

Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr?

Leonora Gerbeshi  · Sonja Ertl  · Sören Torrau 

Eingegangen: 14. März 2024 / Überarbeitet: 28. Juni 2024 / Angenommen: 4. Juli 2024 / Online publiziert: 12. August 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Die UN-Kinderrechtskonvention gilt als Leitprinzip demokratischer Teilhabe, wodurch die Forderung nach Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder begründet wird. Inwiefern Kinder im Grundschulalter in Unterricht und Schulleben mitbestimmen können und welche Rolle dabei personenbezogene und andere unterrichtsbezogene Merkmale spielen, ist bislang noch unzureichend erforscht. Der Beitrag stellt Ergebnisse einer querschnittlichen Fragebogenstudie mit Drittklässler*innen ($N = 543$) zur Mitbestimmung im Klassenkontext dar. Die Ergebnisse multipler Regressionsmodelle unter Berücksichtigung der Klassenstruktur zeigen, dass die Schüler*innen Mitbestimmung vorrangig bezüglich organisatorischer Aspekte und weniger bezüglich des konkreten Unterrichts wahrnehmen: Sie fühlen sich informiert und gehört, erleben jedoch wenig Austausch- und Abstimmungsprozesse. Sowohl die Migrationsgeschichte als auch die wahrgenommene Selbstbestimmung im Unterricht stellen dabei bedeutsame Prädiktoren für die wahrgenommene Mitbestimmung der Kinder im Klassenkontext dar. Die Ergebnisse werden diskutiert und weitere Forschungsdesiderata aufgezeigt. Abschließend werden Implikationen für die demokratische Teilhabe von Grundschulkindern im Klassenkontext abgeleitet.

Schlüsselwörter Demokratische Teilhabe · Mitbestimmung · Kinderrechte · Grundschule · Kinderperspektive

✉ Leonora Gerbeshi

Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: leonora.gerbeshi@fau.de

Prof. Dr. Sonja Ertl

Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Deutschland

Prof. Dr. Sören Torrau

Junioprofessur Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland

Democratic participation in elementary school—What opportunities for co-determination do children perceive in the classroom context?

Abstract The United Nations Convention on the Rights of the Child is regarded as a guiding principle of democratic participation, which leads to the demand for co-determination for children. Neither the extent to which children of primary school age can co-determine in classroom and school life nor the role of personal and other classroom-related characteristics have yet been sufficiently researched. This article presents the results of a cross-sectional questionnaire study with third graders ($N=543$) on co-determination in the classroom context. The results of multiple regression models, taking into account the class structure, show that the third graders perceive co-determination primarily with regard to organizational aspects and less regarding the actual teaching and lesson: They feel informed and heard, but experience little exchange and voting processes. Thereby, both migration history and perceived self-determination in the classroom are significant predictors of children's perceived co-determination in the classroom context. The results are discussed, and further research desiderata are identified. Finally, implications for the democratic participation of primary school children in the classroom context are derived.

Keywords Democratic participation · Co-determination · Children's Right · Primary School · Children's Perspective

1 Einleitung

Die Begriffe Partizipation, Mitbestimmung und Teilhabe werden oftmals synonym verwendet, wobei Partizipation als Überbegriff verstanden wird (Bartelheimer et al. 2020; Reisenauer 2020), der zum einen im Sinne eines inklusiven Schulsystems die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder und zum anderen die Teilhabe der Schüler*innen an ihrem eigenen Bildungsprozess umfasst (Reisenauer 2020). Mitbestimmung fokussiert die *demokratische* Teilhabe der Kinder, die auf die Entwicklung politischer und sozialer Zugehörigkeiten zielt, wonach „alle Menschen [...] gleichberechtigt ein anerkanntes Leben nach eigenen Vorstellungen führen und in der Gesellschaft mitbestimmen können“ (Schäfers und Wansing 2020, S. VII). Junge Menschen sollen Mitbestimmung als grundlegendes Element demokratisch verfasster Gesellschaften kennenlernen, die auf Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten angewiesen sind. Demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung hat entsprechend die Aufgabe, bereits Kindern im Grundschulalter Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie in Schule und Unterricht mitbestimmen können. Inwiefern Kinder im Grundschulalter im Klassenkontext mitbestimmen können, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

2 Mitbestimmung

Mitbestimmung im schulischen Alltag ist neben der demokratiepädagogischen und kinderrechtlichen Perspektive (Baumgardt 2022; GDSU 2013) auch aus grundschulpädagogischer Perspektive (Ertl et al. 2022) von Relevanz, da Kinder von Anfang an (politisch) mitbestimmen und Gestaltungsideen in lebensweltlichen Zusammenhängen initiieren können sollen (Torrau 2021). Ein „besonders neuralgischer Punkt“ (Beutel et al. 2022, S. 214) liegt dabei in der Mitbestimmung von Schüler*innen in unterrichtlichen und curricularen Angelegenheiten.

2.1 Mitbestimmung aus demokratiepädagogischer und kinderrechtlicher Perspektive

Im Sinne des *demokratischen Lernens* wird Mitbestimmung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld als Schlüsselkonzept gesehen (Simon 2023): So soll die Vielfalt politischer Beteiligung in demokratisch verfassten Gesellschaften für junge Menschen auf unterschiedlichen Bildungswegen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts repräsentiert werden. Dafür ist es notwendig, dass Grundschule als Ort verstanden wird, „der vielfältige Beteiligungschancen für Schüler_innen bietet – ein Ort, an dem Demokratie gelernt werden kann und soll“ (Baumgardt 2022, S. 533).

Die Auseinandersetzung von (Grundschul)Kindern mit ihren demokratischen Teilhabemöglichkeiten ist für den schulischen Kontext durch den Beschluss der KMK zur Menschenrechtsbildung (KMK 2018), die einzelnen Lehrpläne (z. B. für Bayern StMBW 2014) sowie den Perspektivrahmen im Sachunterricht der Grundschule (GDSU 2013) vorgesehen.

Mitbestimmung wird mit der Genese demokratischer Teilhabe kontextualisiert. Hervorgehoben wird, dass Gelegenheitsstrukturen Schüler*innen befähigen können, Handlungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen und „die Verbesserung der Demokratie als Aufgabe“ (Weiß 2020, S. 41) zu verstehen. Gestaltungsideen und Mitbestimmungswünsche junger Menschen werden dann als konstitutiv für demokratische Unterrichts- und Schulentwicklung verstanden. Dafür müssen bereits in Grundschulen entsprechende Lernarrangements verfügbar sein.

Eng verbunden mit dem demokratiepädagogischen Anspruch von Mitbestimmung ist die Berücksichtigung des Kinderwillens als eines der vier Grundprinzipien der *Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen* (UN-KRK), die sich u. a. in Artikel 12 als Recht auf freie Meinungsäußerung konkretisiert und zugleich über verschiedene Beteiligungsrechte in der UN-KRK kodifiziert ist (Art. 13, 17). Mit der Berücksichtigung des Kinderwillens werden Kinder als handlungskompetente Akteur*innen in den Fokus gerückt. Sie werden nicht nur als *citizens in waiting* adressiert, sondern als *citizens with agency* (Starkey 2019), so dass sie demokratische Teilhabe erfahren und ihre (politischen) Gestaltungsideen in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten aufgenommen werden müssen.

Im Kontext Schule entwickelt sich so die herausfordernde Situation, die ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ (Benner 2003) zwischen Selbst- und Mitbestimmung sowie erzieherischer Verantwortung auszubalancieren: Die Intensität von Mitbestim-

mung (vgl. 2.2) variiert dabei je nach Beteiligungsform vom Recht auf Information bis hin zur Mitentscheidung (teil-)öffentlicher Angelegenheiten. Aufgabe des Unterrichts ist es, diese verschiedenen Formen und Intensitätsstufen demokratischer Teilhabe aufzuzeigen, ohne ein Fehlverstehen einer allzeit verpflichtenden Partizipationsbereitschaft zu fördern (CRC 2019). Dabei ist Mitbestimmung kein situativ-volatiler Akt, sondern muss als systematischer und kontinuierlicher Prozess zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen gesehen und daher im Alltag verankert werden. Kinder müssen informiert werden, damit sie ihr Recht auf Mitbestimmung in Anspruch nehmen und sich z. B. eine eigene Meinung bilden können, die sie in Aushandlungsprozessen einbringen können (CRC 2019). Artikel 12, Absatz 1, formuliert Mitbestimmung für Kinder in allen sie ‚berührenden Angelegenheiten‘. Damit ist auch der Schul- und Unterrichtskontext eingeschlossen: „Respect for right of the child to be heard within education is fundamental to the realization of the right to education“ (CRC 2019, S. 21). Bereits in den 1930er-Jahren belegten Lewin et al. die Bedeutung eines demokratischen Führungsstils, der grundlegende Elemente von Mitbestimmung berücksichtigt, wie beispielsweise, dass Kinder Fragen stellen und eigene Meinungen äußern können sowie Entscheidungsmöglichkeiten haben (Lewin 2009; Soff 2023). Durch Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht werden Perspektiven und Erfahrungen der Kinder berücksichtigt, die von Erwachsenen eventuell nicht eingebracht werden (Krajewski und Brosi 2022). Durch eine systematische Implementierung der Kinderrechte soll eine „vielfältige Teilhabe- und Mitbestimmungskultur“ (Rieker et al. 2016, S. 2) entwickelt und dadurch demokratische Teilhabe ermöglicht werden.

2.2 Mitbestimmung aus grundschulpädagogischer Perspektive

Die Grundschule als erste gemeinsame Schule und als Schule grundlegender Bildung (Einsiedler 2014) hat das Ziel, alle Kinder bei der Entwicklung grundlegender Kompetenzen zu unterstützen (Ertl et al. 2022). Darunter fallen auch demokratische Handlungskompetenzen, die für die Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft maßgeblich sind und im Rahmen von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Grundschule initiiert werden müssen. Eng verbunden mit dem Konstrukt der Mitbestimmung ist die Selbstbestimmung der Kinder, wobei Mitbestimmung als kollektiver Prozess verstanden wird (Ertl et al. 2022), der von der individuellen Selbstbestimmung der Kinder abzugrenzen ist (Müller-Kuhn und Häbig 2022), wengleich Mitbestimmung und Selbstbestimmung in einem engen Zusammenhang stehen (Hartinger 2005; Pupeter und Schneekloth 2018). Hart (1992) betrachtet in seiner Partizipationsleiter die Mitbestimmung als Vorstufe der Selbstbestimmung, wohingegen Martschinke et al. (2022) Selbstbestimmung als Voraussetzung für Mitbestimmung formulieren. In Bezug auf Partizipation haben sich unterschiedlichste Modelle etabliert, die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext differenzieren (z. B. Hart 1992; Lundy und Hanna 2022). Die vielfach adaptierte Partizipationsleiter von Hart (1992) ordnet acht Intensitäten des Einflusses hierarchisch an, wobei die ersten drei Stufen als Scheinpartizipation kategorisiert werden und die achte Stufe, die Selbstverwaltung, das höchste Ausmaß an Partizipationsintensität repräsentiert.

Das Modell von Ertl et al. (2022, S. 75) kann als Weiterentwicklung der Partizipationsmodelle verstanden werden, indem auf den Aspekt der Mitbestimmung fokussiert wird und folgende vier Facetten für die Grundschule konkretisiert werden:

- Das *Recht auf Information und Gehört-Werden*: Kinder und Lehrkräfte kommunizieren miteinander auf Augenhöhe und treten sich respektvoll gegenüber.
- Das *Recht auf Mitplanung und Mitberatung*: Kinder und Lehrkräfte treten in den Austausch und beraten sich, Entscheidungen trifft jedoch die Lehrkraft.
- Das *Recht auf Mitgestaltung und Mitberatung*: Kinder und Lehrkräfte treten in Aushandlungsprozesse, wodurch den Kindern mehr Beteiligung und Verantwortung zuteilwird.
- Das *Recht auf Mitentscheidung*: Schüler*innen sind an Entscheidungsprozessen beteiligt, z. B. Abstimmungen und demokratische Entscheidungsformen, wie beispielsweise Schülersprecher*innenwahlen, in denen das Machtgefälle phasenweise auf die Seite der Kinder kippt.

Die theoretisch angelegten Mitbestimmungsfacetten sind als nicht-hierarchisch und gleichwertig konzipiert, jedoch sind sie „nach dem Maß der Mitbestimmung, aber auch nach den Machtverhältnissen, die sich zunehmend auf die Seite der Kinder neigen“ (Ertl et al. 2022, S. 75), angeordnet. Im Rahmen des Klassenkontexts können sich diese vier Facetten sowohl auf organisatorische Aspekte, wie beispielsweise die Klassenzimmgestaltung, aber auch auf unterrichtliche Aspekte, wie beispielsweise Unterrichtsthemen, beziehen.

In Untersuchungen zu Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten¹ wie z. B. dem LBS-Kinderbarometer (Müthing et al. 2018), der Children's Worlds+-Studie (Andresen et al. 2019), der WorldVision Kinderstudie (Neumann et al. 2018) oder dem Kinderrechteport (National Coalition Deutschland 2019) wird deutlich, dass sich die Mitbestimmung für Kinder in der Schule auf einem niedrigen Niveau befindet, ähnlich den Befunden von Forde et al. (2018) und Lundy und Hanna (2022). Grundschul Kinder fühlen sich zwar von ihrer Lehrkraft ernstgenommen (Berngruber et al. 2021), erleben aber nur teilweise (42 %) eine Wertschätzung ihrer eigenen Meinung durch die Lehrkraft (Neumann et al. 2018). Demokratische Mitbestimmung in Form von Abstimmungen nehmen Lernende der Sekundarstufe nur selten wahr, zudem schätzen sie ihre Mitbestimmung sowohl in der Schulgestaltung und beim Unterricht/Lernen als gering, und im Rahmen der Schulorganisation als kaum vorhanden ein (Gamsjäger und Wetzelhütter 2020).

Bezüglich der Bereiche der Mitbestimmung zeigt sich für Schüler*innen der Sekundarstufe, dass sie vor allem hinsichtlich organisatorischer Belange, wie beispielsweise Sitzordnung oder Klassenfahrt, mitbestimmen können (Quenzel et al. 2023). Wenig Mitbestimmung erfahren sie hingegen bezogen auf unterrichtliche Aspekte, wie Hausaufgaben und Unterrichtsthemen (Fatke und Schneider 2005; Quenzel et al. 2023). Für die Grundschule zeigt sich, dass Kinder vor allem bezüglich der Sitzplatzwahl, der Sitzordnung und (zum Teil) der Klassenregeln Mitbestimmung

¹ Aufgrund der zum Teil synonymen Verwendung von Mitbestimmung und Partizipation werden auch Studienergebnisse zur Partizipation angeführt, wenn Aspekte von Mitbestimmung in Sinne des vorliegenden Beitrags untersucht und berichtet wurden.

wahrnehmen (Andresen und Neumann 2018; Brüschweiler et al. 2021; Coelen und Wager 2011). Hinsichtlich der Klassenzimmergestaltung und der Auswahl von Aufgaben schätzen die Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten hingegen gering ein (Andresen und Neumann 2018). Erste Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie bzgl. der vier Facetten der Mitbestimmung von Kindern einer Grundschule deuten an, dass diese vor allem bezüglich des Unterrichts und der Lernzielkontrollen vorrangig keine Mitbestimmung erfahren und dass Lehrkräfte aus ihrer Perspektive Mitbestimmung am häufigsten bezogen auf die Facette des Informiert- und Gehört-Werdens gewähren (Martschinke et al. 2023).

Beck und Meusburger (2023) gehen unter Bezugnahme auf Angebots-Nutzungs-Modelle (z. B. Helmke 2022; Seidel 2014) von Effekten personenbezogener Merkmale, wie Geschlecht und Migrationsgeschichte, auf die wahrgenommene Mitbestimmung der Kinder aus. Bei Kindern mit Migrationsgeschichte könnte die wahrgenommene Mitbestimmung durch erfahrene politische Beteiligungsmöglichkeiten im Herkunftsland, einem angenommenen Informationsdefizit über Beteiligungsmöglichkeiten sowie Diskriminierungserfahrungen bedingt sein (Beck und Meusburger 2023). Die empirische Befundlage bzgl. des Einflusses personenbezogener Merkmale ist jedoch nicht eindeutig: Während Weber et al. (2008) feststellen, dass die wahrgenommene Mitbestimmung von Neun- bis Zehnjährigen nicht mit ihrer Herkunft zusammenhängt, berichten Beck und Meusburger (2023) für die Sekundarstufe I, dass Schüler*innen mit Migrationsgeschichte häufiger das Gefühl haben, in der Schule viel mitbestimmen zu können als Schüler*innen ohne Migrationsgeschichte, wobei es sich hierbei um kleine Unterschiede auf Basis deskriptiver Befunde handelt. Bezüglich des Geschlechts berichten Guglhör-Rudan und Langmeyer-Tornier (2021) eine höhere Einschätzung von Mitbestimmung seitens der Mädchen, wohingegen Pupeter und Schneekloth (2018) keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellten.

Neben quantitativen Studien liegen auch Befunde aus qualitativen Untersuchungen vor (z. B. Beutel et al. 2022). Es mangelt jedoch an Studien explizit zu Mitbestimmungsmöglichkeiten von Grundschulkindern im Klassenkontext, die verschiedene Facetten der Mitbestimmung erfassen und dabei Zusammenhänge mit beispielsweise Merkmalen der Schüler*innen und anderen Unterrichtsprozessen, z. B. der wahrgenommenen Selbstbestimmung, untersuchen. Diesem Desiderat wird mit der vorliegenden Studie nachgegangen.

3 Forschungsfragen

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, inwiefern Kinder im Grundschulunterricht Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dabei wird folgenden Teilfragestellungen nachgegangen:

1. In welchem Ausmaß nehmen Grundschul Kinder Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen auf verschiedene *Facetten der Mitbestimmung* auf *Organisations- und Unterrichtsebene* wahr?

2. In welchem *Zusammenhang* stehen die *wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten* der Kinder mit ihrem *Geschlecht*, ihrer *Herkunft* und ihrer *wahrgenommenen Selbstbestimmung*?

4 Methodik

Die Studie ist im quantitativen, querschnittlichen Design angelegt. Die Grundschüler*innen wurden im Mai und Juni 2022 mittels eines standardisierten Paper-Pencil-Fragebogens zu ihren Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht befragt.

4.1 Stichprobe

An der Befragung nahmen $N=543$ Schüler*innen (49,4% weiblich; 50,6% männlich) der 3. Jahrgangsstufe teil, die sich auf insgesamt 32 Klassen und 17 Schulen, mehrheitlich Landkreisschulen, verteilen. Bezüglich der Herkunft der Kinder weisen 31,3% eine Migrationsgeschichte auf. In der vorliegenden Studie liegt eine Migrationsgeschichte vor, wenn das Kind oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Im Mittel waren circa 22 Kinder in einer Klasse (min.=15, max.=29) und pro Klasse konnten durchschnittlich 17 Kinder befragt werden.

4.2 Erhebungsinstrumente

4.2.1 Skalen Mitbestimmung

Zur differenzierten Erfassung von Mitbestimmung im Klassenkontext wurde anhand der theoretisch angenommenen vier Mitbestimmungsfacetten von Ertl et al. (2022) (vgl. 2.2) ein Fragebogen konzipiert und pilotiert. Aus einer explorativen Faktorenanalyse resultierte jedoch, dass sich die vier theoretisch angenommenen Facetten empirisch nicht abbilden lassen. Es ergab sich eine dreifaktorielle Lösung: (1) *Informiert- und Gehört-Werden*, (2) *Meinung und Abstimmen* sowie (3) *Diskussion und Austausch*. In Anlehnung an Vandermeulen et al. (2020) wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft, ob sich die theoretisch angenommene Differenzierung der drei Hauptskalen in jeweils eine Organisations- und Unterrichtsebene (Subskalen) empirisch prüfen lässt. Dabei haben sich folgende FIT-Indizes ergeben: (1) *Informiert- und Gehört-Werden*, $X^2=448,971$, $p<0,001$, RMSEA=0,084, CFI=0,800, TLI=0,767; (2) *Meinung und Abstimmen*, $X^2=237,302$, $p<0,001$, RMSEA=0,055, CFI=0,935, TLI=0,922; (3) *Diskussion und Austausch*, $X^2=448,971$, $p<0,001$, RMSEA=0,037, CFI=0,985, TLI=0,978. Abgesehen vom ersten Modell *Informiert- und Gehört-Werden*, handelt es sich um akzeptable bzw. gute FIT-Indizes (Homburg et al. 2014; Hoyle und Panter 1995). Da die Cut-Off-Kriterien jedoch als Richtwert und nicht als absolute Grenzen zu verstehen sind, müssen die FIT-Indizes vor dem Hintergrund des inhaltlichen Modells beurteilt werden (Chen 2007). Daher wurde das Modell zum *Informiert- und Gehört-Werden* trotz nicht ausrei-

Tab. 1 Übersicht der eingesetzten Skalen des Fragebogens

		Cronbach's Alpha	Items	Beispielitems
<i>Mitbestimmung</i> (eigenkonstruiert)				
Informiert- und Gehört-Werden	Organisationsebene	0,70	6	„Unsere Lehrerin informiert uns über den Unterrichtsablauf.“
	Unterrichtsebene	0,74	10	
Meinung und Abstimmen	Organisationsebene	0,74	6	„Unsere Lehrerin lässt uns über die Unterrichtsthemen abstimmen.“
	Unterrichtsebene	0,83	10	
Diskussion und Austausch	Organisationsebene	0,55	3	„Unsere Lehrerin diskutiert mit uns über die Klassenregeln.“
	Unterrichtsebene	0,75	5	
<i>Selbstbestimmung</i> (Röder und Kleine 2009)		0,78	9	„Im Unterricht kann ich unter verschiedenen Themen auswählen.“

chender CFI- und TLI-Indizes beibehalten, um die drei Mitbestimmungsfacetten auf *Organisations- und Unterrichtsebene* inhaltlich vergleichen zu können.

Die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder wurden schließlich über sechs Skalen (vgl. Tab. 1) entsprechend der drei empirisch ermittelten Facetten der Mitbestimmung und der Differenzierung zwischen der *Organisations- und Unterrichtsebene* erfasst ($\alpha=0,55$ bis $0,86$): *Informiert- und Gehört-Werden*, *Meinung und Abstimmung* sowie *Diskussion und Austausch* (vgl. *ergänzender Online-Anhang*). Dabei handelt es sich um ausreichende bis gute Reliabilitäten, lediglich die Skala *Diskussion und Austausch auf Organisationsebene* weist eine grenzwertige Reliabilität auf.

Die Organisationsebene umfasst Klassenregeln, Klassendienste und Klassenzimmergestaltung, wohingegen sich die Unterrichtsebene auf Hausaufgaben, Unterrichtsthemen, Methodik/Lernen, den Unterrichtsablauf sowie Proben (Leistungsnachweise) bezieht.

4.2.2 Skala Selbstbestimmung

Die wahrgenommene Selbstbestimmung wurde über eine etablierte Skala von Röder und Kleine (2009) erfasst (neun Items; $\alpha=0,78$), die sich ausschließlich auf unterrichtliche Aspekte bezieht. Sowohl die Mit- als auch die Selbstbestimmungsmöglichkeiten wurden über vierstufige Likert-Skalen (*trifft nicht zu bis trifft zu; operationalisiert über NEIN, nein, ja, JA*) erhoben.

4.3 Statistische Analysen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurden deskriptive Analysen durchgeführt, um das Ausmaß der wahrgenommenen Mitbestimmung (Mittelwerte und Standardabweichungen) der Kinder zu ermitteln. Zusätzlich wurden bivariate Korrelationen aller Facetten und Ebenen sowie T-Tests berechnet, um Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Mitbestimmungsmöglichkeiten zu untersuchen.

Bezüglich Forschungsfrage 2 wurden aufgrund der ermittelten Interklassenkorrelationen (ICC) von $0,04$ – $0,14$ (vgl. Tab. 2) multiple Regressionsanalysen berechnet, in denen die Klassenstruktur der Daten berücksichtigt wurde. Für den Zusammen-

Tab. 2 Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen (Pearson) der Mitbestimmungsfacetten

	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>ICC</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Informiert- und Gehört-Werden auf OE	2,78 (0,68)	0,12	–	–	–	–	–
(2) Informiert- und Gehört-Werden auf UE	2,65 (0,56)	0,07	0,69**	–	–	–	–
(3) Meinung und Abstimmen auf OE	2,30 (0,73)	0,14	0,56**	0,54**	–	–	–
(4) Meinung und Abstimmen auf UE	1,88 (0,60)	0,11	0,43**	0,59**	0,63**	–	–
(5) Diskussion und Austausch auf OE	2,30 (0,76)	0,04	0,38**	0,32**	0,41**	0,36**	–
(6) Diskussion und Austausch auf UE	2,12 (0,76)	0,04	0,41**	0,49**	0,48**	0,56**	0,55**

Vierstufige Likert-Skala (*1* = trifft nicht zu, *4* = trifft zu)

OE Organisationsebene, *UE* Unterrichtsebene

** $p \leq 0,01$

hang zwischen den wahrgenommenen Mitbestimmungsfacetten mit personenbezogenen Merkmalen sowie der wahrgenommenen Selbstbestimmung wurden die Facetten der Mitbestimmung sowohl auf Organisations- als auch auf Unterrichtsebene als abhängige Variablen modelliert. Das Geschlecht, die Migrationsgeschichte und die wahrgenommene Selbstbestimmung dienten als Prädiktoren auf Individualebene. Für die Organisations- und Unterrichtsebene wurden anhand der drei Mitbestimmungsfacetten jeweils drei Regressionsmodelle berechnet. Berichtet werden die Gesamtmodelle, da sich keine statistisch relevanten Unterschiede zum schrittweisen Modell aufbau ergaben.

Die statistische Analyse erfolgte mit den Softwareprogrammen IBM SPSS Statistics 27 und RStudio (Version 2024.04.2+764). Fehlende Werte metrischer Items (0,02–4,7 %) wurden mithilfe des EM-Algorithmus in SPSS imputiert.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen präsentiert.

5.1 Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht

Die deskriptiven Ergebnisse zur Wahrnehmung der Mitbestimmungsmöglichkeiten im Klassenkontext (vgl. Tab. 2) zeigen, dass die Kinder am meisten Mitbestimmung bezüglich des *Informiert- und Gehört-Werdens* auf *Organisationsebene* ($M=2,78$; $SD=0,68$) und *Unterrichtsebene* ($M=2,65$; $SD=0,56$) wahrnehmen. Die Facetten *Meinung und Abstimmen* auf *Organisationsebene* ($M=2,30$; $SD=0,73$) und *Diskussion und Austausch* auf *Organisationsebene* ($M=2,30$; $SD=0,76$) liegen signifikant unter dem theoretischen Mittelwert der Skalen ($M=2,5$) und werden von den Kindern daher als eher gering eingeschätzt. Am wenigsten gewährte Mitbestimmung nehmen die Kinder bei den Skalen *Meinung und Abstimmen* auf *Unterrichtsebene*

($M=1,88$; $SD=0,60$) und *Diskussion und Austausch* auf *Unterrichtsebene* ($M=2,12$; $SD=0,76$) wahr. Die Korrelationen der sechs Facetten der Mitbestimmung liegen nach Cohen (1998) im mittleren bis starken Bereich ($r=0,32-0,69$), wobei innerhalb der Mitbestimmungsfacetten bezüglich der *Organisations- und Unterrichtsebene* vor allem moderate Zusammenhänge bestehen.

Die Befunde der T-Tests belegen, dass sich die Mittelwerte innerhalb der Mitbestimmungsfacetten bezüglich der *Organisations- und Unterrichtsebene* statistisch signifikant voneinander unterscheiden und die Kinder in allen Mitbestimmungsfacetten auf *Organisationsebene* mehr Mitbestimmung wahrnehmen als auf *Unterrichtsebene* (z. B. *Meinung und Abstimmen* auf *Organisationsebene* $M=2,30$, *Meinung und Abstimmen* auf *Unterrichtsebene* $M=1,88$; $t(550)=17,06$, $p<0,001$).

5.2 Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Mitbestimmung, den Personenmerkmalen und der wahrgenommenen Selbstbestimmung

Die sechs Regressionsmodelle werden aufgeteilt nach *Organisations- und Unterrichtsebene* berichtet. Die wahrgenommene Selbstbestimmung der Kinder liegt bei durchschnittlich 2,16 ($SD=0,61$).

5.2.1 Ergebnisse bzgl. der Organisationsebene

Aus den Ergebnissen der Regressionsmodelle für die *Organisationsebene* (vgl. Tab. 3) geht hervor, dass das Geschlecht bezüglich der Mitbestimmung keinen signifikanten Prädiktor darstellt, wohingegen sich die Migrationsgeschichte der Kinder für alle wahrgenommenen Mitbestimmungsfacetten als signifikanter Prädiktor erweist. Somit fühlen sich Kinder mit Migrationsgeschichte signifikant besser *informiert und gehört* sowie nehmen sie mehr *Meinungs- und Abstimmungsprozesse* wahr als Kinder ohne Migrationsgeschichte. Zudem schätzen sie die Möglichkeiten für *Diskussions- und Austauschprozesse* als stärker ausgeprägt ein.

Die wahrgenommene Selbstbestimmung im Unterricht steht mit allen drei Facetten der Mitbestimmung auf *Organisationsebene* in einem positiven Zusammenhang mit einer mittleren Effektstärke.

5.2.2 Ergebnisse bzgl. der Unterrichtsebene

Auf *Unterrichtsebene* erweist sich das Geschlecht bezüglich der Facette *Meinung und Abstimmen* als statistisch signifikanter Prädiktor für die wahrgenommene Mitbestimmung (vgl. Tab. 4). Jungen nehmen bezüglich *Meinungs- und Abstimmungsprozessen* auf *Unterrichtsebene* mehr Mitbestimmung wahr als Mädchen, wobei dieser Zusammenhang lediglich eine geringe Effektstärke aufweist. Darüber hinaus schätzen Kinder mit Migrationsgeschichte ihre wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten auch auf *Unterrichtsebene* höher ein als Kinder ohne Migrationsgeschichte. Die Migrationsgeschichte ist dabei für alle drei Facetten der Mitbestimmung ein signifikanter Prädiktor mit einer kleinen bis mittleren Effektstärke.

Die wahrgenommene Selbstbestimmung ist sowohl für die Skala *Informiert- und Gehört-Werden* als auch für die Skalen *Meinung und Abstimmen* sowie *Diskussion*

Tab. 3 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zur wahrgenommenen Mitbestimmung auf Organisationsebene

	M1 Informiert und Gehört- Werden	M2 Meinung und Ab- stimmen	M3 Diskussion und Aus- tausch
Prädiktoren	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Konstante	0,08 (0,14)	-0,17 (0,13)	-0,24 (0,14)
Personenmerkmale			
<i>Geschlecht</i>	-0,05 (0,08)	0,02 (0,07)	0,04 (0,08)
<i>Migrationsgeschichte</i>	0,09 (0,08)*	0,16 (0,08)***	0,19 (0,09)***
Wahrg. Selbstbestimmung	0,36 (0,05)***	0,43 (0,04)***	0,21 (0,04)***
R ²	0,172	0,246	0,083
Korrigiertes R ²	0,167	0,241	0,078

Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Migrationsgeschichte*: 0 = keine Migrationsgeschichte; 1 = Migrationsgeschichte; vierstufige Likert-Skala (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)

β standardisierte Regressionskoeffizienten, *SE* Standardfehler

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Tab. 4 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zur wahrgenommenen Mitbestimmung auf Unterrichtsebene

	M1 Informiert und Gehört- Werden	M2 Meinung und Ab- stimmen	M3 Diskussion und Aus- tausch
Prädiktoren	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Konstante	-0,19 (0,13)	-0,43 (0,13)***	-0,33 (0,13)*
Personenmerkmale			
<i>Geschlecht</i>	0,04 (0,08)	0,10 (0,07)**	0,06 (0,08)
<i>Migrationsgeschichte</i>	0,12 (0,08)**	0,17 (0,08)***	0,21 (0,08)***
Wahrg. Selbstbestimmung	0,44 (0,04)***	0,47 (0,04)***	0,36 (0,04)***
R ²	0,222	0,269	0,182
Korrigiertes R ²	0,218	0,264	0,178

Geschlecht: 0 = weiblich, 1 = männlich; *Migrationsgeschichte*: 0 = keine Migrationsgeschichte; 1 = Migrationsgeschichte; vierstufige Likert-Skala (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)

β standardisierte Regressionskoeffizienten, *SE* Standardfehler

** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

und Austausch auf Unterrichtsebene mit einer mittleren bis großen Effektstärke ein signifikanter Prädiktor. Je höher die wahrgenommene Selbstbestimmung im Unterricht, desto mehr Mitbestimmung nehmen die Kinder auf Unterrichtsebene wahr.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Ergebnisse in Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand zur geringen Ausprägung der wahrgenommenen Mitbestimmung von Schüler*innen im Grundschulalter stehen (vgl. 2.2). Es ergab sich ein bedeu-

tender Unterschied zwischen der wahrgenommenen Mitbestimmung von Grundschulkindern auf Organisations- und Unterrichtsebene sowie bezüglich der einzelnen Mitbestimmungsfacetten. Kinder nehmen im Klassenkontext der Grundschule Mitbestimmung vor allem bezogen auf organisatorische Aspekte, z.B. die Klassenzimmergestaltung oder die Klassendienste, sowie bezüglich des Informiert- und Gehört-Werdens wahr und insgesamt weniger Mitbestimmung, wenn Austausch- und Abstimmungsprozesse gefragt sind. Das könnte damit erklärt werden, dass es Lehrkräften eher gelingt, die Kinder mitbestimmen zu lassen, wenn dies nicht primär den Unterricht, die Leistung oder das fachliche Lernen, wie Unterrichtsthemen und Proben betrifft, um das Lernen der Kinder zu sichern und nicht durch Mitbestimmung zu behindern (Maischatz et al. 2022). Dass Kinder eher wenig Mitbestimmung bezüglich Diskussions- und Abstimmungsprozessen wahrnehmen, könnte am Zeitfaktor, aber auch an der fehlenden Bereitschaft der Lehrkräfte liegen, das traditionelle Verständnis von Unterricht zu hinterfragen (Strauss et al. 2017). Zudem muss in Anlehnung an Diskussionen aus der Elementarpädagogik angenommen werden, dass in der Regel auch in der Grundschule Lehrkräfte weiterhin „die Bestimmer“ (Hansen und Knauer 2009, S. 20) sind.

Abgesehen von der Facette Meinung und Abstimmen auf Unterrichtsebene erweist sich das Geschlecht in Einklang mit Befunden der 4. World Vision Kinderstudie (Pupeter und Schneekloth 2018) als nicht signifikanter Prädiktor für die wahrgenommene Mitbestimmung. In weiteren (qualitativen) Untersuchungen ist zu klären, ob der gefundene Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in der Facette Meinung und Abstimmen tatsächlich auf Geschlechtsunterschiede zurückzuführen oder beispielsweise aufgrund der vorliegenden Stichprobe bedingt ist.

Die Migrationsgeschichte erweist sich dagegen als signifikant positiver Prädiktor für alle Facetten der Mitbestimmung sowohl auf Organisations- als auch Unterrichtsebene, was in Einklang mit den deskriptiven Ergebnissen für die Sekundarstufe von Beck und Meusbürger (2023) steht. Erklärt werden könnte dies damit, dass Kinder mit Migrationsgeschichte in ihren Familien teils weniger Mitbestimmung wahrnehmen als Kinder ohne Migrationsgeschichte (Pupeter und Schneekloth 2018), sodass sie dadurch ggf. auch nur wenig gewährte Mitbestimmung im Schulkontext als hohe Mitbestimmung wahrnehmen.

Die wahrgenommene Selbstbestimmung erweist sich in allen Facetten der Mitbestimmung als statistisch signifikanter Prädiktor. Damit bestätigt sich der Zusammenhang zwischen Selbst- und Mitbestimmung (Hartinger 2005; Pupeter und Schneekloth 2018). In einem Unterricht mit wahrgenommenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten wird demnach mehr Mitbestimmung wahrgenommenen als in einem lehrerzentrierten Unterricht. Dass der Effekt jedoch vorrangig im mittleren positiven Bereich liegt, unterstreicht, dass Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Klassenkontext auch in der Wahrnehmung der Kinder nicht gleichbedeutend sind.

7 Limitationen und Implikationen

Limitierend ist anzumerken, dass die Erhebung lediglich in der 3. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde und somit keine generellen Aussagen bzgl. der Mitbestim-

mungsmöglichkeiten von Grundschulkindern möglich sind. In weiteren Untersuchungen wären daher beispielsweise Längsschnittuntersuchungen ratsam, um Mitbestimmungsmöglichkeiten im Verlauf der Grundschule erfassen zu können. Aufgrund der grenzwertigen Reliabilität der Skala *Diskussion und Austausch auf Organisationsebene* sollten diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert und in weiteren Studien geprüft werden. Zudem lässt die erwiesene Korrelation von Selbst- und Mitbestimmung aufgrund des querschnittlichen Designs keine Aussagen über Kausalitäten zu (Opp 2010). Hierzu bedarf es qualitativer Ansätze. Zudem ist limitierend anzumerken, dass bezüglich der wahrgenommenen Mitbestimmung relevante Prädiktoren, wie beispielsweise die Bildung der Eltern oder die Klassenzusammensetzung, die vor allem zur Interpretation des Effekts des Migrationshintergrundes zielführend wären (Gras 2023), aufgrund der Anlage der Studie nicht berücksichtigt werden konnten.

Trotz der genannten Limitationen leisten die vorliegenden Ergebnisse einen Beitrag zur Bearbeitung der vorliegenden Forschungsdesiderate zur wahrgenommenen Mitbestimmung von Grundschulkindern im Klassenkontext.

Um Schüler*innen möglichst früh in demokratische Teilhabeprozesse zu integrieren, sollte Mitbestimmung bereits in der Grundschule als ein vielschichtiges Konstrukt etabliert und bezüglich aller Facetten ermöglicht werden, insbesondere auch hinsichtlich Austausch- und Abstimmungsprozessen, mit denen demokratische Teilhabe im Klassenkontext als eine vielgestaltige Grundstruktur der „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Reichenbach 2006, S. 54) reflektiert werden kann.

Zudem sollten die Mitbestimmungsfacetten auch in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung stärker Berücksichtigung finden, damit (angehende) Lehrkräfte für die Bedeutung und Umsetzung von demokratischer Teilhabe von Grundschulkindern sensibilisiert werden. Dafür bedarf es auch der Reflexion des Verständnisses von Unterricht und der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Die Mitbestimmungsfacetten (vgl. 2.2) können dabei als Analysetool dienen, um als Lehrkraft gewährte demokratische Teilhabe dahingehend zu hinterfragen, inwiefern Ohnmachtserfahrungen der Kinder produziert werden, wenn sich die Kinder zwar informiert fühlen, ihre Meinung für Entscheidungen aber nicht von Relevanz ist. Daher muss Mitbestimmung im Sinne der demokratischen Teilhabe als Prozess verstanden werden, der nicht beim Informiert- und Gehört-Werden stehen bleibt, sondern vermehrt Diskussions- und Austauschmöglichkeiten für Kinder, auch auf Unterrichtsebene, initiiert – auch wenn dies Zeit und Geduld in Anspruch nimmt. Denn „wie, wenn nicht durch praktische und erfahrungsbezogene Mitbestimmung sollen Kinder im Grundschulalter demokratische Handlungskompetenzen erwerben?“ (Baumgardt 2022, S. 536).

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s35834-024-00430-z>) enthalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ord-

nungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Andresen, S., & Neumann, S. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie*. Beltz.
- Andresen, S., Wilmes, J., & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+: Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. <https://doi.org/10.11586/2019007>.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Dassler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (Hrsg.). (2020). *Beiträge zur Teilhabeforschung. Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer.
- Baumgardt, I. (2022). Grundschule. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 532–538). Debus Pädagogik, Wochenschau.
- Beck, M., & Meusburger, K. (2023). Bedingungen von Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck, & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 65–86). Barbara Budrich.
- Benner, D. (2003). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(2), 290–304. <https://doi.org/10.25656/01:3879>.
- Berngruber, A., Gaupp, N., & Langmeyer-Tornier Alexandra, N. (2021). Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Datenreport 2021 Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 80–86).
- Beutel, W., Gloe, M., & Marx, A. (2022). Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 205–231). Debus Pädagogik, Wochenschau.
- Brüschweiler, B., Cavelti, G., Falkenreck, M., Gloor, S., Hinder, N., Kindler, T., & Zaugg, D. (2021). Kinderrechte aus Kinder- und Jugendsicht: Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021. <https://de.readkong.com/page/kinderrechte-aus-kinder-und-jugendsicht-4402819>
- Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>.
- Coelen, T., & Wagener, A.L. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In S. Appel, & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 115–126). Wochenschau. <https://doi.org/10.25656/01:8871>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Committee on the rights of the child (CRC) (2019). General comment No. 12 2009: The right of the child to be heard. <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahler, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl. S. 225–233). Klinkhardt.
- Ertl, S., Martschinke, S., & Grüning, M. (2022). Lasst uns mitbestimmen! Grundschul Kinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 74–91). Beltz Juventa.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSU/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Kinder-_und_Jugendpartizipation_in_Deutschland.pdf

- Forde, C., Horgan, D., Martin, S., & Parkes, A. (2018). Learning from children's voice in schools: Experiences from Ireland. *Journal of Educational Change*, 19(4), 489–509. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9331-6>.
- Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for educational research online*, 12, 91–118.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer.
- Guglhör-Rudan, A., & Langmeyer-Tornier, A. (2021). Autonomieerleben in Familie und Schule aus der Perspektive von Kindern. In S. Kuger, S. Walper, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland 2019: Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien* (S. 64–73). wbv.
- Hansen, R., & Knauer, R. (2009). Demokratie von Anfang an – Warum Demokratiebildung schon in der Kindertageseinrichtung beginnt. *Welt des Kindes*, 5, 20–22.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti essays, Bd. 4. UNICEF, International child development centre.
- Hartering, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414. <https://doi.org/10.25656/01:4762>.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern Orientierungsband*. Friedrich.
- Homburg, C., Pflesser, C., & Klarmann, M. (2014). Konfirmatorische Faktorenanalyse. In A. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch Marktforschung: Methoden, Anwendungen, Praxisbeispiele* (S. 271–304). Springer.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (S. 158–176). SAGE.
- Krajewski, M., & Brosi, T. (2022). Menschenrechte und Kinderrechte – Zusammenhänge aus juristischer Perspektive. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 12–23). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). Menschenrechtsbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf
- Lewin, K. (2009). Experimente über autokratische und demokratische Atmosphären. In H. E. Lück (Hrsg.), *Schriften zur angewandten Psychologie: Aufsätze – Vorträge – Rezensionen* (S. 139–145). Krammer.
- Lundy, L., & Hanna, A. (2022). Delivering children's right to be heard in education: The importance of feedback. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 92–107). Beltz Juventa.
- Maischatz, K., Hildebrandt, E., & Campana, S. (2022). Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen auf Partizipation im Unterricht. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 152–171). Beltz Juventa.
- Martschinke, S., Grüning, M., Ertl, S., & Häbig, J. (2022). Mehr Mitbestimmung! Stellschrauben in Schule, Unterricht und Hochschule. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 232–254). Beltz Juventa.
- Martschinke, S., Ertl, S., Cejvan, S., Bärlein, L., Jandl, V., Wiederseiner, V., Richter, S., & Gerbeshi, L. (2023). Abschlussbericht zur Folgestudie „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung: Ergebnisse aus der Kinderstudie „Kinder reden mit“ (Teil 2). https://www.dkjs.de/uploads/tx_ifnews/media/Abschlussbericht_Teil_2_-_Kinderstudie.pdf
- Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 56–73). Beltz Juventa.
- Müthing, K., Razakowski, J., & Gottschling, M. (2018). LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018: Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2018-11/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf
- National Coalition Deutschland (2019). Der Zweite Kinderrechtebericht. <https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/12/Kinderrechtebericht.pdf>

- Neumann, S., Andresen, S., & Schneekloth, U. (2018). Herausforderungen an eine Politik für Kinder. In World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 329–343). Beltz.
- Opp, K.-D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 9–38). VS.
- Pupeter, M., & Schneekloth, U. (2018). Mitbestimmung und die eigene Meinung. In World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018: 4. World Vision Kinderstudie* (S. 182–203). Beltz.
- Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.). (2023). *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Barbara Budrich.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichheiten: Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In F. Oser, & C. Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter, & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 4–22). Springer.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (Hrsg.). (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Bd. 15. Springer.
- Röder, B., & Kleine, D. (2009). Selbstbestimmung/Autonomie (AUTO). In *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 33–34).
- Schäfers, M., & Wansing, G. (2020). Vorwort des Herausgebers und der Herausgeberin zum ersten Band der Reihe. In P. Bartelheimer, B. Behrisch, H. Dassler, G. Dobsław, J. Henke, & M. Schäfers (Hrsg.), *Beiträge zur Teilhabeforschung. Teilhabe – eine Begriffsbestimmung* (S. VII). Springer.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866. <https://doi.org/10.25656/01:14686>.
- Simon, T. (2023). Demokratie-Lernen & Sachunterrichtsdidaktik. In S. Gessner, P. Klingler, & M. Schneider (Hrsg.), *Politik und Bildung. Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule: Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis* (S. 64–71). Wochenschau.
- Soff, M. (2023). Demokratieförderung in der Schule im Anschluss an Max Wertheimer und Kurt Lewin. *Gestalt Theory*, 45(3), 313–329. <https://doi.org/10.2478/gth-2023-0022>.
- Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) (2014). LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/lehrplanplus%20grundschule%20stmbw%20-%20mai%202014.pdf>
- Starkey, H. (2019). Learning to live together: children's rights, identities and citizenship. In M. Drinkwater, F. Rizvi, & K. Edge (Hrsg.), *Transnational perspectives on democracy, citizenship, human rights and peace education* (S. 179–196). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350052369.ch-009>.
- Strauss, N.-C., Zala-Mezö, E., Herzig, P., Häbig, J., & Müller-Kuhn, D. (2017). Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Journal für Schulentwicklung*, 21, 13–21.
- Torrau, S. (2021). Was verbindet Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung? Fünf Ebenen zur Förderung einer Kultur der Menschenrechte. In S. Achour, & P. Massing (Hrsg.), *Wochenschau. Sonderausgabe Demokratiebildung* (Bd. 72, S. 42–47).
- Vandermeulen, N., de Maeyer, S., van Steendam, E., Lesterhuis, M., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 187–236.
- Weber, C., Winklhofer, U., & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 317–343). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91982-9_13.
- Weiß, A. (2020). Demokratie in der Krise und als Gesellschaftsform. In H. Berkessel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes, & C. Welniak (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik. Demokratie als Gesellschaftsform* (S. 35–44). Wochenschau.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.