

„Wir dürfen, wir müssen“ – Ambivalenz partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen österreichischen Grundschule

Andrea Raggl & Julia Gattringer-Kreuzmair

Abstract: Die österreichische Grundschule wird als wichtiger Ort für das Erlernen demokratischen Handelns konstruiert, der Unterricht soll zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigen. Im Forschungsprojekt „Kleine Grundschulen in Tirol und Südtirol“ wurden insgesamt 15 Fallstudien in den beiden Regionen erstellt. In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen Tiroler Grundschule analysiert. Partizipation zieht sich aus Sicht des Schulleiters „als roter Faden“ durch den Schulalltag. Partizipationsmöglichkeiten gibt es durch die ausgeprägte Form der „Freiarbeit“, durch die „freie Wahl“ der Hausübungen, den „Angeboten“ sowie den Klassenrat. Die Schüler*innen wissen um ihre Freiheiten, sich aussuchen zu dürfen, was sie wann, wo, mit wem und wie lange bearbeiten dürfen, gerade auch im Vergleich mit anderen Schulen. Trotz der engagierten Bemühungen des Kollegiums, in der untersuchten Schule Mitbestimmungsmöglichkeiten zu realisieren, zeigt sich die Ambivalenz der partizipativen Praktiken sehr deutlich.

Stichwörter: Partizipation, Grundschule, Freiarbeit, Klassenrat

Zitation: Raggl, A. & Gattringer-Kreuzmair, J. (2024): „Wir dürfen, wir müssen“ – Ambivalenzen partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen österreichischen Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 123-138. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/801>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	124
1. Theoretische Verortung	124
2. Methode	125
3. „Partizipation zieht sich wie ein roter Faden durch“ – Partizipationsmöglichkeiten an der kleinen Grundschule Sonnberg	126
3.1. Mitgestaltungsmöglichkeiten und -grenzen in der „Freiarbeit“	127
3.1.1. „Man muss nicht immer Unterricht haben“ – „Freiarbeit“ als Kontrast zu „Unterricht“	127
3.1.2. „Freiarbeit“ und Kontrolle	129
3.2. „Freie Wahl“ der Hausübung	130
3.3. „Da darf man selbst entscheiden“ – „Angebote“ in der Schule Sonnberg	131
3.4. Klassenrat	132
4. Begrenzte Interesse an Mitbestimmung?	134
5. Fazit	135
Literatur	136
Kontakt	138

Einleitung

Die österreichische Grundschule (bzw. „Volksschule“) wird als wichtiger Ort für das Erlernen demokratischen Handelns konstruiert, wenn beispielsweise im Lehrplan Partizipation als allgemeines Bildungsziel beschrieben wird und der Unterricht zur „Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigen“ (Lehrplan der Volksschule, 2023) soll. Auch wenn die österreichische „Volksschule“ in einem selektiven Schulsystem (Feyerer, 2019) keine Schule für „alle“ darstellt, kann sie als der am wenigsten exkludierende Bereich der öffentlichen Schulbildung bezeichnet werden. Der Umstand, dass hier fast alle Kinder zusammenkommen und gemeinsam lernen, macht die prinzipiell demokratieförderliche Funktion der österreichischen „Volksschule“ deutlich, wenn sie sich der Aufgabe stellt, alle Sechs- bis Zehnjährigen zu inkludieren und deren Grundbildung zu sichern. Dabei gilt Partizipation als eine Grundvoraussetzung demokratischer Erziehung und „Demokratie als Lebensform“ (Dewey, 1949) sollte so früh wie möglich für Kinder erfahrbar werden. Der Schule wird hier eine zentrale Funktion bei der Ausbildung eines demokratischen Habitus (Edelstein, 2018) zugewiesen. Die zentrale Frage bleibt, welcher Spielraum für partizipative Praktiken in der öffentlichen Schule mit ihrer Schulpflicht und Selektionsfunktion (Fend, 2008) besteht. In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen, inklusiv geführten Tiroler Grundschule analysiert. Welche Möglichkeiten bestehen aus Sicht der Pädagog*innen und Schüler*innen mitzubestimmen? Wie werden diese Möglichkeiten genutzt und eingeschätzt?

1. Theoretische Verortung

Der Begriff Partizipation wird in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet und häufig mit Beteiligung, Mitbestimmung oder Teilhabe und zum Teil auch mit Demokratie synonym verwendet (Coelen, 2010). Dabei wird meist davon ausgegangen, dass Partizipation zunächst etwas mit Teilhabe zu tun hat, gleichzeitig soll es nicht „nur“ um Dabeisein und Mitmachen gehen, sondern auch Mitbestimmung und Mitgestaltung von Lebenssituationen sowie Verantwortungsübernahme (Fatke & Schneider, 2005) beinhalten. Seit Mitte der 1990er-Jahre ist eine stärkere Thematisierung von Partizipation in pädagogischen Institutionen beobachtbar, u. a. forciert durch die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention (Maywald, 2016), welche in Österreich 1992 ratifiziert wurde. Die aktive Mitgestaltung des Schullebens und des Unterrichts mit und durch die Kinder war bereits in reformpädagogischen Ansätzen ein zentrales Anliegen, u. a. in der Freinetpädagogik (Budde & Weuster, 2018). Baacke und Bruecher (1982) unterscheiden zwischen einer institutionellen und einer interaktionalen Partizipation: Die institutionelle Ebene umfasst Regelungen und Gesetze, welche die Handlungsspielräume formal festlegen, während sie auf der interaktionalen Ebene realisiert werden (müssen). Die institutionelle Ebene stellt somit den Rahmen dar, in dem sich die interaktive Aushandlung von partizipativen Praktiken abspielt. Dabei wird die Verteilung von Entscheidungsmacht oft anhand von Stufenmodellen eingeordnet, etwa der „Leiter der Partizipation“ von Hart (1992). Die Skala reicht von Nicht-Partizipation (Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilnahme), über Vorstufen der Partizipation (Information, Anhörung und Einbeziehung) sowie Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz, Entscheidungskompetenz) bis hin zur Selbstorganisation, welche über die Partizipation hinausgeht (Wright et al., 2007). Dieses Stufenmodell definiert jedoch allgemeine Grade von Partizipation in Entscheidungsprozessen, unabhängig von Inhalten und Machtstrukturen und „ignoriert, in welchem gesellschaftlichen Kontext sie realisiert werden“ (Boban & Hinz, 2022). Gerade in der Pflichtveranstaltung Schule spielt sich Partizipation jedoch im

Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung ab. Diese „Ambivalenz der Partizipation“ (Reichenbach 2006, S. 58) zeigt sich u. a. in der Antinomie von Autonomie und Zwang (Helsper & Lingkost, 2004). Wenn im Lehrplan der österreichischen Volksschule Partizipation als allgemeines Bildungsziel beschrieben wird, stellt Partizipation damit immer auch eine institutionell verordnete Mitbestimmung (Budde, 2010) dar. Wird im Lehrplan gefordert, „dass junge Menschen befähigt werden, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen“ (Lehrplan der Volksschule, 2023, S. 2), zeigt sich in der Befähigung zur Teilhabe und der Aufforderung der aktiven Verantwortungsübernahme auch eine „Verstrickung von Aktivierungs- und Responsibilisierungssemantik und Partizipation“ (Abs & Moldenauer, 2023, S. 1390). Von Grundschullehrkräften und ihren Schüler*innen wird hier eine überaus anspruchsvolle und widersprüchliche Aufgabe erwartet. Empirische Studien zeigen wiederholt die widersprüchlichen Formen der Partizipation in einem hierarchischen System (Tillmann, 2014), u. a. für die Unterrichtsgestaltung, wenn Schüler*innen beispielsweise im Rahmen der Wochenplanarbeit nur sehr begrenzt über die Inhalte mitbestimmen dürfen (Ruch 2020) oder für die Leistungsbewertung (Bonanati, 2018, Marchand & Spiegler, 2021). Formate, welche in der Grundschule häufig eingesetzt werden und als besonders partizipationsförderlich gelten, wie der Klassenrat, wurden bereits intensiv beforscht und zeigen deren Ambivalenz besonders deutlich (de Boer, 2008, Budde, 2010, Bauer, 2018).

2. Methode

Im Forschungsprojekt „Kleine Grundschulen in Tirol und Südtirol“ (2019-2022) wurden insgesamt 15 Fallstudien in den beiden Regionen erstellt. Als „klein“ wurden dabei Schulen mit weniger als 50 Schüler*innen definiert. Die Fallstudien beinhalteten Interviews mit den Leitungs- und Lehrpersonen sowie Unterrichtsbeobachtungen. Eine der Tiroler Schulen, die kleine Grundschule Sonnberg (alle im Beitrag angeführten Namen wurden anonymisiert), wurde vertiefend untersucht, weil hier ausgeprägte Formen partizipativer Praktiken beobachtbar waren. Die Schule mit 35 Schüler*innen und einem kleinen Kollegium, welches sich aus einem Schulleiter, der zugleich v. a. Klassenlehrer ist, einer Klassenlehrerin und einer Lehrerin mit einer Teilzeitstelle zusammensetzt, befindet sich im ländlichen Raum und kann als inklusiv geführte Schule bezeichnet werden, weil alle Kinder der Gemeinde diese Schule besuchen. In der Schule Sonnberg wurden zusätzlich zu den im Forschungsprojekt vorgesehenen Leitfadenterviews mit dem Schulleiter und der Klassenlehrerin eine Gruppendiskussion mit den beiden Pädagog*innen geführt. Dafür wurden die beiden Leitfadenterviews inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018) und darauf aufbauend, orientiert an der Grounded Theory (Breuer, 2017), Fragen für eine Gruppendiskussion entwickelt, in denen es vorwiegend um den Themenbereich der Partizipation ging. Darüber hinaus wurden Fragen für Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen (Brenneke & Tervooren, 2019) entwickelt, in denen es neben der Frage, wie es ihnen an der Schule gefällt, v. a. um die Möglichkeit der Mitbestimmung ging. Es wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen mit jeweils drei Schüler*innen aus den vier Jahrgangsstufen geführt, wobei die Zusammensetzung nach Schulstufen erfolgte. Die Interviews mit den Lehrpersonen sowie die Gruppendiskussion wurden im Schuljahr 2020/2021 geführt und dauerten jeweils ca. eine Stunde, die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen zwischen vier und sieben Minuten. In der unterschiedlichen Länge der Gespräche mit den Lehrpersonen und den Kindern zeigt sich bereits, dass die Machtverhältnisse durch die verschiedenen Sprechanteile auch in der Forschung reproduziert werden. Auch unter den

Kindern zeigten sich große Unterschiede: Es gab Kinder, die gern erzählten und sich als geübte Sprecher*innen einbrachten, andere waren sehr zurückhaltend und erlebten die Situation vielleicht als befremdlich. Alle Gruppendiskussionen wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Die Analyse der Transkripte zeigt auch die Grenzen der empirischen Erforschung der Partizipation, wenn Schüler*innen sehr allgemein nach ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten gefragt werden:

I: Wie wichtig ist es euch denn, in der Schule selber was mitzubestimmen? (Pause)

Daniel: Mhm, nicht so schwer.

I: Ist nicht so schwer?

Daniel: Mhm.

I: Aber ist es dir wichtig, dass du das darfst?

Daniel: Mhm, nein.

I: Nein?

Peter: Mir auch nicht.

Vera: Mir auch nicht.

I: Ist euch nicht wichtig, dass ihr selber was bestimmen dürft?

Peter: Mhm.

I: Also wäre es für euch auch ok, wenn zum Beispiel Martin und Lena alles bestimmen?

Alle drei Kinder gleichzeitig: Ja. (GD 3)

Zusätzlich zu den Interviews und Gruppendiskussionen fanden an fünf Tagen Unterrichtsbeobachtungen statt, in denen die Praktiken des „doing participation“ (Marchand & Spiegler, 2021) beobachtet werden konnten. Die im Feld erstellten Beobachtungsnotizen wurden anschließend zu Beobachtungsprotokollen weiterentwickelt (Breidenstein et al., 2017) und ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen dieses Beitrags werden vorwiegend die Ergebnisse aus der Analyse der Gruppendiskussionen mit den Pädagog*innen und den Schüler*innen vorgestellt.

3. „Partizipation zieht sich wie ein roter Faden durch“ –

Partizipationsmöglichkeiten an der kleinen Grundschule Sonnberg

Auf die Frage, „Wie wird Partizipation bei euch gelebt?“, antwortet der Schulleiter, dass sich „Partizipation als roter Faden“ durch den Schulalltag zieht:

Die Partizipation zieht sich eigentlich wie ein roter Faden durch. Also durch das, dass wir uns an dieser Freiarbeit von Montessori sehr stark orientieren, wo eben dieses Selbst-Tun ja ganz ein wichtiger Punkt ist, hat es da schon den Raum für die Partizipation, weil die Kinder wirklich am Unterricht teilhaben können und auch den Unterricht selber gestalten dürfen.

3.1. Mitgestaltungsmöglichkeiten und -grenzen in der „Freiarbeit“

Die Entscheidung des Kollegiums, sich an der „Freiarbeit von Montessori sehr stark (zu) orientieren“, stellt den zentralen Rahmen für die Unterrichtsorganisation dar: „Wir arbeiten eben mit Freiarbeit jeden Tag, also zwei bis drei Unterrichtsstunden“, erklärt die Klassenlehrerin, um so „individuell auf die Kinder eingehen“ zu können. Die ausgeprägte Form individualisierten Unterrichts in Form von „Freiarbeit“ strukturiert damit die Interaktion zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen wesentlich. Die „Freiarbeit von Montessori“ stellt aus der Sicht des Schulleiters „schon den Raum für die Partizipation“ dar, „weil die Kinder wirklich am Unterricht teilhaben können und auch den Unterricht selber gestalten dürfen.“ Damit wird Partizipation einerseits als „Teilhabe“ verstanden, andererseits als „selber gestalten“ im Sinne von Mitgestalten. Der Schulleiter betont, dass dabei das „Selbst-Tun“ einen „ganz wichtigen Punkt“ einnimmt, da die Kinder einen „sehr großen Teil des Unterrichts“ „selbst gestalten“ dürfen: Sie können sich „in vielen Teilbereichen und Schulfächern (...) selber ihre Arbeiten aussuchen“ und auch „selber den Zeitpunkt und den Ort wählen, wo sie arbeiten, wo sie Inhalte mitgestalten dürfen.“ Damit beschreibt er die Mitgestaltungsmöglichkeiten auf der organisatorischen und der inhaltlichen Ebene. Er sieht gerade in der „Freiarbeit“ „eigentlich ganz viel Möglichkeiten, wirklich aktiv mitzugestalten“ und legitimiert damit auch das hohe Stundenausmaß (mind. 10 Stunden/Woche), das die „Freiarbeit“ in dieser Schule einnimmt. Es bedeutet, dass die inhaltliche Auseinandersetzung vorwiegend in der Selbstaneignung durch das Material oder in individuellen Beratungsgesprächen bzw. Kleingruppen stattfindet.

3.1.1. „Man muss nicht immer Unterricht haben“ – „Freiarbeit“ als Kontrast zu „Unterricht“

Bei der Einstiegsfrage in die Gruppendiskussion „Was gefällt euch in der Schule besonders?“ kommt Lara (4. Schulstufe) auf die „Freiarbeit“ zu sprechen:

Lara: Dass es Freiarbeit gibt.

I: Was gefällt dir daran so gut?

Lara: Ja, man kann nehmen, was man will und man muss nicht immer Unterricht haben.

Hannes: Und ich finde es cool, weil nachher in anderen Schulen, da ist (...) der Lehrer: „Jetzt machen wir 50 Minuten Deutsch und nachher 50 Minuten Englisch.“ Und da kann man sich es halt aussuchen, bei welcher Arbeit man gerade ist. Man muss halt nur die Pflichtaufgabe machen. (GD 4)

Lara gefällt es, dass man in der Freiarbeit „nehmen (kann), was man will“. Die Auswahlmöglichkeiten über die zu bearbeitenden Materialien bzw. Aufgaben beschreibt sie als Kontrast zum „Unterricht“: „Man muss nicht immer Unterricht haben.“ Hannes (4. Schulstufe) greift diese Unterscheidung auf, er findet es „cool“, dass es in der Schule Sonnberg „Freiarbeit“ gibt, bei der die Möglichkeit besteht, sich „aussuchen“ zu können, „bei welcher Arbeit man gerade ist“. Auch Nina und Luis (beide 2. Schulstufe) erwähnen bei der Frage, was ihnen an der Schule gefällt, das „Aussuchen können“ im Rahmen der „Freiarbeit“:

Nina: Aber wir können also, wir können uns aussuchen, was wir machen. (...)

Luis: Und (...), dass man halt viel tun kann und dass man sich Sachen aussuchen kann. (GP 2)

Hannes zeigt sich als Kenner des weiterführenden Schulsystems, in dem er erklärt, wie es „nachher“ ablaufen wird: „(...) da ist der Lehrer (der sagt): Jetzt machen wir 50 Minuten Deutsch und nachher 50 Minuten Englisch“. Damit wird die Kontrastierung „Freiarbeit“ versus „Unterricht“ weiter ausgebaut: Die Grundschule mit den Möglichkeiten des Ausschürens, welche Arbeit wann gemacht wird, während der zwei bis drei Stunden dauernden „Freiarbeit“, versus einem lehrerzentrierten „Unterricht“ in der Mittelschule, in der im 50-Minuten-Takt ein Fach nach dem anderen unterrichtet wird. Damit zeigen die Schüler*innen deutlich, dass sie um ihre Freiheiten Bescheid wissen. Sie sind sich bewusst, dass die Wahlmöglichkeiten an ihrer Schule keine Selbstverständlichkeit darstellen und sich vom „Unterricht“ in „anderen Schulen“ deutlich unterscheidet. Ähnlich argumentiert auch Maria (3. Schulstufe) bei der Frage nach den Mitbestimmungsmöglichkeiten:

I: Wo könnt ihr in der Schule mitbestimmen?

Maria: Was wir arbeiten. Weil bei ein paar anderen Schulen, da gibt es ja so einen festen Plan, da wo man eine Aufgabe kriegt, die muss man machen. Bei uns dürfen wir uns irgendetwas nehmen und dran arbeiten. (GD 3)

Auch Maria vergleicht die von ihr erlebten Möglichkeiten mit „anderen Schulen“, in denen „es einen festen Plan“ gibt und Aufgaben gemacht werden müssen: „Bei uns dürfen wir uns irgendetwas nehmen und dran arbeiten.“ Dies wird auch von Hannes und Lara bei der konkreten Frage nach der Mitbestimmung noch einmal aufgegriffen:

I: Und wie wichtig ist das für euch, dass ihr selber in der Schule was bestimmen dürft?

Hannes: Sehr wichtig, weil nachher kann man, wenn man jetzt gerade das, bei dem Heft nur noch eine Seite braucht, nachher will man da fertig werden und nachher kann man das auch machen, oder? Weil in anderen Schulen, da können sie nur, kann man es nur machen, wenn jetzt der und der Lehrer das sagt, dass wir jetzt da weitermachen sollen.

Lara: Also für mich, für mich ist es auch voll wichtig. Wenn ich zum Beispiel jetzt Mathematik machen will, dann mach ich`s. Und in einer anderen Schule sagt man: „Nein, du machst jetzt Deutsch.“ (GD 4)

Die Freiheit zu haben, über die eigene Zeitstruktur im Unterricht mitbestimmen zu können, dass z. B. noch etwas fertig gemacht werden kann, schätzen die Schüler*innen als sehr positiv ein. Sie wissen, dass das in „anderen Schulen“ nur gemacht werden kann, wenn „der Lehrer sagt, dass wir jetzt da weitermachen sollen“. Auch hier zeigen die Schüler*innen wieder durch den Vergleich mit anderen Schulen, was sie an ihrer Schule als untypisch erleben und wie positiv sie die weniger direktive Art ihrer Lehrpersonen einschätzen. Es ist ihnen „voll wichtig“, mitbestimmen zu können über die Zeit, wie lange sie an etwas arbeiten und über die Auswahl der Inhalte. Mit der Aussage „Wenn ich Mathematik machen will, dann mach ich`s“, zeigt Lara, wie selbstbewusst sie ihre Wahlmöglichkeiten einschätzt und wie geübt sie darin ist, mitzubestimmen. Sie weiß, dass es dafür in „anderen Schulen“ die Erlaubnis der Lehrperson braucht.

3.1.2. „Freiarbeit“ und Kontrolle

Aus den Aussagen der Kinder geht hervor, dass die „Freiarbeit“ etwas sehr Selbstverständliches für die Schüler*innen darstellt. Auch in den Unterrichtsbeobachtungen zeigen sich die Schüler*innen der Schule Sonnberg als routinierte „Freiarbeiter“. Dies wird vielleicht in der Aussage Marias, sich „irgendetwas nehmen (zu dürfen) und dran arbeiten“ deutlich: Hauptsache es wird an irgendetwas gearbeitet. In den Aussagen der Kinder zeigt sich auch die Ambivalenz von Freiheit und Zwang, wenn beispielsweise Mia von „dürfen“ und „müssen“ spricht:

Mia: Und also wir dürf- wir müssen im Gang (...) dürfen wir etwas tun, dürfen wir lesen gehen.

Nina: Dann sagen sie [die Lehrpersonen] bis wie viel Uhr. Also meistens so zehn, fünf Minuten. (GD 2)

Die achtjährige Mia schwankt in ihrer Wortwahl zwischen „wir dürfen“ und „wir müssen“ und bringt damit die Ambivalenz partizipativer Praktiken im schulischen Kontext deutlich auf den Punkt. Mia bezieht sich hier auf die Möglichkeit, sich den Arbeitsplatz im Rahmen der „Freiarbeit“ wählen zu können. Dabei wird von den Lehrpersonen vorgegeben, wie lange sie z. B. im Gang lesen können. Dadurch werden die Spielräume für die Kinder stark vorstrukturiert. Zudem zeigen die Unterrichtsbeobachtungen, dass es auf der inhaltlichen Ebene wenig Auswahlmöglichkeiten gibt, da jedes Kind die vorgesehenen Lernmaterialien, Heftchen etc. bearbeiten soll und diese auch die Form der Bearbeitung stark vorgeben. Damit durchlaufen alle Schüler*innen mehr oder weniger dasselbe Programm, nur zu unterschiedlichen Zeiten. Dahinter steht die Logik des Lehrplans, der auf der inhaltlichen Ebene vorgibt, was zu machen ist. Die ausgeprägte Form individualisierten Lernens stellt auch besondere Herausforderungen an das professionelle Handeln der Lehrpersonen, u. a. in der Art der Lenkung und Kontrolle des individualisierten Lernens (Breidenstein & Rademacher, 2017). Lähnemann (2008) untersuchte die Sicht der Schüler*innen auf „Freiarbeit“ und fragt, inwieweit die Umsetzung in der Regelschule einen Antagonismus darstellt. Ein wichtiges Resümee ihrer Studie ist, dass das Verhalten der Lehrpersonen und der Schüler*innen von Paradoxien geprägt ist, die sich nicht auflösen lassen. Auch wenn sich diese Paradoxien in jedem Schulalltag beobachten lassen, stellen sie in einer reformpädagogisch orientierten Schulkultur ein zentrales Paradoxon dar, weil so viel Wert daraufgelegt wird, die Schüler*innen zur „Selbsttätigkeit“ zu führen und damit die Unabhängigkeit von der Lehrperson zu erreichen. Wie stark die Lenkung der Lehrpersonen in der „Freiarbeit“ zum Teil ist, macht Hannes deutlich, wenn er die Anweisung der Lehrerin als Befehl ausdrückt:

Wir schreiben uns halt gerne (...) Briefe und nachher sagt sie (Lena): „Nein, macht jetzt eure Arbeit. Ich befehle euch jetzt, dass ihr das macht, nachher dürft ihr noch Briefe schreiben.“ Nachher haben wir die Arbeit beide fertig und nachher sagt sie: „Nein, jetzt macht ihr noch das. (...) Nachher dürft ihr`s erst machen.“ Und nachher ist die Freiarbeit vorbei. (GD 4)

Das „Briefe schreiben“ stellt für den Schüler eine interessante Tätigkeit dar, welche im Rahmen der „Freiarbeit“ aus Sicht der Lehrerin aber keine legitime Arbeit darstellt. Die Taktik des Vertröstens auf „nachher“ hat der Schüler durchschaut. Eine wichtige Kontrollfunktion nimmt das „Logbuch“ in der Schule Sonnberg ein. Die Schüler*innen sind verpflichtet, jeden Tag am Ende der „Freiarbeit“ einzutragen, was sie während der zwei bis drei Stunden gemacht haben, wie die Klassenlehrerin erklärt:

Wobei wir schon lenkend eingreifen. Jedes Kind hat ein Logbuch, wo sie mitschreiben (...) und dann steht da Deutsch und Mathe und Sachunterricht und sie wissen, sie sollen in jedem Bereich etwas gearbeitet haben in einer Freiarbeit. (...) Also sie müssen, sie zeigen mir das nachher immer (...) das Logbuch.

Die Klassenlehrerin hat am Anfang ihrer Tätigkeit an der kleinen Schule, an der bereits seit einigen Jahren, initiiert durch den Schulleiter, sehr individualisiert „nach Montessori“ gearbeitet wurde, „schon ziemlich gehadert“ mit der „Freiarbeit, weil das so schwierig war, einen Überblick zu behalten“. Auch alle Schulstufen zu haben, hat sie als Herausforderung erlebt: „Da habe ich eben oft das Gefühl gehabt, ich habe keinen gescheiterten Überblick. Ich kriege nicht mit, wenn ich mit den Erstellern was mache, was die anderen so wirklich jetzt machen.“ Der Logbucheintrag ermöglicht ihr, einen „Überblick“ über die Tätigkeiten der Kinder zu erhalten. Das „Logbuch“ stellt damit einen Rechenschaftsbericht dar, in dem die Schüler*innen Buch führen müssen, wie sie ihre Zeit während der „Freiarbeit“ selbstverantwortlich genutzt haben. Die Kontrollfunktion des „Logbuchs“ vermittelt der Lehrerin Sicherheit, den Überblick zu bewahren. Gleichzeitig scheint sie aber immer noch mit der Unübersichtlichkeit der „Freiarbeit“ zu „hadern“, wenn das „Logbuch“ als Kontrollinstrument so viel Bedeutung einnimmt. Für die Lehrpersonen bringt die Kontrolle des Logbucheintrags eine weitere Aufgabe mit sich, die Zeit beansprucht. Einige Schüler*innen müssen wiederholt daran erinnert werden, dass der Eintrag noch gemacht werden muss, wie aus den Beobachtungen hervorgeht. Das Schreiben des Tätigkeitsberichts scheint für einige Schüler*innen eher lästig zu sein und stellt v. a. eine weitere tägliche Routine ihres „Schülerjobs“ (Breidenstein, 2006) dar, die erledigt werden muss, um die Pausenzeit nach der „Freiarbeit“ beginnen zu können.

3.2. „Freie Wahl“ der Hausübung

In der Schule Sonnberg ist die Wahl der Hausübung weitgehend den Schüler*innen selbst überlassen. Auf die Frage, „Was dürft ihr in der Schule selber mitbestimmen?“, kommt Daniel aus der ersten Schulstufe auf das „selber aussuchen können“ der Hausübungen zu sprechen:

Wenn wir die Hausübung (...) da sagt die Lena, ob wir Mathematik oder Deutsch machen müssen und dann können wir selber uns aussuchen. (GD 1)

Auch Anna aus der 3. Schulstufe führt die Hausübungen an:

Also die Hausübung, da kann man sich auch Fragen suchen, aber da müssen wir die Lehrerin auch fragen, ob das passt. Aber sonst können wir uns eigentlich aussuchen, welche Hausübung (...) wir machen. (GD 3)

Die „freie Wahl“ der Hausübungen geht wiederum mit dem Widerspruch von Individualisierung und Kontrolle einher. Anna zeigt dies sehr deutlich mit ihrer Wortwahl, dass sie sich „eigentlich aussuchen“ können, welche Hausübung sie machen, „aber da müssen wir die Lehrerin auch fragen, ob das passt.“ Elisa aus der vierten Schulstufe beschreibt die widersprüchliche Praxis des Hausübung-Aussuchen-Dürfens mit deutlichen Worten:

Mir ist es mal passiert, die Lena hat mich gefragt, was ich als Hausübung haben will: A oder B. Da hab' ich A gesagt. Dann hat sie gesagt: „B nimmst du jetzt aber noch dazu.“ Fand ich komisch, dann hätte sie mich ja gar nicht fragen sollen. (GD 4)

Elisa erkennt die ambivalente Haltung der Lehrerin und findet es „komisch“, einerseits gefragt zu werden und andererseits doch nicht selbst entscheiden zu können. Sie zeigt einen Grundkonflikt auf, der hier vorliegt: Die Schüler*innen sollen sich ihre Hausübung selbst aussuchen, gleichzeitig wird die Wahl kontrolliert und dabei gibt es, wie das Beispiel zeigt, auch direkte Vorgaben der Lehrpersonen. Die Schülerin beschreibt hier sehr deutlich, dass die „freie Wahl“ ihre Grenzen hat und wer schlussendlich die Entscheidungsmacht hat und resümiert: „dann hätte sie mich ja gar nicht fragen sollen.“

3.3. „Da darf man selbst entscheiden“ – „Angebote“ in der Schule Sonnberg

Neben der ausgeprägten Form der „Freiarbeit“ gibt es an der Schule auch regelmäßig „Angebote“ für die Schüler*innen, wie die Klassenlehrerin erklärt: „Dann arbeiten wir auch viel mit Angeboten, wo sie sich eben anmelden können.“ Elisa aus der vierten Schulstufe erwähnt bei der Frage, was ihnen in der Schule besonders gefällt: „Ich finde die Angebote toll.“ Auf die Frage, ob es die täglich gibt, antwortet sie: „Nein, nur an manchen Tagen. (...) ganz verschieden, wenn den Lehrern was einfällt.“ Hier zeigt sich eine bestimmte Abhängigkeit von den Lehrpersonen: Wenn ihnen was einfällt, gibt es ein „Angebot“, sonst eher nicht. Von den Lehrpersonen wird erwähnt, dass auch die Kinder „Angebote“ machen, dies wird von den Schüler*innen in den Gruppendiskussionen jedoch nicht angeführt. Bei der Frage nach den Mitbestimmungsmöglichkeiten kommen die Kinder auf die „Angebote“ zu sprechen:

Peter: Ob wir etwas mitmachen dürfen oder nicht. Mir haben drüben so etwas zum Abstempeln (...) und da darf man selber entscheiden, ob man da, darf man da jetzt dabei sein oder nicht. Das darf man selber entscheiden. Das finde ich richtig cool.

Maria: Das ist immer so ein Angebot.

Peter: Nicht, dass man sagt: „Nein, du machst jetzt das.“ Finde ich richtig cool.
(GD 3)

Bei den „Angeboten“ sagt niemand: „Nein, du machst jetzt das“, da „darf man selber entscheiden“, betont Peter (3. Schulstufe) und zeigt, wie sehr ihm das gefällt: „Das finde ich richtig cool.“ Die Teilnahme an den Angeboten ist freigestellt, es gibt hier, im Vergleich zur „Freiarbeit“ oder der „freien Wahl“ der Hausübung, tatsächlich den Entscheidungsspielraum für die Schüler*innen, ob sie mitmachen oder nicht. Die „Angebote“ zeigen sich damit als die am wenigsten ambivalenten Lerngelegenheiten in der Schule, da hier der Teilnahmemechanismus von der sonst geltenden Pflicht auf Freiwilligkeit umgestellt wurde.

3.4. Klassenrat

Der einmal pro Woche stattfindende und ca. eine Stunde dauernde Klassenrat stellt für den Schulleiter den „offensichtlich partizipativsten Teil“ des Schulalltags in der kleinen Schule Sonnberg dar. Es ist im Grunde ein Schulrat, weil sich hier die ganze Schulgemeinschaft versammelt. Der Schulleiter vergleicht den Klassenrat mit einer Gemeinderats- oder Parlamentssitzung:

Für mich ist es wirklich vergleichbar mit (...) einer Gemeinderatssitzung oder mit einer Parlamentssitzung. Also wirklich dieses politische Geschehen, das ja auch für ganz viele Erwachsene eigentlich sehr weit weg ist und sehr fremd ist und auch ganz viele Erwachsene gar nicht wirklich wissen, wie das abläuft. Und ich habe jetzt erst vor kurzem (...) eine Gemeinderatssitzung von der Stadt Innsbruck (...) im Livestream verfolgt und hab festgestellt, es läuft ganz genau wie unser Klassenrat. Oder unser Klassenrat läuft genau wie diese Gemeinderatssitzung: Es gibt einen Moderator, der die Themen einbringt, einen Vorsitzenden, der die Wortmeldungen koordiniert, es gibt jemanden, der auf die, auf die Regeln schaut. Es gibt unterschiedliche Meinungen, die da wieder hin- und her diskutiert werden, wo es auch darum geht: Ich muss warten, bis ich dran bin. (...) Und das ist für mich wirklich so der springende Punkt: Kindern auch dieses System Demokratie zu zeigen. Auch zu zeigen: Ok, ich kann meine Themen einbringen und meine Themen können wichtig sein. (...) In weiterer Folge dann: Ich kann mitentscheiden und ich kann mitgestalten. Ich kann das in einem System Schule. Und vielleicht führt es dazu, dass die Kinder sagen: Ja, das hat damals schon was gebracht, das bringt auch was, wenn ich als Erwachsener oder als mündiger Jugendlicher dann zu einer politischen Wahl gehe und meine Stimme abgebe. Oder auch meine Themen einbringe irgendwo. Also wirklich das große Ziel, dieses demokratische System den Kindern näher zu bringen und da auch Vor- und Nachteile mitzerleben, was das auch mit sich bringt.

Der Schulleiter erklärt, wie der Klassenrat abläuft: Es gibt jemanden, „der auf die Regeln schaut“, in dem hier „unterschiedliche Meinungen“ diskutiert werden, eigene „Themen eingebracht werden können“ und damit die Erfahrung gemacht werden kann: „Ich kann mitentscheiden und ich kann mitgestalten (...) im System Schule“. Damit beschreibt er den Klassenrat als Möglichkeit des Erlebens von „demokratischen Grunderfahrungen“ (Dewey 1993): Einander zuzuhören, Perspektiven anderer einzunehmen, zu argumentieren oder Regeln gemeinsam auszuhandeln und sich darüber zu verständigen, wie die Beteiligten als Gemeinschaft in der Schule gemeinsam leben wollen. Der Schulleiter äußert mit seiner Aussage, sein „großes Ziel“ sei es, „dieses demokratische System den Kindern näherzubringen“, große demokratiepolitische Hoffnungen. Die Möglichkeit, bereits in der Grundschule erfahren zu können: „Ich kann mitentscheiden und ich kann mitgestalten. Ich kann das in einem System Schule“, könnte seiner Meinung nach „vielleicht“ dazu führen, dass demokratieerprobte Schüler*innen auch als Erwachsene ihre „Stimme abgeben“ und ihre „Themen einbringen“. Der Schulleiter zeigt mit seinem „vielleicht“ auch eine bestimmte Skepsis. Er scheint sich seines begrenzten Einflusses sehr wohl bewusst zu sein und trotzdem geht er sein Vorhaben der Umsetzung einer demokratischen Schulkultur mit viel Engagement an. Der Schulleiter begründet den Klassenrat einerseits demokratietheoretisch: Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können (Himmelman 2013) und betont die aktive Rolle der Schüler*innen bei der Mitgestaltung des Schullebens. Andererseits fügt er auch eine pädagogische Begründung von Partizipation (Sauerwein 2019) an:

Und da ist wirklich diese Teilhabe, diese Teilnahme und Verantwortung, Wertschätzung, wirklich alles dabei, wo die Kinder eben ihren Schultag und ihre Schulumgebung ganz klar mitgestalten dürfen, müssen, sollen, wie auch immer man das ausdrücken möchte.

Der Schulleiter verwendet die Begriffe „Teilhabe“, „Teilnahme“ und „mitgestalten dürfen“ synonym. Die aktive Mitgestaltung des eigenen „Schultags“ und der „Schulumgebung“ sowie die Betonung des „Selbsttuns“ im Rahmen der „Freiarbeit nach Montessori“ werden als zentrale Ziele des pädagogischen Handelns in der Schule Sonnberg proklamiert. Dafür soll neben der „Freiarbeit“, der „Angebote“ und der „freien Wahl“ der Hausübungen gerade auch der Klassenrat eine entsprechende Gelegenheit zur Verfügung stellen. Hier wird ein sehr grundlegendes Verständnis von Partizipation deutlich: Partizipation als Grundprinzip von Unterricht und des Schullebens insgesamt, die Schülerinnen und Schüler so viel wie möglich auf allen Ebenen des Unterrichts und des Schullebens mitentscheiden zu lassen. Der Schulleiter beschreibt den Ordnungsrahmen für den Klassenrat: „Es gibt einen Moderator, der die Themen einbringt, einen Vorsitzenden, der die Wortmeldungen koordiniert, es gibt jemanden der auf die Regeln schaut“, darüber hinaus gibt es noch einen „Zeitwächter“, der die Zeit im Blick hat und einen „Schriftführer“. Lara (4. Schulstufe) erklärt in der Gruppendiskussion: Diese „Kinder dürfen den Beschluss bestimmen.“ Die Kinder der zweiten Klasse nehmen den Klassenrat unterschiedlich wahr:

I: Und wie ist das mit dem Klassenrat? Wie findet ihr den?

Nina: Ich finde den eigentlich ein wenig langweilig. Also ich finde das cool, wenn man jemand sein darf, also da ist (...) da haben wir so eine Liste und da sind so Klammern da.

Mia: Und da stehen halt alle Namen drauf.

Nina: Und da, jeden Klassenrat tun wir ein wenig weiter, also dass jeder drankommt. Genau und ich glaube, ich bin heute dran. Deswegen freu ich mich schon auf den Klassenrat. (GD 2)

Nina findet den Klassenrat „eigentlich ein wenig langweilig“, aber „wenn man jemand sein darf“, dann findet sie ihn „cool“. Jemand sein zu dürfen, das heißt, eines der vorgesehenen „Ämter“ (Moderator*in, Vorsitzende*r, Regelwächter*in, Schriftführer*in und Zeitwächter*in) übernehmen zu können. Luis (2. Schulstufe) findet den Klassenrat „eigentlich ganz praktisch“:

I: Und wie findet ihr zwei den Klassenrat?

Luis: Also ich finde ihn eigentlich ganz praktisch, weil ein paar streiten in der Pause gar ein wenig und hauen die Eisbrocken ins Gesicht. Ja, das ist dann nicht fein, weil ein paar von uns haben eine Brille auf, zum Beispiel die Sofia und (...) wenn die dann hin ist, zum Beispiel der Hannes, der hat ihr gestern das Brillenglas raus in der Pause (...) Der hat suchen müssen (...) Gott sei Dank noch gefunden.

I: Und was passiert da dann im Klassenrat, weil du gesagt hast, dass der praktisch ist?

Luis: Also wir sagen einfach (...), dass wir jetzt die wilden Spiele vielleicht lassen, das haben wir jetzt auch bestimmt, weil ein paar ähm, ja springen aufeinander rauf und tun das, das mag ich nicht so. (GD 2)

Mit der Aussage „das haben wir jetzt auch bestimmt“, zeigt Luis, dass es eine gemeinsame Entscheidung war und er freut sich, dass dadurch allzu wilde Spiele im Pausenhof entschärft werden, weil er „das nicht so mag.“ Die drei Kinder der zweiten Schulstufe erklären in der Gruppendiskussion auch, dass es für die Benutzung der Bibliothek, des Werkraums oder des Turnsaals während der Freiarbeit Zugangsregeln gibt: da „muss jedes Kind einen Chip haben“ und dies wurde im Klassenrat entschieden:

Luis: Und in der Bücherei muss jeder einzeln hinunter gehen. Und wenn du, muss jedes Kind EINEN Chip haben. Aber wenn du jetzt zum Beispiel mit einem Freund oder mit jemand anderen hinuntergehst, dann brauchst du nur EINEN beim Werkraum, oder beim Turnsaal (...).

Mia: Aber bei der Bücherei braucht man zwei.

Nina: Also der zweite ist nie, also zusammen, dann braucht man zwei.

I: Und wer hat diese Regel so entschieden?

Mia: Herr Lehrer und Lena.

Luis: Wir machen alleweil im Turnsaal einen so einen Klassenrat (...) am Donnerstag. (GD 2)

Für Mia ist klar, wer die Zugangsregel so entschieden hat: Der „Herr Lehrer und Lena“. Luis weist dabei auf den am Donnerstag stattfindenden Klassenrat hin, bei dem die Regeln des Schullebens miteinander besprochen werden. In der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen der vierten Schulstufe wird der Klassenrat als Beispiel für Mitbestimmungsmöglichkeiten erwähnt. Hannes erklärt: „Da muss jeder aufzeigen, sogar der Herr Lehrer oder die Frau Lehrerin.“ Hannes weist mit seiner Äußerung auf das Ungewöhnliche des Klassenrats innerhalb der schulischen Ordnung hin. Die Lehrpersonen nehmen während des Klassenrats eine unübliche Rolle ein, sie zeigen sich zurückhaltend und müssen auch warten, bis ihnen ein Kind in der Rolle der Moderatorin bzw. des Moderators das Wort erteilt. Indem er das Besondere der Interaktionsordnung so betont, zeigt Hannes, dass dies auch für die „Reformschule“ Sonnberg etwas sehr Untypisches ist. Welche ambivalenten Anforderungen damit für alle Beteiligten einhergehen, wurde in empirischen Studien bereits mehrfach aufgezeigt (de Boer, 2008, Budde, 2010, Bauer, 2018). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass hier schulische Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden und Schüler*innen ihre Lehrpersonen in anderen Rollen erleben können und damit neue Lernerfahrungen einhergehen.

4. Begrenztes Interesse an Mitbestimmung?

In den Gruppendiskussionen zeigen einige Schüler*innen ein sehr begrenztes Interesse, in der Schule mitbestimmen zu dürfen:

Maria: Also mir wäre es auch egal, wenn ich nicht bestimmen dürfte. Bei der Schule lernt man etwas, das finde ich gut. Nicht dass man nur sagt: „Ah, ich kann jetzt das machen, ich kann auch reden.“ Dass man schon eine Vorstellung hat, was man macht, aber trotzdem ein bisschen frei ist, finde ich.

I: Wie wichtig ist das für euch, dass ihr selber entscheiden dürft, was ihr macht?

Peter (leise): Eigentlich nicht so wichtig.

Anna: Also, mir wäre es auch egal, wenn es anders wäre, weil ich entscheide auch nicht immer, ob ich jetzt mit meiner Schwester den Film schaue oder den.

Da muss ich halt einmal etwas durchhalten und so und das einmal probieren.
(GD 3)

Es wäre den drei Schüler*innen „auch egal“, wenn sie „nicht bestimmen dürften“. Gleichzeitig schätzen sie aber sehr wohl, dass es „ein bissi frei ist“. Die Aussagen „Ich mach einfach, was nötig ist“ und „Hauptsache, ich mache was“ zeugen von einer sehr pragmatischen Haltung:

I: Wie wichtig ist es euch denn, dass ihr in der Schule selber was mitbestimmen dürft?

Luis: Mhm. Also ich mach einfach, was nötig ist, was der Lehrer mir sagt und dann, wo er nichts mehr sagt, suche ich mir einfach was selber aus.

I: Und ist dir das wichtig, dass du dir selber das aussuchen kannst?

Luis: Nein, nicht eigentlich so, aber es geht.

I: Also wäre es für dich auch ok, wenn es zum Beispiel den ganzen Tag Pflichtaufgaben gibt und nicht nur eine in der Früh?

Luis: Ja, das wäre mir auch egal. Hauptsache, ich mache was. (GD 2)

5. Fazit

Die Analyse der Unterrichtsgestaltung an der kleinen Schule Sonnberg zeigt die Vielfalt der hier praktizierten Partizipationsmöglichkeiten. Partizipation zieht sich aus Sicht des Schulleiters „als roter Faden“ durch den Schulalltag. Die starke Orientierung an der Montessoripädagogik ermöglicht aus Sicht der Lehrpersonen viel „Selbstgestalten“ im Rahmen der „Freiarbeit“. Partizipationsmöglichkeiten gibt es auch durch die „freie Wahl“ der Hausübungen, den „Angeboten“ sowie den Klassenrat, welcher aus Sicht des Schulleiters den „partizipativsten Teil“ der Schule darstellt. Die Schüler*innen wissen um ihre Freiheiten bei der Mitgestaltung des Unterrichts und schätzen v. a. das „Aussuchen dürfen“, was sie wann, wo, mit wem und wie lange bearbeiten, gerade auch im Vergleich mit „anderen Schulen“. Der Ermöglichungsraum für Partizipation hängt sehr von den hier wirkenden Pädagog*innen ab: Das kleine Team ermöglicht ihren Schüler*innen in vielerlei Hinsicht Räume des Mitgestaltens, die für eine öffentliche (Grund-)Schule nicht selbstverständlich sind. Im Vergleich mit den 14 weiteren untersuchten Grundschulen im Forschungsprojekt gibt es an der Schule Sonnberg tatsächlich ein hohes Maß an Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler*innen. Ein wichtiges Kriterium dafür ist, dass das kleine Kollegium so eng zusammenarbeitet und sich jede(r) für jedes Kind verantwortlich fühlt. Dies scheint durch die kleine Organisationsform erleichtert zu werden (Raggl, 2020). Gleichzeitig zeigt sich in der Kontrastierung mit den Aussagen der Schüler*innen, dass die Lehrpersonen die Partizipationsmöglichkeiten höher einschätzen als die Schüler*innen. Eine Ausnahme stellen die an der Schule praktizierten „Angebote“ dar. Hier gibt es, im Unterschied zur „Freiarbeit“, dem Klassenrat oder der „freien Wahl“ der Hausübungen tatsächlich die Entscheidungsmöglichkeit für die Schüler*innen, ob sie dabei sein wollen oder nicht. Die vielfältigen Partizipationsaufforderungen an die Schüler*innen, wenn sich Partizipation als „roter Faden“ durch den Schulalltag zieht, können auch als „sanfte Methode der Herrschaftsausübung“ (Tiedeken, 2020, S. 20) gedeutet werden. Anstelle von autoritären Zwangsmechanismen werden die Schüler*innen zur aktiven Mitgestaltung aufgefordert, von der Auswahl der Arbeit in der „Freiarbeit“, der Hausübungen oder des sich Einbringens im Klassenrat. Damit stellen die hier analysierten Formen der Partizipation Instrumente der Disziplinierung und Selbstdisziplinierung dar, gleichzeitig gewähren sie für eine öffentliche Grundschule viele Spielräume für Teilhabe und Mitbestimmung.

Literatur

- Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-I. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). VS Verlag.
- Baacke, D., & Bruecher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Beltz.
- Bauer, A. (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(5), 680-699.
- Brenneke, B. & Tervooren, A. (2019). Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- und Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern*, 193–235. Springer.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Springer.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlag.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401.
- Budde, J., & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung: Angebote - Theorien - Analysen*. Springer.
- Coelen, T.W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik* (56)1, 37-52.
- de Boer, H. (2008). Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Neue Sichtweisen durch qualitative Forschung* (S. 127-140). VS Verlag.
- Dewey, J. (1993 [1915]). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. (3. Auflage). Beltz Verlag.
- Edelstein, W. (2016). Bildung, Teilhabe, Rechte der Kinder: Demokratie lernen und leben in einer demokratischen Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 266-279), Debus Pädagogik.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2008): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Bertelsmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Feyerer, E. (2019). Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In J. Donlic / E. Jaksche-Hoffman / H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich?*, 61-76.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hinz, A., & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation: Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 17(4). <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610>

- Helsper, W. & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert* (S. 198-227). VS Verlag.
- Himmelmann, G. (2013). Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 63-79). Debus Pädagogik Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lähnemann, C. (2008). Freiarbeit und Regelschule – ein Antagonismus? In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Neue Sichtweisen durch qualitative Forschung* (S. 141-160). VS Verlag.
- Lehrplan der Volksschule. *BGBI. II*. Ausgegeben am 2. Jänner 2023. Nr. 1.
- Marchand, S. & Spiegler, J. (2021). „Einfach hinnehmen“ - Partizipation bei der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 257-272.
- Maywald, J. (2016). 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Der Kinderrechtsansatz in der Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (S. 57-69), Debus Pädagogik.
- Raggl, A. (2020). Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in kleinen Grundschulen im ländlichen Raum in Österreich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 261–275. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00084-6>
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39-61). Rüegger.
- Ruch, H. (2020). Partizipation im Rahmen der Wochenplanarbeit. Kassel University Press.
- Tillmann, K. J. (2014). Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen. Demokratieerziehung in einem hierarchischen System. *Schüler. Jahresheft des Friedrich-Verlags*, 84-87.
- Tiedeken, P. (2020). Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 18-32). Beltz Juventa.
- Wright, Michael T. (2010): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Huber.

Kontakt

Andrea Raggl, Pädagogische Hochschule Tirol, Hochschulprofessur für Bildungsforschung, Institut für Primarpädagogik, Pastorstr. 7, 6020 Innsbruck

E-Mail: andrea.raggl@ph-tirol.ac.at

Julia Gattringer-Kreuzmair, Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Tirol, Klassenlehrerin, Pastorstr. 7, 6020 Innsbruck

E-Mail: j.gattringer@tsn.at

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Andrea Raggl ist Hochschulprofessorin für empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden.

Julia Gattringer-Kreuzmair ist Klassenlehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Tirol.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).