



## Abstract

Partizipation von Schüler:innen ist sowohl rechtlich in der UN-Kinderrechtskonvention verankert als auch aus demokratiepädagogischen und entwicklungspsychologischen Gründen von Bedeutung. In der Schule gibt es jedoch vielfältige Herausforderungen und Risiken, die diese im Alltag erschweren und dazu führen, dass Schüler:innenpartizipation oft nicht umfänglich gewährleistet wird. Während der Covid-19 Pandemie und den damit verbundene Schulschließungen wurde der Schulalltag unterbrochen und kollektive Lernprozesse konnten nicht stattfinden. Mit Bezug auf den komplexen Charakter von Schüler:innenpartizipation stellt sich daher die Frage, welche Folge die Herausforderungen im Rahmen der Schulschließungen und dem Online-Unterricht für Schüler:innenpartizipation haben. Es ist davon auszugehen, dass Schüler:innenpartizipation nicht in demselben Umfang weitergeführt wurde. Daher ist insbesondere von Interesse, welche Beispiele guter Schüler:innenpartizipation es gibt und wie diese aussehen können. Dazu wird folgende konkrete Forschungsfrage gestellt: Wie konnte gute Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen aussehen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden qualitative leitfadengestützte Interviews an drei Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Diese Schulen wurden ausgewählt, da aufgrund ihrer Teilnahme am Landesprogramm-Kinderrechteschulen davon auszugehen ist, dass Schüler:innenpartizipation ein großer Stellenwert beigemessen wird. Es wurden insgesamt sechs Interviews mit der Schulleitung und Lehrkräften sowie Schüler:innen geführt, die nach dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet werden.

Anhand verschiedener Dimensionen von Partizipation zeigte sich, dass weniger Partizipationsformate weitergeführt wurden, Partizipation weniger intensiv war und Schüler:innen bei weniger Themen mitbestimmen konnten. Bei der Frage, was rückblickend hätte anders gemacht werden können, wurde gesagt, dass es kaum Verbesserungsvorschläge gibt und nichts anders gemacht worden wäre. Daran wird die Diskrepanz zwischen theoretischer Relevanz und praktischer Umsetzung deutlich und stellt insbesondere die Bedeutung von Schüler:innenpartizipation in Frage. Zudem zeigte sich, dass Schüler:innenpartizipation abhängig von dem Willen der Erwachsenen ist, diese zu ermöglichen und umfänglich umzusetzen. Eine konkrete Möglichkeit, Schüler:innenpartizipation weiterzuführen, stellte einen Wechsel in den digitalen Raum und das Nutzen von Lernplattformen sowie Videokonferenzen dar. Hier eröffnete sich ein

neues Potential für Schüler:innenpartizipation, welches es zukünftig auszuschöpfen gilt. Trotz der Herausforderungen wurden teilweise auch in informellen Formaten Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen geschaffen. Diese ermöglichten Raum für Austausch und Zusammenkommen, was vor dem veränderten (Schul-)Alltag der Schüler:innen von besonderer Bedeutung ist.

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung .....   | 6  |
| 2. Theoretischer Rahmen .....   | 9  |
| 2.1 Was ist Schüler:innenpartizipation? Eine begriffliche Definition .....                                  | 9  |
| 2.2 Warum braucht es Partizipation an Schulen? Begründungsstränge für Schüler:innenpartizipation .....      | 12 |
| 2.2.1 Rechtliche Begründung .....   | 12 |
| 2.2.2 Demokratiepädagogische Begründung .....   | 16 |
| 2.2.3 Entwicklungspsychologische Begründung .....   | 19 |
| 2.3 Was bedeutet gute Schüler:innenpartizipation? Dimensionen von Schüler:innenpartizipation .....          | 21 |
| 2.3.1 Intensität der Partizipation .....  | 21 |
| 2.3.2 Formen der Partizipation .....  | 23 |
| 2.3.3 Reichweite der Partizipation .....  | 27 |
| 2.3.4 Zeitlicher Umfang der Partizipation .....   | 29 |
| 2.4 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen ..... | 30 |
| 3. Datenbasis .....   | 35 |
| 4. Methodisches Vorgehen .....  | 38 |
| 4.1 Halbstandardisierte Leitfadeninterviews .....   | 39 |
| 4.2 Interviewleitfäden .....  | 41 |
| 4.3 Datenauswertung .....   | 44 |
| 5. Empirische Ergebnisse .....  | 48 |
| 5.1 Unterschiedliche Herausforderungen erschweren Schüler:innenpartizipation .....                          | 48 |
| 5.2 Partizipationsformate konnten teilweise online stattfinden .....  | 51 |
| 5.3 Wenige Partizipationsformen konnten weitergeführt werden .....  | 53 |
| 5.4 Partizipationsformen waren weniger intensiv .....   | 55 |
| 5.5 Weniger Partizipationsthemen für Schüler:innen .....  | 58 |

|  |    |
|--|----|
| 5.6 Weitere Erkenntnisse über Schüler:innenpartizipation.....                    | 60 |
| 5.7 Reflektion von Schüler:innenpartizipation .....                              | 62 |
| 6. Diskussion: Was bedeuten die Ergebnisse für Schüler:innenpartizipation? ..... | 65 |
| 7. Fazit und Ausblick .....  | 68 |
| Literaturverzeichnis.....  | 71 |
| Anhangsverzeichnis .....   | 77 |

# 1. Einleitung

Partizipation in der Schule stellt einen bedeutenden Aspekt demokratischer Beteiligungsformen dar und wird insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels und zunehmender gesellschaftlicher Herausforderungen als eine Lösung politischer Probleme diskutiert. Dabei gewinnt der Anspruch an Partizipation an Relevanz und wird als ‚Wert an sich‘ wahrgenommen, was dazu führt, dass auch eine immer größere Forderung nach Partizipation an Schulen gestellt wird (vgl. Grundmann & Kramer, 2001, S. 59). Die Bedeutung von Partizipation an Schulen wurde ebenso durch eine rechtliche Verankerung von Partizipationsmöglichkeiten in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer in den 1970er Jahren in Westdeutschland deutlich. In der UN-Kinderrechtskonvention wird jedem Kind bis 18 Jahren das Recht zugesichert, dass seine Meinung angemessen und entsprechend seines Alters und seiner Reife zu berücksichtigen ist (vgl. § 12 Abs. 1 UN KRK). Doch obwohl es sowohl rechtliche Grundlagen als auch aus demokratiefördernder und aus pädagogischer Sicht ausreichend Begründungen gibt, ist Schüler:innenpartizipation in der Praxis, insbesondere was relevante Fragen angeht, zumeist begrenzt (vgl. Fatke & Schneider, 2005). Der komplexe Charakter von Partizipation an Schulen wurde bereits in vielen Studien herausgestellt und verweist darauf, dass es Ambivalenzen und Herausforderungen sowie Risiken geben kann (vgl. Abs & Moldenhauer, 2021, S. 12).

Diese Komplexität zeigte sich noch einmal mehr während der Coronapandemie und den damit verbundenen Schulschließungen, die den Schulalltag unterbrochen und sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen vor neue Herausforderungen stellten. Durch die Corona-Krise sind kollektive Lernprozesse größtenteils verhindert worden, da ein Zusammenkommen der Lernenden nicht möglich war. Gleichzeitig ergab sich die Chance, dass durch die Corona-Krise auch Lerngelegenheiten und Lernnotwendigkeiten angestoßen wurden, die zur Gestaltung gesellschaftspolitischer Visionen beitragen (vgl. Heil & Wohnig, 2020, S. 8). Wie Paech (2022) in einem Dialogforum mit Kindern und Jugendlichen im Dezember 2020 in Sachsen-Anhalt feststellte, hoben Kinder und Jugendliche ihr Recht auf Teilhabe hervor und suchten auch in schwierigen Zeiten auf sachliche Art nach Lösungen. Ihre Einbindung in die Diskussion nach Vorschlägen und Möglichkeiten zur Überwindung der Pandemie wurden hier sowohl als Erfordernis als auch als Chance wahrgenommen (vgl. S. 90).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Schulen mit den Herausforderungen der Covid-19 bedingten Schulschließungen und der Schüler:innenpartizipation in

diesen umgegangen sind. Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass diese in den meisten Fällen nicht so weitergeführt werden konnte wie vorher. Umso wichtiger scheint es, zu untersuchen, welche Beispiele es in der Praxis für die Weiterführung guter Schüler:innenpartizipation gegeben hat. Dabei soll vor allem analysiert werden, welche Faktoren und Gelingensbedingungen zu guter Schüler:innenpartizipation beigetragen haben und was rückblickend gesehen besser gemacht hätte werden können. Zudem ist von Interesse, welche Chancen und Risiken sich daraus für Schüler:innenpartizipation ergeben haben. Die konkrete Forschungsfrage lautet: Wie konnte gute Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen aussehen?

Um dieser Frage nachgehen zu können, wird zuerst der Begriff der Partizipation definiert. Dies ist notwendig, da der Begriff unterschiedliche Facetten hat, die häufig als Synonyme verwendet werden. Insbesondere im Kontext der Kinder- und Jugendpartizipation geht es hier auch um das Spannungsfeld der Abgabe von Verfügungsgewalt der Erwachsenen (vgl. Wagener, 2012, S. 15) sowie den an Schule bestehenden Machtasymmetrien, die Schüler:innenpartizipation erschweren. Anschließend werden Gründe für Partizipation an Schule aufgeführt. Als erstes lassen sich die bereits genannten rechtlichen Begründungen und Verankerung der Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen in der UN-Kinderrechtskonvention und in den Schulgesetzen der Bundesländer in Deutschland nennen. Zudem wird Partizipation in der Schule im Kontext des Demokratie-Lernens und des Wunsches nach der Ausgestaltung politischer Identitätsaspekte begründet (vgl. Biedermann, 2006, S. 91). Außerdem wird auf die Bedeutung von Partizipation im Kontext der Bildung und Sozialisation eingegangen. Die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen in einer sich wandelnden, modernisierten Welt durch Partizipationsmöglichkeiten sind hier zentral (vgl. Winklhofer & Zinser, 2008, S. 72).

Anschließend werden verschiedene Dimensionen von Partizipation aufgeführt, anhand der eine Systematisierung des Konzeptes vorgenommen wird. Dies ist hilfreich, um sich der Frage annähern zu können, was gute Schüler:innenpartizipation bedeutet. Zuerst wird die Dimension der Intensität der Partizipation betrachtet. Dafür wird auf das Stufenmodell der Partizipation von Schröder (1995) eingegangen, in welchem neun Stufen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen unterschieden werden. Es werden außerdem weitere Dimensionen hinzugezogen, die eine systematische Betrachtung von Schüler:innenpartizipation ermöglichen sollen. Die zweite Dimension stellen

Formen der Partizipation dar. Hier gibt es in der Forschung bisher keine einheitlichen Kategorisierungen, doch die Differenzierung in repräsentative, offene und projektorientierte Beteiligungsformen stellt einen minimalen Konsens dar (vgl. Eikel, 2006, S. 16). In der dritten Dimension geht es um die Reichweite der Partizipation, bei der differenziert wird, wer woran beteiligt wird. Weiter wird hier auch auf das Machtverhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrkräften verwiesen, dessen Ausgestaltung in der Praxis maßgeblich bestimmt, welche Intensität von Partizipation möglich ist und an welchen Themen überhaupt partizipiert werden kann (vgl. Wagener, 2012, S. 21-23). Die letzte Dimension stellt die zeitliche Beschränkung dar, hier lässt sich zwischen einmaligen, punktuellen Ereignissen und langfristig angelegten Partizipationsformaten unterscheiden (vgl. Wagener, 2012, S. 23). Da es während der Covid-19 Pandemie zu vielen Herausforderungen kam, welche Auswirkungen auf den Schulalltag und auch auf die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen hatten, wird anschließend auf diese genauer eingegangen. Ableitend aus den theoretischen Grundlagen werden die Hypothesen formuliert, die im weiteren Verlauf überprüft werden sollen.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews an drei Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) geführt. Es wurden Grundschulen ausgesucht, die am NRW-Landesprogramm Kinderrechte-Schulen teilgenommen haben, da bei diesen davon auszugehen ist, dass sie durch die erfolgreiche Absolvierung des Programmes insbesondere Schüler:innenpartizipation an der eigenen Schule einen großen Stellenwert beimessen. An diesen Schulen werden jeweils Lehrkräfte, die an den Trainingstagen teilgenommen haben und die Schulleitung befragt. Zudem werden ergänzend einige Schüler:innen der Schüler:innenvertretungen befragt, denn bei Fragen der Schüler:innenpartizipation ist insbesondere die Perspektive der Schüler:innen von Interesse. Die Interviewergebnisse werden nachfolgend nach dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet und analysiert. Mit dem gebildeten Kategoriensystem werden die Hypothesen überprüft und im weiteren Schritt Möglichkeiten guter Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen anhand des Theoriestandes und den Aussagen der Interviewpersonen dargestellt. Am Ende werden die erarbeiteten Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick über mögliche anschließende Forschungen gegeben.

## 2. Theoretischer Rahmen

Um die Forschungsfrage nach den Möglichkeiten guter Schüler:innenpartizipation beantworten zu können, wird sich im ersten Schritt aus theoretischer Sicht dem Thema genähert. Zuerst wird der Begriff der Schüler:innenpartizipation für diese Arbeit definiert. Nachfolgend werden drei Begründungsstränge aufgeführt, warum Partizipation in der Schule notwendig ist. Daran anschließend wird anhand von vier Dimensionen erläutert, was gute Schüler:innenpartizipation darstellt. Diese werden weitergehend mit den Herausforderungen, welche während den Covid-19 bedingten Schulschließungen auftraten, abgeglichen und die Möglichkeit der Umsetzung in dieser Zeit analysiert.

### 2.1 Was ist Schüler:innenpartizipation? Eine begriffliche Definition

Partizipation und die möglichen Umgangsformen sind in den letzten Jahren immer mehr und überall dort thematisiert worden, wo Menschen zusammenkommen und gemeinsame Ziele verfolgen (vgl. Biedermann, 2001, S. 13). Es gibt zwei Bereiche, in denen der Begriff der Partizipation verwendet wird. Zum einen im Bereich der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen, die insbesondere in der Öffentlichkeit stattfinden, eine Machtbeteiligung bedeuten und mehr als nur eine sichtbare Gruppe betreffen. Zum anderen kann es bei Partizipation auch um die Integration in soziale alltägliche Entscheidungsprozesse gehen, die auf losen und konsensuellen Verfahren beruhen. Diese beiden Bereiche sind nicht immer klar zu trennen, denn Entscheidungen in einem haben meist auch Auswirkungen auf den anderen Bereich (vgl. Oser, Ullrich & Biedermann, 2000, S. 13). Da Kinder und Jugendliche bis zum 16. bzw. 18. Lebensjahr von den Möglichkeiten ausgeschlossen sind, an formalen politischen Partizipationsverfahren teilzunehmen, ist für sie insbesondere die Partizipation in sozialen Bereichen bedeutend. Da sie formal keine Partizipationsrechte in diesen Bereichen des alltäglichen Lebens besitzen, müssen ihnen diese Rechte von Erwachsenen zugesprochen werden (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2009, S. 3).

Es gibt eine Bandbreite an Vorstellungen darüber, was Kinder- und Jugendpartizipation bedeutet (vgl. Fatke 2010, S. 23). Müller-Kuhn (2021) betont, dass der Begriff der Partizipation „ein weites Spektrum an Definitionen beinhaltet“ (S. 2). Auch in der Fachliteratur sind eine einheitliche Definition und Verwendung nicht gegeben. Um

sich dem Begriff der Partizipation nähern zu können, bietet sich im ersten Schritt die Betrachtung des sprachlichen Ursprunges an. Der Begriff Partizipation kommt aus dem lateinischen und stammt von den Wörtern „pars, partis“ und „capere“, dessen wörtliche Übersetzungen „Teil“ und „nehmen, fassen“ sind. Die naheliegende Übersetzung ist hierbei ‚Teilnahme‘ oder ‚Beteiligung‘, wobei diese jedoch passiver wahrgenommen werden als der Begriff der Partizipation. Vielmehr geht es um den Zusammenhang ‚woran‘ partizipiert wird und inwieweit Verantwortungsübernahme für die jeweiligen Folgen ebenfalls Teil des Partizipationsprozesses ist (vgl. Oser, Ullrich & Biedermann, 2000, S. 13). Auch die weiteren geläufigen Übersetzungen machen die verschiedenen Facetten des Begriffes deutlich. ‚Mitsprache‘, ‚Mitwirkung‘, ‚Teilhabe‘ und ‚Mitbestimmung‘ sind häufig verwendete Synonyme für den Begriff der Partizipation (vgl. Wagener, 2012, S. 15). Insbesondere der Begriff der Teilhabe wird häufig als Übersetzung für Partizipation verwendet, doch auch dieser bietet nur eine eingeschränkte Übersetzung. Denn Partizipation ist viel mehr, als „bei irgendetwas dabei zu sein und mitzumachen“ (Fatke, 2010, S. 20). Fatke (2010) verbindet die verschiedenen Aspekte, die bei den Übersetzungen des Partizipationsbegriffes bisher aufgeführt wurden. Nach ihm kann nur von Partizipation gesprochen werden, „wenn junge Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten“ (vgl. S. 20). Dieses Verständnis von Partizipation ist grundlegend für die vorliegende Arbeit, denn es geht nicht nur darum, dass Kinder gehört werden, sondern darum, dass sie ihre Lebensgestaltung selbst beeinflussen sowie mitgestalten können (vgl. Olk & Roth, 2010, S. 40).

Bei Betrachtung des Wortursprungs stellt sich auch die Frage, „wer wem etwas wegnimmt“ (Wagener, 2012, S. 15). Diese Frage offenbart die Problematiken, die mit Kinder- und Jugendpartizipation einhergehen. Zum einen die Vorstellung, dass Erwachsene aufgrund ihrer Verfügungsgewalt etwas besitzen, das sich Kinder und Jugendliche zurückerobern müssen. Zum anderen ist die abwehrende Haltung vieler Erwachsene bei der Kinder- und Jugendpartizipation oft problematisch (vgl. Wagener, 2012, S. 16). Die Machtthematik ist ein wichtiger Aspekt, wenn es um Kinder- und Jugendpartizipation geht. Zusätzlich dazu, dass sie auch dem Begriffsursprung inhärent ist, zeigen empirische Studien, dass die Beziehung von Lehrkräften und Schüler:innen auch bei Partizipation durch asymmetrische Machtverteilungen gekennzeichnet sind (vgl. Müller-Kuhn, 2021, S. 7). Nach Fatke (2010) bedeutet Partizipation

diesbezüglich, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen an sich zu nehmen“ (S. 20). Dabei spielt besonders der Aspekt der Offenheit eine Rolle, denn Partizipation ist ein Lernprozess, der mit der Aushandlung über Zukunftsalternativen einhergeht, welche nicht im Vorhinein festgelegt sein dürfen (vgl. Stange & Tiemann, 1999, S. 216).

Neben den deskriptiven Elemente gehen mit dem Begriff der Partizipation auch normative Erwartungen bezüglich positiver Verhaltens- und Einstellungsveränderungen einher (vgl. Oser & Biedermann, 2006, S. 17). Biedermann (2006) spricht daher auch von einer mythische Kraft, die den Begriff der Partizipation umgibt (vgl. S. 13). Die Erwartungen, die an Partizipation gestellt werden, unterscheiden sich je nach Kontext. Im Arbeitskontext ist eine der Erkenntnisse, die auf dem Human-Resources-Ansatz beruhen, dass durch Partizipationsprozesse Motivation gesteigert und Verantwortungsübernahme aktiviert wird (vgl. Biedermann, 2006, S. 14). Bezogen auf Schule und Gesellschaft wird erwartet, dass durch Partizipation ziviles Interesse und die Diskussionsbereitschaft, die Wahlbeteiligung sowie die Mitarbeit in Parteien steigt (vgl. Oser & Biedermann, 2006, S. 17). In der Schule wird Partizipation daher als Mittel eingesetzt, durch welches verschiedene Funktionen erfüllt werden sollen (vgl. Rüedi, 2017, S. 6). Diese Funktionen und Erwartungen, die an Schüler:innenpartizipation gestellt werden, werden im nächsten Kapitel über die Begründungsstränge genauer ausgeführt.

Die normativen Erwartungen an Partizipation werden jedoch auch kritisch betrachtet. Biedermann (2006) nennt als ersten Kritikpunkt an der positiven Erwartungshaltung, die an Partizipation gestellt wird, dass die Ergebnisse zu den angenommen Wirkungsmechanismen partizipativer Prozesse generalisiert werden, ohne, dass eine Übertragung dieser zulässig ist. Der zweite Kritikpunkt ist, dass aufgrund der unterschiedlichen Auslegungen und inhaltlichen Ausgestaltungen des Begriffs der Partizipation die jeweiligen Wirksamkeitserkenntnisse nicht vergleichbar sind. Daher sollte der jeweils verwendete Partizipationsbegriff zu Beginn dargestellt werden (vgl. S. 15-16). Wie sich nachfolgend anhand der bisherigen Forschungsergebnissen zeigt, stimmen die positiven Erwartungen an Schüler:innenpartizipation und die Umsetzung in der Realität häufig nur kaum überein (vgl. Rüedi, 2017, S. 8).

Für diese Arbeit wird die Partizipationsdefinition von Fatke (2010) verwendet, da hier die unterschiedlichen Aspekte des Begriffes berücksichtigt und auch die Thematik der Abgabe von Verfügungsgewalt explizit genannt wird. Genauer lautet diese:

Partizipation ist, „wenn junge Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen mitwirken, wenn sie in wichtigen Belangen mitbestimmen und auf diese Weise aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten“ (vgl. S. 20) und diese zudem „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung von den Erwachsenen an sich [...] nehmen“ (S. 20). Dieses grundlegende Verständnis von Partizipation wird im Kapitel zu den Dimensionen guter Schüler:innenpartizipation weiter ausgeführt und um konkrete Formen, Intensitäten, die zeitliche Dimension und die Reichweite ergänzt.

## 2.2 Warum braucht es Partizipation an Schulen? Begründungsstränge für Schüler:innenpartizipation

Insgesamt lassen sich drei Begründungsstränge für Schüler:innenpartizipation unterscheiden. Der erste ist die rechtliche Begründung durch die UN-Kinderrechtskonvention und die Schulgesetze der Bundesländer für diese Arbeit explizit die Vorgaben des Landes NRW. Als zweites wird die demokratiepädagogische Begründung ausgeführt, die auf die Verbindung von Partizipation in der Schule und der Herausbildung von demokratischen Interessen sowie einer Stärkung der Demokratie eingeht. Die dritte Begründung betont die Bedeutung von Partizipation auf die Entwicklung der Kinder sowie die Ausbildung gewisser Kompetenzen.

### 2.2.1 Rechtliche Begründung

Einer der grundlegenden Legitimationen für das Recht auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen findet sich in den Menschen- und Bürgerrechten. Nach diesen haben sie dieselben grundlegenden Rechte wie Erwachsene. Mit der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 wurde eine völkerrechtliche Grundlage geschaffen, durch welche die allgemeinen Menschenrechte auch auf Kinder und Jugendliche ausgeweitet werden. In diesen sind die drei P's zentral: protection, provision und participation. In den Artikeln 12 bis 16 (Berücksichtigung des Kindeswillens, Meinungs- und Informationsfreiheit, Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit und Schutz der Privatsphäre und Ehre) werden dabei umfangreiche Autonomie- sowie Teilhaberechte formuliert (vgl. Olk & Roth, 2010, S. 40-41). In Artikel 12 wird den Kindern, die sich eine eigene Meinung bilden können, zugesichert, dass sie diese in allen sie betreffenden Angelegenheiten frei äußern dürfen und sie angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt werden (vgl. § 12 Abs. 1 UN KRK). In den Allgemeinen Bemerkungen des UN-Kinderrechts-

ausschusses zu Artikel 12 (2009) wird außerdem darauf hingewiesen, dass Kinder auch das Recht haben, dieses nicht auszuüben. Die Vertragsstaaten sind dabei dafür verantwortlich, dass das Kind genügend Informationen erhält, um sich eine eigene Meinung bilden zu können. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass die Beteiligung freiwillig stattfinden soll, ihre thematische Dimension aber explizit nicht eingeschränkt und bewusst weit ausgelegt wird. Zudem gibt es keine Altersangabe, die zur Einschätzung der Reife eines Kindes herangezogen werden kann. Es wird darauf hingewiesen, dass die Fähigkeiten des Kindes ermittelt werden müssen, um dessen Meinung angemessen berücksichtigen zu können (vgl. S. 8-10). Vielmehr wird dabei die Rolle der Erwachsenen betont, die ihr Verhalten entsprechend der Reife und den Fähigkeiten des Kindes anpassen sollen. Dies verlangt vor allem eine ständige Selbstreflexion der Erwachsenen, damit es nicht zu einer Bevormundung des Kindes kommt (vgl. Reitz, 2015, S. 7).

Vielfach positiv hervorgehoben wird der Perspektivwechsel „von der Objekt- zur Subjektorientierung, von ausschließlichen Schutzpflichten hin zu Schutz- und Partizipationsrechten“ (Reitz, 2015, S. 7), der sich durch die UN-Kinderrechtskonvention vollzogen hat. Ausschlaggebend dafür sind vor allem die umfangreichen Partizipationsrechte, durch die Kinder ihre Interessen selbst vertreten können (vgl. Liebel, 2017, S. 50). Durch die Konvention haben Kinderrechte sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der praktischen Umsetzung viel Aufmerksamkeit bekommen und zahlreiche Beteiligungsprojekte sind daraufhin angestoßen worden (vgl. Olk & Roth, 2010, S. 41).

Die Umsetzung der Kinderrechte, insbesondere des Artikels 12, hat jedoch auch Grenzen. Wie Lundy (2012) schreibt, ist dabei immer die Kooperation der Erwachsenen notwendig. Aus ihrer Sicht kann diese Kooperation aus drei Gründen scheitern. Der erste Grund ist die Skepsis gegenüber den Fähigkeiten der Kinder, sich sinnvoll in die Entscheidungsfindung einbringen zu können. Der zweite Grund ist die Sorge, dass die Kinder mehr Kontrolle erhalten und drittens die Befürchtung, dass die Partizipation der Kinder zu viel Aufwand ist, welcher besser in die Bildung selbst investiert werden sollte. Ihrer Meinung nach müsste bei Personen, die im Bildungsbereich arbeiten, mehr Bewusstsein darüber geschaffen werden, dass Kinder- und Jugendpartizipation nicht nur als Model guter pädagogischer Praxis gesehen wird und sondern auch eine rechtlich bindende Verpflichtung darstellt, die in allen erzieherischen Entscheidungen berücksichtigt werden sollte (vgl. S. 929-930). Liebel (2006) gibt im Diskurs um die UN-

Kinderrechtskonvention zu bedenken, dass die Gesetze für Kinder von Erwachsenen entworfen wurden (vgl. S. 90). Damit Kinder auch die Möglichkeiten haben, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen und diese auch als nützlich zu erachten, müssen diese kontextspezifisch konstituiert und an die Lebensrealitäten der Kinder angepasst werden. Liebel (2017) plädiert insbesondere vor dem Hintergrund der sich unterscheidenden Lebensrealitäten der Kinder dafür, dass die Rechte jeweils mit Mitbestimmung der Kinder erweitert oder angepasst werden (vgl. S. 54-55).

Karabasheva, Zermatten & Jaffé (2016) fanden in ihrem Forschungsprojekt anhand von qualitativen und quantitativen Erhebungen mit insgesamt 1.006 Kindern der 7. und 8. Klasse an 14 Genfer Schulen heraus, dass die meisten Kinder (89,7%) wussten, dass sie Rechte haben und 84,6% bereits von Kinderrechten gehört haben. In anschließenden Gruppendiskussionen stellte sich jedoch heraus, dass die Vorstellung der Kinder bezüglich der Rechte sehr unpräzise war. Die Kinder, welche angaben, bereits von ihren Rechten zu wissen, gaben auch signifikant häufiger an, in der Schule mitbestimmen zu können. Wie die Autor:innen daran anschließend schreiben, stellt sich die Frage, inwieweit das Wissen um eigene Rechte Kinder „befähigt, sich besser durchzusetzen und gegenüber anderen für sich Position zu ergreifen“ (S. 13). In den Lehrplänen des Bundeslandes NRW sind die Kinderrechte daher fest verankert. Bereits in der Grundschule ist im Sachunterricht vorgesehen, dass Beteiligung durch praktische Beispiele gefördert werden soll (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk, 2019, S. 85).

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe hat 2010 einen Kinder- und Jugendreport herausgebracht, in dem mithilfe eines Fragebogens die Meinung von über 1.700 Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 17 Jahren bezüglich der Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland erfragt wurden. Zusätzlich wurden Arbeitstreffen mit 27 Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren für einen vertiefenden Einblick in ihre Lebenslagen durchgeführt. Bezüglich des Rechts auf Mitbestimmung in der Schule gaben über die Hälfte der Schüler:innen an, dass dieses ‚manchmal‘ oder ‚oft‘ verletzt wird. Die gegebenen Verbesserungsvorschläge betrafen am häufigsten das Thema der Mitbestimmung in der Schule. Schüler:innen wünschten sich vor allem mehr Mitbestimmung, wenn es um die Unterrichtsinhalte und -Methoden geht, und auch bei der Schulhofgestaltung sowie der Klassenraumgestaltung möchten sie mitentscheiden. Die Mitbestimmungsgremien, die in den Schulgesetzen verankert sind, sind dabei laut den Schüler:innen nicht ausreichend (vgl. S. 37).

Neben der UN-Kinderrechtskonvention werden Partizipationsrechte von Kindern und

Jugendlichen in Bildungseinrichtungen auch durch die Schulgesetze der Bundesländer vorgeschrieben (vgl. Wagener, 2012, S. 33). In diesen werden formale Partizipationsformen festgelegt. Ein Kritikpunkt ist, dass die Schulgesetze in jedem Bundesland unterschiedlich sind und daher auch die Partizipationsvorschriften an den Schulen nicht einheitlich geregelt sind. Im Schulgesetz von NRW werden Schüler:innenvertretungen ab dem 5. Schuljahr gesetzlich vorgeschrieben. Der Schüler:innenrat besteht aus den Schüler:innenvertretungen und deren Stellvertreter:innen (vgl. § 74 SchulG NRW 2022). Auch die Klassenkonferenz stellt eine bedeutendes Partizipationsgremium dar. In NRW besteht dieses aus Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal. Ab der 7. Jahrgangsstufe dürfen auch Klassensprecher:innen beratend teilnehmen (vgl. § 71 SchulG NRW 2022). In der Gesamtlehrkräftekonferenz sind Schüler:innen als Mitglieder nicht vorgesehen (vgl. § 68 SchulG NRW). In der Gesamtschulkonferenz sind erst ab der ersten Sekundarstufe auch Schüler:innen beteiligt. Grundschüler:innen dürfen nicht an dieser teilnehmen (vgl. § 66 SchulG NRW). Dass formale Partizipationsformen nach dem Schulgesetz NRW erst nach der Grundschule etabliert werden müssen, hängt meist mit der Vorstellung zusammen, dass Grundschul Kinder in Partizipationsprozessen überfordert wären (vgl. Wagener, 2012, S. 39). Es wird argumentiert, dass ihnen die notwendigen Kompetenzen fehlen, um partizipieren zu können. Doch diese Kompetenzen können sich erst mit der Ausübung bestimmter Handlungen entwickeln. Durch Partizipationsmöglichkeiten können sich Partizipationskompetenzen entfalten. Dieses wechselwirkende Verständnis von Partizipationskompetenzen und -rechten liegt auch der UN-Kinderrechtskonvention zugrunde, weswegen in dieser explizit keine Altersbeschränkung festgeschrieben ist. Gegen das Argument der Überforderung der Kinder bei zu viel Partizipation wird gehalten, dass Grenzen der Partizipation erst ausgehandelt werden sollten, wenn die Partizipationsmöglichkeiten etabliert bereits sind (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2009, S. 4-5).

Partizipation an Grundschulen kann auch ohne die gesetzlichen Grundlagen stattfinden, wie sich häufig zeigt. Weber, Winklhofer und Bacher (2008) fanden anhand der Daten der 2. Welle des DJI-Kinderpanels jedoch heraus, dass gesetzliche Verankerungen von Partizipationsrechten einen signifikanten Einfluss auf die schulische Partizipation haben (vgl. S. 323).

Für Schüler:innen sind Partizipationsrechte gesetzlich vorgeschrieben, wenn auch auf Landesebene in NRW erst ab der 5. Klasse, wodurch sie verbindlich und für Kinder und Jugendliche einzufordern sind. Deutlich wird hierbei jedoch, dass ihnen diese

Rechte von den Erwachsenen zugesprochen werden müssen. Somit hängt es von der Haltung der Erwachsenen ab, wie weitreichend die Partizipation von Schüler:innen ausgestaltet werden kann.

### 2.2.2 Demokratiepädagogische Begründung

Neben der bereits aufgeführten rechtlichen Begründung und den rechtlichen Grundlagen für Schüler:innenpartizipation an Schulen, gibt es auch aus demokratietheoretischer Sicht das Bestreben, Partizipationsformate an Schulen zu verankern. Auernheimer und Doehlemann (1971) beschreiben, dass insbesondere Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland der Gedanke aufkam, Schüler:innen an Lehr- und Disziplinierungsaufgaben beteiligen zu lassen und somit eine Förderung bisher neuer und fremder Organisationsformate anzustreben. Das Ziel sollte hierbei sein, die Identifikation der Schüler:innen mit der Schule zu fördern. Dabei ist es keine neue Idee, dass Schüler:innen durch parlamentarische Formen lernen, ihre eigene Meinung zu artikulieren. Bereits pädagogische Programme der Französischen Revolution und Bildungsreformbestrebungen in Preußen beinhalteten Formen der Schüler:innenmitverwaltung. In Deutschland wurde mit dieser während der Jahrhundertwende vor allem eine normative Anpassung an die gesellschaftlichen Normen und Ideale beabsichtigt, weswegen diese auch als „staatsbürgerliche Erziehung“ angesehen werden konnte (vgl. S. 9-13). Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit kann nicht genauer auf die historische Entwicklung der Demokratieerziehung in Schulen in Deutschland eingegangen werden. Es soll jedoch verdeutlicht werden, dass die Idee der Demokratisierung der Schule keine neue ist und bereits seit einigen Jahrzehnten im Diskurs um den Auftrag der Schule einen Platz hat.

Auch in dem Beschluss von 2009 zur Stärkung der Demokratieerziehung betont die Kultusministerkonferenz ihre Bedeutung in der Schule. Die Verteidigung, Erlernung und das Leben einer rechtsstaatlich verfassten Demokratie sind notwendig und dafür braucht es überzeugte Demokrat:innen, die sich für diese einsetzen. Damit Bürger:innen freiwillig demokratisch handeln und somit täglich Demokratie leben und immer wieder verteidigen, sind jedoch Schlüsselkompetenzen notwendig, die politische Urteilsfähigkeit sowie demokratische Haltungen beinhalten (vgl. S. 2-4). Insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Desintegration, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen, Globalisierung, Demokratiekrise sowie politischen und gesellschaftlichen Veränderungen und Spaltungen stehen politische Systeme vor

Herausforderungen, denen sich nicht mehr nur staatlichen Institutionen allein entgegenstellen können (vgl. Koopmann, 2010, S. 144-145). Wie bereits in dem Beschluss der Kultusminister:innenkonferenz beschrieben, ist auch aktive Partizipation von Bürger:innen notwendig, um eine moderne Gesellschaft mit demokratischen Werten zusammenzuhalten (vgl. Eikel, 2006, S. 3-4). Denn eine Demokratie kann nicht ohne überzeugte Demokrat:innen existieren, welche demokratische Werte wie Rücksicht, Empathie, Solidarität und Gewaltlosigkeit, verinnerlicht haben und im Alltag leben (vgl. Himmelmann, 2004, S. 7).

Schule spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle, denn sie soll Kindern und Jugendlichen ein Wertesystem vermitteln, welches den demokratischen Grund- sowie Menschenrechten entspricht. Außerdem soll durch die Vermittlung von Wissen Teilhabe gefördert werden. Zudem soll sie die Schüler:innen zur Verantwortungsübernahme in Staat sowie in der Gesellschaft ermutigen und befähigen. Die Schule soll der Ort der gelebten Demokratie sein (vgl. KMK, 2009, S. 2-4). Himmelmann (2004) weist darauf hin, dass es bei Demokratieerziehung nicht nur um die Anhäufung von Wissen geht, sondern vor allem um „sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen“ (S. 6), die geweckt und gefördert werden sollen. Reinhardt und Tillmann betonen (2002) den umfassenden Umfang dieses Bildungsauftrages, da sich Interessens- und Lebensrealitätenpluralität in Konflikten begegnen müssen, in welchen Gemeinsamkeiten der Einzelperspektiven gebildet werden können. Die zwei Aspekte Konflikt und Konsens bedingen sich gegenseitig und sind Bestandteile der Erziehung zur Demokratie (vgl. S. 44-45).

Wie auch in den rechtlichen Bestimmungen der Schulgesetze der Bundesländer wird oft argumentiert, dass Kinder nicht in der Lage wären, sich an demokratischen Verfahren zu beteiligen. In dem Projekt ‚Demokratie Leben Lernen‘ untersuchte das Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung mithilfe eines für Kinder entworfenen Fragebogens die politische Sozialisation von 800 Kindern am Anfang und Ende der ersten Klasse anhand von Fragen zu ihren Kenntnissen und ihrem Verständnis zu dem Bereich der Politik und Gesellschaft. Es zeigte sich, dass die befragten Kinder bereits über ein politisches Verständnis verfügten, worüber sie auch gerne mit den Erwachsenen redeten. Dieses Wissen ist bei Kindern mit Schulerfahrung tiefer und fortgeschritten als bei denen, die vor dem Eintritt in die erste Klasse befragt wurden. Besonders interessant ist hier, dass die Tiefe des Wissens und Abstraktions-

vermögens unabhängig vom Alter ist, da es vor allem um den kognitiven und sozialen Input geht, der mit dem Eintritt in die Schule einhergeht. Zudem konnten bei der Beantwortung der verschiedenen Fragen, die sich mit der Bekanntheit politischer Themen beschäftigten, festgestellt werden, dass es einen Unterschied im Wissen bei Themen je nach sozioökonomischem Umfeld, Herkunft und der Mediennutzung gibt (vgl. Abendschön & Vollmer, 2007, S. 207-211). Diese Ergebnisse zeigen, dass Demokratielernen bereits in der Grundschule etabliert werden kann. Auch in der 18. Shell Jugendstudie von 2019 geben insgesamt etwa 40% der befragten Jugendlichen von 12 bis 25 Jahren an, sich für Politik zu interessieren (vgl. Shell-Studie, 2019, S. 14). Das Interesse und Vorwissen bestehen demnach und sollten genutzt sowie angepasst an das jeweilige Wissen und die Kompetenzen der Schüler:innen gefördert werden. Entgegen der allgemein oft verbreiteten Meinung, sind auch bereits Grundschüler:innen in der Lage, politische Aspekte wahrzunehmen und sich zu diesen zu äußern. Prote (2003) beschreibt anhand einer Beobachtung in der Grundschule bei Erst- und Zweitklässler:innen, dass diese durchaus ein Verständnis von der Gleichheit aller Menschen haben und eine Missachtung dieser wahrnehmen können. Zudem sind sie in der Lage, den eigenen Standpunkt zu vertreten sowie sich mit Benachteiligten zu solidarisieren. Es wird daran aufbauend argumentiert, dass Kindern politische Einstellungen und Verhaltensweisen bereits im Grundschulalter ausbilden (vgl. S. 42-43).

Ein zentraler Aspekt der Demokratieerziehung ist, Kinder und Jugendliche an Entscheidungsprozessen partizipieren zu lassen, wodurch diese in ihrem sozialen und politischen Bewusstsein gestärkt werden sollen. Durch eine demokratische Schulkultur sollen Schüler:innen die Möglichkeit bekommen, demokratische Handlungskompetenzen zu erlernen. Dies kann in verschiedenen Lernfeldern geschehen. Neben den rechtlich vorgeschriebenen häufig repräsentativen Formen, wie Schüler:innenvertretungen, können diese auch durch Projekte oder direkt im Unterricht gefördert werden (vgl. Wagener, 2012, S. 31). Denn auch Demokratie als Gesellschaftsform sollte durch konkrete Unterrichtsinhalte oder durch Projekte veranschaulicht und besprochen werden. Zu diesen zählt beispielsweise gesellschaftlicher Pluralismus, eine freie Öffentlichkeit und eine funktionierende autonome Konfliktregulierung durch betriebliche Mitbestimmung oder Tarifverträge. Neben Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform wird diese auch als Lebensform unterschieden. Es geht darum, Demokratie in unterschiedlichster Form im Alltag und damit sowohl lebens- als auch gesellschaftsnah zu erfahren. Demokratie als Lebensform geht dabei tiefer als die beiden

anderen Formen und wird als Voraussetzung für das ganzheitliche Leben der Demokratie und ihrer dauerhaften Stabilität gesehen (vgl. Himmelmann, 2004, S. 8-9). Damit zeigt sich, dass es bei Partizipation im Bildungskontext nicht nur um politische Teilhabe geht, sondern auch um „die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinsame durch aktive Mitgestaltung und impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen“ (Eikel, 2006, S. 6).

Insbesondere der Grundschule kommt nach den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule der Kultusministerkonferenz von 2005 eine „Schlüsselfunktion“ in der Demokratieerziehung zu, die zu einer demokratischen Grundhaltung führt. Die Grundschule ist demnach wichtig für die Förderung der und das Lernen zur Partizipation unabhängig der gesetzlichen Vorgaben zur Etablierung verschiedener Partizipationsgremien (vgl. S. 3-4). Diese Bedeutung, die der Grundschule beigemessen wird, ist auch die Grundlage für die Argumentation dieser Arbeit, warum Partizipation an Grundschulen untersucht wird.

Partizipation in der Schule ist oft in das Demokratielernen integriert und soll das Bewusstsein der Schüler:innen für eine demokratische Gesellschaft fördern und durch das Erleben der Vorteile demokratischer Strukturen dazu führen, dass sich die Kinder und Jugendliche schon früh als aktive Bürger:innen für Demokratie einsetzen und diese langfristig auch verteidigen.

### 2.2.3 Entwicklungspsychologische Begründung

Neben der demokratiepädagogischen Begründung für Schüler:innenpartizipation fördert diese auch die Entwicklung von Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, welche wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen sind. Zudem kann durch Partizipation die Motivation zu Lernen sowie das allgemeine Wohlbefinden gestärkt werden.

Partizipation ist demnach auch im Kontext von Bildung bedeutsam. Es geht darum, durch Partizipation bestimmte Schlüsselqualifikationen auszubilden, die als wichtige Bildungsziele gelten. Diese beinhalten zum Beispiel eigenständiges Handeln, gewaltfreie Konfliktlösung, eigne Meinungen zu positionieren und gleichzeitig die Meinungen anderer zu respektieren (vgl. Winklhofer & Zinser, 2003). Empirisch nachgewiesen ist, dass die Erfahrung von Mitwirkung, Verantwortungsübernahme und das Erlernen demokratischer Handlungskompetenz zu weniger Gewalt und Rechts-

extremismus bei Jugendlichen führen (vgl. Edelstein & Fauser, 2001, S. 20). Wie sich hier zeigt, ist damit ein breiteres Verständnis von Bildung gemeint. Lernen wird in diesem als eigenaktiver Prozess verstanden, der nur gelingen kann, wenn es Möglichkeiten der Eigenbeteiligung für die Lernenden gibt (vgl. Winklhofer & Zinser, 2008, S. 73). Beteiligung in der Schule kann zudem die Selbsttätigkeit bei Kindern und Jugendliche fördern, wodurch Lernprozesse an Qualität gewinnen. Durch das Aushandeln von verschiedenen Interessen und selbstständigem Handeln werden außerdem die Schlüsselkompetenzen gefördert, die von der OECD festgelegt wurden und zu deren Entwicklung Schulen einen Beitrag leisten sollen. Damit wird der Fokus auf die Lernenden als aktive Teilnehmende am Lernprozess gelegt (vgl. Schneider, Stange & Roth, 2009, S. 1).

Auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ist es notwendig, dass Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihr Leben in einer ungewissen Zukunft mit sich ständig verändernden Strukturen selbst zu steuern. Die Erfahrung, das alltägliche Leben mit den Herausforderungen selbst bewältigen zu können, fördert die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Ryan & Deci (1993) betonen zudem die Bedeutung von Selbstbestimmungserfahrungen für die Lernmotivation. Optimales Lernen hängt demnach von der Entwicklung und der Beteiligung des Selbst ab. Besonders förderlich für Lernmotivationen sind das Ermöglichen von Autonomie, die Förderung von Kompetenzen und das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (vgl. S. 236). Werden diese Bedürfnisse in einer Lernsituation erfüllt, hat dies positive Auswirkungen auf die Lernqualität und die -ergebnisse (vgl. Eikel, 2006, S. 7). Auch Edelstein und Fauser (2001) betonen die Aufgabe der Schule für eine positive und sinnvolle Schulwahrnehmung von Jugendlichen. Die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, der Partizipationskompetenz durch schulische Projekte und die Förderung von Lernmotivation sind dabei besonders wichtig (vgl. S. 57). Jugendliche, die sich ehrenamtlich sozial engagieren, entwickeln zudem in höherem Maße ein sozial verantwortungsvolles Verhalten und die Bereitschaft sowie den Willen, sich bestmöglich auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten wie in einer Studie zu den Werten und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher und der Bedeutung sozialen Engagements in der Entwicklung dieser anhand einer Befragung mit 1.195 Schüler:innen der siebten und achten Klasse festgestellt wurde (vgl. Reinders, 2005).

Jedoch muss die Partizipationserfahrung als positiv wahrgenommen werden. Wird Schüler:innenpartizipation in Form von beispielsweise Schüler:innenmitverwaltung

negativ interpretiert und als Enttäuschung wahrgenommen wird, hat dies zur Folge, dass weiteres Engagement eher nicht stattfindet (vgl. Oser & Biedermann, 2000, S. 29). Wie sich zeigt, ist Schüler:innenpartizipation aus verschiedenen Gründen wichtig und in vielerlei Hinsicht erstrebenswert. Es muss allerdings so gestaltet werden, dass die Möglichkeiten, die sich damit ergeben auch als positiv wahrgenommen werden. Gehen mit den Partizipationsmöglichkeiten nur Enttäuschungen einher, hat dies auch Folgen für zukünftige soziale und politische Partizipation.

## 2.3 Was bedeutet gute Schüler:innenpartizipation? Dimensionen von Schüler:innenpartizipation

Daher wird nun darauf eingegangen, wie gute Schüler:innenpartizipation gestaltet werden kann. Dabei werden vier Dimensionen angeführt, anhand derer eine Konzeptualisierung von Schüler:innenpartizipation vorgenommen werden kann. Folgende Dimensionen der Partizipation können unterschieden werden: die Intensität, die verschiedenen Formen, die Reichweite und der zeitliche Umfang der Partizipation (vgl. Stange, 2007; Wagener, 2012). Nachfolgend wird auf jede Dimension genauer eingegangen.

### 2.3.1 Intensität der Partizipation

Die erste Dimension stellt die Intensität der Partizipation dar, welche in vielfältiger Weise gestaltet werden. Insbesondere wenn es um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen geht, findet dies jedoch nur in sehr eingeschränktem Maße statt und nicht jede gemeinsame Interaktion mit Kindern und Erwachsenen kann als Partizipation bezeichnet werden.

Hart (1992) hat das acht-stufige Modell für Bürger:innenpartizipation von Arnstein (1969) adaptiert und für die Partizipation von Kindern angepasst (vgl. Wagener, 2012, S. 17). Im Kontext der Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird häufig die Partizipationsleiter von Schröder (1996) verwendet, die ein Verbindung des Partizipationsmodells von Hart und Gernert darstellt und eine zusätzliche Stufe enthält. Schröder differenziert neun Stufen, die, wie auch bei Arnstein, unterschiedliche Intensitäten von Fehlformen der Partizipation über Formen der Beteiligung bis zur Selbstbestimmung darstellen. Die einzelnen Stufen werden nachfolgend genauer beschrieben. Fremdbestimmung meint, dass die Inhalte und Arbeitsformen fremddefiniert sind, die Kinder keine Kenntnis über die Ziele haben und daher nur von einer Manipulation geredet werden kann. Bei der Stufe der Dekoration wirken Kinder mit, haben aber

keine Kenntnisse über die Ziele. Alibi-Teilnahme liegt vor, wenn Kinder zwar an Veranstaltungen oder anderen Formaten teilnehmen, bei diesen aber keine Möglichkeiten zur Einflussnahme haben. Hier wird von Schröder auch das Kinderparlament als Beispiel genannt. Die nächste Stufe ist die der Teilhabe, in welcher Betroffene mehr als nur teilnehmen und sich anteilig, sporadisch beteiligen können. In dem Status der von Schröder ‚Zugewiesen, aber informiert‘ genannt wird, dominieren zwar die Erwachsenen bezüglich der Themenwahl, informieren die Kinder und Jugendliche aber in einem guten Maße, wodurch diese auch verstehen können um was es geht und was sie bewirken wollen. Die Stufe der Mitwirkung meint, dass es eine indirekte, aber reale Möglichkeit der Einflussnahme für Kinder und Jugendliche gibt, diese aber keine Entscheidungskompetenz haben. Als Beispiel werden hier Umfragen genannt, bei denen die Kinder Kritik äußern können. Bei der Stufe der Mitbestimmung findet eine tatsächliche Beteiligung durch gemeinsame, demokratische Entscheidungen statt. Die Projektideen werden von den Erwachsenen initiiert, durch die gemeinsamen Entscheidungen fühlen sich die Kinder zugehörig und tragen Mitverantwortung. In der Stufe der Selbstbestimmung kommen die Initiativen für Vorhaben von den Kindern und eine Unterstützung durch die Erwachsenen ist möglich. Die Entscheidungsrechte liegen hier bei den Kindern. Als letzte Stufe wird die der Selbstverwaltung genannt, in der die Kinder und Jugendlichen die volle Entscheidungsfreiheit haben, sich selbst organisieren und die Entscheidungen den Erwachsenen nur mitgeteilt werden müssen (vgl. S. 15-17, siehe Abbildung 1).

An der Darstellung der verschiedenen Partizipationsgrade anhand eines Leitermodells gibt es auch Kritik. Denn dieses impliziert, dass alle Stufen durchlaufen werden müssen, um die erstrebenswerteste Form der Partizipation zu erreichen (vgl. Stange, 2007, S. 14). Stange und Tiemann (1999) nehmen daher eine Dreiteilung vor, in der sich die Stufen von Schröder einteilen lassen. Unter den Bereich der Fehlformen lassen sich die Stufen der Fremdbestimmung, der Dekoration und der Alibi-Teilnahme fassen. In dem Bereich der Beteiligung können die Stufen der Teilhabe, der Status zugewiesen aber informiert, die Mitwirkung und die Mitbestimmung zusammengefasst werden. Die letzte Form umfasst Selbstbestimmung, die sich in die zwei Stufen der Selbstbestimmung und der Selbstverwaltung unterscheiden lässt. Sie argumentieren, dass die Stufe der Selbstbestimmung nicht unbedingt der wichtigste Aspekt der Demokratisierung ist.

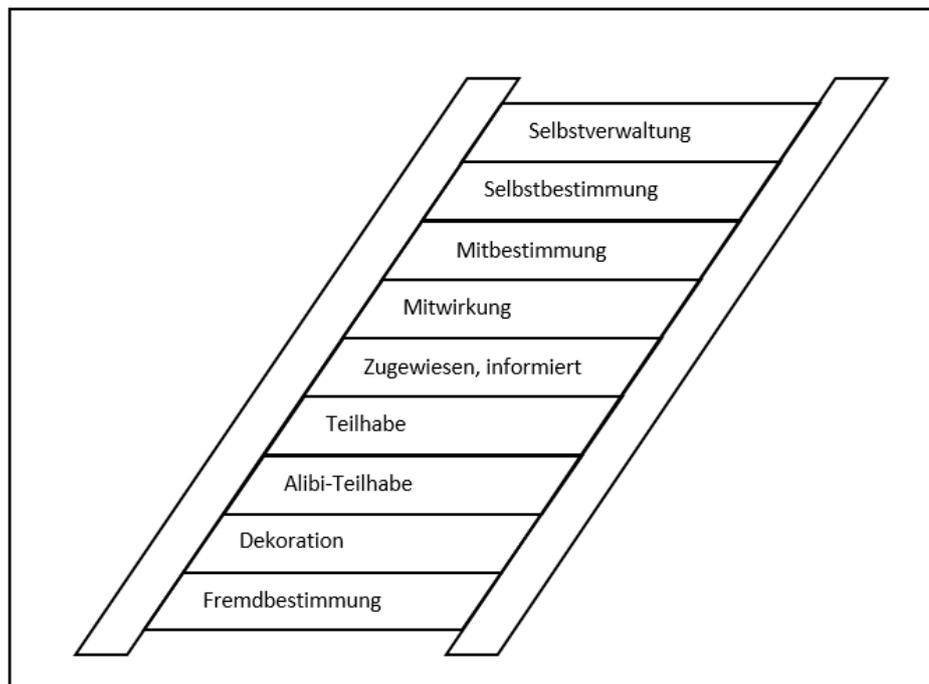


Abbildung 1: Stufen der Beteiligung nach Schröder (1995)

Insbesondere mit Hinblick auf das Teilen von Verfügungsgewalt, sind daher die mittleren Stufen anspruchsvoller als die reine Selbstverwaltung, da es bei diesen um das konkrete Aushandeln von Interessen geht (vgl. S. 218-219).

Insbesondere die vier mittleren Stufen der Beteiligung entsprechen der ursprünglichen Übersetzung des Begriffs der Partizipation (vgl. Fatke, 2010, S. 26). Nach Schröder (1995) zeichnet gute Beteiligungsformate aus, dass „Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten.“ (S. 17). Gute Schüler:innenpartizipation findet demnach in den vier Stufen des Bereichs der Beteiligung statt. Insbesondere im Schulkontext lassen sich häufig Fehlformen der Partizipation finden, da Schüler:innen nur Alibi-mäßig beispielsweise an Konferenzen teilnehmen und eigentlich keine Einflussmöglichkeiten haben. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, dass die jeweiligen Partizipationsformate und ihre Intensität genau betrachtet werden.

### 2.3.2 Formen der Partizipation

Neben den unterschiedlichen Intensitäten der Partizipation kann diese auch verschiedene Formen annehmen. Wie Eikel (2006) zusammenfasst, stellen die drei Formen der repräsentativen, der offenen und der projektorientierten Partizipationsform, die auch innerhalb der Schule vorzufinden sind, den minimalen Konsens dar (vgl. S. 16).

Die repräsentativen Beteiligungsformen erscheinen als Gremien, in welchen gewählte Vertreter:innen als Repräsentant:innen anwesend sind (vgl. Winklhofer & Zinser, 2008, S. 76). Zu den unterschiedlichen Formen der Gremien wie Schüler:innenparlamente wurde bereits viel geforscht. Schüler:innenvertretung als Überbegriff für die verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten ist ein fest etabliertes Format der Schüler:innenpartizipation. Dabei wählen die Schüler:innen die Klassen- und Stufensprecher:innen, welche wiederum den Schüler:innenrat wählen, welche daran anschließend die Schüler:innensprecher:innen wählen. Trotzdem werden die demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innenvertretung selten in vollem Umfang realisiert und es bleibt eine Diskrepanz zwischen realer und möglicher Mitbestimmung (vgl. Eikel & Diemer, 2006, S. 1-4). Die Arbeit der Schüler:innenvertretung meint genau „die institutionalisierte Form der Mitbestimmung und Mitwirkung von Schüler/-innen bei der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht“ (Eikel & Diemer, 2006, S. 2).

Im Rahmen der Initiative „mitWirkung!“ hat die Bertelsmann Stiftung 2004 eine der größten Erhebungen zur Bestandsaufnahme der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland durchgeführt. Im Fokus lag dabei die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Familie, in der Schule und in der Kommune. Sie befragte dabei insgesamt unter anderem 12.084 Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren sowie 631 Lehrkräfte und 422 Schulleiter:innen. In der Familie können Kinder und Jugendliche am meisten mitbestimmen, in der Schule bereits weniger und am wenigsten Partizipationsmöglichkeiten haben diese in der Kommune (vgl. Fatke & Schneider, 2005, S. 44). Im Bereich der Schule gaben dabei nur 14,5% an, viel oder sehr viel mitbestimmen zu können. Nach den Ergebnissen waren nur 12,8% der Schüler:innen in der Schüler:innenvertretung und nur 5,3% in Schüler:innenparlamenten aktiv (vgl. Fatke, 2005, S. 17). Der Arbeit der Schüler:innenmitverwaltung wird jedoch nicht immer eine große Bedeutung von den Schüler:innen zugesprochen wie Grundmann und Kramer feststellen (vgl. 2001, S. 62). Dies kann damit zusammenhängen, dass in den Gremien der Schüler:innenvertretungen wie den Schüler:innenparlamenten auch Lehrkräfte anwesend sind, die den Schüler:innen Einflussmöglichkeiten gewähren müssen.

Insbesondere bei den repräsentativen Formen der Schüler:innenpartizipation wird häufig kritisiert, dass nur wenige Schüler:innen damit angesprochen und involviert werden. Zudem wird häufig argumentiert, dass es nur bestimmte Kinder sind, die sich in

Schüler:innenvertretungen engagieren (vgl. Schröder, 1995, S. 14). Die Studie „Kinder ohne Einfluss?“ des ZDF zeigt ein ähnliches Ergebnis, wie die Studie der Bertelsmann Stiftung. Kinder zwischen acht und zwölf Jahren können ebenfalls am meisten in der Familie mitbestimmen, in der Schule nur sehr begrenzt und in ihrem Wohnort am wenigsten. In dieser Studie wurden außerdem begünstigende Faktoren für Partizipation untersucht. Partizipation in der Schule wird demnach durch positive Erfahrungen in Mitbestimmungsprozessen, dem Gefühl, von Erwachsenen ernst genommen zu werden und einem positiven Schulklima begünstigt. Auch eine positive Meinung der Eltern sowie der Mitschüler:innen und dem Engagement letzterer hat einen Einfluss darauf, dass sich Kinder in der Schule beteiligen (vgl. Schneider, Stange & Roth, 2009, S. 28-29). Die Klassengröße und die soziale Position der Eltern stellen ebenfalls eine signifikante Einflussgröße auf die Partizipation der Kinder dar. Je größer die Zahl der Schüler:innen in einer Klasse ist, umso weniger kann überdurchschnittliche Partizipation gewährleistet werden. Und je höher die soziale Position der Eltern ist, desto höher die schulische Partizipation. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Kinder der Eltern aus höheren sozialen Positionen eher Partizipation einfordern oder von den Eltern eher auf Schulen geschickt werden, in denen viel Partizipation stattfindet. Letzterer Effekt bleibt auch nach der Kontrolle von Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler:innen erhalten (vgl. Weber, Winklhofer & Bacher, 2008, 324-325). Diese Voraussetzung für Schüler:innenpartizipation wird auch in dieser Arbeit berücksichtigt. Dafür werden Schulen mit unterschiedlichem Sozialindex in die Auswahl aufgenommen. Der Sozialindex erfasst die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler:innen und kann diese auf Schulebene abbilden (vgl. Schräpler & Jeworutzki, 2021, S.2). Somit kann in der Analyse der Ergebnisse auch berücksichtigt werden, inwieweit der Zusammenhang von sozialer Position der Eltern und Partizipation an der Schule auch in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulschließungen zu beobachten ist.

Unter den offenen, basisdemokratischen Partizipationsformen kann der Klassenrat gezählt werden. Dieser soll eine Möglichkeit zur Besprechung alltäglicher Konflikte und zur Planung des Schulalltags bieten. Er wird als Ort des Demokratielearnens begriffen, wobei er häufig nur auf den Aspekt der Konfliktlösung reduziert wird. Lehrkräfte sollen in diesem die gleiche Rolle einnehmen wie Schüler:innen, wodurch es theoretisch keine Unterschiede bezüglich der Macht oder des Wissens gibt. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass es ein Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen der Peer-Gruppe und der schulischen Ordnung gibt (vgl. de Boer, 2008). Auch Bauer (2013) kommt in

ihren empirischen Untersuchungen zu diesen Ergebnissen und kann dieses Spannungsfeld bestätigen. Sowohl die repräsentativen als auch die offenen, basisdemokratischen Formen stellen formelle Partizipationsformen dar.

Zusätzlich zu den formell strukturierten Partizipationsformen gibt es auch informell strukturierte, wobei die dort getroffenen Entscheidungen ebenfalls verbindlich sind (vgl. Wagener, 2012, S. 23). Die projektorientierte Form stellt eine häufige informelle Form der Partizipation dar, bei der die Planung eines bestimmten Gegenstandes im Vordergrund steht (vgl. Winklhofer & Zinser, 2008, S. 76). Nach den Ergebnissen der Studie „mitWirkung!“ haben sich 48,4% der Schüler:innen bei den Projekttagen bzw. der Projektwoche und 30,7% bei dem Schulfest beteiligt (vgl. Fatke, 2005, S.17). Zusätzlich kann dies auch durch eine Beteiligung an Themen des Unterrichts, Initiativen oder Demonstrationen geschehen (vgl. Wagener, 2012, S. 24).

Baacke und Brücher (1982) differenzieren zwischen zwei Partizipationsebenen, in die sich die verschiedenen Partizipationsformen einordnen lassen. Zum einen gibt es die institutionelle Ebene, die Verordnungen, Satzungen, Gesetze sowie andere Formen, die schriftlich festgelegt sind, umfasst. Die institutionelle Ebene ist unabhängig von Personen oder Situationen, da sie einen formalen Charakter hat und sie so Partizipation auch auf Dauer gewährleistet. Zum anderen gibt es die interaktionelle Ebene, bei der es um konkrete Mitbestimmungsprozesse und die Realisierung sowie Nutzung der institutionellen Rahmenbedingungen geht. Die institutionelle Ebene ist dabei der Garant und die interaktionelle Ebene stellt den Realisator der Partizipation dar. Zudem betonen Baacke und Brücher, dass diese beiden Ebenen in einem Bedingungsverhältnis zueinander stehen (vgl. S. 51-52).

Auch hier zeigt sich, dass eine offene und unterstützende Einstellung der Erwachsenen, positive Erfahrungen mit Partizipation sowie ein positives Schulklima besonders wichtig sind, wenn es um gelungene Schüler:innenpartizipation geht. Daran angelehnt betonen Winklhofer und Zinser (2008) die Bedeutung der Beziehung der Kinder zu den Erwachsenen. In dieser ist die pädagogische Haltung, die Umgangsform miteinander und das ‚Ernst genommen werden‘ besonders wichtig (vgl. S. 76). Dies zeigt sich auch in den Beobachtungen von Ketter (2020) zu einem Schüler:innenparlament in einer Grundschule. Er hebt positiv hervor, dass in diesem Fall alle Anliegen der Kinder ernst genommen wurden und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler:innen bestand. Zudem kann die erfolgreiche Durchführung dieses Parlamentes auf die geschlossene Unterstützung des gesamten Kollegiums zurückgeführt werden (vgl. S.

18).

In der Studie „mitWirkung!“ stellte sich zudem heraus, dass 23,5% der Teilnehmenden bisher bei keiner und 27,1% nur bei einer der Partizipationsformen mitgewirkt haben (vgl. Fatke, 2005, S. 17). Schröder (1995) betont aus diesem Grund, dass es vielfältige Partizipationsformen geben muss, welche dezentral und niederschwellig organisiert werden müssen, damit alle Kinder erreicht werden können (vgl. S. 15). Gute Schüler:innenpartizipation zeichnet sich daher dadurch aus, dass die Schüler:innen verschiedene Partizipationsangebote haben, die sowohl formell als auch informell organisiert sind. Diese Angebote sollten nach den bereits genannten mittleren Stufen der Partizipation nach Schröder (1995) organisiert sein. Das heißt, dass die Lehrkräfte in die jeweiligen Formen involviert sein sollten, den Schüler:innen jedoch Entscheidungsspielräume lassen und sie unterstützen.

Für die Partizipation an Grundschulen, wie sie in dieser Arbeit untersucht wird, zeigt sich dabei, dass es neben den repräsentativen Formen, die in NRW nicht verpflichtend in der Grundschule eingeführt werden müssen, auch andere Formen der Partizipation gibt. Diese können im Unterricht auf Klassenebene oder auch außerhalb des Unterrichts in Form von Projekten etabliert sein. Somit gibt es auch in der Grundschule viele Möglichkeiten Partizipation in den Schulalltag zu integrieren und den Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, Partizipation zu lernen und in der Schule mitbestimmen zu können.

### 2.3.3 Reichweite der Partizipation

Darüber hinaus ist auch von Bedeutung an welchen Themen die Schüler:innen partizipieren können. Denn selbst wenn es einen guten Ausgleich zwischen Unterstützung durch die Erwachsenen und Mitentscheidungsmöglichkeiten bei den Schüler:innen sowie vielfältige Formen der Partizipation gibt, ist das Thema dieser Partizipationsformate ausschlaggebend, um über die Reichweite der Partizipation urteilen zu können. Außerdem kann das Thema des Partizipationsvorhabens auch aus partizipationsdidaktischer Sicht motivierend für die Schüler:innen sein. Obwohl es auch rechtlich gesehen meist den Vorschlag einer thematischen Begrenzung auf Angelegenheiten, die die Kinder betreffen, gibt, wird dazu plädiert, den Ausschluss anderer Themen vorsichtig zu handhaben (vgl. Stange, 2007, S. 22).

Wie Winklhofer und Zinser (2008) feststellen, geht es meist nicht um das Kerngeschehen, sondern um alles, was zusätzlich an der Schule passiert (vgl. S. 80). Dazu gibt es

zahlreiche empirische Belege. In der Studie „mitWirkung!“ geben Schüler:innen an, bei Themen wie der Gestaltung des Klassenzimmers oder bei der Bestimmung von Ausflugszielen am meisten mitbestimmen zu können. Das sind vor allem Felder, von denen die Lehrkräfte nicht direkt betroffen sind. Sobald es um Themen geht, die die Lehrkräfte direkt betreffen, wie konkrete Unterrichtsinhalte, Hausaufgaben und Leistungsbewertungen, werden die Schüler:innen aus ihrer Perspektive immer weniger mit einbezogen. Interessant ist hierbei, dass sich die jeweilige Einschätzung der Schüler:innen stark von der Einschätzung der Lehrkräfte unterscheidet. Lehrkräfte schätzten die Möglichkeit zur Partizipation in allen Bereichen um einiges höher ein als die Schüler:innen. Die Leistungsbewertung und die Hausaufgaben stellen dabei Themenfelder dar, in denen am wenigsten Partizipation von Seiten der Schüler:innen stattfindet (vgl. Fatke, 2005, S. 16). Auch Weber, Winklhofer und Bacher (2008) stellen fest, dass Grundschüler:innen weniger an der Unterrichtsgestaltung beteiligt werden, was auf ihr Alter zurückzuführen sein kann (vgl. S. 319). In der Stellungnahme des Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009) wird ebenso betont, dass Schüler:innen nicht das Gefühl haben, bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts als ernstzunehmende Partner:innen wahrgenommen zu werden (vgl. S. 9). Partizipation an Schule ist meist daher nur dort möglich, wo sie nicht den Einflussbereich der Lehrkräfte betreffen. Damit einhergehend ist auch die Generationenbeziehung an Schule zwischen Lehrkräften und Schüler:innen von Bedeutung. Die Machtasymmetrie, die zwischen diesen herrscht, wird von den Lehrkräften oft unterschätzt und manchmal missbraucht. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Klassenrat angeführt, ist es schwierig, sich in Partizipationsformaten außerhalb der schulischen Ordnung zu bewegen oder diese auszublenken. Auch, wenn Lehrkräfte offiziell gleichberechtigt an Partizipationsformaten teilnehmen, kann ihre Rolle als Lehrkraft selten von den Schüler:innen ausgeblendet werden. Wie außerdem bereits mehrfach erwähnt, hängt viel von der Einstellung der Erwachsenen zu dem Ausmaß der Partizipation der Kinder ab. Lehrkräfte haben die Möglichkeit zu bestimmen, inwiefern Schüler:innen mitbestimmen dürfen und auch zu welchen Themen sie befragt werden und mitentscheiden dürfen (vgl. Wagener, 2012, S. 22-23).

Zusätzlich zu dem Thema kann auch bestimmt werden, wer beteiligt wird. Hier geht es um die Zielgruppe, bei der ebenfalls eine Differenzierung vorgenommen werden kann. Stange (2007) unterscheidet nach Öffentlichkeits- und Betroffenenpartizipation. Bei ersterer werden alle Personen beteiligt und bei zweiterer nur die, die auch von den

Entscheidungen betroffen sind (vgl. S. 22). Dies kann für diese Arbeit beispielsweise bedeuten, dass nur die Kinder einer Klasse oder alle Kinder der Schule mitbestimmen dürfen. Auch diese Differenzierung wird im ersten Moment von den Lehrkräften bzw. der Schulleitung vorgenommen.

In Bezug auf die Darstellung von guter Schüler:innenpartizipation lässt sich aus dieser Dimension ableiten, dass umfangreiche Partizipation nicht bei der Klassenraumgestaltung aufhören kann. Vielmehr sollten die Schüler:innen bei allen Belangen mitentscheiden können und gefragt werden. Wie bereits erwähnt, muss Partizipation als Kompetenz durch verschiedene Partizipationsräume und -möglichkeiten erlernt werden und kann nur durch eine offene Haltung der Lehrkräfte gut gelingen. Eine Öffnung der Themen, bei denen die Schüler:innen mitbestimmen dürfen, ist daher ein wichtiger Aspekt, um Partizipation umfassend und ‚wirklich‘ erleben zu können. Insbesondere die Rolle der Lehrkräfte und ihre Machtposition muss dabei hinterfragt werden, damit sie nicht unterschätzt wird. Partizipation als fest verankerter und integrierter Teil einer Schulkultur bedeutet auch, dass Verfügungsgewalten abgegeben und eine gemeinsame Aushandlung stattfindet sowie gemeinsam Entscheidungen getroffen werden müssen.

#### 2.3.4 Zeitlicher Umfang der Partizipation

Als letzte Dimension kann der zeitliche Umfang der Partizipation genannt werden. Dieser kann von regelmäßigen Treffen als fest in den Alltag verankerte Form bis zu einmaligen Partizipationsmöglichkeiten organisiert sein. Auch eine Zwischenform wie eine längere Organisation der Partizipation, die aber zeitlich begrenzt ist, ist möglich (vgl. Wagener, 2012, S. 21). Der zeitliche Umfang ist meist auch abhängig von der Form der Partizipation. Formelle Formen wie die repräsentativen und offenen sind oft regelmäßig organisiert und finden in festen Intervallen statt. Projektorientierte Formen sind eher einmalig organisiert, je nach Dauer des Projektes.

Gute Schüler:innenpartizipation ist nach dieser Dimension an die jeweilige Form der Partizipation und den jeweiligen Bedürfnissen angepasst. Insbesondere die formellen, repräsentativen Gremien sollten sich regelmäßig, auch unabhängig von äußeren Umständen, treffen. Dabei sollte zusätzlich je nach Bedarf geschaut werden, ob zusätzliche Treffen bei dringenden Entscheidungen spontan einberufen werden müssen. Bei den projektorientierten Partizipationsformen scheinen regelmäßige Treffen vielleicht nicht immer notwendig, außer wenn sie über eine lange Dauer angelegt sind.

## 2.4 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen

Im März 2020 standen Schulen aufgrund der Ausbreitung des Covid-19-Virus vor bis dahin nicht bekannte Herausforderungen. Nachfolgend werden zuerst wichtige Zeitpunkte und Entscheidungen skizziert, um nachvollziehen zu können, welche Situationen an den Schulen vorzufinden war.

Am 13. März 2020 beschlossen alle Bundesländer, die Schulen vorerst bis zum Ende der Osterferien zu schließen, um das Infektionsgeschehen einzudämmen. Ab dem 16. März 2020 galten demnach Homeschooling für alle Kinder außer für die, deren Eltern systemrelevante Berufe ausüben, für welche eine Notbetreuung eingerichtet wurde. Um die durch die Coronabedingten Schulschließungen ausgelösten Herausforderungen, insbesondere was die digitale Infrastruktur angeht, auszugleichen, wurde am 22. April 2020 der Digitalpakt um 500 Millionen Euro erhöht. Am 28. April 2020 wurde in der Kultusminister:innenkonferenz ein Rahmenkonzept beschlossen, dass die Wiederaufnahme des Unterrichts beinhaltet. Die Vorgehensweise der einzelnen Bundesländer war sehr unterschiedlich, in NRW wurden die Schulen zuerst für Abiturient:innen geöffnet und nach und nach für immer weitere Klassen (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 10-12). Danach wurden verschiedene Maßnahmen beschlossen, die den Präsenzunterricht sichern sollten, von Maskenpflicht auf dem Schulgelände über regelmäßiges Lüften bis hin zu, wenn notwendig, Hybrid- oder Wechselunterricht. Am 13. Dezember 2020 wurden aufgrund der bevorstehenden Feiertage Schulschließungen und Distanzlernen angeordnet. Nach den Weihnachtsferien wurden Schulöffnungen an die 7-Tage Inzidenz gekoppelt und dementsprechend sollte sie nach einem Stufenplan bis hin zu Präsenzunterricht für alle Schüler:innen erfolgen. Hier waren in der ersten Stufe die Kinder des ersten bis sechsten Jahrganges diejenigen, die wieder in den Präsenzunterricht wechseln durften. Die Vorgaben der Bundesregierung wurden immer wieder von den Ministerpräsident:innen der Bundesländer kritisiert (vgl. Fickermann & Edelstein, 2021b, S. 8-17). Solange es die 7-Tage Inzidenzen zuließ, gingen die Schulen nach und nach wieder in den Regelbetrieb in Präsenz über. Für das Schuljahr 2021/ 2022 wurde sich am 6. August 2021 von den Kultusminister:innen für einen Regelbetrieb ausgesprochen. Dieser wurde auch in den nachfolgend wieder steigenden Coronazahlen durch regelmäßige Tests, Überlegungen zu Impfangeboten für Schüler:innen und Quarantäneregelungen aufrechterhalten (vgl. Fickermann & Edelstein,

2021a, S. 8-17). Neben den gesetzlichen Regelungen und Vorgaben, die in den Bundesländern auch nicht einheitlich geregelt wurden, ist auch jede Schule anders mit den Herausforderungen umgegangen. Hier waren vor allem Unterschiede in technischer Infrastruktur ausschlaggebend.

Auch wenn die Covid-19 Pandemie bis heute noch präsent ist und viele Auswirkungen auf den Schulalltag hat, ist für diese Arbeit der oben skizzierte Zeitraum von Interesse. Während März 2020 und August 2021 gab es für die Schulen ständige Veränderungen, neue Vorgaben und Wechsel in unterschiedliche Unterrichtsformate, wie oben skizziert. Es waren in dieser Zeit nicht durchgängig die Schulen geschlossen, aber Unterricht in Präsenz für alle Kinder wie vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen war in diesen Zeiten nicht möglich. Daher soll insbesondere dieser Zeitraum in den Fokus der Betrachtung für die durchgeführten Interviews gerückt werden.

In den genannten Monaten standen alle Personen vor zahlreichen Herausforderungen. Zudem wurde schnell deutlich, dass es unterschiedliche Möglichkeiten der Unterstützung der Schüler:innen je nach Schule, Lehrkraft und der Familie sowie der Wohnsituation gab. Insbesondere während den Schulschließungen waren Schüler:innen auf Motivation und ein gutes Lernumfeld angewiesen, um dem Homeschooling folgen zu können. Wie Huebener und Schmitz (2020) anhand der Analyse der Daten des Sozioökonomischen Panel von 2015 bis 2018 herausfanden, sind leistungsstarke Grundschulkindernach der Einschätzung ihrer Mütter motivierter. Auch die häuslichen Bedingungen sind für leistungsstärkere Kinder günstiger, was beispielsweise den Zugang zu einem eigenen PC oder einen eigenen Schreibtisch oder eine ausreichend große Wohnung betrifft. Bereits anhand dieser Ergebnisse konnte vorhergesagt werden, dass Bildungsungleichheiten während der Corona-Pandemie verstärkt werden würden, was sich auch bestätigte. Maywald und Pergande (2022) haben zehn Belastungen identifiziert, mit denen Kinder während der Covid-19 Pandemie konfrontiert waren. Neben der Belastung, dass Familienmitglieder erkranken oder der Angst, dass die Kinder sich oder jemand anderen anstecken, gehörte dazu auch die Distanz, die sie zu Freund:innen und Angehörigen halten mussten. Zudem waren die Kinder in ihren Bildungsgelegenheiten und auch in Spiel- und Freizeitmöglichkeiten eingeschränkt. Es wird zudem betont, dass die Kinder weniger Partizipationsrechte hatten. Beispielsweise im Kindergarten konnte eine offene Arbeit nicht umgesetzt werden, wodurch die Kinder in wichtigen Situationen wie dem Essen oder Spielen weniger Partizipationsmöglichkeiten hatten (vgl. S. 100-101).

Angesichts der Schulschließungen wurde in den ersten Monaten vor allem über die entstehenden Wissenslücken und bevorstehende Prüfungen diskutiert. Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen verhinderten kollektive Lernprozesse, obwohl gleichzeitig eine größere Notwendigkeit für diese entstanden ist (vgl. Heil & Wohnig, 2020, S. 8). Aber auch die Schule als sozialer Ort spielte eine bedeutende Rolle (vgl. Klieme, 2020, S. 119). Wößmann (2020) hebt hervor, dass auch mit dem Beginn des Wechselbetriebes an den Schulen kein Normalbetrieb herrschte und der Lernprozess durch den Stillstand während den Schulschließungen zu einem Verlust der bereits erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen führte (vgl. S. 39). Obwohl durch Homeschooling die Kontinuität durch Bildung in den meisten Fällen aufrechterhalten wurde, erfuhren viele Schüler:innen einen Lernverlust. Zudem bestand durch die fehlenden Aktivitäten und das Zusammenkommen in der Klasse und mit den Mitschüler:innen die Gefahr, dass sozial-emotionale Kompetenzen, welche wichtig für die Entwicklung und das persönliche Wachstum sind, (vgl. Goodman, Joshi, Nasim & Taylor, 2015) verloren gehen. Doch das Online-Lernen und Homeschooling hatte auch Vorteile, wie Watson & Gemin (2008) analysieren. Sozialisationsmöglichkeiten könnten gegeben, Interaktionen zwischen den Klassen gefördert werden und es gab das Potenzial auch außerschulische Aktivitäten zu fördern. Doch auch trotz dieser Vorteile, stellte der Wechsel in die digitale Lehre eine Herausforderung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler:innen dar. Durch die Möglichkeit der Vorbereitung auf den Online-Unterricht hätten sich die Potenziale deutlicher zeigen können. Die plötzlichen Schulschließungen und daher auch der schnelle Wechsel in die digitale Lehre verhinderten dies jedoch. Die Schulschließungen führten aufgrund von weniger Lernzeiten, Stress, veränderte Interaktionen zwischen den Schüler:innen und fehlender Motivation zu einem großen Lernverlust, der Bildungsungleichheiten verstärkte und vor allem die Kinder aus sozial schwachen Familien betrifft (vgl. Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński & Mazza, 2020). Ein Grund für die Schwierigkeit bei dem Wechsel in den Online-Unterricht stellt auch die technische Ausstattung dar, denn fehlende IT-Ausstattung erschwerte die Nutzung digitaler Medien für den Unterricht. Anhand von Daten der IGLU-Erhebungen zeigt sich, dass in Deutschland im Jahr 2011 in Grundschulen durchschnittlich für Unterrichtszwecke insgesamt 15 PCs zur Verfügung standen. Im Vergleich zu den Daten von 2001 hat sich die Anzahl zwar stark erhöht, doch ausreichend sind diese nicht. Bezüglich des Schüler:innen-Computer-Verhältnisses zeigt sich, dass in Deutschland 2011 an über ein Drittel der Grundschulen weniger als drei

Schüler:innen sich einen PC teilen mussten (vgl. Gerick, Vennemann, Lorenz & Eickelmann, 2014, S. 23-24). Obwohl während den Covid-19 bedingten Schulschließungen die Schüler:innen zwar größtenteils zuhause waren und nicht auf die IT-Infrastruktur der Schule angewiesen waren, zeigt dies, dass es vorher nicht viele Möglichkeiten gab, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren. Daran anschließend kann vermutet werden, dass viele Lehrkräfte und auch Schüler:innen bis März 2020 wenig Erfahrung mit der Online-Durchführung des Unterrichts hatten, was insbesondere am Anfang eine große Herausforderung darstellte.

In der Grundschule zeigten sich die Auswirkungen der Covid-19 bedingten Schulschließungen besonders stark. Erst- und Zweitklässler:innen waren stärker auf Unterstützung von zuhause angewiesen. Neben den Lücken, die bei vielen Schüler:innen der Grundschule in grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnissen beispielsweise des Lesens und Schreibens entstanden sind, kann vermutet werden, dass Partizipation, die eine ebenso bedeutende Rolle bei der Ausbildung verschiedener Kompetenzen spielt, in vielen Fällen vernachlässigt worden ist. Da die Grundschule am Anfang der Schullaufbahn steht und Kompetenzentwicklung maßgeblich fördern kann, ist gute Partizipation im Schulalltag sinnvoll. Neben den bereits ausgeführten Demokratiepädagogischen und Entwicklungspsychologischen Begründungen ist es nach der UN-Kinderrechtskonvention ein Recht der Kinder, an Dingen, die sie betreffen, mitzubestimmen. Da es verschiedene Formen der Partizipation gibt, ist diese auch niederschwellig auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Wie in dem Beschluss der KMK von 2005 deutlich gemacht wird, kommt der Grundschule eine „Schlüsselfunktion“ (S. 4) in der Demokratieerziehung zu, welche nicht unterschätzt werden sollte. Partizipation von Beginn an in die Lernprozesse miteinzubinden, hat zahlreiche Begründungen. Je früher damit begonnen wird, umso wahrscheinlicher die Entwicklung verschiedener individueller Kompetenzen. Zudem waren die Schüler:innen insbesondere in den Zeiten der Covid-19 bedingten Schulschließungen mit vielen Belastungen konfrontiert, wie bereits ausgeführt wurde. Die damit einhergehenden Unsicherheiten sowie fehlende Betreuung und Kontaktmöglichkeiten in der Schule haben die Alltag der Schüler:innen unterbrochen. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Partizipation an Grundschulen und der Frage, wie diese während den Covid-19 bedingten Schulschließungen gestaltet wurde.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie gute Partizipation an Grundschulen angesichts der vielen Herausforderungen umgesetzt werden konnte. Da Formate,

die die Anwesenheit von vielen Menschen forderten, nicht in Präsenz stattfinden konnten, wurde es schwierig für Schulklassen und andere Akteur:innen an Schule zusammenzukommen. Wie bereits erläutert, stellt echte Schüler:innenpartizipation kein ‚Add-on‘ dar, sondern ist strukturell in den Schulalltag eingebunden und Teil der Schulkultur. Es lässt sich vermuten, dass Partizipation und der Fokus auf den Bedürfnissen der Schüler:innen insbesondere in herausfordernden (Krisen-)Zeiten von Bedeutung ist und genau dann den Schüler:innen Halt geben sollte, wenn vieles Anderes unsicher erscheint. Daher ist insbesondere von Interesse, wie Schüler:innenpartizipation in diesen herausfordernden Zeiten anderweitig ausgestaltet werden konnte, was dabei gut funktioniert hat und was sich aus dieser Zeit lernen lässt. Nachfolgend wird, angelehnt an die bereits hergeleitete Definition von guter Schüler:innenpartizipation, erörtert, wie diese unter den skizzierten Herausforderungen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen aussehen konnte.

In der bisherigen Literatur zu Schüler:innenpartizipation wird davon ausgegangen, dass es die Möglichkeiten für Begegnungen in Präsenz an der Schule gibt. Von Online-Partizipationsmöglichkeiten ist bisher nicht die Rede. Da sich Schulschließungen und Wechselunterricht über mehr als ein Jahr je nach Situation an den Schulen und in den Landkreisen hinzogen und abwechselten, kann davon ausgegangen werden, dass mit der Zeit der digitale Raum auch für Schüler:innenpartizipation genutzt wurde. Die erste Hypothese ist: Partizipationsformate an Schule wurden während den Covid-19 bedingten Schulschließungen digital weitergeführt.

Daran anschließend lässt sich vermuten, dass vor allem formelle repräsentative Formen der Schüler:innenpartizipation in den digitalen Raum verlegt werden konnten. Auch offene Formen wie der Klassenrat konnten gut in den digitalen Raum verlegt werden. Schwieriger gestaltet es sich bei den informellen Partizipationsformen. Insbesondere Formen, welche eher projektorientiert sind, sind unwahrscheinlicher, da kaum Veranstaltungen oder Projekte stattfinden konnten. Daher lautet die zweite Hypothese: Informelle Partizipationsformen konnten weniger umgesetzt werden als formelle Partizipationsformen.

Bei der Intensität der stattfindenden Partizipationsformate kann vermutet werden, dass diese etwas eingeschränkt wurde. Auch, wenn Schüler:innenpartizipation online weitergeführt werden konnte, ist zu vermuten, dass sie weniger intensiv als vor den Schulschließungen stattgefunden hat. Die dritte Hypothese lautet daher: Die stattfindenden Partizipationsformate waren weniger intensiv als die Partizipationsformate, die vor

den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattfanden.

Insbesondere die Reichweite der Themen der Partizipation spielt eine bedeutende Rolle bei der Frage nach guter Schüler:innenpartizipation. Während der Pandemie und den damit einhergehenden Herausforderungen, scheint es umso wichtiger, dass Schüler:innen aktiv in alle sie betreffenden Entscheidungen miteinbezogen werden und es keinen Ausschluss von Themen gab. Da es jedoch viele neue Entscheidungen und Änderungen gab, die sowohl für den Unterricht als auch für das Zusammenkommen an der Schule gegolten haben, kann vermutet werden, dass die Schüler:innen bei weniger Themen mitbestimmen konnten als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Für die vierte Hypothese leitet sich davon ab: Schüler:innen konnten während den Covid-19 bedingten Schulschließungen bei weniger Themen, die sie in der Schule betreffen, als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen.

Bezüglich des zeitlichen Umfangs der Partizipation kann davon ausgegangen werden, dass durch die ständig neuen Herausforderungen und Änderungen was den Präsenz-, Wechsel-, Hybridunterricht oder Homeschooling betrifft, Partizipationsformate nicht regelmäßig in denselben Zeitabschnitten, wie vor der Covid-19 Pandemie, umgesetzt werden konnten. Daraus leitet sich die fünfte Hypothese ab: Partizipationsformate fanden weniger regelmäßig als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen statt. Zusätzlich zu den Hypothesen, die sich aus den Dimensionen der Schüler:innenpartizipation ableiten, soll der Frage nachgegangen werden, was besser gemacht hätte werden können. Dazu wird folgende offene Frage formuliert: Was hätte in Bezug auf Schüler:innenpartizipation rückblickend anders gemacht werden können?

Die aus der Theorie und den Herausforderungen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen abgeleiteten Hypothesen werden anschließend durch Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen und Schüler:innen an ausgewählten Schulen überprüft.

### 3. Datenbasis

Um die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen überprüfen zu können, wurden Interviews an drei Grundschulen in NRW geführt. Die Schulen wurden ausgewählt, da sie an dem Landesprogramm Kinderrechteschulen NRW teilgenommen haben, in welchem auch die Partizipation an den Schulen durch die Begründung auf die UN-Kinderrechtskonvention gefördert werden soll. Das Landesprogramm Kinderrechteschulen wurde von Education Y e.V. in Kooperation mit Unicef und dem Ministerium für

Schule und Bildung NRW entwickelt. Das Programm unterstützt Schulen bei der Ausrichtung ihrer pädagogischen Haltung an der UN-Kinderrechtskonvention. Es besteht aus mehreren Trainingstagen und einem vorausgehenden Pädagogischen Tag über Kinderrechte. Bei den Trainingstagen nehmen jeweils zwei Mitarbeitende der Schulen teil, mindestens eine Person kommt dabei von der Offenen Ganztagschule (OGS). Inhaltlich werden die Teilnehmenden mit der UN-Kinderrechtskonvention vertraut gemacht und behandeln genauer bestimmte Aspekte, wie eine partizipative Schulkultur und eine sichere Schulumgebung. Ziel ist es, dass die Kinderrechte als einen Werte- und Bezugsrahmen für die Schulentwicklung gewonnen, weitere Kompetenzen bezüglich der Ausrichtung an Kinderrechten erworben und auch praktische Schritte und Beispiele zur Umsetzung geplant werden.

In dem Programm können sich nur Grundschulen für die Trainingstage bewerben. Wie bereits ausgeführt, gibt es an Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen wenige rechtlichen Vorgaben auf Ebene der Bundesländer bezüglich Schüler:innenpartizipation. Für diese Arbeit wurde jedoch vor allem auf Grundlage der UN-Kinderrechtskonvention und dem Recht auf Mitbestimmung argumentiert. In dieser gibt es absichtlich keine Altersbeschränkungen. Wie in die Kultusministerkonferenz 2005 bereits betont, hat gerade die Grundschule eine „Schlüsselfunktion“ (S. 4) bezüglich der Demokratieerziehung. Und auch in der Herausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen kommt der Grundschule eine große Bedeutung zu, da hier ein großer Lern- und Entwicklungsprozess bei den Schüler:innen stattfindet. Auch, wenn die Umsetzung von Partizipation der Schüler:innen an Grundschulen Herausforderungen aufgrund des Alters der Kinder hat, ist es, wie sowohl in der Theorie als auch in den empirischen Untersuchungen gezeigt wurde, an Grundschulen möglich, die Schüler:innen in Entscheidungsprozesse miteinzubinden und sie beteiligen zu lassen.

Es wurden Schulen, die an dem Landesprogramm Kinderrechtesschulen teilgenommen haben, ausgewählt, da sie sich mit der Teilnahme an den Trainingstagen intensiv mit den Kinderrechten und dabei auch mit der Bedeutung von Schüler:innenpartizipation auseinandergesetzt haben. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass diese Schulen besonders engagiert versuchen, Schüler:innenpartizipation im Schulalltag umzusetzen. Diese Vorannahme war für die Auswahl der Schulen deswegen von Bedeutung, da Partizipation an Schule in der Praxis sehr unterschiedlich gestaltet ist und auch oft noch nicht gut umgesetzt wird. Insbesondere bei den Schulen, die bereits vor der Covid-19-Pandemie Schüler:innenpartizipation als wichtigen Bestandteil des

Schulalltages erachteten, kann eher davon ausgegangen werden, dass auch während den Schulschließungen Partizipation der Schüler:innen mitgedacht wurde. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Grundschulen war, dass ihre Teilnahme am Landesprogramm Kinderrechte-Schulen bereits vor der Covid-19 Pandemie und den Schulschließungen ab März 2020 abgeschlossen war. Für diese Arbeit kamen dafür Grundschulen aus dem Landesprogramm Kinderrechte-Schulen in Frage, die Ende 2018 den letzten Trainingstag absolviert haben. Es wird davon ausgegangen, dass die Schulen nach dem Abschluss der Trainingstage ausreichend Zeit hatten, Partizipationsformate in den Schulalltag integrieren zu können. Die Schulen starten in Kohorten, in denen sie vom Programm aus in Gruppen untergliedert werden. Mit der Kohorte, die für diese Arbeit in Frage kam, ergab sich eine Gesamtzahl von 17 Schulen, die in die engere Auswahl für die Interviews dieser Arbeit gekommen sind. Daran anschließend wurde auf Grundlage des Internetauftritts eine Reihenfolge zur Kontaktaufnahme der Schulen gebildet. Dieses Kriterium wurde ausgewählt, da davon ausgegangen werden kann, dass Schulen, die Partizipation ermöglichen und in ihren Schulalltag integrieren dies auch als wichtigen Bestandteil der Schulkultur über ihre Internetseite kommunizieren. Schulen, die auf ihrer Internetseite bereits über Partizipationsformate und die Bedeutung dieser schreiben, wurden ausgewählt. Mit Einbezug dieses Merkmals reduzierte sich die Liste der in Frage kommenden Schulen auf sechs. Anhand dieser sechs Schulen wurde erneut eine Reihenfolge gebildet, die sich am Sozialindex der Schulen orientiert. Dafür wurde versucht, abwechselnd hohe und niedrige Sozialindizes zu wählen. Der Sozialindex soll, „eine ungleiche sozioökonomische Schülerzusammensetzung auf Schulebene abbilden“ (Schräpler & Jeworutzki, 2021, S. 2). Dabei geht es darum, die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler:innen an einer Schule zu erfassen (vgl. Schräpler & Jeworutzki, 2021, S. 2). Die Reihenfolge nach wechselndem Sozialindex wurde deswegen gewählt, da so Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen kontaktiert wurden. Dies dient dazu, ein realistisches Bild und auch unterschiedliche Perspektiven einbeziehen zu können. Aufgrund der qualitativen Herangehensweise und der kleinen Anzahl der ausgewählten Schulen kann kein repräsentatives Bild abgebildet werden, was auch nicht der Anspruch dieser Arbeit ist. Vielmehr wurde versucht, unterschiedliche Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen einzubeziehen.

Anschließend wurden die Schulleitungen der ausgewählten Schulen in der erstellten Reihenfolge im Juni 2022 zuerst telefonisch kontaktiert. Nach einer signalisierten

Bereitschaft an den Interviews teilzunehmen, wurde per E-Mail eine Übersicht über das Ziel der Arbeit sowie das Vorgehen der Interviews geschickt, damit die Schulleitung sich diese noch einmal durchlesen und eine genaue Vorstellung des Vorhabens machen konnte. Die Interviews fanden dann von August 2022 bis Oktober 2022 statt. Insgesamt wurden Interviews an drei Grundschulen in NRW geführt.

An jeder der ausgewählten drei Schulen wurden Interviews mit der Schulleitung und einer Lehrkraft, die auch an den Trainingstagen des Landesprogrammes Kinderrechte Schulen teilgenommen hat, geführt. Die Auswahl dieser Lehrkraft erfolgte durch die Schulleitungen. An einer Schule war zusätzlich zu der Schulleitung und einer Lehrkraft auch eine Schulsozialarbeiterin anwesend. Zudem wurden an zwei Schulen auch Interviews mit Schüler:innen durchgeführt. Die Schüler:innen wurden ebenfalls durch die Schulleitung oder durch eine Lehrkraft ausgewählt. An einer Schule wurden alle Schüler:innen der 3. und 4. Klasse des Schüler:innenparlaments befragt. An der anderen Schule wurden zwei Schüler:innen befragt, die gerade in die 5. Klasse gekommen sind und sich in der Grundschule durch andere Aktivitäten engagiert eingesetzt haben. An dieser Schule wurden außerdem zwei Schüler:innen befragt, die zu dem Zeitpunkt der Befragung in der 4. Klasse waren und sich ebenfalls in der Grundschule engagierten. Die Auswahl der Schüler:innen und auch der Lehrkräfte durch die Schulleitung für die Interviews war nicht zufällig, sondern es erfolgte eine bewusste Auswahl der Personen, die nah an dem Thema der Schüler:innenpartizipation sind und erwartungsgemäß viel dazu sagen können. Dies ist für die vorliegende Arbeit nicht problematisch, da kein Anspruch besteht, ein repräsentatives Bild zu zeichnen. Vielmehr geht es darum, erste Informationen und Erkenntnisse zu der Forschungsfrage zu gewinnen. Trotzdem ist es notwendig, diese Problematik zu thematisieren, denn die Kriterien zur Auswahl der Lehrkräfte und Schüler:innen können nicht offengelegt und damit nicht konkret nachvollziehbar gemacht werden.

## 4. Methodisches Vorgehen

Nachdem die Auswahl der Daten und die Datenbasis für die Interviews beschrieben wurde, wird nun das methodische Vorgehen erläutert. Zuerst wird dabei auf das halbstandardisierte Leitfadenterview als die gewählte Erhebungsmethode für diese Arbeit eingegangen. Anschließend wird die Entwicklung des Interviewleitfadens erklärt. Im letzten Schritt wird aufgeführt, wie die Interviews ausgewertet wurden. Dafür wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen.

## 4.1 Halbstandardisierte Leitfadeninterviews

Für diese Arbeit wurde die Methode der halbstandardisierten Leitfadeninterviews gewählt, die eine qualitative Herangehensweise an die Fragestellung ermöglicht. Qualitative Methoden werden vor allem dann verwendet, wenn es bisher wenig Forschung zu einem Gegenstandsbereich gibt (vgl. Brosius, Haas & Unkel, 2008, S. 5). Eine qualitative Herangehensweise erscheint sinnvoll, da das Forschungsgebiet der Schüler:innenpartizipation zwar tiefergehend erforscht wurde, bisher aber keine Forschung zur Befragung der Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattgefunden hat. Somit wird versucht, durch eine qualitative Herangehensweise erste Erkenntnisse zu der Fragestellung und dem Thema zu gewinnen, die für weitere quantitative Forschungsprojekte eine Grundlage bieten können. Der Vorteil qualitativer Erhebungen besteht darin, dass der Forschungsprozess durch Offenheit, Nähe und Tiefe gekennzeichnet ist (vgl. Scholl, 2016, S. 18). Bei qualitativer Forschung geht es zudem darum, subjektive Wahrheiten und Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Helfferich, 2014, S. 561). Im Vergleich zu quantitativen Methoden wird der qualitativen Forschung aufgrund seiner nicht-standardisierten Erhebungen häufig vorgeworfen, nicht objektiv und verallgemeinerbar zu sein (vgl. Steinke, 2009, S. 263). Da Subjektivität ein zentraler Bestandteil qualitativer Forschung ist und daher nicht vermieden werden soll, muss jeder Forschungsschritt von der Vorgehensweise, der Erkenntnisgewinnung bis zu den Schlussfolgerungen transparent gemacht werden, so dass auch andere Forschende den Forschungsvorgang nachvollziehen und gegebenenfalls auch selbst durchführen können (vgl. Scholl, 2016, S. 27). Auch in dieser Arbeit wird versucht, den Forschungsprozess so transparent wie möglich zu machen. Die Subjektivität des Vorgehens kann jedoch nicht vermieden werden, was, wie bereits ausgeführt, auch nicht das Ziel ist.

Das Leitfadeninterview als qualitative Erhebungsmethode ist eine halbstandardisierte Befragung, bei der durch einen Leitfaden eine Struktur vorgegeben wird, durch die ein Vergleich der Interviews miteinander möglich ist. Die halbstandardisierte Befragung bietet darüber hinaus die Möglichkeit, auch individuelle Nachfragen zu stellen und lässt Variationen in den Fragen zu. Diese Methode bietet sich an, wenn es bereits eine theoretische Grundlage für die Fragestellung gibt, anhand derer die Fragen entwickelt und somit das Interview gesteuert werden kann (vgl. Renner & Jacob, 2020, S. 16-17). Vorteile des Interviews sind zudem eine persönliche Atmosphäre, wodurch näher auf die Antworten eingegangen werden kann, und die Tatsache, dass in kurzer Zeit mehr

Informationen geliefert werden können als in schriftlicher Form. Diese Aspekte sind für diese Arbeit besonders wichtig und ausschlaggebend für die Wahl der Methode des Leitfadeninterviews. Es gibt jedoch auch Nachteile, die durch eine Interviewsituation entstehen können. Neben dem erhöhten Zeitaufwand kann eine geringere Anonymität die ehrliche Beantwortung der Fragen erschweren und auch die Reaktivität der Befragten kann durch das Wissen um eine Interviewsituation verzerrt werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 357). Diese Nachteile sind bei der Auswertung der Daten stets bedacht worden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten im Interview „ihre subjektive Wahrheit“ (Helfferich, 2014, S. 561) erzählt haben, was bedeutet, dass etwas weggelassen werden kann oder bestimmte Dinge ausgeschmückt wurden. Helfferich (2014) betont aber, dass, sobald sich die Personen freiwillig zum Interview bereit erklärt haben, davon ausgegangen werden kann, dass die interviewten Personen nicht lügen (vgl. S. 561).

Bei dem Leitfadeninterview wird die Gesprächsperson als „Lieferant von Informationen“ (Kaiser, 2020, S. 289) gesehen. Die Aufgabe der interviewenden Person ist die Generierung der notwendigen Informationen durch die Steuerung des Gesprächs (vgl. Kaiser, 2020, S. 289). Dabei dient ein Interviewleitfaden als Vorgabe, um den Interviewablauf zu gestalten und die maximale Offenheit des Gesprächs einzuschränken. Diese Einschränkung ist notwendig, um Daten zu Themen zu erhalten, die für den konkreten Zweck der Forschung relevant sind. Dabei schränkt nicht nur der Interviewleitfaden die Offenheit der Interviewsituation ein. Bereits durch die Ankündigung des Forschungsplans und durch die Frageformulierungen werden die Äußerungsmöglichkeiten eingegrenzt (vgl. Helfferich, 2014, S. 560-563). Für die vorliegende Arbeit ist diese Einschränkung notwendig und sinnvoll, da es ein konkretes Thema gibt, zu dem Informationen generiert werden sollen. Zudem ist bereits eine umfangreiche theoretische Basis vorhanden, auf deren Grundlage es möglich ist, die Interviewsituation nach dem Erkenntnisinteresse zu steuern.

Auf Grundlage der im ersten Teil dieser Arbeit ausgeführten Theorie wurde ein Interviewleitfaden erstellt, auf welchen genauer im nächsten Kapitel eingegangen wird. Mit diesem Interviewleitfaden wurden die Interviews in Form von Gruppeninterviews in Präsenz an der jeweiligen Schule geführt. Die Entscheidung ein Gruppeninterview zu führen, wurde getroffen, da so die Möglichkeit besteht, dass sich die beiden Interviewpartner:innen gegenseitig an relevante Aspekte erinnern können und so umfassendere Informationen erhoben werden können. Zum einen wurden die Schulleitung

und die jeweilige Lehrkraft gemeinsam interviewt. Es wurde dabei bedacht, dass ein gemeinsames Interview der Schulleitung und einer Lehrkraft bezüglich der Hierarchien zu weniger kritischen Informationen führen könnte, die insbesondere in Bezug auf die reflektierenden Fragen, wie Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen umgesetzt werden konnte, für diese Arbeit durchaus interessant sind. Trotzdem überwiegt der eben genannte Vorteil. Zudem besteht die Annahme, dass auch in Einzelinterviews solche Aussagen nicht gemacht worden wären, da die Vermutung von Seiten der Lehrkräfte bestehen könnte, dass eine Rückführung der Aussagen auf die jeweiligen Personen möglich ist. Zudem sind die an den Interviews teilnehmenden Lehrkräfte von den Schulleitungen ausgewählt worden, was auf eine gute Beziehung dieser zueinander schließen lässt.

Auch die Interviews mit den Schüler:innen wurden als Gruppeninterviews durchgeführt. Der Grund hierfür war, dass so die Atmosphäre für die Schüler:innen entspannter war, da auch Kinder, die sie bereits kannten oder mit denen sie sogar befreundet sind, anwesend sind. Zudem konnten sie sich so auch gegenseitig an Aspekte und Momente erinnern, wodurch auch hier umfangreichere Erkenntnisse und Informationen gewonnen werden konnten. Zwei Interviews wurden mit den Schüler:innen allein geführt, bei dem zweiten war für etwa die Hälfte der Zeit die Schulleiterin anwesend und für die gesamte Zeit auch eine Sozialarbeiterin. Insbesondere bei dem zuletzt genannten Interview ist davon auszugehen, dass die Anwesenheit der Schulleiterin die Antwortfreiheit der Schüler:innen eingeschränkt hat. Dies ist jedoch ein nicht zu beeinflussender Faktor gewesen, den es in der Auswertung des Interviews zu berücksichtigen gilt.

## 4.2 Interviewleitfäden

Es wurde jeweils ein Interviewleitfaden für die Interviews mit den Lehrkräften und den Schulleitungen und ein Leitfaden für die Interviews mit den Schüler:innen entwickelt. Zwei Interviewleitfäden für die Interviews sind sinnvoll, da sich die Fragen an unterschiedliche Zielgruppen richten und auch verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden sollten. Die erstellten Leitfäden waren die Grundlage für jedes Interview, wodurch die Interviews durch eine ähnliche Erhebungssituation vergleichbar sind (vgl. Helfferich 2014, S. 565).

Die Interviews mit der Schulleitung und der Lehrkraft bestand aus insgesamt 23 Fragen. Es wurden offene Fragen gestellt, bei denen es keine Antwortvorgaben gab, da

hier konkrete Beispiele angeregt werden sollten und damit eine ausführlichere Antwort zu dem erfragten Thema ermöglicht wurde (vgl. Renner, 2020, S. 53).

Die Interviews begannen mit einer Eröffnung des Interviews, in der der Gegenstand, das Ziel und der Ablauf des Interviews erläutert wurde. Außerdem wurden die Einverständniserklärungen zur Datenverarbeitung und Tonbandaufzeichnung ausgeteilt und ausgefüllt sowie die Anonymität der Aussagen bestätigt. Nachdem keine Fragen mehr von Seiten der Interviewpartner:innen bestand, begann der Hauptteil des Interviews. Durch die gestellten offenen Einstiegsfragen sollten die Interviewpartner:innen stimuliert werden, so viel wie möglich zu erzählen (vgl. Renner, 2020, S. 60). Bei den Einstiegsfragen ging es um einen allgemeinen Einstieg in das Thema der Schüler:innenpartizipation. Es wurde nach Beispielen guter Schüler:innenpartizipation in der Vergangenheit, Herausforderungen von Schüler:innenpartizipation und konkreten Herausforderungen dieser während den Covid-19 bedingten Schulschließungen gefragt. Im anschließenden Teil wurden konkrete Fragen zu den Partizipationsformaten gestellt. Genauer ging es darum zu erfragen, wie die Einflussmöglichkeiten der Schüler:innen in diesen waren, was die Themen und der zeitliche Umfang dieser waren, wie verbindlich die Vorschläge der Schüler:innen umgesetzt wurden und wer an den Formaten beteiligt war. Diese Fragen orientierten sich konkret an den im Theorieteil erarbeiteten Dimensionen der Schüler:innenpartizipation. Zuerst wurde gefragt, inwieweit die jeweilige Dimension vor sowie während den Covid-19 bedingten Schulschließungen umgesetzt werden konnten. Die Fragen zu den Dimensionen der Schüler:innen vor den Schulschließungen wurden gestellt, um eine Veränderung bewerten zu können. Da in den Hypothesen davon ausgegangen wird, dass die Dimensionen weniger intensiv vorzufinden waren als während den Covid-19 bedingten Schulschließungen, waren die Fragen zu beiden Zeitpunkten notwendig. Im Laufe der ersten Fragen stellte sich in zwei Interviews heraus, dass keine Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen durchgeführt wurden. Da damit die Fragen zu den Dimensionen der Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen überflüssig waren, wurden diese Fragen nicht gestellt. In einigen Situationen wurden Verständnis- und Nachfragen zwischen den Fragen des Leitfadens gestellt, um die weiteren Antworten einordnen und diesen folgen zu können.

Am Ende des Hauptteils wurden Fragen zu möglichen Unterstützungsmöglichkeiten, rückblickend gesehen anderen Möglichkeiten von Schüler:innenpartizipation und den ‚Learnings‘ in Bezug auf Schüler:innenpartizipation aus den Covid-19 bedingten

Schulschließungen gestellt. Diese Schlussfragen dienen dazu, die Zeit zu reflektieren, den eigenen Umgang mit Schüler:innenpartizipation einzuordnen und mögliche Anregungen sowie Alternativen für Schüler:innenpartizipation in der Zukunft zu geben. Nach diesen Fragen haben die Interviewpartner:innen die Möglichkeit bekommen, Aspekte oder anderes, was ihnen noch eingefallen ist, zu ergänzen. Wie von Renner (2020) empfohlen, wurde den Interviewpartner:innen zum Abschluss des Interviews für das Gespräch, ihre Offenheit und die Zeit gedankt (vgl. S. 62).

Der Interviewleitfaden für die Schüler:innen umfasst 14 Fragen. Auch bei diesen Interviews gab es eine Eröffnungsphase, bei der der Ablauf und der Gegenstand des Interviews erklärt und nach möglichen Fragen gefragt wurde. Um den Schüler:innen mögliche Ängste zu nehmen, wurde in dieser Phase ebenfalls betont, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern lediglich ihre Perspektive von Interesse ist. Außerdem wurde die Anonymität der Aussagen versichert. Die Einverständniserklärungen zu den Interviews, die von den Eltern unterschrieben wurden, wurden ebenfalls zu Beginn der Interviews eingesammelt.

Das Interview begann mit einer allgemeinen Einleitungsfrage nach der Einschätzung, ob die Schüler:innen an der Schule viel mitbestimmen dürfen. In den Interviews mit den Schüler:innen wurde aus Verständnisgründen von Mitbestimmung und nicht von Partizipation gesprochen, wobei diese zwei Begriffe für diesen Kontext synonym zu betrachten sind. Im anschließenden Hauptteil wurden Fragen zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten während der Corona-Zeit gestellt. Wie auch in den Interviews mit der Schulleitung und der Lehrkraft wurden hier Fragen zu den Dimensionen von Schüler:innenpartizipation gestellt. Am Ende des Hauptteils wurden erneut allgemeine Fragen zu der Einschätzung der Bedeutung von Mitbestimmung an der Schule und konkreten Mitbestimmungsformaten wie dem Schüler:innenparlament und dem Klassenrat gestellt. Zudem wurde gefragt, ob die Schüler:innen während Corona gerne mehr mitbestimmt hätten. Bei der letzten Frage des Hauptteils wurde, wie bei den anderen Interviews, nach Verbesserungsvorschlägen und rückblickend gesehenen anderen Möglichkeiten für Mitbestimmung an der Schule gefragt. In der Abschlussphase des Interviews wurde sich ebenfalls für die Zeit, die Antworten und die Offenheit der Schüler:innen bedankt.

### 4.3 Datenauswertung

Die aus den Interviews entstandenen Audiodateien wurden im ersten Schritt transkribiert. Die Transkription wurde nach dem Transkriptionssystem der wörtlichen Transkription durchgeführt, wodurch aus dem Audiomaterial eine vollständige Fassung in Textform hergestellt wurde. Für die Erstellung der Transkripte wurde die Software MAXQDA verwendet. Dabei wurde das Gesagte in normales Schriftdeutsch übersetzt und Dialekte und Satzbaufehler bereinigt. Dies hat den Vorteil, dass die Transkription besser lesbar und auswertbar ist. Zudem liegt der Fokus dieser Arbeit auf den inhaltlichen Aussagen der Interviewpartner:innen und nicht auf sprachlichen Unterschieden oder der Aussprache von Wörtern (vgl. Mayring, 2002, S. 89-91). Darüber hinaus wurden auch nicht-wörtliche Merkmale der Interviews in den Transkriptionen aufgenommen. Hierfür wurden die Notationszeichen von Kallmeyer und Schütze (1976) verwendet, da sich diese gut in den Transkriptionstext integrieren lassen und weit verbreitet sind (vgl. Höld, 2007, S. 661-662).

Diese Texte wurden anschließend nach dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Diese Auswertungsmethode bedient sich „dem technischen Know-how der quantitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring & Fenzel, 2014, S. 543), um damit auch größere Textmengen bewältigen zu können. Durch die qualitative Herangehensweise bleibt diese Auswertungsmethode vor allem interpretativ und kann somit latente Sinngehalte ebenfalls erfassen. Dabei gibt es strenge Regeln im Vorgehen, damit auch die Intersubjektivität gewährleistet werden kann (vgl. Mayring & Fenzel, 2014, S. 543).

Auf Grundlage der Fragestellung und des vorliegenden, erhobenen Textmaterials dieser Arbeit, ist die zusammenfassende Technik der qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe induktiver Kategorienbildung naheliegend. Dabei werden in der Textanalyse nur bestimmte, relevante Textpassagen berücksichtigt. Die Kriterien, durch welche bestimmt wird, welche Textpassagen analysiert werden, werden dabei vorab definiert (vgl. Mayring, 2015, S. 68). Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Hauptkategorien definiert, die die Kategoriendefinition festlegen. Die Hauptkategorie A stellt Möglichkeiten von Schüler:innenpartizipation vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen dar, während in der Hauptkategorie B die Möglichkeiten von Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen zusammengefasst werden. Aufgrund der Fragebögen, welche auf Grundlage der Theorie erstellt wurden, ergeben sich sechs übergeordnete deduktiv abgeleitete Analysekatoren. Diese deduktiven Ober-

kategorien sind: Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation, Lokalität, Formen, Reichweite, zeitliche Dimension und Intensität der Schüler:innenpartizipation. Um die Forschungsfrage nach guter Schüler:innenpartizipation beantworten zu können, wurden außerdem reflektierende Fragen zu notwendiger Unterstützung und rückblickenden Verbesserungsvorschlägen gestellt. Dafür wurde die Hauptkategorie Reflektion von Schüler:innenpartizipation erstellt. Im nächsten Schritt begann die Arbeit am Text. Die Kategorien wurden dabei definiert und das Abstraktionsniveau sowie die Analyseeinheiten festgelegt (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 550). Anschließend wurde das vorliegende Material in den ersten sechs Oberkategorien hinsichtlich der beiden Hauptkategorien A und B analysiert. Die letzte Hauptkategorie wurde nur anhand induktiv gebildeter Kategorien analysiert. Das Abstraktionsniveau umfasste dabei alle konkreten Aussagen zu Schüler:innenpartizipation an den jeweiligen Schulen. Um eine präzisere Inhaltsanalyse durchführen zu können, wurden anschließend die Analyseeinheiten festgelegt. Der kleinste Materialbestand, der ausgewertet wurde, wird Kodiereinheit genannt. Für diese Arbeit wurde er mit mehreren Wörtern, die einen Sinnzusammenhang herstellen, festgelegt. Der größte Materialbestand, der in eine Kategorie fallen kann, wird Kontexteinheit genannt. Die Kontexteinheit für diese Arbeit war die gesamte Antwort auf eine Frage. Die letzte zu definierende Analyseeinheit war die Auswertungseinheit. Für diese Arbeit waren alle geführten sechs Interviews Bestandteil der Auswertungseinheit. Mehrfachzuordnungen von Textbestandteilen zu unterschiedlichen Kategorien waren hierbei zulässig. Mehrfachnennungen von Kategorien in einem Text wurden aufgenommen, da nicht die Anzahl der genannten Zuordnungen in eine Kategorie, sondern die Äußerungen über die jeweiligen Aspekte relevant sind.

Im nächsten Schritt wurden induktive Unterkategorien anhand der aufgestellten Oberkategorien aus dem Material gebildet. Diese Kategorien wurden im Laufe der Sichtung des Materials erstellt. Nachdem drei Interviews bearbeitet wurden, wurde das bestehende Kategoriensystem überarbeitet. Es wurden Kategorien zusammengefasst, umbenannt und neu codiert. Mithilfe dieses Kategoriensystems wurden die anderen drei Interviews codiert. Anschließend wurden die codierten Einheiten und ihre Zuordnung zu den Kategorien überprüft. Das Kategoriensystem wurde überarbeitet und ein finales Kategoriensystem erstellt. Mit diesem wurden die Interviews erneut codiert. In Tabelle 1 wird das Kategoriensystem der Hauptkategorien A und B aufgeführt. Im Laufe der Codierung hat sich ergeben, dass einige Unterkategorien in deduktiv abgeleiteten

Kategorien zusammengefasst wurden. Dies war beispielsweise der Fall in der Oberkategorie der Formen der Partizipation oder der Oberkategorie der zeitlichen Dimension der Partizipationsformate. Andere Unterkategorien wurden induktiv am Textmaterial entwickelt, wie die Unterkategorien der Oberkategorie der Intensität der Partizipationsformate oder der Thematischen Reichweite. Die Hauptkategorien A und B wurden vergleichend dargestellt, da dies für die Auswertung von Interesse ist und sich aufgrund derselben Oberkategorien anbietet. Trotzdem können nicht alle Unterkategorien direkt miteinander verglichen werden.

|   |   |
|---|---|
| <b>Hauptkategorie A</b>   | <b>Hauptkategorie B</b>   |
| Schüler:innenpartizipation vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen | Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen |
| <b>A.1 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation</b>             | <b>B.1 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation</b>                 |
| Sprache   | Einschränkungen durch geltende Bestimmungen                                 |
| Zeit  | Digitale Ausstattung  |
| Bewusstsein für Schüler:innenpartizipation                              | Andere Prioritäten  |
|   | Kontakt & Zusammenkommen nicht möglich                                      |
| <b>A.2 Lokalität</b>  | <b>B.2 Lokalität</b>  |
| Präsenz   | online  |
|   | Präsenz   |
| <b>A.3 Formen der Partizipation</b>                                     | <b>B.3 Formen der Partizipation</b>   |
| Informelle Partizipationsformate  | Informelle Partizipationsformate  |
| Formelle Partizipationsformate  | Formelle Partizipationsformate  |
|   | Keine Weiterführung der Partizipationsformate                               |
| <b>A.4 Intensität der Partizipationsformate</b>                         | <b>B.4 Intensität der Partizipationsformate</b>                             |
| Verantwortung der Schüler:innen im Klassenrat                           | Geltende Regeln verhinderten Umsetzung                                      |

|  |  |
|--|--|
| Verbindlichkeit bei umsetzbaren Wünschen                 | Umsetzung einiger Ideen                                  |
| Anliegen werden gehört                                   | Ideen als Denkanstöße                                    |
| <b>A.5 Reichweite der Partizipationsformate</b>          | <b>B.5 Reichweite der Partizipationsformate</b>          |
| Thematische Reichweite                                   | Thematische Reichweite                                   |
| Von Schüler:innen eingebrachte Themen                    | Von Schüler:innen eingebrachte Themen                    |
| Thematische Beispiele                                    | Thematische Beispiele                                    |
| Thematische Vorauswahl durch Lehrkräfte                  | Keine Mitbestimmung der Schüler:innen                    |
| Abhängigkeit von Lehrkräften                             | Bedeutung der Themen für Schüler:innen                   |
| Zielgruppenorientierung                                  | Zielgruppenorientierung                                  |
|  | Hälfte der Beteiligten involviert                        |
|  | Gleiche Zusammensetzung                                  |
| <b>A.6 Zeitliche Dimension der Partizipationsformate</b> | <b>B.6 Zeitliche Dimension der Partizipationsformate</b> |
| Projektbezogene Termine                                  | Weniger regelmäßige Durchführung                         |
| Regelmäßige Termine                                      | Zeitweises Aussetzen                                     |

Tabelle 1: Kategoriensystem für die Hauptkategorien A und B.

Zusätzlich zu den Hauptkategorien A und B wurde in der Hauptkategorie C zusammengefasst was die Lehrkräfte und die Schüler:innen für Verbesserungsvorschläge für Schüler:innenpartizipation haben und welche Unterstützungen sie sich gewünscht hätten. Die Kategorien dieser Hauptkategorie wurden induktiv am Text erstellt. Eine Übersicht bietet Tabelle 2.

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
| <b>Hauptkategorie C</b>                          |                                  |
| Reflektion von Schüler:innenpartizipation        |                                  |
| <b>C.1 rückblickende Verbesserungsvorschläge</b> | <b>C.3 Unterstützungswünsche</b> |
| Vorschläge der Schüler:innen                     | Corona-Management                |

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| Vorschläge der Lehrkräfte                | Rechtliche Unterstützung          |
| Keine Verbesserungsvorschläge            | Bessere Kommunikation mit Schulen |
| <b>C.2 „Learnings“</b>                   | Durchdachtere Maßnahmen           |
| Bedeutung von Schüler:innenpartizipation | Ressourcen an der Schule          |
| Bedeutung von Schule als Wohlfühlort     | Digitale Ausstattung              |
| Keine „Learnings“                        | Mehr Personal                     |
| Keine Unterstützungswünsche              |                                   |

Tabelle 2: Kategoriensystem für die Hauptkategorie C

Um eine Übersicht über Beispielzitate der jeweiligen Kategorien zu bekommen, wurde eine Tabelle erstellt, in der für jede Kategorie und Unterkategorie ein Beispielzitat aufgeführt wird, die in Anhang 3 zu finden ist.

## 5. Empirische Ergebnisse

Nachfolgend werden nun die Hypothesen mithilfe des entwickelten Kategoriensystems überprüft. Dafür werden zuerst die Hauptkategorien A und B untersucht. Um einen Einblick in die Schwierigkeiten und Herausforderungen von Schüler:innenpartizipation zu geben, werden die Ergebnisse aus dieser Kategorie dargestellt. Anschließend werden die Hypothesen schrittweise mithilfe der jeweiligen Oberkategorien beantwortet. Als nächstes werden Aspekte von Schüler:innenpartizipation aufgeführt, die nicht explizit in den Hypothesen ausgeführt wurden, sich aber im Laufe der Analyse ergeben haben. Zum Schluss wird die offene Frage mithilfe der Hauptkategorie C beantwortet.

### 5.1 Unterschiedliche Herausforderungen erschweren Schüler:innenpartizipation

Die Lehrkräfte und die Schulleitung wurden zuerst gefragt, was aus ihrer Sicht, Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation allgemein darstellt. Die Antworten wurden unter der Kategorie A.1 codiert und können in drei Unterkategorien zusammengefasst werden. Die erste Unterkategorie beinhaltet den Aspekt der Sprache als Herausforderung für Schüler:innenpartizipation. Die Schulleiterin einer Schule sagte dazu:

„Es gibt Kinder, die sind da total fit. Das sind ja dann auch meistens die Klassensprecher und die stellen dann auch den Schülerrat. Ähm, aber, dass alle Kinder so mitgenommen werden. Auch die stilleren und die halt, ne, der Sprache nicht so mächtig sind. Das ist auch schon ne Aufgabe“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 28).

Hier zeigt sich, dass Sprache ein relevanter Faktor ist, um Schüler:innen partizipieren zu lassen. Wie auch in dem Theorieteil erwähnt, besteht die Gefahr, dass sich insbesondere Schüler:innen für die repräsentativen Ämter in der Schüler:innenmitverwaltung aufstellen lassen, die das Selbstbewusstsein und die Ressourcen dazu haben. Sprachliche Barrieren können zusätzlich dazu beitragen, dass nicht alle Schüler:innen mitgenommen werden und viele so ihr Recht auch Partizipation nicht wahrnehmen können.

Eine weitere Herausforderung lässt sich unter der Unterkategorie Zeit zusammenfassen. Eine Lehrerin sagte:

„Denn wenn wir das in die Kinderhand geben wissen wir immer, es dauert länger, es muss abgestimmt werden und wir können es jetzt in der Konferenz nicht entscheiden. Und, ähm, weil wir dann wissen es wird sich ein wenig ziehen, müssen wir immer, ähm, im Blick haben, haben wir die Zeit dafür, können wir uns den Puffer eben erlauben. Ähm, genau. Aber da arbeiten wir auch sehr aktiv dran, dass wir immer überlegen, ja, die eine Woche können wir noch opfern, ne. [leises lachen]“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 23).

Schüler:innenpartizipation ist oft zeitintensiver, als wenn nur das Kollegium oder die Schulleitung Entscheidungen trifft. Insbesondere am Anfang ist dieses Umdenken eine Herausforderung. Wie sich in der Aussage der Lehrerin ebenfalls zeigt, geht es auch darum, diese Zeit einzuräumen und für etwas anderes weniger Zeit zu haben. Hier ist insbesondere die Einstellung der Erwachsenen gegenüber dem Thema der Schüler:innenpartizipation von Bedeutung, denn letztendlich sind sie diejenigen, die entscheiden können, ob Zeit dafür da ist, Schüler:innen partizipieren zu lassen.

Die dritte beschriebene Herausforderung, die im Allgemeinen für Schüler:innenpartizipation gesehen wurde, ist, ein Bewusstsein für diese zu schaffen. Dieses Bewusstsein muss zum einen bei den Lehrkräften aber auch bei den Schüler:innen geschaffen werden. Für letztere gehört auch dazu, die damit einhergehenden Rechte aber auch Pflichten aufzuzeigen. Es zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass Schüler:innenpartizipation bisher durch viele Herausforderungen erschwert wurde.

Insbesondere in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulschließungen ergaben sich zusätzlich neue Herausforderungen, die unter der Kategorie B.1 codiert werden. Hier lassen sich vier Unterkategorien differenzieren. Die erste Unterkategorie beschreibt die Tatsache, dass sich die Lehrkräfte durch die geltenden Regeln eingeschränkt

gefühl haben und nicht mehr wussten, was sie noch umsetzen dürfen. Dies wurde folgendermaßen von einer Lehrkraft beschrieben:

„Ne, also, ähm, wir sind da völlig im, im Stich gelassen worden, ähm, (.) Ich hätte mir gewünscht, dass die Maßnahmen, die getroffen worden wären, durchdachter getroffen (.) worden wären [...] Also das war teilweise wirklich [...] Ähm (.) wider jeder Vernunft [...] So (.) ähm, (..) unter diesen Bedingungen war es nicht möglich, (.) Teilhabe zu, zu leben“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 507-513).

Eine weitere Herausforderung war die digitale Ausstattung und der Wechsel in den digitalen Unterricht, welche in der zweiten Unterkategorie zusammengefasst wird. An einer Schule konnte kein Digitalunterricht durchgeführt werden, sondern in der ersten Zeit wurde nur in Papierform versucht, den Unterricht weiterzuführen. Es wurde dabei die Tatsache angesprochen, dass Partizipationsformate an anderen Schulen auch online weitergeführt wurden, was für sie aber aufgrund der fehlenden technischen Ausstattung nicht möglich war.

Die dritte Unterkategorie beschreibt die Herausforderung, dass es andere Prioritäten gab, durch die Schüler:innenpartizipation erschwert wurde bzw. nicht stattfinden konnte. Dies verdeutlicht folgende Aussage von einer Schulleitung: „Ähm, dann hatten wir so viel Sachen zu tun, dass das auch ein bisschen hinten, nach hinten gerutscht ist“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 64). Wie bereits beschrieben, befanden sich die Schulen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen in einem Ausnahmezustand, der den schulischen Alltag auf den Kopf gestellt hat.

Die letzte beschriebene Herausforderung wird in der vierten Unterkategorie aufgeführt. An allen drei Schulen wurde beschrieben, dass Schüler:innenpartizipation dadurch erschwert wurde, dass der persönliche Kontakt und das Zusammenkommen nicht möglich waren. Die Tatsache, dass die Gruppen, die vorher an den Partizipationsformaten beteiligt waren, nicht mehr zusammenkommen konnten, wurde mehrfach als Herausforderung beschrieben: „Naja erstmal konnten ja gewisse Versammlungen gar nicht mehr stattfinden [...] Weil wir keine Gruppen mischen durften“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 60-62).

Dass das Zusammenkommen in der Klasse nicht möglich war, stellte zudem an einer Schule auch einen inhaltlichen Grund dar, weswegen der Klassenrat nicht weiter durchgeführt werden konnte, denn die sozialen Interaktionen, die sonst besprochen werden, konnten nicht stattfinden. An einer anderen Schule wurde aktiv versucht, den Schüler:innen auch online den Raum für Kontakt zu geben, damit sie sich untereinander sehen können. Dies passierte beispielsweise durch einen Chat: „Ähm und dann halt

eben den Kindern auch den Raum zu geben in jeder Klasse miteinander im Kontakt zu bleiben im Chat oder was auch immer“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 35). Besonders wichtig war hier zudem, dass auch der Kontakt der Lehrkräfte zu den Schüler:innen bestehen bleibt. Eine Schulleitung führte das aus:

„Ich denke einmal erstmal, dass man in Kontakt bleibt, das war grundsätzlich ein ganz wichtiges Thema. [...] Das stand, äh, bei uns bei uns ganz oben auf der Agenda. Das wir immer gesagt haben auch von [...] der Leitung aus, äh, ihr habt jeden Tag Kontakt zu euern Kindern. [...] Einfach, um zu gucken, wie es denen geht“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 27-33).

Bei dieser Aussage zeigt sich bereits wie an dieser Schule versucht wurde, dieser Herausforderung entgegenzuwirken und den Kontakt der Schüler:innen und der Lehrkräfte zueinander auf eine andere Weise aufrechtzuerhalten.

Wie diese Aussage deutlich macht, gab es zahlreiche Herausforderungen die Schüler:innenpartizipation erschweren. Die Herausforderungen, die im Theorieteil bereits beschrieben wurden, wurden von den Interviewpartner:innen bestätigt und weitere ergänzt. Zudem muss verdeutlicht werden, dass die Herausforderungen, die unter der Kategorie A.1 genannt wurden, während den Covid-19 bedingten Schulschließungen nicht weggefallen sind. Sie waren weiterhin präsent und wurden durch die Herausforderungen, welche unter B.1 genannt wurden, sicherlich verstärkt. Für Schüler:innenpartizipation ist Einstellung der Lehrkräfte und der Schulleitung zu dem Thema von großer Bedeutung, denn sie bestimmen, welche Relevanz Schüler:innenpartizipation an der jeweiligen Schule hat und wie auch in herausfordernden Zeiten diese Relevanz beibehalten werden kann.

Nachdem nun die Herausforderungen beschrieben wurden, wird nun analysiert, inwieweit Schüler:innenpartizipation unter diesen möglich war.

## 5.2 Partizipationsformate konnten teilweise online stattfinden

Zuerst wird ausgeführt, wo die Partizipationsformate, die während den Covid-19 bedingten Schulschließungen durchgeführt wurden, stattfanden. Dies entspricht der ersten Hypothese: Partizipationsformate an Schule wurden während den Covid-19 bedingten Schulschließungen digital weitergeführt. Nachfolgend wird diese Hypothese mithilfe der Kategorien A.2 und B.2 geprüft.

Die Partizipationsformate fanden vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen alle in Präsenz in einem festen Raum für die jeweiligen Formate statt.

Im Vergleich dazu gaben die Interviewteilnehmenden an, dass während den Covid-19 bedingten Schulschließungen Partizipationsformate sowohl online als auch in Präsenz

durchgeführt wurden. Es lassen sich dabei zwei Zeiträume unterscheiden, die erklären können, weshalb sich diese zwei Unterkategorien ergaben. Zum einen die erste Phase, als die Schule für alle Schüler:innen geschlossen war und nur eine Online-Weiterführung möglich gewesen wäre. Zum anderen die Zeit, als durch den Wechselbetrieb immer verschiedene Gruppen von Schüler:innen an der Schule anwesend waren und auch eine Weiterführung der Partizipationsformate in Präsenz möglich war.

Die erste Unterkategorie fasst die Aussagen zusammen, in denen beschrieben wurde, dass die Partizipationsformate online weitergeführt wurden. Eine Schülerin erzählte über die Buddy-AG: „also da wo ich am Anfang war, war noch Corona und dann haben wir auch über Zoom-Meeting so gemacht“ (Interview\_2\_SuS\_1, Pos. 94). Die Lehrkraft bestätigte das:

„Und wir haben halt online, ähm, sehr viel gemacht über Its Learning und über ein Padlet. Da haben wir auch so eins zur Verfügung gestellt zur buddy-AG mit aktuellen Themen und eben auch über die Homepage“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 40).

Hier zeigt sich, dass sowohl über Online Konferenzen als auch über eine zusätzliche Lernplattform Partizipationsformate aufrechterhalten wurden. Auch das bereits beschriebene Kontakthalten der Lehrkräfte mit den Schüler:innen fand dabei online über einen Lehrerchat statt. Bei den Interviewantworten wird jedoch deutlich, dass nur eine Schule Partizipationsformate online weitergeführt hat. Voraussetzung war unter anderem, dass die technische Ausstattung vorhanden war, wodurch der Unterricht online weitergeführt werden konnte.

Die zweite Unterkategorie fasst Aussagen zusammen, die beschreiben, dass Partizipationsformate in Präsenz weitergeführt wurden. Es zeigt sich aber, dass sie nicht in derselben Form wie vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen durchgeführt werden konnten:

„Ich habe dann den Klassenrat, also, dann einfach nicht im Kreis gemacht, sondern dann irgendwie einfach, ne, die mussten wirklich eine Zeit lang in so [...] geraden Reihen mit Blick zur Tafel irgendwie sitzen (.) und hab dann zwischendurch einen Klassenrat einfach, äh, in dieser normalen Sitzordnung gemacht, ähm, (.) wo die Kinder auch überhaupt nicht mit zufrieden waren, [...] Ne, Klassenrat gehört im Kreis, ne, (lacht) [...] (.) Das gehört einfach irgendwie dazu, dass man sich wirklich, ne, wie in so einem Parlament auch hinsetzt und man sich angucken kann und so, ähm, waren die überhaupt nicht mit zufrieden [...] Aber wenigstens etwas“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 479-487).

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass die Partizipationsformate zwar in Präsenz stattfinden konnten, jedoch nicht im gleichen Rahmen wie vorher. Es mussten beispielsweise Sitzordnungen und Abstände verändert werden, damit ein Zusammenkommen unter den geltenden Regeln möglich war. Teilweise hat eine AG auch auf dem

Schulhof stattgefunden, wodurch die vorgeschriebenen Abstände besser eingehalten werden konnten.

Diese Ergebnisse zeigen, dass es verschiedene Möglichkeiten gab, Partizipationsformate auch während den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattfinden zu lassen. Die erste Hypothese kann somit verifiziert werden. Es haben Partizipationsformate online stattgefunden, wenn auch nur an einer Schule. Dafür wurden zum einen Online-Konferenz-Tools wie Zoom und zum anderen auch Lernplattformen mit Chatfunktionen genutzt. Darüber hinaus lässt sich ergänzen, dass vielfältige Möglichkeiten geschaffen wurden, wie Partizipationsformate in den Zeiten des Wechselunterricht auch mit den geltenden Regulierungen in Präsenz stattfinden konnten.

### 5.3 Wenige Partizipationsformen konnten weitergeführt werden

Für die Überprüfung der zweiten Hypothese ‚Informelle Partizipationsformen konnten weniger umgesetzt werden als formelle Partizipationsformen‘ werden die zwei Kategorien A.3 und B.3 herangezogen.

Die Interviewergebnisse bezüglich der Partizipationsformen vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen in der Kategorie A.3 können in zwei Unterkategorien differenziert werden. Die eine beschreibt formelle Partizipationsformen, in welcher sich zeigt, dass sowohl repräsentative wie das Schüler:innenparlament als auch offene, wie der Klassenrat, in allen drei Schulen vorhanden waren und durchgeführt wurden. Bezüglich informeller Partizipationsformate ließen sich ebenfalls an allen Schulen verschiedene Partizipationsmöglichkeiten finden. Es werden Arbeitsgemeinschaften (AG's) angeboten, wie die Streitschlichter AG oder die Buddy AG, bei denen es darum geht, dass eine Gruppe von Schüler:innen als Ansprechpersonen für die anderen Schüler:innen bei Streit oder anderen Anliegen ausgebildet werden. Auch bezüglich der Unterrichtsthemen durften die Schüler:innen mitbestimmen, was sie gerne behandeln möchten. Um auch die Meinung aller Schüler:innen, beispielsweise zu ihrem Wohlbefinden und ihren Vorschlägen zu erfahren, wurden beispielsweise Umfragen an den Schulen durchgeführt. Zudem wurde betont, dass es Sprechstunden gab, bei denen die Schüler:innen sich an Schulsozialarbeiter:innen oder an die Schulleitung direkt wenden können.

Anhand der verschiedenen und vielfältigen Partizipationsformate zeigt sich, dass die drei Schulen Partizipation der Schüler:innen gefördert und in den Schulalltag integriert hatten. Es wurde in unterschiedlichen Bereichen und über verschiedene Formate

versucht, die Schüler:innen einzubeziehen und mitbestimmen zu lassen.

Daran anschließend stellt sich nun die Frage, inwieweit diese bestehenden Partizipationsformate auch während den Covid-19 bedingten Schulschließungen weitergeführt werden konnten. Dazu wurden in der Kategorie B.3 drei Unterkategorien gebildet, die die Ergebnisse zusammenfassen.

Wie bereits bei der Prüfung der ersten Hypothese erwähnt, konnte nur eine Schule Partizipationsformate online weiterführen. Dies zeigt sich auch in den Antworten der Unterkategorie ‚Keine Weiterführung der Partizipationsformate‘. An zwei Schulen wurde berichtet, dass keine der Partizipationsformate weitergeführt werden konnten: „Das hat auf Eis gelegen, muss ich ganz ehrlich so sagen. Ich kann jetzt auch was an den Haaren herbeilügen“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 244). Und auch an der Schule, die einige Dinge umsetzen konnte, berichtete eine Schülerin, dass formelle Partizipationsformen nicht stattfinden konnten.

Der Klassenrat ist ein formelles Partizipationsformat, welches während den Covid-19 bedingten Schulschließungen durchgeführt werden konnte. Obwohl zwei Schulen angaben, keine Formate weitergeführt zu haben, sprachen sie davon, wie beispielsweise der Klassenrat und das Schülerparlament in veränderter Form stattgefunden haben:

„Aber (.) der Schülerrat als Gremium ist zum Beispiel nicht digital zusammengetreten [...] Das hat einfach alles geruht (.) Ähm, bis wir uns zum ersten Mal wieder treffen konnten und dann auch nur in verkleinerter Form, nicht Klassensprecher, Stellvertreter, sondern nur einer aus jeder Klasse“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 250-253).

Oder er wurde in veränderter Sitzform durchgeführt, wie unter 5.2 bereits erwähnt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass dies während dem Wechselunterricht stattgefunden hat. Die Tatsache, dass sich die Lehrkräfte und die Schulleitungen nicht direkt daran erinnerten, dass die Partizipationsformate stattgefunden haben, zeigt, dass diese nicht denselben Stellenwert hatten, wie vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Diese Diskrepanz bestätigt sich auch bei der Untersuchung der anderen Dimensionen von Schüler:innenpartizipation. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass formelle Präsentationsformen nur vereinzelt weitergeführt wurden.

Bezüglich der informellen Partizipationsformen wurden vor allem an einer Schule die AG's wie Streitschlichter und Buddy weitergeführt. Wie bereits unter 5.2 ausgeführt, fanden diese sowohl online über Videokonferenzen oder Lernplattformen als auch in Präsenz draußen statt. Über die AG der Streitschlichter berichtete beispielsweise eine Lehrerin: „[...] und das hat auch trotz Corona stattfinden können, weil das eben nur so wenige Kinder waren [...]“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 84). Insbesondere die

Partizipationsmöglichkeiten in Form von Sprechstunden oder bilateralen Gesprächen mit Lehrkräften oder der Schulleitung konnten zudem an zwei Schulen aufrechterhalten werden. Es wurde dabei versucht, Kontakt zu den Schüler:innen zu halten und darüber mitzubekommen, wie es den Schüler:innen geht. Informelle, projektbezogene Partizipationsformen wurden ebenfalls an einer Schule aufrechterhalten. Die Lehrkraft beschrieb hier, dass, sobald in Aussicht war, dass wieder Veranstaltungen stattfinden oder generell Öffnungen möglich waren, die Schüler:innen eingebunden wurde und ihnen in Aussicht gestellt wurde, dass sie mitentscheiden dürfen.

Es zeigt sich, dass sowohl informelle als auch formelle Partizipationsformen nicht in dem Ausmaß stattfinden konnten, wie vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Einiges konnte in Präsenz oder auch online durchgeführt werden, wie bereits in der ersten Hypothese festgestellt wurde. Es lässt sich jedoch keine eindeutige Aussage treffen, ob mehr informelle oder formelle Partizipationsformen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen umgesetzt werden konnten, da prinzipiell wenige Partizipationsformate weitergeführt werden konnten. Bei Betrachtung der Partizipationsformen, die stattgefunden haben, lässt sich jedoch vermuten, dass formelle weniger umgesetzt werden konnten als informelle Partizipationsformate. Somit kann die zweite Hypothese falsifiziert werden. Trotzdem muss dieses Ergebnis mit Vorsicht betrachtet werden, denn im Großen und Ganzen lässt sich feststellen, dass weniger Partizipationsformate überhaupt weitergeführt werden konnten.

## 5.4 Partizipationsformen waren weniger intensiv

Nachdem bereits festgestellt wurde, dass wenige Partizipationsformate weitergeführt werden, stellt sich nun die Frage, wie hoch die Intensität der Formate war, die stattfinden konnten. Dafür wird die dritte Hypothese ‚Die stattfindenden Partizipationsformate waren weniger intensiv als die Partizipationsformate, die vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattfanden‘ untersucht. Zur Überprüfung werden dabei die Kategorien A.4 und B.4 herangezogen.

Die Kategorie A.4 beschreibt die Intensität der Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Hier ergaben sich folgende Unterkategorien, die nachfolgend ausgeführt werden.

Die erste Unterkategorie beschreibt, inwieweit die Schüler:innen in dem Partizipationsformat des Klassenrates Verantwortung durch die eigenständige Leitung, Moderation und Protokollierung übernommen haben. Eine Schülerin beschrieb das

folgendermaßen: „Ja, auch im Klassenrat, ähm, da dürfen wir viel bestimmen, also, da macht die Lehrerin gar nichts [...] Außer, wenn sie was sagen will, was ihr nicht gefallen hat“ (Interview\_2\_SuS\_2, Pos. 4-6). Hier wird deutlich, dass die Lehrkraft sich während dem Klassenrat zurücknahm und die Schüler:innen diesen in großen Teilen selbst durchführten. Die Lehrkraft war weiterhin anwesend, aber es fand ein Rollenwechsel und eine Verantwortungsübergabe an die Schüler:innen statt.

Die nächste Unterkategorie beschreibt die Verbindlichkeit bei umsetzbaren Wünschen. Hier weisen alle unter dieser Kategorie codierten Antworten darauf hin, dass die Wünsche und Ideen der Schüler:innen, die umsetzbar waren, auch hohe Verbindlichkeit hatten und umgesetzt wurden. Eine Schulleitung berichtete: „wenn es dann umsetzbar ist [...] wurde es auch umgesetzt (Interview\_3\_LuL, Pos. 224-226). Die Schülerin an einer Schule schätzte die Verbindlichkeit ebenfalls hoch ein, jedoch erst seitdem sie in der dritten beziehungsweise vierten Klasse ist, da die Vorschläge dann ernster geworden sind. Bei der Verbindlichkeit der Umsetzung ging es demnach insbesondere um die Einschätzung der Erwachsenen, inwieweit die Vorstellung ernst zu nehmen oder generell umsetzbar sind.

Zudem betonten Lehrkräfte an zwei Schule auch, dass die Schüler:innen ihre Meinung immer sagen dürfen und somit die Anliegen auch gehört wurden. Dies schließt an die informellen Partizipationsformen der Sprechstunden an, welche bereits in dem vorherigen Abschnitt aufgeführt wurden und eine Kultur an der Schule beschreiben, die insbesondere für Partizipation von Bedeutung ist. Daher lässt sich vermuten, dass die Intensität der stattfindenden Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen im Großen und Ganzen relativ hoch waren. Bei Betrachtung der Stufen der Partizipation nach Schröder und den formulierten Voraussetzungen für gute Partizipation scheinen an den befragten Schulen bereits Formate etabliert worden sein, welche sich durch eine hohe Intensität auszeichnen. Die Vorschläge sind nach Angaben der Schulleitungen und auch nach Einschätzung der Schüler:innen verbindlich umgesetzt worden, solange eine Umsetzung möglich war. Die Schüler:innen konnten sich einbringen, ihre Ideen äußern und haben auch in formellen Partizipationsformaten Verantwortung übernehmen können.

Daran anschließend stellt sich die Frage, wie hoch die Intensität der Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen war. Die in der Kategorie B.4 codierten Ergebnissen lassen sich in drei Unterkategorien differenzieren. Bei Betrachtung der verschiedenen Unterkategorien muss jedoch bedacht werden, dass an

den Schulen viele Partizipationsformate nicht weitergeführt werden konnten, beziehungsweise zwei Schulen angaben, keine Partizipationsformate weitergeführt zu haben.

In der ersten Unterkategorie wurden die Aussagen zusammengefasst, die beschreiben, dass aufgrund von geltenden Regeln die Umsetzung der Ideen der Schüler:innen nicht möglich war. Eine Lehrerin beschrieb das folgendermaßen:

„Ähm, und dann haben die Kinder sich gewünscht, dass der Schulhof wieder gemischt ist, wir hatten ja da begrenzte Sektoren, wo die Kinder unter sich waren. Ähm, gleichzeitig haben sie aber auch gesagt, die begrenzten Bereiche haben eigentlich auch dazu geführt, dass es weniger Streit gab. Also wir haben da auch Vorteile drin gesehen, aber wir durften das ja nicht auflösen, ne. Das war im Grunde, die Wünsche waren da und wir wussten auch welche das sind. Aber da waren uns leider in der Durchführung so die Hände gebunden“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 114).

Trotzdem wurde auch ein Beispiel von einer Schulleiterin genannt, bei dem Wünsche umgesetzt werden konnten, da die Corona-Regeln weniger einschränkend waren und auch wieder mehr möglich war. Dieses wurde in der zweiten Unterkategorie unter B.4 codiert. Daran zeigt sich, dass es auch möglich war, die Ideen der Schüler:innen umzusetzen und Möglichkeiten zu bieten, bei denen Schüler:innen sich richtig einbringen konnten.

In der letzten Unterkategorie wird beschrieben, wie die Ideen der Schüler:innen auch als Denkanstöße genutzt wurden. Die Schulleitung beschrieb das so:

„Ich würde mal sagen, die haben uns viele Denkanstöße gegeben. Ähm. [...] Zum Beispiel die, ähm, wenn man jetzt an den Pausenhof denkt, ne, wir haben diese Segmente ja gehabt. [...] Dass wir viel früher drüber nachgedacht haben, wieder zu öffnen. [...] Solche Geschichten. [...] Also da haben die uns schon etliche Impulse gegeben“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 187-195).

Die Antworten dieser Kategorien machen deutlich, dass viele Wünsche und Ideen nicht umgesetzt werden konnten, weil Regelungen dies nicht zugelassen haben. An einer Schule konnten auch innerhalb der geltenden Regeln Wünsche umgesetzt werden und auch zwischendrin wurden die Wünsche der Schüler:innen immer wieder als konkrete Denkanstöße genutzt, auch, wenn sie erst einmal aufgrund der geltenden Corona-Regelungen nicht umsetzbar waren. Trotzdem lässt sich feststellen, dass die stattfindenden Partizipationsformate weniger intensiv waren als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Die dritte Hypothese kann damit verifiziert werden. Denn im Vergleich zu den Aussagen wie verbindlich die Wünsche umgesetzt wurden oder inwieweit die Schüler:innen auch selbst Verantwortung beispielsweise im Klassenrat übernommen haben, war dies während den Covid-19 bedingten Schulschließungen nicht der Fall. Hier muss in jedem Fall festgehalten werden, dass die geltenden Regelungen

in hohem Maße dazu beigetragen haben, dass die Intensität der Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen niedriger war.

## 5.5 Weniger Partizipationsthemen für Schüler:innen

Anschließend an die Dimension der Intensität der Partizipationsformate stellt sich die Frage, bei welchen Themen die Schüler:innen mitbestimmen durften. Dafür wird die vierte Hypothese untersucht: Schüler:innen konnten während den Covid-19 bedingten Schulschließungen bei weniger Themen, die sie in der Schule betreffen, als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen. Um diese Hypothese beantworten zu können, werden die Kategorien A.5 und B.5 untersucht. Beide Kategorien haben jeweils zwei Unterkategorien. Die Unterkategorie der Thematischen Reichweite wird hier für die Prüfung der Hypothese betrachtet, da diese explizit darauf ausgerichtet ist. Die zweite Unterkategorie der Zielgruppenorientierung wird nach der Prüfung der Hypothesen ebenfalls aufgeführt, da sie darüber hinaus interessante Erkenntnisse über Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen liefert.

In der ersten Unterkategorie der Thematischen Reichweite lassen sich Aussagen zusammenfassen, die angeben, dass vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen Themen von den Kindern eingebracht wurden. Beispielsweise wurde berichtet, dass es im Klassenrat auch einen expliziten Tagesordnungspunkt gab, an dem die Schüler:innen eigene Themen einbringen konnten:

“Und ihm Schülerparlament ist der letzte Tagespunkt immer, ähm, Themen aus dem Klassenrat und dann werden eben auch die Kinder gefragt. Gab es bei euch Vorfälle? [...] Ist was aufgekommen, was ihr untereinander nicht klären konntet“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 283-285).

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass die Schüler:innen die Möglichkeit haben, eigene Themen einzubringen und für diese Themen auch explizit der Raum geschaffen wird.

Unter der nächsten Kategorie wurden thematische Beispiele codiert, bei denen die Schüler:innen mitbestimmen durften. Es gibt unter dieser Kategorie viele Codierungen, aus der einige Beispiele nachfolgend exemplarisch aufgeführt werden. Ein Schüler berichtete: „wir haben zum Beispiel eine Freundschaftsbank eingeführt“ (Interview\_2\_SuS\_2, Pos. 9). Und auch bei Themen, die beispielsweise die Sitzordnung betreffen, durften die Schüler:innen vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen. Dies sind nur einige Beispiele, die die Vielfältigkeit der Themen

veranschaulichen sollen, an denen die Schüler:innen vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmt haben.

Es zeigt sich jedoch, dass in einigen Fällen, die Themen, über die die Schüler:innen bestimmen durften, einer Vorauswahl durch die Lehrkräfte unterlagen. Beispielsweise wurde von einer Schulleiterin diese Vorauswahl folgendermaßen beschrieben:

„Davor war es so, dass ich von der Stadt, ähm, ähm, eine Nachricht bekommen habe, dass ich ein Spielgerät aussuchen darf [...] Für den Schulhof zum Beispiel, das such ich dann natürlich auch nicht alleine aus [...] Es ist aber auch nicht so, dass ich total planlos dann in die Sitzung gehe, denn die Kinder wissen ja nicht wieviel Geld das ist und was man dafür kriegt [...] Da gehe ich also mit drei Vorschlägen, Rutsche, Wippe, Schaukel was weiß ich oder noch irgend ein Balancierdings (.) und sag [...] Das könnten wir uns leisten (.) ist das okay, oder habt ihr noch eine andere Idee oder ne, so läuft das dann im Grunde ab“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 562-570).

Daran wird deutlich, dass in einigen Fällen, die thematische Reichweite der Schüler:innen doch nicht so weit war, wie es durch die zahlreichen Partizipationsmöglichkeiten und die vielen Beispiele zu vermuten war. Dies hängt sicherlich in einigen Fällen auch mit dem organisatorischen Aufwand und dem Vorwissen der Schüler:innen zusammen. Jedoch ist es ein Aspekt, der bei der Untersuchung der thematischen Reichweite von Schüler:innenpartizipation nicht zu vernachlässigen ist.

Als letzte Unterkategorie der thematischen Reichweite zeigt sich, dass Schüler:innenpartizipation auch abhängig von den Erwachsenen war. Insbesondere an einer Schule wurde berichtet: „Das ist möglich. Aber bei der Wahl der Unterrichtsthemen (.) verweigere ich mich so ein bisschen, da kann ich nicht das so machen“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 236). Anhand dieser Aussagen wird deutlich, wie bereits auch in der theoretischen Grundlage angesprochen, dass Schüler:innenpartizipation in vielen Fällen abhängig von der Bereitschaft der Erwachsenen ist, Schüler:innen den Raum für Partizipation zu geben und sich selbst und ihre Vorstellung sowie Planung zurückzunehmen.

Aussagen zur thematischen Reichweite während den Covid-19 bedingten Schulschließungen lassen sich in vier Unterkategorien differenzieren. In der ersten Unterkategorie wurden Aussagen zusammengefasst, die beschreiben, dass Schüler:innen Themen einbringen konnten, die auch umgesetzt wurden, soweit dies möglich war.

Jedoch berichtete an dieser Schule auch eine Schülerin: „Nein, da wurden wir gar nicht gefragt (.) in der Coronazeit“ (Interview\_2\_SuS\_2, Pos. 128). Diese Aussage wurde unter der Unterkategorie ‚Schüler:innen wurden nicht gefragt‘ codiert. Sie macht deutlich, dass nicht alle Schüler:innen gleichermaßen an den Partizipationsformaten beteiligt sind und deswegen Einzelaussagen wichtig zu beachten sind, jedoch von diesen nicht auf die Situation aller Schüler:innen zu schließen ist. Denn auch innerhalb einer

Schule gab und gibt es unterschiedliche Perspektiven.

Um einen Überblick zu haben, bei welchen Themen die Schüler:innen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen konnten, wird auch hier eine Unterkategorie mit thematischen Beispielen erstellt. Zusätzlich zu den bereits genannten Themen wurde beispielsweise von folgender Idee der Schüler:innen berichtet:

„Und dass sie Kontakt zu allen Schülern wieder haben wollen und nicht nur zu ihrer Klasse. Dann hatten sie sich so ein Briefsystem gewünscht, wo Kinder rumgehen und die Briefe eben bringen. [...] Das hatten wir dann sogar schon so weit ausgeführt, dass wir bestimmt haben, wer könnte das machen, wo kriegen wir das Briefpapier her und so weiter. Aber leider wurde es dann wieder verboten, dass überhaupt andere Schüler die Klassenräume betreten durften und deswegen konnten wir es gar nicht verwirklichen“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 110-112).

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, dass Mitbestimmung auch bei einigen Themen möglich war, obwohl es geltende Corona-Regeln gab. Diese Partizipation hat vor allem stattgefunden, als wieder mehr Öffnungen an der Schule möglich waren und nicht während den Phasen des Online-Unterrichts.

Zusätzlich wurde gefragt, welche Bedeutung die Themen für die Schüler:innen hatten. Eine Schülerin sagte: „Schon (.) Also, dass was da mehr Möglichkeiten gab, so einen Streit zu klären oder auszubügeln, äh, das war schon gut und neue Möbel das war auch sehr cool“ (Interview\_2\_SuS\_1, Pos. 226). Die Themen, bei denen die Schüler:innen mitbestimmen durften, wurden als wichtig und interessant von den Schüler:innen eingeschätzt.

Es lässt sich jedoch im Allgemeinen sagen, dass aufgrund der Tatsache, dass nur wenige Partizipationsformate weitergeführt wurden und an zwei Schulen gesagt wurde, dass keine Partizipation stattfinden konnten, die Schüler:innen auch bei weniger Themen an der Schule mitbestimmen durften. Dies wird ebenfalls durch die Tatsache bestätigt, dass unter der Kategorie B.5 nur Aussagen von Schüler:innen oder Lehrkräften einer Schule codiert sind. Die vierte Hypothese kann hiermit verifiziert werden. Die Schüler:innen konnten während den Covid-19 bedingten Schulschließungen bei weniger Themen mitbestimmen als vorher.

## 5.6 Weitere Erkenntnisse über Schüler:innenpartizipation

Zusätzlich zu den geprüften Hypothesen werden in der theoretischen Grundlage noch zwei weitere Aspekte und Dimensionen von Schüler:innenpartizipation aufgeführt. Diese wurden ebenfalls als Kategorien bzw. Unterkategorien verwendet und die Interviewergebnisse nach diesen codiert. Sie bieten weitergehende Erkenntnisse zur Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen und sind

daher für diese Arbeit von Interesse.

In der theoretischen Grundlage wurde unter der Dimension der Reichweite der Partizipation von Schüler:innen zusätzlich zur thematischen Reichweite auch die Zielgruppenorientierung aufgeführt. Für die vorliegende Arbeit wird diese ebenfalls untersucht. Dafür wird unter den Kategorien A.5 und B.5 die Unterkategorie der Zielgruppenorientierung hinzugefügt.

Die verschiedenen Aussagen unter der Kategorie A.5 beschreiben, wie die Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen zusammengesetzt waren.

Unterschiedliche Gruppen waren dabei je an verschiedenen Formaten beteiligt.

Interessant ist nun, sich im Vergleich anzuschauen in welcher Zusammensetzung Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattfinden konnten. Hier lassen sich zwei Unterkategorien unter B.5 differenzieren. Zum einen wurde angegeben, dass versucht wurde, die gleiche Zusammensetzung möglich zu machen.

In den meisten anderen Fällen haben die Partizipationsformate jedoch mit der Hälfte der Beteiligten stattgefunden, was mit den geltenden Corona-Regeln zusammenhing. Über den Schülerrat wurde beispielsweise berichtet:

„Schülerrat doch doch, der ist sofort [...] Den haben wir ja dann etwas abgespeckt, dass [...] nur der Klassensprecher dann nur einer, dass die sich einigen mussten, dass da nicht, äh, bei zwölf Klassen sitzen wir ja sonst mit vierundzwanzig [...] plus Erwachsene, das war zu viel für den Raum, da haben wir gesagt also aus jeder Klasse nur einer“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 487-494).

Somit haben die Schulen eine Möglichkeit gefunden, auch unter den geltenden Corona-Regeln das Zusammenkommen möglich zu machen und Partizipationsformate stattfinden zu lassen. Im Sinne der Reichweite bedeutet dies, dass nicht mehr alle, die das Thema betraf oder die formell hätten mitentscheiden können, die Möglichkeit dazu hatten. Aber es war zumindest möglich, dass Partizipationsformate weitergeführt werden konnten. Die Zielgruppe ist dabei jedoch während den Covid-19 bedingten Schulschließungen minimiert worden.

Eine andere Dimension, die für diese Arbeit unter den Kategorien A.6 und B.6 untersucht wird, ist die zeitliche Dimension von Schüler:innenpartizipation. Unter A.6 können zwei Unterkategorien differenziert werden. Zum einen gab es Formate, die regelmäßig stattfanden, wie das Schüler:innenparlament. Zum anderen gab es auch Projektformen, die nur projektbezogen zu bestimmten Anlässen stattfanden. Bei dem

Schüler:innenrat einer Schule zeigt sich auch eine Verbindung der beiden zeitlichen Dimensionen, wie an dem Beispiel der Schulleiterin deutlich wird:

„Der Schülerrat tagt etwa vier Mal im Jahr [...] je nach Anlass. Als wir jetzt das Geld da ausgeben mussten, haben wir uns dann auch mal öfter getroffen“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 381-383).

Anhand dieser Aussagen kann gesehen werden, dass es sowohl regelmäßig stattfindenden als auch projektbezogene Termine für die Partizipationsformate gab.

Im Vergleich dazu zeigt sich unter B.6 zum einen, dass die Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen zeitweise aussetzen mussten:

„L: Ja, teilweise musste das aber aussetzen.

SL: Ja, wir haben das im Grunde genommen während der strikten Trennungszeiten, die wir hier während der Corona-Zeit hatten, ausgesetzt. Das war einfach dann nicht umsetzbar, weil wir ja aus jeder Stufe, aus jeder Klasse Vertreter mit dabei haben und da haben wir gesagt, das machen wir nicht. [...] Das konnten wir ja auch nicht durchführen“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 140-143).

Zum anderen wurden auch Partizipationsformate, als sie dann wieder stattfinden konnten, weniger regelmäßig durchgeführt als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Beispielsweise die Buddy-AG an einer Schule, wie eine Lehrerin berichtete:

„L: Mit der Buddy-Ag?

SL: Nicht wöchentlich.

L: Ne, alle zwei Wochen“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 259-261).

Diese Ergebnisse decken sich mit denen, die bereits in den anderen Dimensionen ausgeführt wurden. Es konnten weniger Partizipationsformen, weniger regelmäßig, weniger intensiv und zu weniger Themen und mit weniger Beteiligten als vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen durchgeführt werden.

## 5.7 Reflektion von Schüler:innenpartizipation

Wie sich in der Überprüfung der Hypothesen gezeigt hat, konnte Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen nur eingeschränkt und teilweise gar nicht stattfinden. An diese Erkenntnisse anschließend, stellt sich nun die Frage, was in Bezug auf Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen anders gemacht hätte werden können. Um diese Frage zu beantworten, wird die Hauptkategorie C herangezogen. Diese Hauptkategorie ist in drei Kategorien untergliedert, die zur Reflektion der Schüler:innenpartizipation dienen. In der ersten Kategorie geht es konkret um rückblickende Verbesserungsvorschläge. Die Antworten auf diese Frage lassen sich in drei Unterkategorien differenzieren. Die erste Unterkategorie beinhaltet Vorschläge, die von den Schüler:innen gemacht wurden. Ein

Schüler und eine Schülerin hätten gerne mehr bei der Einteilung der Zonen auf dem Schulhof und der Einteilung der Klassen in die Gruppen für den Wechselunterricht mitbestimmt:

„S2: Na doch da ja mit dem Schulhof

I: Das mit dem Schulhof hättest du gerne mitgemacht?

S2: Mhm

S1: Ja, also bei mir ist das auch so (.) ich hätte jetzt eigentlich nichts außer, auch ein bisschen bei Mitbestimmung einmal wegen dem Schulhof und einmal wegen der Einteilung der Klassen, weil man in der Zeit, meine eine Freundin und ich, wir haben die andere Freundin dann gar nicht gesehen“ (Interview\_2\_SuS\_2, Pos. 314-317).

Andere Schüler:innen hätten sich gewünscht, mehr informiert und mitgenommen zu werden, insbesondere bevor sie nach der Phase des Online-Unterrichts wieder an die Schule gekommen sind.

In der zweiten Unterkategorie wurden die Vorschläge zusammengefasst, die von den Lehrkräften und den Schulleitungen gemacht wurden. An einer Schule wurde als Verbesserungsvorschlag genannt, die Schule nicht mehr zu schließen. Dies ist jedoch kein richtiger Verbesserungsvorschlag, der sich direkt auf Schüler:innenpartizipation bezieht. Vielmehr geht es darum, die Umstände zu verhindern, unter denen Schüler:innenpartizipation aus ihrer Sicht nicht möglich gewesen wäre.

Ein konkreter Verbesserungsvorschlag wurde von einer Lehrerin genannt:

„Eine Idee wäre vielleicht (.) ne Schülersprechstunde. Da habe ich zwischendrin so gedacht, weil wir das auch schon einmal überlegt hatten, das aber wirklich sehr aufwändig ist und man wirklich gut auch, wenn man so ein Großprojekt anfängt, braucht man auch wirklich die Zeit und manchmal brauchen so Projekte nicht ein Jahr, nicht zwei, sondern drei bis vier Jahre, ähm. Da habe ich zwischendrin gedacht, wenn das jetzt möglich wäre, online, (..) dann könnten sich die Kinder untereinander wieder mehr sehen und man hätte gleichzeitig nicht immer nur mit Erwachsenen eben den Austausch, sondern auch mit anderen Kindern. Aber das war so das Einzige, wo ich dachte, vielleicht (..)“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 369).

Es wurde dabei vorgeschlagen, den Schüler:innen ein Format einzurichten, in dem sie sich gegenseitig ohne die Anwesenheit der Erwachsenen austauschen und Ansprechpersonen bei Problemen füreinander sein können. Insbesondere in einer Zeit, in der wenige Möglichkeiten des Zusammenkommens für die Schüler:innen ohne Erwachsenen möglich war, scheint dies eine hilfreiche Idee zu sein, den Austausch untereinander aufrechterhalten zu können.

In der dritten Unterkategorie wurden Aussagen zusammengefasst, bei denen gesagt wird, dass es keine Verbesserungsvorschläge gibt. Eine Schulleiterin sagte beispielsweise:

„Ich würd trotzdem kein Schülerrat online machen, habe ich mir gerade überlegt [...] Weil die (.) die Basis fehlt, der Austausch von den Kindern untereinander, das soziale Miteinander auf das sich das ja immer bezieht [...] was da besprochen wird, das liegt halt alles auf Eis [...] Also das, das (.) ging, ginge gar nicht“ (Interview\_1\_LuL, Pos. 912-919).

Und auch die Schulleiterin einer anderen Schule sagte: „ich weiß gar nicht, ob ich was ändern würde. Das hört sich so vermessen an, wenn man das sagt, deswegen traue ich man sich dann nicht zu sagen“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 368). Schüler:innen an dieser Schule hatten ebenfalls keine Verbesserungsvorschläge. Daran wird deutlich, dass obwohl Schüler:innenpartizipation in nur begrenztem Ausmaß stattfinden konnte, sowohl die Schüler:innen als auch die Schulleitungen keine Verbesserungsvorschläge haben. Rückblickend gesehen, würden sie dementsprechend nichts anders machen, was Schüler:innenpartizipation betrifft.

Anschließend wurde gefragt, was die Interviewpartner:innen aus den Schulschließungen für Schüler:innenpartizipation mitnehmen konnten. Diese Antworten wurden unter der Kategorie ‚Learnings‘ in insgesamt vier Unterkategorien zusammengefasst. Ein ‚Learning‘ war die Wertschätzung für die Möglichkeit des Zusammenkommens. Ein anderes ‚Learning‘ war die Bedeutung der Schule als Wohlfühlort für die Schüler:innen und, dass diese gerne in die Schule kommen.

Und ebenfalls als ‚Learning‘ wurde die Bedeutung von Schüler:innenpartizipation genannt:

„Also erstmal hat es mir noch einmal gezeigt, wie wichtig es ist. [...] Ähm, die Kinder da ernst zu nehmen und mitzunehmen und, ähm, wie die es auch einfordern“ (Interview\_2\_LuL, Pos. 400-403).

Unter der letzten Unterkategorie wurde die Aussage einer Lehrkraft codiert, die sagte, dass es keine ‚Learnings‘ für Schüler:innenpartizipation gegeben hat. Diese Aussage schließt an die Kategorie an, in der gesagt wird, dass es keine Verbesserungsvorschläge gibt.

In der letzten Kategorie wurden Aussagen codiert, die konkrete Unterstützungswünsche zusammenfassen. Es gibt dabei drei Unterkategorien. Die erste Unterkategorie fasst Unterstützungswünsche bezüglich des Corona-Managements zusammen. Hier wurde zum einen genannt, dass rechtliche Unterstützung wünschenswert gewesen wäre, da beispielsweise unsicher war, welches Programm für den Online-Unterricht genutzt werden durften. Zudem wurde sich auch eine bessere Kommunikation mit der Schule mit der Schule gewünscht, denn oft haben die Schulen sehr kurzfristig erfahren, was die neuen Maßnahmen sind und teilweise konnten sie diese auch in den Zeitungen

nachlesen. Daran anschließend wurden sich auch an dieser Schule durchdachtere Maßnahmen gewünscht, damit auch Teilhabe an der Schule möglich gewesen wäre:

„Ne, also, ähm, wir sind da völlig im, im Stich gelassen worden, ähm, (.) Ich hätte mir gewünscht, dass die Maßnahmen, die getroffen worden wären, durchdachter getroffen (.) worden wären [...] Also das war teilweise wirklich [...] Ähm (.) wider jeder Vernunft [...] So (.) ähm, (..) unter diesen Bedingungen war es nicht möglich, (.) Teilhabe zu, zu leben“ (Interview\_3\_LuL, Pos. 512-518).

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass sich die Schulen bezüglich der Regelungen allein gelassen gefühlt haben und selbst in einem Zustand der Unwissenheit und Überforderung befanden, wodurch auch Schüler:innenpartizipation für sie nicht in dem Ausmaß möglich war, wie sie es gerne gemacht hätten.

In der zweiten Unterkategorie befinden sich Aussagen, in der Ressourcen an der Schule als Unterstützungswünsche genannt wurden. Zum einen wurde hier die digitale Ausstattung von einer Lehrkraft genannt, da es zu lange gedauert hat, bis diese vorhanden war. Von einer anderen Schule wurde sich vor allem mehr Personal gewünscht, das notwendig wäre, um auf die Bedürfnisse und Probleme der Schüler:innen eingehen zu können.

Als dritte Unterkategorie wurden Aussagen zusammengefasst, die beschreiben, dass keine Unterstützungswünsche bestehen.

Es lässt sich demnach zusammenfassen, dass digitale Ausstattung und mehr Personal aus der Perspektive der Lehrkräfte und Schulleitungen notwendig gewesen wären, um Schüler:innenpartizipation umsetzen zu können. Insbesondere digitale Ausstattung scheint dabei in Zeit der Schulschließungen und des Online-Unterrichts notwendig, um den Kontakt zu den Schüler:innen aufrechterhalten zu können und mit ihnen in den Austausch über Ideen oder Verbesserungsvorschläge zu gehen. Nichtsdestotrotz zeigt sich in der Kategorie der Verbesserungsvorschläge oder der ‚Learnings‘, dass es nicht viele Ideen oder rückblickende Vorschläge gab, wie Schüler:innenpartizipation hätte besser gemacht werden können.

## 6. Diskussion: Was bedeuten die Ergebnisse für Schüler:innenpartizipation?

Nachdem die Ergebnisse der Interviews nun aufgeführt und die Hypothesen damit überprüft wurden, stellt sich die Frage, was diese Ergebnisse für Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen bedeuten.

Bis auf die zweite Hypothese können alle Hypothesen verifiziert werden. Die

Partizipationsformate fanden teilweise digital statt, sie waren jedoch weniger intensiv und die Schüler:innen konnten bei weniger Themen mitbestimmen. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Schüler:innenpartizipation weniger umfänglich stattfinden konnte. Die befragten Schulen sind welche, die Schüler:innenpartizipation eine große Bedeutung beimessen. Doch auch an diesen zeigt sich, dass vieles nicht weitergeführt wurde und es noch viel Potenzial gegeben hätte. Daher stellt sich die Frage, was in Bezug auf Schüler:innenpartizipation konkret hätte anders gemacht werden können. Erstaunlicherweise wird hier gesagt, dass es keine Verbesserungsvorschläge gibt und auch rückblickend gesehen nichts anders gemacht werden würde. Diese Aussage ist sehr überraschend, denn wie sich an den vorherigen Ergebnissen zeigt, hat es Möglichkeiten gegeben, Schüler:innenpartizipation auch mit den Herausforderungen der Corona-Pandemie umzusetzen. Dies bestätigt die Ergebnisse vorheriger Forschungsprojekte, in denen die Abhängigkeit und der Wille der Erwachsenen thematisiert werden, Schüler:innenpartizipation zuzulassen. Dieses Spannungsfeld ergab sich bereits in anderen Forschungsprojekten und wird auch in dieser Arbeit deutlich. Erwachsene müssen einen Teil ihrer Handlungsmacht abgeben, was in vielen Fällen nicht vollumfänglich geschieht. Während den Covid-19 bedingten Schulschließungen zeigt sich eine ähnliche Situation, denn Erwachsene haben entschieden, die Partizipationsformate teilweise nicht weiterzuführen oder ganz auszusetzen. Damit wird deutlich, dass Schüler:innenpartizipation in vielen Fällen nicht den Stellenwert hat, den es haben sollte. Außerdem lässt sich vermuten, dass Schüler:innenpartizipation häufig nur innerhalb des Schulgeländes verstanden wird und nicht als ein Recht und eine Verpflichtung, die nicht aufhört, wenn die Schüler:innen nicht physisch in der Schule anwesend sein können. Die Diskrepanz der theoretischen Relevanz und der praktischen Implementierung bestätigen sich auch hier und zeigen, wie groß der Handlungsbedarf für Schüler:innenpartizipation im Allgemeinen ist.

Umso wichtiger scheint es, konkrete Möglichkeiten und Ideen zu nennen, die für zukünftige Situationen von Schulschließungen eine Hilfe sein können. Eine Lehrerin schlägt vor, eine Schüler:innensprechstunde anzubieten, in der die Schüler:innen miteinander in Kontakt treten können. Dies scheint ein sinnvolles Format zu sein, denn dadurch wird ein Raum geschaffen, in dem die Schüler:innen online zusammenkommen können. Insbesondere die Beziehung zueinander und die Interaktionen sind in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulschließungen weggefallen und Online-Möglichkeiten dafür zu schaffen, bieten eine gute Alternative. Um dies weiter aufrechtzuerhalten,

wurden an den Schulen Möglichkeiten geschaffen, die jedoch nur in kleinem Umfang weitergeführt wurden. An einer Schule wurde berichtet, dass beispielsweise Lernplattformen und auch Videokonferenzen genutzt wurden, um Partizipationsformate weiterzuführen. Und auch über einen Chat konnten hier Möglichkeiten geschaffen werden, damit Schüler:innen und Lehrkräfte in Kontakt bleiben konnten. Der Wechsel in den digitalen Raum hat hier dazu beigetragen, dass Partizipation weiterhin möglich war und zumindest dieser Teil des vorherigen Schulalltages nicht weggefallen ist. Wie von Watson & Gemin (2008) beschrieben, wurden hier die Vorteile des Online-Lernens und Home-Schooling genutzt und Möglichkeiten geschaffen, wie Schüler:innen weiterhin zusammenkommen können. Da vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen alle Partizipationsformate in Präsenz stattgefunden haben, fand hier ein nicht zu unterschätzender Wechsel für die Lokalität der Schüler:innenpartizipation statt. Den digitalen Raum zu nutzen und Partizipationsformate auch in diesem anzubieten, kann auch nach der Corona-Pandemie Vorteile bieten. Insbesondere bei Krankheit oder auch zukünftigen Situationen, in denen ein Zusammenkommen in Präsenz nicht möglich ist, scheinen Online-Formaten für Schüler:innenpartizipation eine gute Alternative darzustellen. Notwendig ist jedoch eine technische Infrastruktur, die Kompetenzen, den digitalen Raum zu nutzen sowie das Wissen, wie Partizipationsformate in diesem sinnvoll umgesetzt werden können. Hilfreich war zudem eine Kombination aus verschiedenen Onlinetools, die sich gegenseitig ergänzen können. Zudem gab es auch Möglichkeiten in den Zeiten des Wechselunterrichts Partizipationsformate in Präsenz durchzuführen. Dafür haben die Formate draußen, in veränderter Sitzform oder in kleinerer Gruppe stattgefunden. Es wurde jedoch berichtet, dass die Qualität der Partizipation schlechter war, wie als ein Zusammenkommen in Präsenz ohne Corona-Regeln möglich war. Dies ist sicherlich nicht unbegründet. Es stellt sich jedoch die Frage, ob als Alternative zur Aussetzung der Partizipationsformate nicht eine Weiterführung mit eventueller geringerer Qualität zu bevorzugen ist. Denn insbesondere während Krisenzeiten, ist der Versuch, den Alltag aufrechtzuerhalten eine wichtige Stütze für Schüler:innen. Die bereits bestehenden und etablierten Partizipationsformate weiterzuführen, ob online oder in Präsenz soweit möglich, stellt dabei eine Möglichkeit dar, den Schulalltag weiterzuführen. Zudem ist es wichtig, die Beziehung zu den Schüler:innen aufrechtzuerhalten und mit ihnen in Kontakt zu bleiben. Dafür ist es von Bedeutung, den Schulalltag so normal wie möglich weiterzuführen, damit diese Struktur den Schüler:innen Halt geben kann. Beispielsweise kann eine Online-Hausaufgabenbetreuung

am Nachmittag angeboten werden, bei der die Schüler:innen unter Aufsicht einer Lehrkraft ihre Hausaufgaben erledigen können, wenn sie allein Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation haben. Für zukünftige Krisenzeiten, die sich auf den Schulalltag auswirken, scheint eine der besten Möglichkeiten zu sein, mit den Schüler:innen in Kontakt zu bleiben und den Alltag so gut wie möglich weiterzuführen. Insbesondere die technische Ausstattung ist hier eine Voraussetzung, die nicht an allen interviewten Schulen vorhanden war. Ohne diese wird es erschwert, digitalen Unterricht und Interaktionsmöglichkeiten zu schaffen. Nach den Erfahrungen der Corona-Pandemie haben sich jedoch die Bedeutung und auch die Vorteile von einer vorhandenen technischen Infrastruktur gezeigt, wodurch sich an vielen Schulen in dieser Hinsicht viel verändert hat. Diese Entwicklung bietet Vorteile, die in Zukunft vermehrt erkannt und genutzt werden sollten.

Eine weitere Voraussetzung, die anhand der Ergebnisse dieser Arbeit vermutet werden kann, ist die Bedeutung des Sozialindex für das Gelingen von Schüler:innenpartizipation. Die Schule, an der Partizipationsformate online weitergeführt wurden, war die Schule mit dem niedrigsten Sozialindex. Dieser bedeutet, dass die soziökonomische Position der Schüler:innen an dieser Schule gut ist und Schüler:innenpartizipation vielleicht deswegen besser funktioniert hat. Dies kann jedoch nicht repräsentativ bestätigt werden.

Zusammenfassend lässt sich für gute Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen festhalten, dass das Aufrechterhalten des Alltages ein wichtiger Aspekt ist, der das Gemeinschaftsgefühl und die Beziehung zueinander stärkt. Dies kann digital oder auch in Präsenz entsprechend der geltenden Regeln gestaltet werden, wie sich auch anhand der Interviewergebnisse zeigt. Wichtig ist in jedem Fall den Raum für Austausch und das Zusammenkommen zu schaffen, denn darin kann über Bedürfnisse und Gefühle der Schüler:innen gesprochen werden. Die Schüler:innen haben so die Möglichkeit, Themen anzusprechen, gemeinsam Lösungen dafür zu erarbeiten und konkret mitzubestimmen.

## 7. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde die Frage untersucht, wie gute Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen aussehen konnte. Mithilfe von sechs halbstandardisierten leitfadengestützten Interviews an drei Grundschulen in NRW wurde versucht, diese Frage zu beantworten. Es lässt sich jedoch keine eindeutige

Antwort finden, wie gute Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen aussehen konnte. Dies hängt damit zusammen, dass Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen nur eingeschränkt weitergeführt werden konnte. Sowohl die Intensität, die thematische Reichweite, die Häufigkeit und die angebotenen Partizipationsformate sind während den Covid-19 bedingten Schulschließungen weniger gewesen als vorher. Herausforderungen wie die fehlende Möglichkeit des physischen Zusammenkommens und die technische Ausstattung haben dies erschwert. Obwohl viele Partizipationsformate aussetzen mussten, gab es jedoch auch Möglichkeiten, wie Schüler:innenpartizipation weitergeführt werden konnte. Während des Online-Unterrichts wurden einige Partizipationsformate mithilfe von verschiedenen Online-Tools weitergeführt. In Zeiten des Wechselunterrichts wurden zusätzlich Möglichkeiten geschaffen, wie Partizipationsformate unter den geltenden Regeln möglich waren. Anhand dieser Beispiel zeigt sich, dass es Alternativen gegeben hätte, wie Schüler:innenpartizipation stattfinden konnte. Insbesondere das Aufrechterhalten der Beziehung und des Kontaktes zu den Schüler:innen war in dieser Zeit wichtig. Dabei sind Formate wichtig, die Raum für offenen Austausch geben, anhand derer die Bedürfnisse und Gefühle der Schüler:innen erfragt werden können. Denn trotz der geltenden Regeln zeigt sich, dass die interviewenden Schüler:innen Ideen und Wünsche hatten, was sie gerne mitbestimmt hätten. Für Schüler:innenpartizipation insgesamt, zeigt sich, dass ihr oft nicht der Stellenwert zugeschrieben wird, wie er aus den aufgeführten Begründungen haben sollte. Diese Erkenntnis bestätigt die bisherigen Ergebnisse aus dem Forschungsstand bezüglich der Lücke von Theorie und Praxis von Schüler:innenpartizipation.

Die gewonnen Ergebnisse dieser Arbeit stellen eine wichtige Ergänzung zu dem bestehenden Forschungsstand zu Schüler:innenpartizipation dar. Sie geben einen ersten Einblick in die bisher noch wenig erforschte Zeit der Schulschließungen während der Corona-Pandemie und sind damit eine gute Basis für weiterführende Forschungen. Eine Limitation dieser Arbeit ist jedoch die subjektive Einschätzung der Interviewpersonen auf die Situation vor und während den Covid-19 bedingten Schulschließungen. Damit kann es zu Verzerrungen kommen, wie sich an manchen Beispielen anhand der Schwierigkeit, Ereignisse zeitlich einzuordnen, zeigt. Hier wäre eine Langzeitstudie mit mehreren Befragungszeitpunkten während den Schulschließungen ebenfalls eine gute Herangehensweise gewesen. Ein Interview mit den Schüler:innen wurde zudem in einer großen Gruppe und mit der Schulleitung geführt. Hier kann, wie bereits im

methodischen Teil beschrieben, davon ausgegangen werden, dass diese Faktoren zu Verzerrungen der Antworten geführt haben. Eine feste Anzahl von zwei bis drei Schüler:innen für die Interviews, wären rückblickend zielführender gewesen. Es werden außerdem neue Vermutungen, wie die Bedeutung des Sozialindex für Schüler:innenpartizipation, aufgestellt, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden können. Eine Ergänzung durch eine quantitative Herangehensweise scheint sinnvoll, um mit einer repräsentativen Anzahl an Daten zu überprüfen, ob die Ergebnisse und Vermutungen dieser Arbeit bestätigt werden können. Diese Arbeit beschränkt sich außerdem auf NRW. Hier wäre interessant herauszufinden, ob es Unterschiede in den Bundesländern gab, da die Regelungen für Schulen landesspezifisch festgelegt werden. Auch dies könnte über eine quantitative bundesweite Erhebung herausgefunden werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, welche Möglichkeiten und auch welche Herausforderungen es für Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen gab. Es wird deutlich, dass Schüler:innenpartizipation häufig noch als etwas Zusätzliches zum normalen Schulalltag verstanden, was durch Erwachsene aktiv genehmigt werden muss und auch einfach gestrichen werden kann. Wichtig für zukünftige Schulschließungen und auch Schüler:innenpartizipation allgemein ist, einen Raum für Austausch zu schaffen, um den Kontakt zu den Schüler:innen sowie den Schulalltag soweit wie möglich aufrechtzuerhalten.

## Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Häscher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Abendschön, S. & Vollmar, M. (2007). Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ‚Demokratie leben lernen?‘. In van Deth, J. W. (Hrsg.). *Kinder und Politik: Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 205-224). Wiesbaden: VS Verlag.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Auernheimer, G., & Doehlemann, M. (1971). *Mitbestimmung in der Schule*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, D., & Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann Verlag.
- Brosius, H.-B., Haas, A., & Unkel, J. (2022). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums*. München: DJI.
- De Boer, H. (2008). Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In Breidenstein, G., & Schütze, F. (Hrsg.). *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 127-140). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deutsches Kinderhilfswerk. (2019). *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 321-579). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). „Demokratie lernen und leben“: Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: BLK.
- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: BLK.
- Eikel, A., & Diemer, T. (2015). *Demokratiebaustein: Schüler/-innenvertretung*. Berlin: BLK.
- Fatke, R. (2010). Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 19-38). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (2021a). Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? In Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 7-36). Münster: Waxmann Verlag.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021b). Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 7-30). Münster: Waxmann Verlag.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-pandemie. In Fickermann, D., & Edelstein, B. (Hrsg.). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9-33). Münster: Waxmann Verlag.
- Gerick, J., Vennemann, M., Lorenz, R., & Eickelmann, B. (2014). Schulische Ausstattung mit digitalen Medien in der Grundschule. In Eickelmann, B., Lorenz, R., Vennemann, M., Gerick, J., Bos, W. (Hrsg.) *Grundschule in der digitalen Gesellschaft: Befunde aus den Schulleistungstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 19-34). Münster: Waxmann Verlag.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. London: Institute of Education.
- Grundmann, G. & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnung zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In Böhme, J., & Kramer, R.-T. (Hrsg.). *Partizipation in der Schule* (S. 59-92). Wiesbaden: VS Verlag.

- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: VS Verlag.
- Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK
- Höld, R. (2007). Zur Transkription von Audiodateien. In Buber, R., & Holzmüller, H. H. (Hrsg.). *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen* (S. 655-668). Wiesbaden: Gabler.
- Huebener, M., & Schmitz, L. (2020). Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? *DIW Aktuell* (30).
- Kaiser, R. (2020). Offene Interviews – Von Semistrukturiert bis Narrativ. In Wagemann, C., Goerres, A. & Siewer M. B. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (S. 285-304). Wiesbaden: Springer VS.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik I*, 1-28.
- Ketter, Tom. (2020). Mitbestimmung von Anfang an. Zu Besuch beim Schulparlament in Fentingen. *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur* 2020(5), 16-18.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117–135). Münster: Waxmann Verlag
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)*. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf); abgerufen am 11. Juli 2022.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015)*. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf); abgerufen am 09. August 2022.
- Koopmann, F. K. (2010). Bürgerschaftliche Partizipation lernen – eine Herausforderung für die Schule. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 143-164). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Liebel, M. (2017). Kinderrechtsbewegungen und die Zukunft der Kinderrechte. In Maier-Höfer, C. (Hrsg.). *Kinderrechte und Kinderpolitik* (S. 29-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Liebel, Manfred. (2006). Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(1), 86-99.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.543-556). Wiesbaden: Springer VS.
- Maywald, J., & Pergande, B. (2022). Missachtet und abgehängt: Kinder und Kinderrechte während der COVID-19-Pandemie. *Sozial Extra*, 46(2), 99–104.
- Müller-Kuhn, D. (2021). *Schüler\*innenpartizipation: Ein Paradox oder ein Phänomen mitten im Wandel? Eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung von Schüler\*innenpartizipation im Schulalltag*. Doktorarbeit, Universität Zürich.
- Olk, T. & Roth, R. (2010). Zum Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland Entwicklungsstand und Handlungsansätze* (S. 19-38). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff der Meister der Verwirrung ist. In Oser, F. & Quesel, C. (Hrsg.). *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-38). Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F., Ullrich, M., & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen*. Fribourg.
- Paech, H. (2022). „Beteiligt uns an Entscheidungen“: Eine Lehre aus der Pandemie: junge Menschen brauchen mehr Mitsprache. *Sozial Extra*, 46(2), 89–92.
- Prote, I. (2003). Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In Kuhn, H.-W. (Hrsg.). *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader* (S. 39-51). Herbolzheim: Centaurus.
- Reinders, H. (2005). *Jugend. Werte. Zukunft: Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter: Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Stuttgart: Landesstiftung Baden- Württemberg.
- Reinhardt, S. & Tillmann, F. (2010). Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A., & Tillmann, F. (Hrsg.). *Jugend und Demokratie—Politische Bildung auf dem Prüfstand* (S. 43-74). Wiesbaden: VS Verlag.

- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. (Policy Paper / Deutsches Institut für Menschenrechte, 31). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Renner, K.-H., & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Rüedi, S. (2017). *Kooperation und demokratisches Prinzip: Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, H., Stange, W., & Roth, R. (2009). *Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009*. [http://www.ma-nachsitzen.de/Diagr\\_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf](http://www.ma-nachsitzen.de/Diagr_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf); abgerufen am 17. Juli 2022.
- Scholl, A. (2016). Die Logik qualitativer Methoden in der Kommunikationswissenschaft. In Averbeck-Lietz, S. (Hrsg.). *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 17-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Schräpler, J., & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. Bochum: *Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR)*.
- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stange, W. (2007). *Was ist Partizipation? Definitionen–Systematisierungen. Baustein A 1.1*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.
- Stange, W. & Tiemann, D. (1999). Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In Glinka, H.-J., Neuberger, C., Schorn, B., Stange, W., Tiemann, D. u. a. *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder* (S. 211-332). München: DJI; Opladen: Leske und Budrich.
- Steinke, I. (2009). Die Güte qualitativer Marktforschung. In Buber, R., & Holzmüller, H. H. (Hrsg.). *Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden – Analysen* (S. 261-284). Wiesbaden: Gabler.
- UN-Kinderrechtsausschuss (2009). *Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör*. Genf: Vereinte Nationen CRC.
- Wagener, A. L. (2012). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Watson, J., & Gemin, B. (2008). Socialization in Online Programs. Promising Practices in Online Learning. *North American council for online learning*.
- Weber, C., Winklhofer, U. & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In Alt, C. (Hrsg.). *Kinderleben: Individuelle Entwicklungen in*

*sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen* (S. 317-343). Wiesbaden: VS Verlag.

- Winklhofer, U. & Zinser, C. (2008): Jugend und gesellschaftliche Partizipation. In Bingel, G., Nordmann, A. & Münchmeier, R. (Hrsg.). *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen* (S. 71-94). Opladen, Farmington Hills: BudrichVerlag.
- Winklhofer, U. & Zinser, C. (2003). Partizipation als Grundprinzip sozialen und politischen Lernens. In Faulde, J. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen. Aufgaben und Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz* (S. 145-160). Weinheim, München: Juventa.
- Wohnig, A., & Heil, M. (2020). Politische Bildung unter Bedingungen sozialer Distanz in der Corona-Krise: Lerngelegenheit, Herausforderung und neue Formate. *Medienimpulse*, 58(02).
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(06), 38-44.

# Anhangsverzeichnis

|   |  |
|---|--|
| Anhang 1: Interviewleitfäden.....                 | 775  |
| Anhang 1.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte.....     | 786  |
| Anhang 1.2 Interviewleitfaden Schüler:innen ..... | 807  |
| Anhang 2: Interviewtranskripte.....               | 80   |
| Anhang 3: Ankerzitate .....                       | <b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b> 95 |
| Anhang 3.1 Ankerzitate Hauptkategorie A.....      | 825  |
| Anhang 3.2 Ankerzitate Hauptkategorie B .....     | 199  |
| Anhang 3.3 Ankerzitate Hauptkategorie C .....     | 903  |

# Anhang 1: Interviewleitfäden

## Anhang 1.1 Interviewleitfaden Lehrkräfte

1. Haben Sie ein Beispiel für gute SuS-Partizipation in der Vergangenheit? Warum war das gut?
2. Was sind die größten Herausforderungen bei SuS-Partizipation?
3. Was waren Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen?
4. Was konnten Sie unter den Herausforderungen der Corona-Pandemie in Bezug auf Schüler:innenpartizipation gut umsetzen?
5. Welche Partizipationsmöglichkeiten gab es vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen an Ihrer Schule?
6. Welche dieser Partizipationsmöglichkeiten konnten während den Covid-19 bedingten Schulschließungen weitergeführt werden? Konnten Sie neue Partizipationsformate etablieren?
7. Inwiefern sind die Schüler:innen in diese Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen eingebunden gewesen? Hatten sie Entscheidungs- oder Einflussmöglichkeiten?
8. Wie war der Einfluss der Schüler:innen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen? Hatten sie Entscheidungs- oder Einflussmöglichkeiten?
9. Wo haben die Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattgefunden?
10. Wo haben die Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen stattgefunden?
11. Bei welchen Themen durften die Schüler:innen vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen? Wie wurden die Themen ausgewählt?
12. Bei welchen Themen durften die Schüler:innen während den Covid-19 bedingten Schulschließungen mitbestimmen? Wie wurden die Themen ausgewählt?
13. Wer war an den Partizipationsformaten vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen beteiligt?
14. Wer war an den Partizipationsformaten während den Covid-19 bedingten Schulschließungen beteiligt?
15. Wie oft fanden die Partizipationsformate vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen statt?
16. Wie oft fanden die Partizipationsformate während den Covid-19 bedingten Schulschließungen statt?
17. Inwiefern konnten Schüler:innen eigene Ideen, Vorschläge oder Kritik vorher einbringen?
18. Inwiefern konnten Schüler:innen eigene Ideen, Vorschläge oder Kritik währenddessen einbringen?
19. Wie verbindlich wurden die Vorschläge und Ideen der Schüler:innen vorher umgesetzt?

20. Wie verbindlich wurden die Vorschläge und Ideen der Schüler:innen währenddessen umgesetzt?
21. Was hätte man rückblickend in Bezug auf Schüler:innenpartizipation anders machen können?
22. Welche Unterstützung hätten Sie sich in Bezug auf Schüler:innenpartizipation gewünscht?
23. Was haben Sie/ die Schule aus der Situation in Bezug auf Schüler:innenpartizipation gelernt/ mitgenommen?

## Anhang 1.2 Interviewleitfaden Schüler:innen

1. Habt ihr das Gefühl an der Schule viel mitbestimmen zu können?
2. Wie war das während Corona und dem Online-Unterricht, durftet ihr da mitbestimmen?
3. Was hat während Corona in Bezug auf Mitbestimmung an der Schule gut funktioniert?
4. Wie fanden die Formate statt, an denen ihr mitbestimmen konntet?
5. Wo durftet ihr mitbestimmen?
6. Bei welchen Themen durftet ihr mitbestimmen?
7. Waren das Themen, die für euch wichtig waren?
8. Hättet ihr gerne mehr während Corona mitbestimmt? Wenn ja, bei was?
9. Wurdet ihr gefragt, was ihr für Ideen und auch Verbesserungsvorschläge während der Corona-Zeit hattet?
10. Wer hat euch das gefragt?
11. Habt ihr euch mit euren Ideen und Einfällen ernstgenommen gefühlt? Wurden diese berücksichtigt und umgesetzt?
12. Wie wichtig findet ihr Mitbestimmung allgemein an der Schule?
13. Wie wichtig findet ihr das Schüler:innenparlament/ den Klassenrat?
14. Wie wichtig findet ihr Mitbestimmung bei Themen, die den Unterricht betreffen?
15. Was hätte man rückblickend in Bezug auf Mitbestimmung in der Schule während Corona besser machen können?

## Anhang 2: Interviewtranskripte

Die Interviewtranskripte liegen in der Originalarbeit vor, können aber aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht veröffentlicht werden.

## Anhang 3: Ankerzitate

### Anhang 3.1 Ankerzitate Hauptkategorie A

| <b>Hauptkategorie A</b><br>Schüler:innenpartizipation vor den Covid-19 bedingten Schulschließungen | <b>Ankerzitate</b>   |
|--|--|
| <b>A.1 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation</b>  |  |
| Sprache  | <p>„Ja, also ich würde auch sagen auf der sprachlichen Ebene, dass, diese Bedürfnisse zu formulieren. (.) [...] Es gibt Kinder, die sind da total fit. Das sind ja dann auch meistens die Klassensprecher und die stellen dann auch den Schüler:rat. Ähm, aber, dass alle Kinder so mitgenommen werden. Auch die stilleren und die halt, ne, der Sprache nicht so mächtig sind. Das ist auch schon ne Aufgabe“ (Interview_3_LuL, Pos. 32-34)</p>   |
| Zeit   | <p>„Und ich glaube der Zeitaspekt. [...] Denn wenn wir das in die Kinderhand geben wissen wir immer, es dauert länger, es muss abgestimmt werden und wir können es jetzt in der Konferenz nicht entscheiden. Und, ähm, weil wir dann wissen es wird sich ein wenig ziehen, müssen wir immer, ähm, im Blick haben, haben wir die Zeit dafür, können wir uns den Puffer eben erlauben. Ähm, genau. Aber da arbeiten wir auch sehr aktiv dran, dass wir immer überlegen, ja, die eine Woche können wir noch opfern, ne. [leises lachen]“ (Interview_2_LuL, Pos. 21-23)</p>  |
| Bewusstsein für Schüler:innenpartizipation   | <p>„Ja und dann natürlich auch die Kinder heranzuführen, irgendwie, (.) was kannst du jetzt wirklich mitbestimmen. Also die hatten dann so Vorschläge wie, äh, jeden Tag ne Stunde Sport. Kann ich total verstehen aus Kindersicht, ne, macht ja auch total Sinn eigentlich (.) und dann muss man leider sagen, ja ich muss jetzt hier mein Lehrerveto einlegen, weil das ist, äh, per Gesetz einfach anders geregelt, so, ne. Und dann waren die auch wirklich zum Teil sehr enttäuscht, haben dann gedacht, sie können jetzt hier, wer weiß Gott was, ne, umkrepeln und dann aber zu spüren, ja okay, es gibt Dinge die darf ich aber da ist dann auch meine Grenze. Das war nicht immer einfach für die“ (Interview_3_LuL, Pos. 41-42).</p> |
| <b>A.2 Lokalität</b>   |  |

|   |  |
|---|--|
| Präsenz   | „Klassenrat in der Klasse, äh, in einer veränderten Sitzform, in der Regel also im Stuhlkreis oder im, im Viereck auf den Tischen sitzend“ (Interview_1_LuL, Pos. 712).  |
| <b>A.3 Formen der Partizipation</b>             |  |
| Informelle Partizipationsformate                | „die, äh, Schulsozialarbeiterin haben wir ja auch [...] da ist halt eben auch immer eine Sprechstunde, immer eine Kontaktstelle wo sie halt eben auch, wenn sie ein Anliegen haben oder Ideen auch, wo sie dann immer hingehen können“ (Interview_2_LuL, Pos. 79-81).  |
| Formelle Partizipationsformate                  | „Ja, auch im Klassenrat, ähm, da dürfen wir viel bestimmen“ (Interview_2_SuS_2, Pos. 4).   |
| <b>A.4 Intensität der Partizipationsformate</b> |  |
| Verantwortung der Schüler:innen im Klassenrat   | „S1: und der Lehrer halt (.) am Ende hatten wir es sogar fast ganz frei, aber der Lehrer hat halt noch ein bisschen mitgeholfen und wir hatten sogar (.) da haben wir sehr viel gemacht, das haben wir dann so gemacht, der, ähm, Vorsitzende, also den haben wir immer so, (.) paar, wochenweise, ne nicht wochenweise, zwei wochenweise<br>[...]<br>S1: ungefähr gewechselt<br>S2: Und der Vorsitzende der, das war dann nicht so, dass Frau [Name der Klassenlehrerin] dann immer alle dran nimmt, weil die, sonst nimmt die halt den und den dran und dann denken manche so, hm, wieso komme ich denn nie dran“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 336-339). |
| Verbindlichkeit bei umsetzbaren Wünschen        | „L: Das ist wirklich verlässlich dann<br>SL: Das heißt ich muss das aber in der Konferenz dann auch nochmal den Kollegen sagen<br>I: Mhm, ja<br>SL: was wir besprochen haben, denn die Kinder können das manchmal auch nicht so gut erklären<br>I: Mhm, ja<br>L: und es wir so ein Kurzprotokoll dann in der Regel auch immer ausgehängt vom Schülerrat<br>I: Ja<br>L: Damit (.) Also einmal (.) weiß dann jeder Lehrer, auch jeder Fachlehrer was los ist“ (Interview_1_LuL, Pos. 867-874).   |
| Anliegen werden gehört                          | „SL: Ja, wenn sie Anliegen haben, dann werden die auch immer gehört oder?<br>L: Ja“ (Interview_2_LuL, Pos. 117-118).   |
| <b>A.5 Reichweite der Partizipationsformate</b> |  |

|  |  |
|--|--|
| Thematische Reichweite                                   |  |
| Von Schüler:innen eingebrachte Themen                    | „Äh, und die Kinder hatten aber den großen Wunsch und der ist ganz allein von den Kindern gekommen, wir wollen unsere Schule schön machen“ (Interview_1_LuL, Pos. 103).  |
| Thematische Beispiele                                    | „Die Buddys, die Buddys konnten entscheiden, dass es so einen (.) Raum gibt, so einen wenn man Streit hat, dass man dann da rein kann“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 8).  |
| Thematische Vorauswahl durch Lehrkräfte                  | <p>„SL: Genau. Projektwoche läuft bei uns so ab, dass, ähm, die Lehrer erstmal was ausdenken ohne Rücksprache mit den Kindern, ähm, dass wir nochmal gucken, dass wir Eltern oder Externe dazu kriegen. Wir hatten die Klimaschutzbeauftragte der Stadt [Name der Stadt] zum Beispiel dazugewonnen, die da was mit Upcycling glaube ich gemacht hatte</p> <p>L: Mhm</p> <p>SL: Und, äh, die Kinder</p> <p>L: Floristin</p> <p>SL: Floristin, es war irgendwie Frühling und Ostern war ein Thema</p> <p>L: ja</p> <p>I: Mhm</p> <p>SL: Und die Kinder bekommen dann sämtliche Themen, ähm, das heißt, das waren dreißig Angebote ungefähr die wir hatten</p> <p>L: Ja, viele, ganz viele</p> <p>SL: Ähm, vorgestellt und können frei wählen, das ist natürlich logistisch (.) ähm, ja, meine Kollegin und ich haben hier (lacht) aber einen guten Vormittag sortiert und Strichlisten gemacht“ (Interview_1_LuL, Pos. 448-457).</p> |
| Abhängigkeit von Lehrkräften                             | „SL: Da hängt ja ganz viel dran. Das heißt, wir sind (.) sehr strukturiert und arbeiten auch sehr gerne so (.) planvoll und da habe ich nicht die Flexibilität zu sagen, die Kinder entscheiden jetzt, was wir als nächstes Thema machen“ (Interview_1_LuL, Pos. 192).   |
| Zielgruppenorientierung                                  |  |
| Zielgruppenorientierung                                  | „Genau, da treffen sich immer die Klassensprecher der jeweiligen Klassen, ähm, die Schulsozialarbeiterin und die Schulleitung auch“ (Interview_1_LuL, Pos. 710).   |
| <b>A.6 Zeitliche Dimension der Partizipationsformate</b> |  |
| Projektbezogene Termine                                  | „Der Schülerrat tagt etwa vier Mal im Jahr <p>I: Mhm</p>   |

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | SL: je nach Anlass. Als wir jetzt das Geld da ausgeben mussten, haben wir uns dann auch mal öfter getroffen“ (Interview_1_LuL, Pos. 381-383). |
| Regelmäßige Termine | „Und wir haben ein Schülerparlament, das tagt einmal im Monat“ (Interview_2_LuL, Pos. 5).   |

## Anhang 3.2 Ankerzitate Hauptkategorie B

| <b>Hauptkategorie B</b><br>Schüler:innenpartizipation während den Covid-19 bedingten Schulschließungen     | <b>Ankerzitate</b>  |
|--|---|
| <b>B.1 Herausforderungen für Schüler:innenpartizipation</b><br>Einschränkungen durch geltende Bestimmungen | <p>„L: Ne, also, ähm, wir sind da völlig im, im Stich gelassen worden, ähm, (.) Ich hätte mir gewünscht, dass die Maßnahmen, die getroffen worden wären, durchdachter getroffen (.) worden wären<br/>           I: Mhm<br/>           L: Also das war teilweise wirklich<br/>           SL: Mhm Ja<br/>           L: Ähm (.) wider jeder Vernunft<br/>           I: Mhm<br/>           L: So (.) ähm, (..) unter diesen Bedingungen war es nicht möglich, (.) Teilhabe zu, zu leben“ (Interview_3_LuL, Pos. 512-518)</p>  |
| Digitale Ausstattung   | <p>„L: Also ich, mir hat da die digitale Ausstattung einfach auch gefehlt. Also ich weiß, dass die Kollegen an anderen Schulen, die schon etwas besser ausgestattet waren als wir, die haben dann wenigstens einen Klassenrat mal gemacht, ne.<br/>           I: Mhm<br/>           SL: Wenn sich dann alle eingewählt hatten, ne, auf einer Plattform und so. Dann einfach mal, wie gehts dir, wie fühlst du dich, ähm, was können wir für dich tun, sollen wir uns öfter, ne, in dieser Runde treffen, ne, also, ne, öfter mal Meeting, Onlinemeeting machen und so. Ähm, (.) die haben wenigstens so eine abgespeckten Klassenrat irgendwie gemacht, ne, weil ja so Loben und Wünschen geht ja nicht, aber einfach nur mal hören, das man sich mal wieder sieht und so, ne. Ähm. Aber das war, äh, die Stadt hat zwar dann jetzt auch viel getan, aber das kam eigentlich ein halbes Jahr oder Jahr zu spät, ne<br/>           I: Mhm.<br/>           L: Also letztes Jahr um die Zeit hatten wir die Geräte noch nicht oder vor zwei Jahren und ähm, da war einfach ne totale Hürde in der digitalen Ausstattung<br/>           I: Ja</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | L: Ja. Also wir haben gar keinen Distanzunterricht online gemacht. Wir haben das nur über Papierform laufen lassen“ (Interview_3_LuL, Pos. 80-86)  |
| Andere Prioritäten                              | „Und da, ja, ist das einfach hinten rüber gefallen“ (Interview_1_LuL, Pos. 298)  |
| Kontakt & Zusammenkommen nicht möglich          | „dann die Klassen oder die Mischung der Kinder waren teilweise nicht mehr erlaubt, was es uns sehr, sehr schwer gemacht hat eben sowohl Buddy-AG, die ja aus gemischten Kindern besteht, als auch das Schülerparlament tagen zu lassen“ (Interview_2_LuL, Pos. 38).  |
| <b>B.2 Lokalität</b>                            |  |
| online  | „oder auch über das Padlet stattgefunden und online am Anfang auch teilweise“ (Interview_2_LuL, Pos. 137).   |
| Präsenz   | „S1: Also (.) Da war es so, wir hatten halt einfach Maske an und sind am Platz sitzen geblieben, sonst haben wir immer Sitzkreis gemacht. Ja, das war halt, es war schon anders, weil man sonst immer so nah beieinandersitzt und dann halt auch so richtig (.) und sich dann halt auch richtig nicht umdrehen muss, sondern sich einfach so entschuldigt und so (.) Es war anders, aber es war auch gut<br>I: Mhm<br>S1: Dass es wir es nicht online machen mussten“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 154-156). |
| <b>B.3 Formen der Partizipation</b>             |  |
| Informelle Partizipationsformen                 | „Und da war es auch den Lehrern immer wichtig, ähm, den Kindern ein, ein Freiraum zu geben, damit sie sich halt wirklich auch austauschen können. Ne, einfach um diesem Bedürfnis nach Austausch, ähm, ja, Rechnung zu tragen“ (Interview_2_LuL, Pos. 103).  |
| Formelle Partizipationsformen                   | „Während der Schulschließungen, wenn die sich online getroffen haben, haben die sicher jeden Tag im Klassenverband gesprochen, ob die das explizit als Klassenrat bezeichnet haben, weiß ich nicht, aber Themen, ähm, die in diesen Bereich fallen, waren eigentlich immer auf der Tagesordnung“ (Interview_2_LuL, Pos. 148)   |
| Keine Weiterführung der Partizipationsformate   | „der Schülerrat als Gremium ist zum Beispiel nicht digital zusammengetreten“ (Interview_1_LuL, Pos. 250).  |
| <b>B.4 Intensität der Partizipationsformate</b> |  |
| Geltende Regeln verhinderten Umsetzung          | „Ja, was halt so war, man konnte das ja nicht so machen, weil (.) wenn man dann über die Wochen gewechselt hätte, wäre es ja wieder vermisch (..) Dann hätte man ja auch keinen Coronaschutz mehr“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 389).  |

|   |  |
|---|--|
| Umsetzung einiger Ideen                         | <p>„SL: Ja, das fanden die ganz toll, ne, bei diesem Fest. Sie durften alle Wünsche, alle? Wirklich?<br/> L: Mhm,<br/> SL: Ja, wir versuchen alles umzusetzen.<br/> I: Ja.<br/> SL: Und da ist vieles von umgesetzt worden. Und das ist natürlich ein tolles Gefühl.<br/> I: Ja.<br/> L: Genau.<br/> SL: Dass das so gehört wird und, äh, ja, man es umsetzen kann.<br/> I: Ja“<br/> (Interview_2_LuL, Pos. 56-64).</p>  |
| Ideen als Denkanstöße                           | <p>„SL: Ich würde mal sagen, die haben uns viele Denkanstöße gegeben. Ähm.<br/> L: Mhm, mhm.<br/> SL: Zum Beispiel die, ähm, wenn man jetzt an den Pausenhof denkt, ne, wir haben diese Segmente ja gehabt.<br/> L: Mhm:<br/> SL: Dass wir viel früher drüber nachgedacht haben, wieder zu öffnen.<br/> I: Mhm.<br/> SL: Solche Geschichten.<br/> L: Ja.<br/> SL: Also da haben die uns schon etliche Impulse gegeben“<br/> (Interview_2_LuL, Pos. 187-195).</p> |
| <b>B.5 Reichweite der Partizipationsformate</b> |  |
| Thematische Reichweite                          |  |
| Von Schüler:innen eingebrachte Themen           | <p>„Und dass sie Kontakt zu allen Schülern wiederhaben wollen und nicht nur zu ihrer Klasse. Dann hatten sie sich so ein Briefsystem gewünscht, wo Kinder rumgehen und die Briefe eben bringen“ (Interview_2_LuL, Pos. 110).</p>   |
| Thematische Beispiele                           | <p>„Ich weiß nur, dass sie gesagt haben, dass sie keine Masken mehr tragen wollen“ (Interview_2_LuL, Pos. 110).</p>  |
| Keine Mitbestimmung der Schüler:innen           | <p>„I: Und erinnert ihr euch, dass ihr mal gefragt wurdet, was ihr für Ideen oder auch Verbesserungsvorschläge habt während dieser Coronazeit?<br/> S2: Nein<br/> S1: Nein<br/> I: Ist das nie vorgekommen?<br/> S1: Nein, da wurden wir gar nicht gefragt (.) in der Coronazeit“ (Interview_2_SuS_2, Pos. 124-128).</p>   |

|  |   |
|--|---|
| Bedeutung der Themen für Schüler:innen                   | „S1: Schon (.) Also, dass was da mehr Möglichkeiten gab, so einen Streit zu klären oder auszubügeln, äh, das war schon gut und neue Möbel das war auch sehr cool“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 226).  |
| Zielgruppenorientierung                                  |   |
| Hälfte der Beteiligten involviert                        | „nur in verkleinerter Form, nicht Klassensprecher, Stellvertreter, sondern nur einer aus jeder Klasse (Interview_1_LuL, Pos. 253)   |
| Gleiche Zusammensetzung                                  | „I: Ähm, (.) und das war dann auch (.) genauso während den Covid-19 bedingten Schulschließungen? Also die Zusammensetzung der verschiedenen Formate<br>L: Ja, soweit möglich, ja.<br>SL: ja, soweit möglich“ (Interview_2_LuL, Pos. 234-236). |
| <b>B.6 Zeitliche Dimension der Partizipationsformate</b> |   |
| Weniger regelmäßige Durchführung                         | „Und (.) bei Buddy da haben wir ja dann jede zweite Woche gemacht“ (Interview_2_SuS_1, Pos. 160).   |
| Zeitweises Aussetzen                                     | „Das hat einfach alles geruht (.)<br>Ähm, bis wir uns zum ersten Mal wieder treffen konnten“ (Interview_1_LuL, Pos. 252-253).   |

## Anhang 3.3 Ankerzitate Hauptkategorie C

| Hauptkategorie C                                 | Ankerzitate   |
|--|---|
| Reflektion von Schüler:innenpartizipation        |   |
| <b>C.1 rückblickende Verbesserungsvorschläge</b> |   |
| Vorschläge der Schüler:innen                     | <p>„S2: Also, ähm, ja, wir hätten nicht viel mitbestimmen können, aber eine Sache (.) fände ich besser, weil, äh, (.), ähm, beim Schulhof, da waren die Teile einigermaßen zusa, einigermaßen gleich groß, aber dann gab es auch Teile, wie ich schon gesagt habe, 20 Quadratmeter und dann welche mit 40 Quadratmetern und dann war das voll unfair und dann sind auch die auf 20 Quadratmetern rüber zu den</p> <p>I: Mhm</p> <p>S2: vierzigern und dann gab es auch ganz viel Streit (.) da hätte ich mir gewünscht, bis wo welche Grenze geht“ (Interview-Schule_2_27102022_SuS, Pos. 92-94).</p>   |
| Vorschläge der Lehrkräfte                        | <p>„L: Eine Idee wäre vielleicht (.) ne Schülersprechstunde. Da habe ich zwischendrin so gedacht, weil wir das auch schon einmal überlegt hatten, das aber wirklich sehr aufwändig ist und man wirklich gut auch, wenn man so ein Großprojekt anfängt, braucht man auch wirklich die Zeit und manchmal brauchen so Projekte nicht ein Jahr, nicht zwei, sondern drei bis vier Jahre, ähm. Da habe ich zwischendrin gedacht, wenn das jetzt möglich wäre, online, (..) dann könnten sich die Kinder untereinander wieder mehr sehen und man hätte gleichzeitig nicht immer nur mit Erwachsenen eben den Austausch, sondern auch mit anderen Kindern. Aber das war so das Einzige, wo ich dachte, vielleicht (.)</p> <p>I: Also so ein Raum, wo sich die Kinder dann alleine online treffen können?</p> <p>L: Mhm. Beziehungsweise</p> <p>SL: Das gab es teilweise ja im Klassenverband, ne.</p> <p>L: Ja.</p> <p>SL: Das haben ja die Lehrer auch teilweise gemacht, weil sie genau dieses Bedürfnis gespürt haben.</p> <p>L: Ja.</p> <p>SL: Ähm.</p> <p>L: Und ja vielleicht jemand aus dem Schülerparlament. Dass man sagen würde, wenn du ein Problem hast, was du nicht mit Erwachsenen besprechen willst, dann kannst du dich einem Kind anvertrauen, was eben auch schon ein bisschen dazu weiß, ne.</p> <p>I: Ja.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | L: Oder aus der Buddy-AG eben. (.)“ (Interview_Schule_2_07032022_LuL, Pos. 365-375).  |
| Keine Verbesserungsvorschläge            | <p>„ich würd trotzdem kein Schülerrat online machen, habe ich mir gerade überlegt<br/> I: Mhm<br/> SL: Weil die (.) die Basis fehlt, der Austausch von den Kindern untereinander, das soziale Miteinander auf das sich das ja immer bezieht<br/> I: Mhm<br/> SL: was da besprochen wird, das liegt halt alles auf Eis<br/> I: Mhm<br/> (.)<br/> SL: Also das, das (.) ging, ginge gar nicht<br/> I: Ja“ (Interview_Schule_1_23082022_LuL, Pos. 910-918).</p>  |
| <b>C.2 „Learnings“</b>                   |   |
| Bedeutung von Schüler:innenpartizipation | <p>„SL: Also erstmal hat es mir noch einmal gezeigt, wie wichtig es ist.<br/> I: Mhm.<br/> SL: Ähm, die Kinder da ernstzunehmen und mitzunehmen und, ähm, wie die es auch einfordern.<br/> I: Mhm.“ (Interview_Schule_2_07032022_LuL, Pos. 396-399).</p>  |
| Bedeutung von Schule als Wohlfühlort     | <p>„L: Und wie wichtig es ist, dass die Kinder sich in der Schule wohlfühlen und auch in ihrem Umfeld, weil wir ja auch erlebt haben, dass Kinder teilweise Lernschwierigkeiten entwickelt haben eben aus der Angst heraus und aus dieser teilweise Einsamkeit<br/> I: Mhm.<br/> L: Umstellung, Anpassungsproblem an diese neue Situation. Und ich glaube das hat uns schon gezeigt, dass (.) uns super wichtig ist, dass die Kinder hier gerne hinkommen und aber auch wissen, wenn es ein Problem gibt, dann kümmert sich jemand um mich und dann darf ich das auch sagen. Ich glaube schon, dass sich da der Blick und der Fokus nochmal so ein bisschen mehr hingewandt hat“ (Interview_Schule_2_07032022_LuL, Pos. 400-402).</p> |
| Keine „Learnings“                        | <p>„L: Das klingt jetzt wirklich wieder wie Hybris, aber (.) wir sind weder arrogant noch sonst so, wir sind nach wie vor lernbereit und auch lernfähig. Gott sei Dank, ich antworte Ihnen mit nichts (.) Weil, wir sind ja ständig auf dem Weg<br/> I: Ja<br/> L: Wir tauschen uns ja ständig aus<br/> I: Ja</p>   |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
|                                   | <p>L: Wir sagen ja nie, jetzt haben, wir sind fertig, jetzt haben wir da dieses Non-plus-ultra erreicht und wie Frau [Name der Schulleiterin] heute Vormittag auch schon sagte dann, ähm, (.), wir haben keine Fiktion, aber wir brauchen auch keine Vision“ (Interview_Schule_1_23082022_LuL, Pos. 956-960).</p>  |
| <b>C.3 Unterstützungswünsche</b>  |  |
| Corona-Management                 |  |
| Rechtliche Unterstützung          | <p>„L: Ja (.) Ich hätte mir rechtliche Unterstützung (.)<br/> I: Mhm<br/> L: also einfach auch gewünscht. Ne, dass, bevor man sowas ausspricht, dass (.) Schulen ein Handwerkszeug mitgegeben wird irgendwie oder Vorlagen oder<br/> SL: Ja (.)<br/> L: Ne, wie mache ich das mit den Online-Konferenzen<br/> SL: Ja<br/> L: Welches Portal ist überhaupt, äh, (.)<br/> SL: Ja<br/> I: Mhm<br/> L: Ne, was darf ich benutzen, wie sind die Bestimmungen, was wenn die Kinder einen Screenshot machen und die malen einem kleine Teufelhörnchen und sowas, ne, (lacht) wie ist das, wie gehe ich damit um, wer ist haftbar<br/> I: Mhm<br/> L: Zum Beispiel gab es manche Kolleginnen (.) du sagtest, ne, über das (.) normal<br/> SL: Mhm<br/> L: zu erwartende Maß hinaus haben die sich engagiert und so<br/> I: Mhm<br/> L: und haben dann irgendwie (.) wollten irgendwie Sportunterricht initiieren und haben dann gesagt, so und jetzt stell dich mal zuhause hin und mach mal einen Hampelmann (.)<br/> I: Mhm<br/> L: Wenn dann was kaputt geht, (.) wer bezahlt das, so, das ist, ne<br/> I: Ja<br/> L: überhaupt nicht bis zu Ende gedacht worden. Und dann tauchten diese ganzen Fragen auf, während wir das so machten und dann (.) weil wir es eben nicht klären konnten und weil (.) das dann auch nicht aufgelöst wurde von den Seiten der Politik, mussten wir dann manche Sachen auch wieder einstellen (.)“ (Interview_Schule_3_30092022_LuL, Pos. 593-612).</p> |
| Bessere Kommunikation mit Schulen | <p>„Zeitung wusste das eher als die Schulen</p>  |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <p>SL: Ja</p> <p>L: Ne, also wir haben das oft aus der Presse erst erfahren, äh, was wir überhaupt, äh, machen sollen</p> <p>I: Mhm</p> <p>L: So (.) Ja und ich glaube die Kinder haben auch ein</p> <p>SL: Ja</p> <p>L: Gespür dafür gekriegt (.), dass die Wege der Information (.), dass das nicht so rund gelaufen ist. Ich musste ganz oft sagen (..) aber dann doch hinterher, ich hatte ja eine Klasse, die waren schon etwas älter, da kann man das schon sagen, ja, werdet ihr ja morgen in der Zeitung lesen, ne, was so ist. Und dann wussten die schon, ahh, okay</p> <p>SL: lacht</p> <p>L: klappt wieder nicht so richtig, ne</p> <p>I: Ja</p> <p>L: mit dem Informationsfluss, so, also. Die kriegten mit, dass auch die Schule (.) an der Teilhabe nicht so beteiligt ist zum Beispiel.</p> <p>I: Mhm ja</p> <p>L: Da hab ich, hätte ich mir schon gewünscht, dass das wirklich anders gelaufen wäre</p> <p>I: Mhm</p> <p>L: Weil man denn, wenn man ein bisschen Vorbereitung hat (.)</p> <p>SL: Mhm</p> <p>L: ganz anders reagieren kann“ (Interview_Schule_3_30092022_LuL, Pos. 536-552).</p> |
| Durchdachtere Maßnahmen  | <p>„L: Ne, also, ähm, wir sind da völlig im, im Stich gelassen worden, ähm, (.) Ich hätte mir gewünscht, dass die Maßnahmen, die getroffen worden wären, durchdachter getroffen (.) worden wären</p> <p>I: Mhm</p> <p>L: Also das war teilweise wirklich</p> <p>SL: Mhm Ja</p> <p>L: Ähm (.) wider jeder Vernunft“ (Interview_Schule_3_30092022_LuL, Pos. 505-509).</p>  |
| Ressourcen an der Schule |  |
| Digitale Ausstattung     | <p>„L: Also jetzt digitale Endgeräte zu sagen, das ist, äh, (.) das kommt vielleicht falsch an, also wir hätten das gebraucht, um uns sehen zu können</p> <p>I: Mhm</p> <p>L: So, deswegen hätte ich mir das schneller gewünscht, ja</p> <p>I: Ja</p> <p>L: Das hat viel zu lange gedauert</p> <p>I: Ja</p>  |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | L: Also diese Schule ist jetzt noch nicht ausgestattet mit, ne, also jeder Schüler hat immer noch kein (.) digitales Endgerät, ähm, das dauert viel zu lange“ (Interview_Schule_3_30092022_LuL, Pos. 497-503).   |
| Mehr Personal               | „SL: Mhm, also was ich mitnehme, und was ich ständig feststelle, was natürlich (.) immer hilft, um mehr auf Kinder einzugehen, wenn man sie ernst nimmt, ist mehr Personal, die sich kümmern können“ (Interview_Schule_1_23082022_LuL, Pos. 961).  |
| Keine Unterstützungswünsche | „SL: Woran sollen die partizipieren ja am Schulleben<br>I: Mhm<br>SL: Das Schulleben hat nicht stattgefunden<br>I: Ja<br>SL: Das ist kein Schulleben Online-Unterricht<br>L: Nein<br>I: Ja<br>SL: Und deswegen brauche ich da auch keine Unterstützung“ (Interview_Schule_1_23082022_LuL, Pos. 931-938). |