muss Kindern zugehört werden (audience), zugleich müssen sich Erwachsene – so weit wie möglich – nach dieser Meinung richten (influence). Eine günstige Voraussetzung für Mitbestimmung ist die Bereitschaft der Kinder sich zu beteiligen und Verantwortung übernehmen zu wollen (Grundmann, Kötters & Krüger, 2000, S. 271).

Durch „kollektive Aushandlungsprozesse“ (Häbig, Zala-Mezö, Müller-Kuhn & Strauss, 2018, S. 175) kann Mitbestimmung sowohl als Bildungsziel als auch als Bildungsmittel (Neumann, Kuhn, Hekel, Brandenburg & Tinguely, 2019, S. 323) fungieren, um erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren (Bendig, 2018, S. 111). Damit steht ein fundamentales Kinderrecht der pädagogischen Herausforderung gegenüber (Maywald, 2016), das hierarchische Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zumindest für bestimmte Kontexte neu zu definieren, also eine Balance zwischen fremdbestimmtem, mitbestimmtem und selbstbestimmtem Handeln der Lernenden zu finden (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 63).

Das Recht auf Mitbestimmung beinhaltet *verschiedene Facetten*, die als Prozesse und gleichzeitig als Ziele verstanden werden können. Die folgende Konkretisierung und Operationalisierung der Mitbestimmung – die sowohl für die Mitbestimmung einer Gruppe als auch für die Mitbestimmung einzelner Personen bezüglich der Gestaltung der eigenen Lebenswelt, individueller Lernprozesse etc. gilt – ordnet die verschiedenen Facetten graduell nach dem Maß der Mitbestimmung, aber auch nach den Machtverhältnissen, die sich zunehmend auf die Seite der Kinder neigen (vgl. Abb. 1):

- a) *Das Recht auf Information und Gehört-Werden*: Hier geht es um ein kommunikatives Verhältnis auf Augenhöhe.
- b) *Das Recht auf Mitplanung und Mitberatung*: Im Fokus steht hier der Austausch von Kindern und Lehrkraft zu Unterricht und Schulleben, wobei die Entscheidungshoheit bei der Lehrkraft bleibt.
- c) *Das Recht auf Mitgestaltung und Mitwirkung*: Hier wird in Absprache mit der Lehrkraft mehr oder weniger Beteiligung und Verantwortung an die Kinder übertragen.
- d) *Das Recht auf Mitentscheidung*: Es geht um individuelle, aber auch kollektive Entscheidungsprozesse und demokratische Entscheidungsformen sowie das Stellvertreter\*innenprinzip in einer Gruppe (Abs, 2006). Das Machtgefälle verlagert sich in Richtung der Kinder.

Abbildung 1: Mitbestimmungsrechte aus Kinderperspektive:  
„So fordern Kinder ihr Recht auf Mitbestimmung“

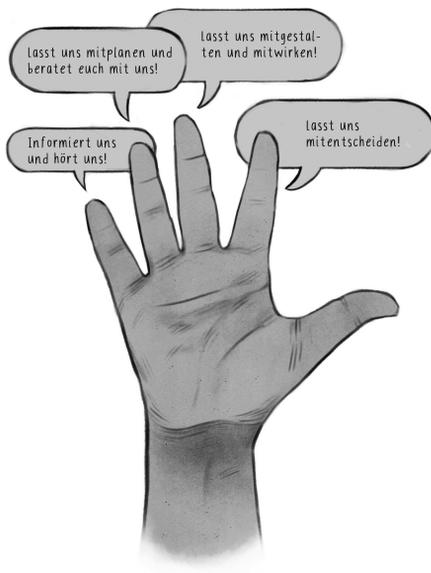


Abbildung 1 zeigt, dass und wie Kinder ihr Recht auf Mitbestimmung einfordern können. Im Folgenden wird aufgezeigt, warum dies aus grundschulpädagogischer Sicht so wichtig ist (Abschnitt 2), nur begrenzt gelingt (Abschnitt 3) und wie eine Konkretisierung der einzelnen Facetten in der Schulpraxis aussehen kann (Abschnitt 4).

## 2. Mitbestimmung schon in der Grundschule?

Für den grundschulpädagogischen Kontext fokussieren wir neben der rechtlichen Begründung psychologische und pädagogische Theorien bzw. Ansätze, vor allem aber den (grund-)schulpädagogischen Auftrag (im Überblick: Fleming, 2015).

### 2.1 Mitbestimmung als Kinderrecht

Allem voran ist den Kindern durch die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 im Artikel 12 das Recht auf Mitbestimmung gegeben. Die in der Konvention niedergeschriebenen Rechte gelten unabhängig von der Herkunft der Kinder und der individuellen Situation ihres Aufwachsens (für einen detaillierten Überblick des Kinderrechts auf Mitbestimmung aus (menschen-)rechtlicher Perspektive siehe Krajewski & Brosi in diesem Band). Zahlreiche Befunde zei-

gen (s. Abschnitt 3), dass auch das Recht auf Mitbestimmung nur teilweise umgesetzt wird und die Kinder und Jugendlichen mehr mitbestimmen wollen. Obwohl sich die Bundesregierung im Januar 2021 einig war, dass die Kinderrechte im deutschen Grundgesetz aufgenommen werden sollen und endlich umgesetzt werden sollte, was bereits seit 2007 vom „Aktionsbündnis Kinderrechte“ (Deutsches Kinderhilfswerk e. V., 2020) gefordert wird, nämlich den Rechten der Kinder mehr Nachdruck zu verleihen und ihre konsequente und erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten (UNICEF, 2021), ist dies für die aktuelle Legislaturperiode im Bundestag gescheitert. Die Fraktionen konnten sich nicht auf einen gemeinsamen Wortlaut einigen. Der vorgeschlagene Wortlaut für die Verfassungsänderung lässt erkennen, dass die Mitbestimmung der Kinder auch aus Sicht der Regierung von großer Bedeutung ist, denn dort heißt es: „Der verfassungsrechtliche Anspruch von Kindern auf rechtliches Gehör ist zu wahren“ (Deutscher Bundestag, 2021). Insbesondere für den schulischen Bereich fordert unter anderem UNICEF (2021), die Kinderrechte konsequent zu fördern, sodass die Kinder „ihre Rechte kennen und ermutigt werden, für sie einzutreten“. Die Kultusministerkonferenz hat bereits 1980 (aktuelle Fassung Kultusministerkonferenz, 2018a) einen Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule erlassen, in dem festgehalten ist, dass die „Verwirklichung der Kinderrechte [...] zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule [gehört] und [...] auch in Schulgesetzen verankert“ (ebd., S. 3) ist.

## 2.2 Psychologische Bedeutung von Mitbestimmung

Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (z. B. Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2020) ist für (intrinsische) Motivation und Wohlbefinden die Erfüllung von drei Grundbedürfnissen bedeutend: Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit. Werden die Grundbedürfnisse unterstützt, so wirkt sich dies auch positiv auf schulische Leistungen aus (im Überblick: Ryan & Deci, 2020). Werden dagegen eines oder mehrere dieser Bedürfnisse nicht erfüllt, ist davon auszugehen, dass sich dies negativ auf die intrinsische Motivation und langfristig auch auf die psychische Gesundheit auswirkt (z. B. Gnabs & Hanfstingl, 2016; Ryan & Deci, 2020; Schiefele & Schaffner, 2015). Somit kommt auch aus motivationspsychologischer Sicht der Mitbestimmung – über die soziale Eingebundenheit als auch die Selbstbestimmung der Lernenden – eine große Bedeutung bei.

„Wenn Kinder auf ihre Belange Einfluss nehmen können und sich dabei als zugleich frei und eingebunden erleben, so sind damit zentrale Qualitäten partizipativer Pädagogik angesprochen; und mit dem Bedürfnis nach Eingebundenheit wird deutlich, dass Autonomie und Freiheit nicht als isolierend und konkurrierend, son-

dem im Modus gegenseitiger Anerkennung aufzufassen sind, um den Grundbedürfnissen zu entsprechen“ (Prenzel, 2016, S. 16).

Die gegenseitige Anerkennung bezieht sich dabei sowohl auf die Anerkennung zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen als auch zwischen den Kindern (Prenzel, 2016). Dies bedeutet, dass sowohl die Erwachsenen die Kinder als „gleiche“ Persönlichkeiten respektieren und „Macht“ an sie abgeben sollen als auch, dass die Lernenden die Entscheidungsmacht der Erwachsenen im Sinne ihres Schutzes und des Zusammenlebens respektieren und anerkennen müssen (ebd.). Gerade bei der Umsetzung von Inklusion ist es von besonderer Bedeutung, wenn sowohl in der Lehrpersonen-Schüler\*innen- als auch Schüler\*innen-Schüler\*innen-Interaktion Machtunterschiede durch eine anerkennende Beziehung abgebaut werden (Prenzel, 2017).

### **2.3 Grundlegende, anschlussfähige Bildung und Mitbestimmung**

Die Grundschule, als erste gemeinsame Schule für alle Kinder, hat den Auftrag der grundlegenden Bildung mit dem Ziel, einen individuellen Grundstock und ausbaufähige Grundlagen zu schaffen, auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen können und die der aktuellen und zukünftigen Bewältigung von Lebenssituationen dienen können (Einsiedler, 2014). Darunter fällt das Erleben und Erlernen demokratischer Handlungskompetenzen, wie es auch die KMK für schulisches Lernen vorsieht (Kultusministerkonferenz, 2018a, S. 3) und wie es in den Lehrplänen und Curricula der einzelnen Länder aufgenommen ist. Die Grundschule stellt hier einen zentralen Bildungsort dar, woraus sich die Verantwortung ableitet, in kindgemäßer Form die Kinder über ihre Rechte zu informieren und ihnen Mitbestimmung zu ermöglichen, damit sie vielfältige Erfahrungen mit der „Demokratie als Lebensform“ machen können (Burfeind, Hoffmann, Homann & Reuting, 2011, S. 82). So früh wie möglich sollte Mitbestimmung gefördert werden, um eine positive Grundhaltung gegenüber der Mitbestimmung zu etablieren, die sich beispielsweise dadurch auszeichnet, dass sowohl eigene Bedürfnisse als auch Bedürfnisse der anderen wahrgenommen werden, Verantwortung übernommen oder ein respektvoller Umgang miteinander gepflegt wird (Burfeind et al., 2011, S. 86; Kultusministerkonferenz, 2018b, S. 5 f.).

Sowohl aus rechtlicher als auch aus psychologischer und grundschulpädagogischer Perspektive zeigt sich die Bedeutung der Mitbestimmung bereits für Kinder im Grundschulalter. Inwiefern dieses Recht tatsächlich umgesetzt wird, wird im Folgenden dargestellt.

### 3. Forschungsstand

#### 3.1 Mitbestimmung in der Wahrnehmung von Kindern – wie viel dürfen Kinder mitbestimmen?

National und international wird Forschung *zu* Kindern und ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten und Forschung *mit* Kindern umgesetzt. Dabei spielen auch Perspektiven der Eltern und Lehrkräfte als wichtige Akteur\*innen eine bedeutsame Rolle. In der folgenden Darstellung werden auch Studien zu Partizipation und Teilhabe referiert und mit dem hier verwendeten Begriff Mitbestimmung zitiert, wenn sie den Bedeutungskern im vorgeschlagenen Sinne treffen.

Die Gesamtauswertung der *Children's Worlds+-Studie* (Andresen & Möller, 2019) in Deutschland bezieht sich auf 3500 Kinder zwischen acht und 14 Jahren. Bei der Frage nach der Mitbestimmung in der Schule (fünfstufiges Antwortformat von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu 100 Prozent zu“) stimmen immerhin 57,4 % der Kinder aus der Altersgruppe der bis Zehnjährigen (n=886) der Aussage sehr oder zu 100 % zu, dass sie in der Schule mitentscheiden können, 20,8 % sehen keine oder nur geringe Beteiligung für sich. Der Aussage, dass die Lehrer\*innen den Kindern zuhören und sie ernst nehmen, stimmen immerhin 79,2 % sehr oder zu 100 % zu. Aber ein Anteil von 7,3 % der Kinder stimmt auch dieser Aussage nicht oder nur ein bisschen zu.

Das *LBS-Kinderbarometer* (Müthing, Razakowski & Gottschling, 2018) erfasst in der aktuellsten Studie das Thema Mitbestimmung – gedeutet als Partizipationsinteresse in der Schule in Bezug auf die Gestaltung der Klassenräume, des Schulhofs, die Verwendung des Geldes aus der Klassenkasse, Klassenfahrten und Ausflüge sowie auf Themen im Unterricht. Im Durchschnitt ist das Partizipationsinteresse (Skala: 1=nicht wichtig bis 5=sehr wichtig) in der Schule geringer als im Kontext Familie. Bei Klassenfahrten und Ausflügen ( $M=3,9$ ) sowie der Verwendung der Klassenkasse (3,3) finden die Kinder die Mitbestimmung eher wichtig im Vergleich zur Schulhof- und Klassenraumgestaltung (jeweils  $M=2,7$ ). Nur mittelmäßig wichtig ( $M=3,0$ ) finden die Kinder die Mitbestimmung bei Unterrichtsthemen.

Die *WorldVision Kinderstudie* (Neumann, Andresen & Schneekloth, 2018) befragt Kinder zwischen sechs und elf Jahren und erhebt unter anderem die Wahrnehmung der eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse der aktuellsten Befragung zeigen, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule auf niedrigem Niveau stagnieren. So sind es durchschnittlich zwischen 29 % (Banknachbar\*in) und 62 % (Aufstellen der Tische) der Kinder, die hier (fast) nie mitbestimmen können. Bezüglich der Wahl von Aufgaben können in normalen Regelschulen nur 7 % oft, und nur 32 % manchmal mitbestimmen. Bezüglich der Wertschätzung der eigenen Meinung nehmen 26 % eher wenig

Wertschätzung wahr, 32 % erleben die Wertschätzung der eigenen Meinung „mal so, mal so“ und nur 33 % berichten von eher viel Wertschätzung. Im internationalen Vergleich, speziell mit Estland, Malta, Norwegen, Polen, Rumänien, Spanien und England, gehört Deutschland neben Estland zu den Ländern mit den geringsten Werten, wenn es um das Zuhören der Lehrkraft und der Berücksichtigung der eigenen Meinung geht (Kutsar et al., 2019).

Berücksichtigt man die Perspektive weiterer Akteur\*innen, so zeigen sich *Unterschiede in der Wahrnehmung der Mitbestimmung*. So stimmen 59 % der Schüler\*innen der Aussage „wenn Schülerinnen und Schüler gute Vorschläge machen, können sie den Unterricht wirklich in ihrem Sinne beeinflussen“ eher oder vollkommen zu, Lehrkräfte dagegen zu 89 % (Grundmann et al., 2000). In einer irischen Studie machen Kinder (zwischen sieben und 17 Jahren) deutlich, dass gerade in der Schule Lehrkräfte und Kinder Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr unterschiedlich sehen: Lehrkräfte und Schulleitung sehen vielfältige Möglichkeiten, die Kinder eher wenige, da das hierarchische Gefälle zwischen Erwachsenen und Kindern eine „echte“ Mitbestimmung schwierig machen kann (Forde, Horgan, Martin & Parkes, 2018). Aus Elternperspektive schätzen drei Viertel der Eltern von Grundschulkindern das Bedürfnis nach schulischer Mitbestimmung hoch ein (Meier et al., 2011), sehen aber auch, dass Kinder, die unter dem Druck der neuen Leistungsanforderungen stehen, selten bis nie Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten nutzen (ebd.).

Grundmann et al. identifizieren schon 2000 (n=933, 5.–8. Jahrgangsstufe) als ein Grundproblem, dass die Kinder kaum *Einflussmöglichkeiten auf Lerninhalte und die Gestaltung des Unterrichts* haben; noch geringeres Mitspracherecht besteht bei der Notengebung. In einer aktuellen Schülerbefragung, allerdings mit älteren Kindern bis zu jungen Erwachsenen (12–21 Jahre), zeigen sich auch deutliche Wünsche nach mehr Mitsprache, vor allem im Bereich der Unterrichtsgestaltung, der Lerninhalte und bei der Terminierung von Leistungsfeststellungen (Martinek & Carmignola, 2020).

### **3.2 Wie hängt Mitbestimmung mit lernrelevanten Faktoren zusammen?**

Für Primar- und Sekundarstufenschüler\*innen zeigen sich gleichermaßen mäÙige positive Effekte von der Mitbestimmung beispielsweise auf das *Selbstwertgefühl, demokratische Fähigkeiten oder auf die Beziehungen zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften* und sehr geringe Effekte auf Leistung (im Überblick: Mager & Nowak, 2012). Gut untersucht ist der *Zusammenhang von Mitbestimmung und Wohlbefinden*. Die vorliegenden Befunde belegen, dass Kinder bzw. Klassen mit höherer Mitbestimmung/Partizipation nicht nur motivierter, weniger leistungsgänglich und selbstbewusster sind, sondern sich tatsächlich auch wohler fühlen (Bacher, Winklhofer & Teubner, 2007). Darüber hinaus hängt

auch das Respektieren von Rechten der Kinder in Familie, Schule und Gemeinschaft mit dem Wohlbefinden der Kinder zusammen (Casas, González-Carrasco & Luna, 2018; Kosher & Ben-Arieh, 2017; Kutsar et al., 2019). Dabei schätzen nicht nur Kinder, die Respekt von Erwachsenen erfahren, sondern auch diejenigen, die mehr über ihre Rechte wissen, ihr Wohlbefinden höher ein (Casas et al., 2018; Corominas, González-Carrasco & Casas, 2020). Über Wohlbefinden hinaus konnte Sauerwein (2019) auf der Basis der StEG-S-Daten auch Auswirkungen von Mitbestimmungsmöglichkeiten von Fünftklässler\*innen im Unterricht und in Ganztagsangeboten gleichermaßen auf das Selbstwertgefühl und die soziale Selbstwirksamkeit feststellen.

Des Weiteren liegen Hinweise vor, dass eine *positive Beziehung zur Lehrkraft und ein positives Klassenklima* günstige Faktoren für eine Steigerung der wahrgenommenen Mitbestimmung sein können. So zeigen sich in der Studie von Abs (2010) bezüglich der Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen positive signifikante Effekte für ein demokratisches Unterrichtsklima und für die Wertschätzung durch die Lehrkraft. Die Studie von Gamsjäger und Wetzelhütter (2020) belegt, dass ein positives Klassenklima und eine gute Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung die Mitbestimmung fördern, d. h. dass die Jugendlichen häufiger ihre Meinung einbringen und sich an Entscheidungen beteiligen.

Welche Rolle *Kinder und ihre Hintergrundmerkmale* spielen, macht ein Kinderpanel mit Neun- bis Zehnjährigen (Bacher et al., 2007) deutlich. Es zeigt, dass Merkmale wie Bundesland oder individuelle Merkmale wie z. B. Migrationshintergrund, Wohngegend, Schulform (Ganztags- oder Halbtagschule) keinen entscheidenden Einfluss auf die schulische Mitbestimmung haben. Eine Ausnahme stellen die *Schichtzugehörigkeit* und die *Klassengröße* dar. Kinder aus einer sehr niedrigen Bildungsschicht erleben seltener sehr hohe Partizipation. In sehr kleinen Klassen (< 19) dagegen lässt sich Mitbestimmung leichter realisieren. Aktuell zeigt eine albanische Studie, dass Mädchen und Kinder aus höheren sozialen Schichten mehr Mitbestimmung bei Entscheidungen wahrnehmen und sich respektierter fühlen (Sianko, Kapllanaj & Small, 2020). Primär, so analysieren Bacher et al. (2007), sind es aber neben der Lehrkraft die Schulkinder, von denen die wahrgenommene Mitbestimmung abhängt. Ein Schwerpunkt der Analyse liegt deswegen auch auf Zusammenhängen zur *kindlichen Persönlichkeit*. Während Externalisierung und motorische Unruhe negativ mit schulischer Mitbestimmung korrelieren, sind ein positives Selbstbild und eine kognitive und soziale Aufgeschlossenheit günstige Prädiktoren für eine hohe schulische Mitbestimmung. Ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* dagegen hat keinen Einfluss auf die Partizipation in der sozialen Gruppe (Henke et al., 2017). Casas et al. (2018) machen aber auf den Einfluss des Wissens von Kindern (8–12 Jahre) aufmerksam und sehen dies als Chance, im Bildungsbereich

Kinder über ein Wissen über ihre Rechte entsprechend in ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten zu fördern.

*Zusammenfassend* lässt sich feststellen, dass – besonders in der Grundschule – der Anspruch, alle Kinder zu beteiligen, ihnen zuzuhören und sie mitentscheiden zu lassen, noch nicht eingelöst ist und auch nicht zunehmend eingelöst wird. Mitbestimmungsmöglichkeiten werden von Lehrpersonen und Schüler\*innen allerdings unterschiedlich wahrgenommen. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass Deutschland ohne Weiteres Nachholbedarf in der Umsetzung der Mitbestimmung von Kindern hat. Zudem scheint Schülermitbestimmung insgesamt noch zu wenig im Unterricht stattzufinden. Dabei schüren diverse Untersuchungen die empirisch berechtigte Hoffnung, dass Mitbestimmung nicht nur per se ein verfolgenswertes Ziel ist, sondern dass damit unter Umständen günstige Effekte, besonders im Bereich des Wohlbefindens, einhergehen und die Lehrkraft dabei eine wichtige Rolle spielen kann.

#### **4. Umsetzungsmöglichkeiten von Mitbestimmung in der Grundschule**

Bevor aufgezeigt wird, wie Mitbestimmung in der Grundschule umgesetzt werden kann, wird auf die qualitative Umsetzung der verschiedenen Facetten eingegangen und die Umsetzung dieser erläutert.

##### **4.1 Qualität der Mitbestimmung**

In Kapitel 1 wurden vier verschiedene Facetten von Mitbestimmung vorgestellt: a) Information und Gehört-Werden, b) Mitplanung und Mitberatung, c) Mitgestaltung und Mitwirkung, d) Mitentscheidung. Diese Formen der Mitbestimmung sind nicht hierarchisch gedacht, da jede einzelne in unterschiedlicher Qualität – ähnlich den verschiedenen Stufenleitermodellen zur Partizipation (z. B. Hart, 1992; Schröder, 1995; Biedermann & Oser, 2010) – gewährt werden kann und somit beispielweise ein stark ausgeprägtes Recht auf Mitplanung und Mitberatung mehr Mitbestimmung ermöglichen kann als ein Pseudorecht auf Mitgestaltung und Mitwirkung oder Mitentscheidung.

Hart (1992) unterscheidet in seiner Partizipationsleiter insgesamt acht Stufen der Partizipation, die von „Nicht-Partizipation“ bis „echte“ Partizipation reichen. Dabei werden die Kinder auf den untersten drei Stufen (Manipulation, Dekoration, Alibiteilnahme) durch die Erwachsenen instrumentalisiert und sie haben nicht wirklich eine Möglichkeit, am Geschehen teilzuhaben. In den fünf Stufen „echter“ Partizipation verändert sich sukzessive das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen – je höher die Stufe, umso mehr Beteiligungsmöglichkeiten werden den Kindern eröffnet (Wagener, 2013, S. 17). Das Stufenleitermodell ist – ebenso wie das daran orientierte Modell von Schröder (1995) –

aufgrund seiner Darstellung in die Kritik geraten, da die einzelnen Stufen suggerieren, dass zum Erreichen höherer Stufen zunächst weiter unten liegende Stufen erklommen werden müssen (Wagener 2013; Wetzelhütter & Bacher, 2015). Dennoch kann die Idee der unterschiedlichen Qualitäten der Partizipation auf die hier vorgeschlagene Darstellung von Mitbestimmung übertragen werden; allerdings mit der Vorstellung, dass jede der vier verschiedenen Facetten in unterschiedlicher Qualität umgesetzt werden kann und die Kinder entsprechend mehr oder weniger (Mit-)Verantwortung übernehmen können.

Bezugnehmend auf die genannten Facetten zur Operationalisierung der Mitbestimmung könnte dies im Idealfall folgendermaßen aussehen:

- a) *Das Recht auf Information und Gehört-Werden:* Für den Unterricht in der Grundschule bedeutet dies, dass (Unterrichts-)Gespräche einen dialogischen Charakter haben und Gesprächsanteile zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Schüler\*innen sollten die Gelegenheit haben, aktiv Gesprächsthemen einzubringen, auf welche die Lehrkraft Bezug nimmt und die individuelle Meinung jedes Kindes anerkennt (Büker, Hüpping, Mayne & Howitt, 2018, S. 109). Ist die Lehrkraft nicht bereit, Anliegen der Schüler\*innen umzusetzen, ist sie dennoch in der Pflicht, diese über ihre Beweggründe kindgemäß zu informieren.
- b) *Das Recht auf Mitplanung und Mitberatung:* Beim gemeinsamen Planen können die Schüler\*innen eigene Ideen einbringen. Auch wenn auf dieser Stufe noch die Lehrkraft die Entscheidungshoheit innehat, so sollte diese Form der Mitbestimmung kooperativ angelegt sein, d. h. die Kinder werden grundsätzlich als Gesprächspartner\*innen auf Augenhöhe wahrgenommen.
- c) *Das Recht auf Mitgestaltung und Mitwirkung:* Unabhängig davon, ob hier Anliegen von Schüler\*innen oder der Lehrkraft eingebracht werden, verschiebt sich zunehmend das Machtgefälle zwischen Kindern und Lehrkraft, da die Kinder ebenfalls Verantwortung übernehmen. Praktisch umgesetzt könnte es bedeuten, dass seitens der Lehrkraft ein Projektthema vorgeschlagen wird, bei dem Schüler\*innen für einzelne Teilbereiche die Verantwortung übernehmen.
- d) *Das Recht auf Mitentscheidung:* Obwohl die Lehrkraft nicht alle Verantwortung auf die Schüler\*innen überträgt, kann es dennoch sein, dass sie Entscheidungen der Schüler\*innen, die nicht ihren persönlichen Ansichten entsprechen, akzeptiert. Es sollte auch in der Höchstform der Mitbestimmung nicht darum gehen, Kindern die alleinige Verantwortung zu übertragen, sondern dass Kinder eine Entscheidung treffen können, die dann auch akzeptiert wird. Aufgabe der Lehrkraft kann es sein, diesen Prozess der Entscheidungsfindung zu unterstützen und zusätzliche Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt, einzubringen.

Auch wenn hierarchische Strukturen aufgrund des natürlichen Machtgefälles zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen nicht vollkommen abgebaut werden können, kann sich die häufig eher asymmetrisch angelegte Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen stärker symmetrisch ausrichten, indem die Kinder (oftmals schrittweise) mehr Verantwortung für schulisches und unterrichtliches Handeln übernehmen können. Umso mehr Kinder mitbestimmen können, umso weniger erfolgt ihr Handeln reaktiv, sondern stärker aktiv, indem sie sich beim eigenen Lernen oder in Diskussionen selbstständig einbringen können.

#### **4.2 Möglichkeiten von Grundschulkindern, im Kontext Schule mitzubestimmen**

Schulleben und Unterricht der Grundschule bieten vielfältige Möglichkeiten, bei denen Kinder informiert und ihre Anliegen gehört werden, sie mitplanen, mitberaten, mitgestalten, mitwirken oder mitentscheiden können (Holtappels, 2004). Die Umsetzung der Mitbestimmung kann in verschiedenen Bereichen stattfinden: während des *Unterrichts*, im *Schulleben* oder im institutionell organisierten Rahmen durch *Schüler\*innenmitverwaltung/-verantwortung* (Bosenius & Wedekind, 2004, S. 288; Kiper, Pozar & Piper, 1997, S. 36; Krüger, Grundmann & Kötters, 2000, S. 22).

Nach Hildebrandt und Campana (2016, S. 143) kann Mitbestimmung gefördert werden, wenn diese im *Unterricht* selbst zum Thema wird, z. B. wenn die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention oder auch Sinn und Zweck von Klassensprecherwahlen erarbeitet werden. Die konkrete Mitbestimmung der Kinder im Unterricht kann sich auf organisatorische und auf inhaltliche Aspekte beziehen. So kann Kindern die Möglichkeit gegeben werden, beispielsweise den\*die Banknachbar\*in oder auch die Sozialformen zu wählen. Aber auch die Inhalte des Unterrichts bieten ein großes Spektrum an Mitbestimmungsmöglichkeiten: Kinder können Unterrichtsinhalte oder Projektthemen selbst auswählen, ihre eigenen Fragestellungen und Ideen können in die Unterrichtsplanung einbezogen werden und ihre Meinung kann darüber hinaus auch bei Fragen zur Leistungsfeststellung und -bewertung berücksichtigt werden. Besonders der offene Unterricht bietet in der Grundschule die Möglichkeit, Mitbestimmung im Unterricht umzusetzen. In seinen Oberflächenmerkmalen wird der offene Unterricht durch die Aufgaben- und Organisationform bestimmt (Munser-Kiefer, 2014, S. 366), darunter fallen das Stationenlernen, die Arbeit mit dem Wochenplan, Freiarbeit etc. Häufig existiert unter Lehrkräften ein Verständnis offenen Unterrichts, das lediglich eine Materialzentrierung bedeutet, Eigenverantwortung dabei als Auswahl aus einem vorgegebenen Lernangebot versteht oder selbstgesteuertes Lernen auf die Bestimmung der Reihenfolge, in der Arbeitsaufträgen bearbeitet werden, oder die Wahl des Lernortes beschränkt (Peschel, 2016, S. 8 f.). Anlehnend an Bohl und Kucharz

(2013) entwickelte Gehrig (2018, S. 58) ein Modell, welches zum einen vier Aspekte der Öffnung von Unterricht – sozial, inhaltlich, methodisch und organisatorisch – erfasst und vier Ausprägungen bezüglich des jeweiligen Grads der Öffnung aufzeigt, die ein unterschiedliches Ausmaß an Mitbestimmung ermöglichen:

- 1) *Keine Öffnung*: Die Lehrperson bestimmt. Die Schüler\*innen führen aus.
- 2) *Geringe Öffnung*: Die Lehrperson bestimmt weitgehend. Die Schüler\*innen treffen einzelne, eher einfache Entscheidungen.
- 3) *Teilweise Öffnung*: Die Lehrperson gibt ein Arrangement vor. Die Schüler\*innen arbeiten weitgehend selbstgesteuert.
- 4) *Weitreichende Öffnung*: Die Lehrperson gibt einen Rahmen vor. Die Schüler\*innen arbeiten selbstgesteuert interessenorientiert mit.

Eine weitreichende Öffnung könnte bedeuten, dass Schüler\*innen selbstständig, in Absprache mit der gesamten Klasse oder – wenn gewünscht – in Absprache mit der Lehrkraft, einen Wochenplan erstellen und dabei entscheiden, mit welchen Methoden und in welchen Sozialformen sie lernen möchten. Hier kommt die Aufgabe der Lehrkraft zum Tragen, dass sie die Schüler\*innen ausreichend an verschiedene Herangehensweisen des Lernens heranzuführt und diese entsprechend eingeübt werden. Zudem sollten die Kinder über Kriterien der Aufgabenwahl Bescheid wissen, z. B. dass auch gezielt Aufgaben in den Bereichen gewählt werden, die das Kind noch nicht ausreichend beherrscht.

Das *Schulleben* offenbart Mitbestimmungsmöglichkeiten sowohl auf Ebene der Klasse als auch der gesamten Schule. In der Klasse können Kinder unter anderem über die Gestaltung ihres Klassenzimmers, über Klassenregeln oder das Ziel des Klassenausflugs mitbestimmen. Für die gesamte Schule können die Schüler\*innen beispielsweise in die Gestaltung eines Schulfestes, des Schulhauses oder in klassenübergreifende Projekte einbezogen werden.

Die *Schüler\*innenmitverwaltung/-verantwortung* als eine institutionalisierte Form der Mitbestimmung wird oft so umgesetzt, dass Klassensprecher\*innen als gewählte Vertreter\*innen ihrer Mitschüler\*innen, die Gelegenheit haben, über Belange, die die gesamte Schülerschaft betreffen, mitzubestimmen und Anliegen ihrer Mitschüler\*innen an die Schulleitung weiterzuleiten. Mögliche Themen sind hier das Aufstellen von Schulregeln oder die Organisation von Veranstaltungen. Eine weitere basisdemokratische Form der Mitbestimmung stellt der Klassenrat dar, bei dem alle Kinder einer Klasse einbezogen werden (Student & Portmann, 2007), ähnlich wie bei der Schüler\*innenvollversammlung, die an alle Schüler\*innen einer Schule oder einer Jahrgangsstufe adressiert ist (Gehrig, 2018). Gerade hier besteht eine Gefahr der Scheinpartizipation, da diese Form nicht automatisch Mitbestimmung zulässt, sondern es hier auf die konkrete Umsetzung ankommt (Boer, 2006; Nell-Tuor & Haldimann, 2019).

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel war es, den Begriff der Mitbestimmung und die Bedeutung von Mitbestimmung aus grundschulpädagogischer Sicht darzulegen, den Ist-Zustand bezüglich der Umsetzung von Mitbestimmung aufzuzeigen und Möglichkeiten zur Umsetzung von Mitbestimmung in der Grundschule darzustellen. Die vorgestellten Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder nur teilweise und nicht in ausreichender Qualität Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben. Außerdem findet schulische Mitbestimmung meist im Schulleben, weniger beim Lernen im Unterricht statt (Müthing et al., 2018; Neumann et al., 2018). Mögliche Gründe hierfür könnten die hierarchische Ordnung des Systems Schule (Forde et al., 2018) oder ambivalente Einstellungen von Lehrpersonen sein (Coelen & Wagener, 2011; Helsper, 2010; Strauss, Zala-Mezö, Herzig, Häbig & Müller-Kuhn, 2017): Um die Mitbestimmung von Schüler\*innen zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte bereit sein – zumindest teilweise – die ihnen gegebene Macht an ihre Schüler\*innen abzugeben (Debatin, 2019, S. 9). Damit dies möglich ist, benötigen Lehrkräfte neben entsprechenden Einstellungen auch das Wissen über die Mitbestimmungsrechte der Kinder und die Kompetenz, dies in Schulleben und Unterricht umsetzen zu können (siehe dazu auch den Beitrag von Grüning & Martschinke in diesem Band).

Die Qualität der Mitbestimmung ist immer durch die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen bestimmt. Wichtig ist, dass den Schüler\*innen zugehört wird, ihre Anliegen ernstgenommen werden und es gelingt, dass sich wirklich jedes Kind der Klasse einbringen kann. Hierbei gilt es, an die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes anzuschließen. Auch wenn dies in der Grundschule aufgrund der großen Heterogenität eine besondere Herausforderung darstellt, so sollte doch aufgrund der Rechtslage und im Sinne eines inklusiven Gedankengutes, das Partizipation und Teilhabe für alle Kinder einschließt, jedem Kind die Möglichkeit zur Mitbestimmung entsprechend der eigenen Möglichkeiten gegeben werden.

## Literatur

- Abs, H. J. (2006). *Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokrati epädagogischer Praxis*. [www.ingo-veit.de/blk/pdf\\_doc/publik/partwue.pdf](http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf)
- Abs, H. J. (2010). Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In W. Schubarth, K. Speck & H. L. von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 177–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [www.doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6\\_10](http://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_10)
- Andresen, S. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann. [www.doi.org/10.11586/2019030](http://www.doi.org/10.11586/2019030)

- Bacher, J., Winklhofer, U. & Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Start in die Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle* (Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel, Band 3, S. 271–298). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boer, H. d. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [www.doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8)
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bosenius, J. & Wedekind, H. (2004). „Mitbestimmen“ Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 287–309). München: kopaed.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 109–114. [www.doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10](https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10)
- Burfeind, G., Hoffmann, H., Homann, K. & Reuting, E. (2011). Elementare Demokratiebildung – Zur Förderung und Entwicklung von Alltagspartizipation in der Grundschule. In G. Burfeind, H. Hoffmann, K. Homann & E. Reuting (Hrsg.), *Mitwirkung! Ganztageschulentwicklung als partizipatives Projekt* (S. 79–106). Berlin: Dt. Kinder- und Jugendstiftung.
- Casas, F., González-Carrasco, M. & Luna, X. (2018). Children’s rights and their subjective well-being from a multinational perspective. *European Journal of Education*, 53(3), 336–350. [www.doi.org/10.1111/ejed.12294](https://doi.org/10.1111/ejed.12294)
- Coelen, T. & Wagener, A. L. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. In S. Appel (Hrsg.), *Mehr als Schule oder doch: mehr als Schule?* (Jahrbuch Ganztageschule, Band 2011, S. 115–125). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Corominas, M., González-Carrasco, M. & Casas, F. (2020). The Importance of Feeling Adequately Heard by Adults and Enjoying Time with Family in Relation to Children’s Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 13(1), 193–214.
- Debatin, G. (2019). *Partizipation in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztageschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2021). *Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte*. [www.dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/281/1928138.pdf](https://www.dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/281/1928138.pdf)
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.). (2020). *Kinderreport Deutschland 2020. Rechte von Kindern in Deutschland: Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder*. Berlin.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. d. Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen* (Wochenschau Politik, S. 7–39). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., ergänzte und aktualisierte Auflage, S. 225–233). Bad Heilbrunn: UTB.
- Fleming, D. (2015). Student Voice An emerging Discourse in Irish Education Policy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 223–242.
- Forde, C., Horgan, D., Martin, S. & Parkes, A. (2018). Learning from children's voice in schools: Experiences from Ireland. *Journal of Educational Change*, 19(4), 489–509. [www.doi.org/10.1007/s10833-018-9331-6](http://www.doi.org/10.1007/s10833-018-9331-6)
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 207–231). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3\\_12](http://www.doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12)
- Gehrig, H. (2018). *Individualisierende Gemeinschaftsschule. Demokratie und Menschenrechte leben und lernen. Zwölf Impulse* (Impulse zur Unterrichtsentwicklung). Bern: Schulverlag Plus.
- Gnabs, T. & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36, 1698–1712. [www.doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236](http://www.doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236)
- Grundmann, G., Kötters, C. & Krüger, H.-H. (2000). Schulische Partizipationsstrukturen und -möglichkeiten. In H.-H. Krüger, G. Grundmann & C. Kötters (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 10, S. 257–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häbig, J., Zala-Mezö, E., Müller-Kuhn, D. & Strauss, N.-C. (2018). Partizipation von Schülerinnen und Schülern schriftlich fixiert. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schuldokumenten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(2), 173–187. [www.doi.org/10.1007/s35834-018-0215-x](http://www.doi.org/10.1007/s35834-018-0215-x)
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbstständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrich Jahresheft*, 34–37.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaethe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. [www.doi.org/10.1024/1010-0652/a000196](http://www.doi.org/10.1024/1010-0652/a000196)
- Hilbrandt, F. (2018). Beteiligung – Ein Kinderrecht und die Verantwortung Erwachsener. Das BikA-Forschungsprojekt. *wamiki*, (3), 42–45.
- Hildebrandt, E. & Campana, S. (2016). Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung? *International Dialogues on Education*, 3(3), 140–149.
- Holtappels, H. G. (2004). Beteiligung von Kindern in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 259–274). München: kopaed.
- Kiper, H., Pozar, T.-S. & Piper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat* (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 20). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Kosher, H. & Ben-Arieh, A. (2017). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), 256–273. [www.doi.org/10.1037/ort0000222](http://www.doi.org/10.1037/ort0000222)
- Krajewski, M. & Brosi, T. (2022). Menschenrechte und Kinderrechte – Zusammenhänge aus juristischer Perspektive. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 12–23). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krüger, H.-H., Grundmann, G. & Kötters, C. (2000). Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. In H.-H. Krüger, G. Grundmann & C. Kötters (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 10, S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2018a). *Menschenrechtsbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018
- Kultusministerkonferenz. (2018b). *Beschluss der Kultusministerkonferenz: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*.
- Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraş, B. & Bălăţescu, S. (2019). Does the Realization of Children’s Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds’ Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. *Child Indicators Research*, 12(1), 161–183. [www.doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y](http://www.doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y)
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 45–65). Berlin, Heidelberg: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_3](http://www.doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3)
- Lundy, L. & Hanna, A. (2022). Delivering children’s right to be heard in education: The importance of feedback. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 92–107). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lundy, L. (2007). ‚Voice‘ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. [www.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001](http://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001)
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 233–251). Wiesbaden: Springer.
- Maywald, J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (Studienmodule Kindheitspädagogik, S. 16–30). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meier, C., Höfert, W., Paul, S., Hermann, U., Rost, P. & Rothe, M. (2011). „Partizipation leben in Kindergarten und Grundschule“ – *Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Vehlfeanz: IFK.
- Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., ergänzte und aktualisierte Auflage, S. 365–369). Bad Heilbrunn: UTB.

- Müthing, K., Razakowski, J. & Gottschling, M. (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*.
- Nell-Tuor, N. & Haldimann, N. (2019). Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 70(1), 73–104. [www.doi.org/10.1515/zfal-2019-2004](http://www.doi.org/10.1515/zfal-2019-2004)
- Nett, U. E. & Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 67–84). Berlin: Springer.
- Neumann, S., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2018). Herausforderungen an eine Politik für Kinder. In World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 329–343). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenberg, K. & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 321–342). Wiesbaden: Springer. [www.doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_16](http://www.doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_16)
- Peschel, F. (2016). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen* (Basiswissen Grundschule, Band 9, 9. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Prenzel, A. (2017). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 149–161). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 4–22). Wiesbaden: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hinderling Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations of Self-Determination Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (Educational psychology handbook series, S. 96–119). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. [www.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860](http://www.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860)
- Sauerwein, M. N. (2019). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 435–459. [www.doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9](http://www.doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9)
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sianko, N., Kapllanaj, M. & Small, M. A. (2020). Measuring Children's Participation: a Person-Centered Analysis of Children's Views. *Child Indicators Research*. [www.doi.org/10.1007/s12187-020-09775-z](http://www.doi.org/10.1007/s12187-020-09775-z)

- Strauss, N.-C., Zala-Mezö, E., Herzig, P., Häbig, J. & Müller-Kuhn, D. (2017). Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Journal für Schulentwicklung*, 21, 13–21.
- Student, S. & Portmann, R. (2007). Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In A. Eikel & G. d. Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen* (Wochenschau Politik, S. 77–92). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009). *Allgemeine Bemerkung Nr. 12: Das Recht des Kindes auf Gehör*. [www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Information/Information\\_GC12\\_barrierefrei\\_geschuetzt.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf)
- UNICEF. (2021). *Kinderrechtsarbeit in Deutschland*. [www.unicef.de/informieren/ueberuns/fuer-kinderrechte/kinderrechtsarbeit-in-deutschland](http://www.unicef.de/informieren/ueberuns/fuer-kinderrechte/kinderrechtsarbeit-in-deutschland)
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.