



**Universität
Zürich**^{UZH}

Schüler*innenpartizipation: Ein Paradox
oder ein Phänomen mitten im Wandel?
Eine multiperspektivische und multimethodische
Darstellung von Schüler*innenpartizipation im Schulalltag

Abhandlung (kumulative Dissertation)
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Daniela Müller-Kuhn

Angenommen im Herbstsemester 2021
auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus
Prof. Dr. Peter Rieker (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Univ. Prof.'in Dr. Tanja Betz

Zürich, 2021

Herzlichen Dank

...an die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen, die von ihrer Partizipationssituation und ihren Partizipationswünschen berichteten und uns an ihrem Unterricht teilhaben liessen.

...an meine Co-Autorinnen und die am Projekt PasSe Beteiligten, die mit mir Daten erhoben und Auswertungen besprochen haben und sich stets Zeit nahmen für einen mündlichen Austausch oder eine schriftliche Rückmeldung zu verfassten Texten. Und die mich den qualitativen Forschungszugang schätzen lehrten und mich an die Arbeit mit den Schulen heranführten, mich begleiteten und zugleich ihr Vertrauen schenkten.

...an die Gutachterinnen und Gutachter für ihre konstruktiven Rückmeldungen zu den eingereichten Beiträgen.

...an den hauptverantwortlichen Betreuer Prof. Dr. Peter Rieker, der mich gewähren liess und gleichzeitig bei Unsicherheiten und Fragen stets als Gesprächspartner zur Verfügung stand. Seine kritische, hinterfragende und gleichzeitig offene und ehrliche Art haben mich im Denken weitergebracht.

...an die Zweitbetreuerin Prof.'in Dr. Tanja Betz, die mir die Möglichkeit gewährt hat, an ihren Kolloquien teilzunehmen und davon zu profitieren – gleichgestellt mit den Doktorandinnen und Doktoranden, die sie als Erstgutachterin betreute. Ich fühlte mich stets gut aufgehoben, willkommen und unterstützt.

...an die Teilnehmenden von Veranstaltungen, an welchen ich meine Arbeit präsentiert habe, und die mir wertvolle Anregungen für die gewinnbringende Weiterentwicklung der Arbeit gaben.

...an Prof. Dr. Enikő Zala-Mező, Dr. Alexandra Totter, Dr. Julia Häbig und Johanna Egli vom Zentrum für Schulentwicklung der PH Zürich, die für jede Frage, jedes Anliegen und jede Unsicherheit stets ein offenes Ohr hatten, immer für mich da waren und mich kritisch-konstruktiv, positiv-beherrlich und Mut machend ans Ziel begleiteten. Danke, Enikő, für die Möglichkeit, diese Arbeit zu verfassen. Danke, Alexandra, für dein beharrliches Einfordern und die Gespräche. Danke, Julia, für die über das Dissertationsprojekt hinausgehenden gemeinsamen Denk- und Schreibprozesse. Danke, Johanna, für deine Unterstützung als Mitdoktorandin.

...an die Lektorinnen, die sich auf die Jagd nach verbliebenen Tippfehlern und umständlichen Formulierungen gemacht haben.

...an all die lieben Leute aus meinem Freundeskreis und meiner Familie, die immer wieder nachgefragt haben, wie es mir geht und wie es um meine Arbeit steht, und die Verständnis hatten, wenn die gemeinsame Zeit aufgrund des Promotionsvorhabens etwas zu kurz kam.

...an meine liebevollen Töchter und meinen wunderbaren Mann, die mich stets unterstützten und motivierten und mir auch dann den Freiraum gaben, an meiner Dissertation zu arbeiten, wenn sie selbst gern Zeit mit mir verbracht hätten. Ich freue mich sehr, bald wieder richtig für euch da zu sein!

Kumulative Dissertation, bestehend aus einer Synopse sowie vier Beiträgen:

Inhaltsübersicht

- | | |
|--|----|
| Synopse «Schüler*innenpartizipation: Ein Paradox oder ein Phänomen mitten im Wandel? Eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung von Schüler*innenpartizipation im Schulalltag» | A. |
| Beitrag «Five contexts and three characteristics of student participation and student voice – a literature review» | B. |
| Beitrag «Student participation in everyday school life – Linking different perspectives» | C. |
| Beitrag «'So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht' – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen» | D. |
| Beitrag «Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz» | E. |

A.

Synopse

Schüler*innenpartizipation: Ein Paradox
oder ein Phänomen mitten im Wandel?

Eine multiperspektivische und multimethodische
Darstellung von Schüler*innenpartizipation im Schulalltag

verfasst von

Daniela Müller-Kuhn

August 2021

Schüler*innenpartizipation: Ein Paradox oder ein Phänomen mitten im Wandel? Eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung von Schüler*innenpartizipation im Schulalltag

Daniela Müller-Kuhn

Abstract

Studien zeigen, dass den Schüler*innen im Schulalltag nur beschränkt Möglichkeiten eingeräumt werden zu partizipieren. Gleichzeitig sehen die UN-Kinderrechtskonvention und lokale Schulgesetze Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen vor. Daher beschäftigt sich diese Synopse mit der Partizipationssituation von Schüler*innen an fünf Volksschulen im Kanton Zürich. Grundlage für die Synopse bilden vier Beiträge, die aus mehreren Perspektiven und mittels unterschiedlicher Methoden untersuchen, (1) wie Partizipation in der Fachliteratur verwendet wird und, daraus abgeleitet, wie sie fassbar gemacht werden kann, (2) wie sich die Partizipationssituation in der Schule allgemein und (3) konkret im Unterricht darstellt und (4) welche Partizipationswünsche von Seiten der Schüler*innen und Lehrpersonen bestehen. Die Synthese aus den vier Beiträgen bringt drei beitragsübergreifende Themen hervor: (1) eine begriffliche Differenzierung von Partizipation, (2) eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung der Partizipationssituation in den untersuchten Schulen sowie (3) Zusammenhangskomponenten von Partizipation. Die vier Beiträge sowie die drei Synthesethemen führen zu drei Thesen: (1) Die Schüler*innen sind zufrieden mit ihrer Partizipationssituation, weil sie sich ihrer Partizipationsmöglichkeiten nicht bewusst sind, (2) Partizipation ist primär etwas für Musterschülerinnen und (3) Partizipation und Schule zeichnen sich durch gegenseitige Inkompatibilität aus. Für die Fachdiskussion, weitere Forschung und Schulpraxis lässt sich folgern, dass multiperspektivische und multimethodische Ansätze erforderlich sind, um Partizipation zu untersuchen, und dass das verwendete Partizipationsverständnis offengelegt werden sollte. Da Schüler*innenpartizipation in der Schule von Widersprüchen geprägt ist, braucht es in der Schulpraxis einen bewussten und transparenten Umgang mit dieser Thematik, der vermehrte Aufmerksamkeit der Forschung erfordert, insbesondere um Partizipationsprozesse erklären und verstehen zu können.

1. Einleitung

Partizipation von Kindern¹ im Elternhaus, in der Gemeinde, bei Freizeitaktivitäten und in der Schule ist ein viel erforschtes Thema (vgl. bspw. Betz, Gaiser, & Pluto, 2010; Brüscheiler et al., 2021; Mötteli, Grob, Pauli, Reusser, & Stebler, 2021; Rieker, Mörgen, Schnitzer, & Stroezel, 2016 sowie die Übersicht zu schulischen Partizipationsstudien aus Deutschland von Abs & Moldenhauer, 2021). Die vorliegende Synopse beschäftigt sich mit letzterer – mit Partizipation von Schüler*innen in der Schule. Partizipation wird in Schulgesetzen, wie z.B. jenem des Kantons Zürich (Kantonsrat Zürich, 2005), als Pflicht deklariert und ist – in Form der Berücksichtigung des Kindeswillens – Teil der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989, Artikel 12). Studien aus der Schweiz (vgl. bspw. Brüscheiler et al., 2021) sowie internationale Studien (vgl. bspw. Keisu & Ahlström, 2020; Thornberg & Elvstrand, 2012) zeigen jedoch, dass Schüler*innen nur beschränkt Möglichkeiten erhalten respektive wahrnehmen, das Schulleben mitzugestalten, und dass Partizipationswunsch und Partizipationsrealität teilweise auseinanderklaffen (Abs, 2010; Horstkemper, Gottmann, Killus, & Carl, 2010; Moldenhauer, 2015).

Das vorliegende Dissertationsprojekt, zu welchem diese Synopse gehört, beschäftigt sich daher mit der Partizipationssituation im Kanton Zürich anhand von Daten aus fünf Schulen. Diese Synopse bildet die Zusammenschau der wichtigsten Erkenntnisse zur Partizipationssituation in den ausgewählten Schulen, welche in drei Beiträgen publiziert wurden (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn, Häbig, Zala-Mezö, Strauss, & Herzig, 2020; Müller-Kuhn, Herzig, Häbig, & Zala-Mezö, 2021), und zum Partizipationsbegriff, der insbesondere in einem Artikel eingehend behandelt wurde (Müller-Kuhn, Zala-Mezö, Häbig, Strauss, & Herzig, akzeptiert).

¹ Der Begriff 'Kinder' umfasst in der vorliegenden Synopse dem Kinderbegriff der Unicef entsprechend auch Jugendliche.

Aufgrund der direkten Demokratie, welche die Schweizer Staatsform bildet, liesse sich vermuten, dass die Schweiz ein Land ist, welches viel Wert auf die Beteiligung, Mitsprache und Mitbestimmung der Schweizer Bürger*innen legt. In der Tat haben – je nach Kanton – Personen ab 16 oder 18 Jahren das aktive Wahlrecht. Jüngere Personen haben auf der politischen Ebene kein formelles Wahlrecht, Jugendliche ab 12 respektive 14 Jahren können punktuell aber beispielsweise im Rahmen von Jugendparlamenten² oder der Jugendsession im Bundeshaus³ in Kontakt mit dem Schweizer Staatssystem kommen. Im kleineren Rahmen gibt es diverse Angebote für Kinder, um beispielsweise bei der Planung von Spielplätzen⁴ oder sonst bei Gemeindeprojekten⁵ mitzuplanen und mitzureden. Es ist davon auszugehen, dass diese freiwilligen Angebote nur ein ganz kleiner Teil der minderjährigen Bevölkerung nutzt (vgl. bspw. die Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten in der Gemeinde aus Kindersicht in Rieker et al., 2016, S. 58–60). Der grundsätzliche Einbezug von Kindern scheint der Schweizer Kultur und Gesellschaft nicht inhärent zu sein, wie dies auch generell gilt: «Children often go unseen and unheard, and have relatively few visible opportunities to influence society. This is evident, for example, in their limited rights, in their status as semi-citizens, and in the fact that they do not have the right to vote [...], etc. The thesis, still convincing today, is that the marginalised social position of children should not be attributed to the fact that they lack the skills required for participation, but to their systematic exclusion from opportunities for participation and active involvement» (Esser, Baader, Betz, & Hungerland, 2016, S. 18). Und weiter zugespitzt: «children are, within the generational power structure, structurally disadvantaged in relation to adults and thus have the status of a social minority» (Esser et al., 2016, S. 19). Obwohl das Einholen der Meinung von Kindern nicht primär mitgedacht wird und die Schweizer Kultur und Gesellschaft diesbezüglich eher exkludierend zu sein scheinen, wurde die UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989) von der Schweiz ratifiziert. Damit verspricht die Schweiz, die Kinder in den Bereichen, von welchen sie betroffen sind, ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend mitsprechen zu lassen und deren Meinung zu berücksichtigen, soweit dies möglich ist. Parallel dazu schreiben lokale Schulgesetze, wie das Volksschulgesetz im Kanton Zürich (Kantonsrat Zürich, 2005), vor, dass die «Schülerinnen und Schüler [...] an den sie betreffenden Entscheiden beteiligt [werden], soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegen sprechen. Das Organisationsstatut und das Schulprogramm sehen eine dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler vor» (§50, Abs. 3). Das *Ideal-Bild* und das *Real-Bild* der Partizipation scheinen jedoch nicht kongruent zu sein: Ersteres ist in der Kinderrechtskonvention und in den Schulgesetzen in den Grundzügen festgehalten und zeigt sich in Form von Partizipationsverständnissen in der Literatur. Letzteres präsentiert sich in der Schulpraxis. Betz, Olk und Rother (2010) sprechen hierbei von einer «Kluft zwischen partizipativem Anspruch einerseits und Partizipationswirklichkeit andererseits» (Betz, Olk, et al., 2010, S. 277). Dass Ideal- und Real-Bild einander nicht zwingend entsprechen, ist mitunter Thema der vorliegenden Synopse.

Nebst der gesellschaftlichen und kulturellen Ausgangslage, die nicht auf Partizipation von Kindern ausgerichtet ist, birgt auch die Schulpraxis eine Herausforderung für die Umsetzung von Partizipation: Schüler*innen und Lehrpersonen, die zumeist Hauptbeteiligte an Partizipationsprozessen sind, haben kontextbedingt eine asymmetrische Beziehung (Helsper, 2004; Reichenbach, 2006). Der Theorie zufolge sollte Partizipation jedoch zwischen Partner*innen (Nelson, 2015) erfolgen, die sich Macht und Mitbestimmung teilen (Zion, Allen, & Jean, 2015).

2. Modellierung von Partizipation und Forschungsstand

Oser und Biedermann (2006) sprechen von Partizipation als einem Begriff, der ein Meister der Verwirrung sei. Diplomatischer ausgedrückt, könnte man von divergierenden Definitionen (Betz, Gaiser, et al., 2010, S. 21), von einer «Vielfalt in der Begriffsverwendung» (Müller-Kuhn & Häbig, im Erscheinen), von einer heterogenen Begriffsverwendung oder einer Vielzahl an Praktiken, die als Partizipation bezeichnet werden, sprechen. Die Tatsache an sich lässt sich damit aber nicht verändern: Partizipation ist weder ein Begriff noch ein Konzept mit einer einzigen, eindeutigen Definition, sondern beinhaltet ein weites Spektrum an Definitionen, Begriffsverständnissen, Konzepten und Modellen, die darunter fallen – oder in den Worten von Hauser und Nell-Tuor (2019): «es

² Siehe www.youpa.ch; für Jugendliche ab 12 Jahren.

³ Siehe www.jugendsession.ch; für Jugendliche ab 14 Jahren.

⁴ Siehe beispielsweise www.spielraum.ch oder www.quaktiv.ch.

⁵ Beispielsweise im Rahmen der Unicef Initiative 'Kinderfreundliche Gemeinde' (www.kinderfreundlichegemeinde.ch).

[gibt] eine grosse Bandbreite sozialer Handlungen [...], unter die der Partizipationsbegriff subsumiert werden kann» (S. 11). Partizipation kann dabei sowohl als Sammelbegriff (darauf weist beispielsweise Reisenauer, 2020, hin) als auch als singuläre Beschreibung verwendet werden (ein solches Begriffsverständnis verwenden beispielsweise Fatke & Schneider, 2005). Reichenbach (2006) sowie Rieker et al. (2016) verweisen auf die Unterscheidung zwischen weitem und engerem Begriffsverständnis, wobei die Empfehlung einem engeren Begriffsverständnis gilt, damit nicht jede soziale Interaktion unter die Partizipationsdefinition fällt (Reichenbach, 2006).

Folgt man der Empfehlung nach einem engeren Begriffsverständnis, bietet sich folgendes Definitionskonglomerat an, welches für das vorliegende Dissertationsprojekt leitend war: Partizipation beginnt bei Aushandlung und Mitsprache (Derecik, Goutin, & Michel, 2018), wobei Schüler*innen in Entscheidungsprozesse sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene eingebunden werden können (Mager & Nowak, 2012), und sie insbesondere bei Prozessen, die sie betreffen, verbindlich Einfluss nehmen können. Dabei werden die Formen und Methoden den Schülerinnen und Schülern angepasst (Jaun, 1999), und zumeist sind mehrere Akteur*innen – insbesondere Schüler*innen und Lehrpersonen – beteiligt (Precourt & Gainor, 2019).

Nebst den Partizipationsverständnissen sind auch Partizipationsmodelle in der Literatur reichhaltig vertreten. Lundy (2007), deren Konzept sich an der Schnittstelle der Partizipationsbegriffe und -modelle befindet, differenziert den Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention aus und appelliert, dass Mitsprache nicht ausreicht. Nebst 'Space' und 'Voice' müssen die Schüler*innen auch 'Audience' und 'Influence' erfahren (Lundy, 2007).

Klassische Partizipationsmodelle sind Stufenmodelle, die oftmals mit der Leiter-Metapher arbeiten und zumeist davon gewisse Stufen als (Noch-)Nicht-Partizipation bezeichnen (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Oser & Biedermann, 2006; Oser, Biedermann, & Ulrich, 2001). Die Stufenmodelle existieren auch in abgeänderter Form (vgl. bspw. Shier, 2001; Treseder, 1997). Mitra (2018) hat ein vereinfachtes Stufenmodell entwickelt, das die drei Stufen 'Listening', 'Collaboration' und 'Leadership' unterscheidet. Die Hauptaussage bleibt bei allen Stufenmodellen die gleiche: Schüler*innen und Lehrpersonen teilen sich die Verantwortung, wobei die Anteile je nach Stufe unterschiedlich sind. Dies ist ein Merkmal der Stufenmodelle, das in der Literatur kritisiert worden ist, da es zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen unterscheidet, die Unterschiede innerhalb einer Personengruppe aber nicht berücksichtigt (McMellon & Tisdall, 2020). Weitere Partizipationsmodelle sind der Partizipationswürfel von Abs (2006), welcher Partizipation in den drei Dimensionen Partizipationsformen, -modi und -bereiche fasst. Konkret für den Unterricht gibt es ein Modell von offenem Unterricht von Peschel (2012), welches Bohl und Kucharz (2010) übersichtlich dargestellt haben, das ebenfalls den Partizipationsmodellen zugeordnet werden kann. Es unterscheidet fünf Bereiche der Öffnung des Unterrichts: organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit (Bohl & Kucharz, 2010; Peschel, 2012). Daneben existieren zahlreiche weitere, zum Teil kreative Modelle, wie beispielsweise der Partizipationsbaum von Shier (2009), das Partizipationsrad von Davidson (1998), die «Dimensions of Youth Participation» von Driskell (2002), die rein optisch an die Abbildung von Sinusmilieus erinnern, und eine giebeldachförmige Partizipationstypologie von Wong et al. (2010), in welcher es insbesondere darum geht, wer die Kontrolle respektive Empowerment hat.

Forschung über – unterschiedliche Aspekte von – Partizipation gibt es ähnlich viele, wie es Auseinandersetzungen mit dem Partizipationsbegriff gibt. Abs und Moldenhauer (2021) geben einen Überblick zur Partizipationsforschung in Deutschland, wobei auffällt, dass die Publikationen zu vielen Studien schon vor mehr als einem Jahrzehnt, zum Teil auch um die Jahrtausendwende, erschienen sind. Dennoch zeigt sich eine breit abgestützte Erkenntnislage für Deutschland. In der Schweiz zeigt sich die Forschungslage zu Partizipation in Schulen zahlenmässig etwas bescheidener. So seien die Untersuchungen von Fatke und Niklowitz (2003) sowie die Folgestudie von Rieker et al. (2016) und die kürzlich erschienene Unicef-Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021 (Brüschweiler et al., 2021), die jeweils zusätzlich zu Partizipation in der Schule auch Partizipation in weiteren Lebensbereichen untersucht haben, erwähnt. Weiter gibt es in der Schweiz die Forschung zu Partizipation im Unterricht von Hildebrandt und ihrem Team (vgl. bspw. Maischatz, Hildebrandt, Wälti, Ruess, & Campana, 2019), die Untersuchungen zu Sprache und Partizipation von Hauser und dessen Team (vgl. bspw. Hauser & Nell-Tuor, 2019) sowie das Projekt «Partizipation stärken – Schule entwickeln» (Zala-Mezö et al., 2018), auf welchem auch das vorliegende Dissertationsprojekt basiert. Spezifische Publikationen zu Partizipation in der Schule in der Schweiz gibt es mitunter zum Klassenrat (Haldimann & Nell-Tuor, 2019; Lötcher & Sperisen, 2016; Wyss & Lötcher, 2012), zu Schüler*innenrückmeldungen (Göbel, Wyss, Neuber, & Raaflaub, 2021) und zu personalisierten Lernkonzepten (Mötteli et al., 2021).

3. Der Synopse zugrunde liegende Beiträge

Die vorliegende Synopse basiert auf vier Einzelbeiträgen, welche für das kumulative Dissertationsprojekt verfasst worden sind. Der hier an erster Stelle aufgeführte Beitrag ist ein Literaturreview, während die drei anschließend beschriebenen Beiträge primär auf Daten aus dem Projekt PasSe («Partizipation stärken – Schule entwickeln», vgl. Zala-Mezö et al., 2018) des Zentrums für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich, an welchem die Autorin dieser Synopse als wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt ist, basieren. Dieses Kapitel soll einen knappen Überblick über die vier Texte geben, ohne den Anspruch zu erheben, sämtliche in den Beiträgen dargelegten Überlegungen und Ergebnisse wiederzugeben. Ausserdem wird für jeden Artikel die Eigenleistung der Autorin dieser Synopse ausgewiesen.

3.1 Literaturreview: Partizipationsbegrifflichkeiten⁶

Der erste Beitrag ist ein zur Publikation angenommenes Literaturreview, in welchem es darum geht, wie der Begriff Schüler*innenpartizipation sowie (vermeintliche) Synonyme in der deutsch- und englischsprachigen Literatur beschrieben werden und welche Muster sich in Bezug auf die Begriffe abzeichnen. So geht aus dem Artikel hervor, dass Partizipation und die weiteren Begriffe aus diesem Bereich (in der Folge wird nur noch ‘Partizipation’ als Begriff genannt) vor allem in fünf Kontexten verwendet werden. Partizipation ist im Kontext von (1) Demokratiebildung und (2) Kinderrechten, in der Debatte um (3) Wohlbefinden sowie im Bereich (4) Lernen und (5) Schulpraxis ein Thema. In diesen fünf Kontexten zeigen sich je eigene Tendenzen in der Begriffsverwendung, wobei auch hier der Grundsatz «keine Regel ohne Ausnahme» gilt. Im Kontext der Demokratiebildung ist die Rede insbesondere von Aushandlungsprozessen, sich mitteilen zu können und gehört zu werden, während im Kontext der Kinderrechte Partizipation im Sinne von Mitbestimmung dominiert und im Kontext der Debatte um das Wohlbefinden Partizipation eher in Form von Mitsprache, Eingebundenheit und ernst genommen zu werden beschrieben wird. Im Lernkontext bezieht sich Partizipation insbesondere auf Mitbestimmung bezüglich Lernprozessen, und in der Schulpraxis liegt Partizipation nahe bei Verantwortungsübernahme und meint den grundsätzlichen Einbezug der Schüler*innen im Schulalltag. Des Weiteren zeigen sich drei Themen, die in allen Kontexten auftreten und daher im Beitrag als Charakteristika der Partizipation bezeichnet werden. Es sind dies die Berücksichtigung der Meinung anderer Personen, Machtdynamiken und Veränderung.

Das englischsprachige Manuskript wurde in Zusammenarbeit mit Enikö Zala-Mezö, Julia Häbig, Nina-Cathrin Strauss und Pascale Herzig erarbeitet. Die Autorin dieser Synopse hatte den Lead in allen Phasen – ab der konkreten Umsetzung der Idee bis zur Einreichung des Manuskripts. Julia Häbig und die Autorin dieser Synopse hatten sich die Sichtung der Titel und Abstracts der 325 Artikel, welche aus der von der Autorin dieser Synopse durchgeführten Literaturrecherche resultierten, aufgeteilt. Daraus gingen 164 Artikel hervor, welche vollständig gelesen werden mussten. Davon hat die Autorin dieser Synopse 87 alleine bearbeitet, während die restlichen 77 von den vier Mitautorinnen bearbeitet wurden. Die fünf Kontexte und drei Charakteristika entstanden im Austausch sowie aufgrund der Codierung in Maxqda. Für das Verfassen der Subkapitel zu den Kontexten hatte die Autorin dieser Synopse Unterstützung von derjenigen Person, die viele Artikel aus dem entsprechenden Bereich gelesen hatte. Die restlichen Kapitel wurden zum grössten Teil von der Autorin dieser Synopse verfasst, wobei die Mitautorinnen das Geschriebene gelesen und Feedback dazu gegeben haben. Die Überarbeitung aufgrund der Reviews der Gutachtenden wurde von der Autorin dieser Synopse vorgenommen. Der Artikel wurde am 25. Juni 2021 von Dana Mitra und Kate Wall, Herausgeberin und Mitherausgeberin, zur Publikation im *International Journal of Student Voice* angenommen.

3.2 Allgemeine Partizipationssituation in der Schule⁷

Der Zeitschriftenartikel «Student participation in everyday school life – Linking different perspectives» (Müller-Kuhn et al., 2021) verfolgt den Ansatz, quantitative Fragebogendaten (von 762 Schüler*innen und 182 Lehrper-

⁶ Müller-Kuhn, D., Zala-Mezö, E., Häbig, J., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (akzeptiert). Five contexts and three characteristics of student participation and student voice – a literature review. *International Journal of Student Voice*.

⁷ Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Zala-Mezö, E. (2021). Student participation in everyday school life — Linking different perspectives. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1). doi: 10.1007/s35834-021-00296-5

sonen) mit qualitativen Beobachtungsdaten aus ethnographischen Beobachtungen in sechs Klassen zu kombinieren, um den Gegenstand aus drei Perspektiven untersuchen zu können: Im Artikel geht es um Schüler*innenpartizipation aus Sicht von Schüler*innen, Lehrpersonen und einer Beobachterin. Des Weiteren geht es um Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der aktuellen Partizipationssituation und Schüler*inneneigenschaften.

Aus der Analyse geht hervor, dass die Schüler*innen etwas und die Lehrpersonen viel Schüler*innenpartizipation wahrnehmen und dass die Schüler*innen mit der Schüler*innenpartizipationssituation grundsätzlich zufrieden, jedoch weniger zufrieden als die Lehrpersonen sind. Partizipation zeigt sich im inhaltlichen, organisatorischen und sozialen Bereich. Zwischen Partizipation und den Merkmalen der Schüler*innen wurden mehrere Zusammenhänge – konkret mit Geschlecht, Stufe, Leistung und Schulneigung – festgestellt: Mädchen nehmen den Fragebogendaten zufolge mehr Partizipation wahr als Knaben, wobei sich dies nicht ganz so in den Beobachtungsdaten wiederfinden lässt. Mit zunehmender Stufe nehmen die Schüler*innen weniger Partizipation wahr. Leistungsstarke Schüler*innen sowie jene, die gern zur Schule gehen, nehmen mehr Partizipation wahr.

Die Ursprungsvariante dieses Artikels ist den Ideen der Autorin dieser Synopse entsprungen. Die Folgeversionen sowie die Endversion sind verschiedenen Beteiligten zu verdanken. In der Ursprungsvariante fokussierte der Artikel die auf quantitativen Daten basierenden Ergebnisse. An der ECER-Konferenz, an welcher das Paper vorgestellt werden konnte, kam die Anregung, diese Ergebnisse mit Beobachtungsdaten zu kombinieren. So entstand die Grundidee für den vorliegenden Artikel. Die Beobachtungsdaten hat die Zweitautorin des Artikels erhoben; ausgewertet wurden sie sowohl von der Erst- als auch von der Zweitautorin. Weitere Anregungen erfolgten in den Kolloquien an der Pädagogischen Hochschule Zürich, der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie der Universität Zürich und von den Co-Autorinnen. Der Artikel wurde grösstenteils von der Autorin dieser Synopse verfasst sowie aufgrund der Reviews überarbeitet.

3.3 Partizipation im Unterricht⁸

Im Beitrag «'So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht' – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen» (Müller-Kuhn et al., 2020) wird mittels Gruppendiskussions- und Fragebogendaten aufgezeigt, wie Schüler*innen der Mittel- und Oberstufe Partizipation im Unterricht wahrnehmen. Dabei zeigt sich, dass die Schüler*innen wenig Partizipation im Unterricht wahrnehmen – die Lehrpersonen nehmen mehr, aber auch nicht viel Schüler*innenpartizipation wahr. Insbesondere die Schüler*innen der Sekundarstufe, die an der Gruppendiskussion teilgenommen haben, sehen kaum Partizipationsmöglichkeiten. Während sie mit Resignation auf ihre Situation reagierten, gelang es den Mittelstufenschüler*innen nach einer ersten Unmutszeit, mehr Partizipation zu erlangen. Auch wenn die Schüler*innen tendenziell mit eher wenig Partizipationsmöglichkeiten zufrieden sind, korreliert ihre Zufriedenheit mit den Partizipationsmöglichkeiten dennoch statistisch signifikant positiv mit ihren wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im organisatorischen und inhaltlichen Bereich.

Diesen Sammelbandbeitrag hat die Autorin dieser Synopse grösstenteils selbst geplant und umgesetzt. Die quantitativen Daten hat sie erhoben und ausgewertet; bei den Gruppendiskussionen war sie an der Datenerhebung beteiligt und hat die Transkripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Den Beitrag hat sie grösstenteils selbst verfasst, wobei die Co-Autorinnen Feedback und Änderungsvorschläge dazu geben konnten.

3.4 Partizipationswünsche⁹

Im Beitrag mit dem Titel «Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz» (Müller-Kuhn, 2021) geht es um die Wünsche von Schüler*innen und Lehrpersonen nach Schüler*innenpartizipation und darum, wovon diese abhängen. Als Orientierung wurde zudem ein Überblick über die aktuelle Partizipationssituation in der Wahrnehmung der

⁸ Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (2020). «So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht» – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187–206). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-29750-3_11

⁹ Müller-Kuhn, D. (2021). Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In S. Thomas & J. Rothmaler (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (2. überarbeitete Auflage, S. 293–326). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.5281/zenodo.5075281

Schüler*innen im Vergleich zur Wahrnehmung der Lehrpersonen gegeben. Grundlage für die Analysen bildeten Fragebogendaten sowie inhaltsanalytisch ausgewertete Einzel- und Gruppendiskussionen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen vor allem im Unterricht und Lehrpersonen vor allem im ausserunterrichtlichen Bereich Schüler*innenpartizipation wünschen. Der Wunsch von Schüler*innen und Lehrpersonen nach Schüler*innenpartizipation im Unterricht respektive im ausserunterrichtlichen Bereich hängt den quantitativen Daten zufolge nicht nur, aber insbesondere davon ab, ob sie sich auch in anderen Bereichen Schüler*innenpartizipation wünschen. Die qualitativen Daten zeigen eine heterogene Wahrnehmung der aktuellen Partizipationsituation durch die Schüler*innen. Partizipation findet aus unterschiedlichen Gründen statt.

Der umfassende Beitrag, in welchem insbesondere das quantitative methodische Vorgehen detailliert beschrieben wurde, erschien Anfang 2020 in einem Herausgeberband. Eine zweite Auflage folgte im Frühling 2021. Diesen Beitrag hat die Autorin dieser Synopse in Einzelauteurschaft verfasst, nachdem sie im November 2017 die zentralen Inhalte davon am «Nachwuchs-Symposium Partizipation in der Bildungsforschung» an der FH Potsdam vorgestellt und diskutiert hatte. Während an der Datenerhebung des qualitativen Teils Teamkolleg*innen beteiligt waren, oblagen die Erhebung des quantitativen Teils, die Datenanalyse, das Erstellen des Buchbeitrags sowie das Überarbeiten aufgrund der Reviews komplett der Autorin dieser Synopse.

4. Ziel und Fragestellung der Synopse

Ziel der vorliegenden Synopse ist es, ausgewählte Inhalte der vier für das kumulative Dissertationsprojekt verfassten Beiträge beitragsübergreifend zu diskutieren und daraus Thesen und Implikationen zu formulieren. Der Synthese – also der beitragsübergreifenden Diskussion – liegen drei Fragestellungen zu Grunde, die sich aus der Zusammenschau der vier Beiträge ergeben haben:

1. Wie werden die Partizipationsbegriffe in der Literatur und in der Schulpraxis verwendet?
2. Wie sieht die aktuelle Partizipationsituation in den ausgewählten Schulen aus – wobei sowohl die Partizipationspraxis als auch die Partizipationswahrnehmung betrachtet werden soll?
3. Welches sind die relevanten Zusammenhangskomponenten von Partizipation?

Die Synthese umfasst somit (1) eine begriffliche Auseinandersetzung, basierend auf dem Literaturreview sowie der Begriffsverwendung in den Schulen, (2) eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung der Partizipationsituation in den fünf ausgewählten Schulen sowie (3) verschiedene Zusammenhangskomponenten von Partizipation. Die Synthese und die ihr zugrundeliegenden Artikel bilden die Grundlage für die Formulierung von drei Thesen sowie Implikationen für die wissenschaftliche Fachdiskussion und die Schulpraxis.

5. Methoden

Die der Synopse zugrunde liegenden Beiträge zeichnen sich durch eine Methoden- und Perspektivenvielfalt aus. Der erste Artikel ist ein Literaturreview (Müller-Kuhn et al., akzeptiert), welcher der Methode des systematischen und rapiden Reviews (Petticrew & Roberts, 2006) folgt. Die anderen drei Beiträge (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021) basieren auf mittels unterschiedlicher Methoden erhobenen und ausgewerteten Daten aus dem Projekt PasSe («Partizipation stärken – Schule entwickeln»), welches das Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich von 2016 bis 2019 in fünf Volksschulen im Kanton Zürich durchgeführt hat (vgl. Zala-Mezö et al., 2018). Dies sind einerseits quantitative Daten aus zwei Fragebogenerhebungswellen, welche die Wahrnehmung von Mittel- und Oberstufenschüler*innen, Lehrpersonen und weiteren schulischen Mitarbeitenden abbilden und die statistisch ausgewertet worden sind. Andererseits sind dies verschiedene qualitative Datensorten: Gruppendiskussionen mit Schüler*innen sowie Einzelinterviews mit Schüler*innen und Lehrpersonen stellen die Partizipationsituation in der Wahrnehmung dieser Personen dar und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2014), während Beobachtungsdaten aus teilnehmenden Beobachtungen die Partizipationspraxis im Schulalltag aus Sicht der externen Beobachterin zeigen und deren dichte Beschreibung (Geertz, 1995) respektive Re-Writings (Reh, 2012) in Anlehnung an die grounded theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet wurden.

Die verschiedenen Datensorten ermöglichen eine multiperspektivische Sicht auf Partizipation. Trotz Einschränkungen der einzelnen Methoden führt insbesondere die Kombination von Daten aus mehreren Datensorten zu einem umfassenden, breit abgestützten und gleichzeitig in die Tiefe gehenden Bild bezüglich Partizipation in den untersuchten Schulen. Den Vorteil der Methodenkombination hebt beispielsweise auch Creswell (2009) hervor.

Die vorliegende Synopse ist ähnlich aufgebaut wie ein wissenschaftlicher Artikel, basiert aber nicht auf neuen Daten, sondern auf den vier Beiträgen, die im dritten Kapitel resümiert worden sind (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021, akzeptiert). Die Fragestellungen, die in der Synopse behandelt werden, haben sich als mehrfach und beitragsübergreifend auftauchende Themen herauskristallisiert. Insofern sind sie – wenn man den Begriff darauf übertragen will – induktiv entstanden. Auch die Thesen, welche den Schwerpunkt der Diskussion bilden, sowie die Implikationen entstanden durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vier Beiträgen und dem Ergebnisteil der Synopse aus dem Material heraus.¹⁰

6. Synthese

Die vier Beiträge, welche zum kumulativen Dissertationsprojekt gehören, bringen mitunter drei artikelübergreifende Themen hervor, zu welchen im vierten Kapitel Fragestellungen formuliert worden sind. Die Synthese wird in den nachfolgenden drei Unterkapiteln entlang der drei Fragestellungen dargestellt. Für eine klarere Nachvollziehbarkeit, insbesondere auch der methodischen Vorgehensweisen und Einbettung in den Kontext, sei auf die Originaltexte verwiesen.¹¹

6.1 Begriffliche Differenzierung

Die Synthese zum Begriffsverständnis aus dem Literaturreview (Müller-Kuhn et al., akzeptiert) und den empirischen Beiträgen¹² (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021) gibt einen Einblick ins Partizipationsverständnis in der Literatur sowie in den Schulen. Das Partizipationsverständnis, das aus den vier Beiträgen hervorgeht, lässt sich in drei Kategorien aufteilen. (1) Partizipation wird als Prozess beschrieben, bei welchem der Fokus auf der Lehrperson liegt. In Partizipationsprozessen werden die Lehrpersonen mit der Aufforderung, ihre eigene Rolle anzupassen, konfrontiert. Weiter obliegt der Lehrperson die Aufgabe, ein Partizipationsangebot zu schaffen. Die Entscheidungsmacht bleibt letzten Endes aber bei der Lehrperson. (2) In einem weiteren Begriffsverständnis wird Partizipation in Form von verschiedenen Ausprägungen beschrieben. So werden unter Partizipation Transparenz, Einflussnahme Aushandlungsprozesse, aber auch angehört werden, Mitsprache, Mitbestimmung und Wahlmöglichkeiten subsumiert. (3) In einem dritten Verständnis wird Partizipation in Partizipationsgefässen – dem Klassenrat, dem Schüler*innenparlament, als Atelierunterricht und Wochenplanarbeit – verortet.

Gewisse Aspekte des Partizipationsverständnisses zeigen sich sowohl als Idealbild in der Literatur (Müller-Kuhn et al., akzeptiert) als auch als Realbild in der Schulpraxis (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021): Dem Partizipationsverständnis scheint die Absicht inhärent zu sein, etwas verändern zu wollen. Dies geht sowohl aus den empirischen Beiträgen als auch aus dem Literaturreview hervor – im Literaturreview unter dem Begriff Change. Auch die Machtthematik scheint ein verbreiteter Aspekt von Partizipation zu sein: So geht Partizipation sowohl gemäss den empirischen Artikeln als auch gemäss dem Literaturreview mit zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen oftmals asymmetrisch verteilter Macht einher. Im Literaturreview wird ausserdem ein dritter übergeordneter Aspekt von Partizipation sichtbar, nämlich jener, dass es bei Partizipation stets darum geht, andere zu berücksichtigen, sprich in Aushandlungsprozessen die Meinung der anderen Beteiligten miteinzubeziehen – auch dies zeigt sich zumindest implizit in den drei empirischen Artikeln.

¹⁰ Zusätzlich hat die Autorin dieser Synopse eine Vorversion der Thesen am ABE-Forschungstag des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich sowie im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich präsentiert und zur Diskussion gestellt. An dieser Stelle sei allen Beteiligten für die wertvollen Anregungen herzlichst gedankt.

¹¹ Die Strukturierung dieses Ergebniskapitels weicht etwas von einer gängigen Gliederung ab: Die artikelübergreifenden Erkenntnisse werden nicht nur dargelegt, sondern noch im gleichen Kapitel vor dem Hintergrund der Fachdiskussion andiskutiert.

¹² Eine Begriffsklärung durch die Studienteilnehmenden war nicht explizites Ziel der Datenerhebungen. Insofern sind die Erkenntnisse bezüglich der Begrifflichkeiten und der dahinterliegenden Konzepte und Verständnisse ein Nebenprodukt der Untersuchung, das ausserdem mit Vorsicht zu geniessen ist, weil die Beitragsautorin(nen) eine Selektion von Partizipationssituationen, die im Beitrag erwähnt werden sollen, getroffen haben.

Auch wenn in den empirischen Beiträgen das Begriffsverständnis geprägt ist von den Autorinnen, gibt die Synthese zu den Partizipationsbegriffen aus den empirischen Artikeln eine Idee davon, wie der Partizipationsbegriff in der Praxis verwendet und verstanden wird. Das dominante Begriffsverständnis, das aus den drei empirischen Artikeln hervorgeht, ist Partizipation in Form von Mitbestimmung. Dieses Verständnis liegt nahe bei Lundy (2007) und ihren Dimensionen Space, Voice, Audience und Influence. Mitbestimmung zeigt sich ausserdem in der deutschsprachigen Literatur als prominenter Begriff, der nach Partizipation am häufigsten verwendet wird (Müller-Kuhn & Häbig, im Erscheinen).

6.2 Multiperspektivische und multimethodische Darstellung der Partizipationssituation in den untersuchten Schulen

Die Synthese der drei empirischen Beiträge (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021) ermöglicht eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung der Partizipationssituation in den untersuchten Schulen: Im Sinne einer Zustands- und Handlungsbeschreibung finden sowohl die Perspektive der Schüler*innen und Lehrpersonen als auch jene einer aussenstehenden Beobachterin Berücksichtigung.

Die multiperspektivische und -methodische Darstellung der Partizipationssituation lässt sich zunächst einerseits auf das Ausmass an Partizipation beziehen und andererseits auf die wahrgenommenen Formen von Partizipation: Die Lehrpersonen und weiteren schulischen Mitarbeitenden nehmen relativ viel Schüler*innenpartizipation wahr (Müller-Kuhn et al., 2021) – die Mittelwerte hinsichtlich Mitsprache und Mitwirkung der Schüler*innen liegen im obersten Viertel der Antwortskala. Aus ihrer Sicht ermutigen sie die Schüler*innen stark zur Partizipation und sind mit den Partizipationsmöglichkeiten respektive dem Ergebnis von partizipativen Prozessen in der Regel relativ zufrieden. Die Schüler*innen nehmen die Situation hinsichtlich der gleichen Dimensionen im Durchschnitt ebenfalls positiv wahr, jedoch – mit Ausnahme der Einschätzung der Mitsprache – nicht mit der gleichen Deutlichkeit (Müller-Kuhn et al., 2021). Richtet man den Blick konkret auf den Unterricht, so nehmen sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen wenig Partizipation wahr (Müller-Kuhn et al., 2020). Auch in den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen zeigt sich, dass sie wenig Partizipation wahrnehmen und nur punktuell von Partizipationssituationen berichten. Den Primarschüler*innen zufolge zeigt sich Partizipation in Form von Aushandlung, Wahlmöglichkeiten und einem – nicht zur vollsten Zufriedenheit der Schüler*innen umgesetzten – Klassenrat. Die Sekundarschüler*innen nehmen Partizipationsmöglichkeiten im Lernatelier und in Form von Themen- und Gruppenwahl wahr (Müller-Kuhn et al., 2020). Weitere Klassen berichten von Partizipation ebenfalls in Form von Aushandlungen mit der Lehrperson, aber auch in Form von ungefragtem Einbringen von Vorschlägen sowie in Partizipationsgefässen wie Klassenrat, Schüler*innenparlament, Atelierunterricht und Wochenplan (Müller-Kuhn, 2021).

Die Schüler*innen partizipieren vor allem aus Interesse und Spass. Gemäss den Lehrpersonen spielt zusätzlich eine Rolle, ob die Peers auch partizipieren (Müller-Kuhn, 2021). Während die Schüler*innen insbesondere im Unterricht partizipieren möchten, wünschen sich die Lehrpersonen vor allem im ausserunterrichtlichen Bereich Schüler*innenpartizipation. Über die gesamte Mittel- und Oberstufe hinweggesehen zeigt sich in den quantitativen Daten, dass die Schüler*innen trotz wenig Partizipation im Unterricht mit den Partizipationsmöglichkeiten zumindest teilweise zufrieden und die Lehrpersonen eher zufrieden sind (Müller-Kuhn et al., 2020).

Nebst der Perspektive der Schüler*innen und Lehrpersonen wurde die Partizipationssituation auch aus Sicht einer externen Beobachterin untersucht (Müller-Kuhn et al., 2021): Partizipation im Sinne von Themenwahl oder Wahl des Unterrichtsinhalts wurde mehrfach beobachtet. Auch Partizipation organisatorischer Art – unter anderem Gruppenwahl oder die Festlegung der Reihenfolge, in welcher die vorgegebenen Aufträge erledigt wurden – findet im Schulalltag statt. Ausserdem wurden mehrere Situationen beobachtet, in welchen Schüler*innen – auch unaufgefordert – Alternativvorschläge einbrachten und einen Aushandlungsprozess mit der Lehrperson starteten. Die beobachteten Klassenratssitzungen wurden unterschiedlich euphorisch geleitet, doch Schüler*innen nutzten das Gefäss, um ihre Meinung mitzuteilen und aushandeln zu können.

Der Vergleich der Ergebnisse aus den im Rahmen des kumulativen Dissertationsprojekts verfassten Artikeln und anderweitig in der Literatur präsentierten Studienergebnissen zeigt kaum wesentliche Unterschiede. So berichtet auch die neue Unicef-Kinderrechte-Studie (Brüschweiler et al., 2021), dass viele, aber nicht alle Schüler*innen

angeben, von der Lehrperson nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Weiter geht aus der Studie hervor, dass den Schüler*innen die Unterrichtsgestaltung und der Austausch mit der Lehrperson darüber wichtig sind. Rund ein Viertel der Schüler*innen wünscht sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule, wie die Unicef-Kinderrechte-Studie zeigt. Die Aussage, «Wir können schon unsere Meinung sagen, aber es bringt nichts» (Müller-Kuhn et al., 2020, S. 199), eines Schülers der ersten Sekundarstufe erinnert an die Aussage, die Andersson (2019) in seiner Untersuchung mit 16- bis 17-jährigen Schüler*innen aus Schweden präsentiert: «It doesn't matter what we suggest, nothing happens anyway» (S. 156). Die zwei häufigsten Partizipationsgründe der Schüler*innen – Interesse und Spass –, die sich im Dissertationsprojekt herauskristallisiert haben (Müller-Kuhn, 2021), decken sich mit den zwei häufigsten Gründen in der Studie von Rieker et al. (2016). Während sich die Schüler*innen in den untersuchten Zürcher Schulen primär Partizipation im Unterricht wünschen (Müller-Kuhn, 2021), wünschen sich auch Schüler*innen in Österreich primär bei der Unterrichtsgestaltung und bei Lerninhalten Mitsprachemöglichkeiten (Martinek & Campignola, 2020). Auch dass Schüler*innen grundsätzlich weniger Schüler*innenpartizipation wahrnehmen als Lehrpersonen, ist ein – schon seit Langem – bekanntes Phänomen (vgl. bspw. Anderson & Graham, 2016; Fatke & Schneider, 2005, S. 16; Moldenhauer, 2015; Randoll, 1997). Insgesamt lässt sich folgern, dass sich die untersuchten Schulen im Kanton Zürich in den wesentlichen Punkten nicht von der nationalen und internationalen schulischen Partizipationssituation unterscheiden.

6.3 Zusammenhangskomponenten von Partizipation

Partizipation hängt mit weiteren Dimensionen zusammen oder von ihnen ab. Dabei werden sowohl gerichtete als auch ungerichtete Zusammenhänge berücksichtigt. Es finden mitunter das Geschlecht und die Schulstufe Berücksichtigung, aber auch beispielsweise Partizipationswünsche von Schüler*innen und Lehrpersonen:

Stufe – Eine Komponente, die im Zusammenhang mit Partizipation steht und die in allen drei empirischen Artikeln (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021) von Relevanz ist, ist die Schulstufe. Unabhängig von den modellierten Partizipationsdimensionen und den angewendeten Methoden besagt der Zusammenhang insgesamt stets, dass Partizipation in der Wahrnehmung der Schüler*innen und aus der Perspektive der Beobachterin mit zunehmender Schulstufe abnimmt. Das heisst, ältere Schüler*innen erleben weniger Partizipation als jüngere. Dies ist ein Phänomen, das sich auch in der Literatur zeigt (vgl. bspw. Rieker et al., 2016).

Zufriedenheit – Eine weitere Komponente, welche einerseits ein Teilaspekt der untersuchten Partizipation ist und andererseits im Zusammenhang mit Partizipation im Unterricht steht, ist die Zufriedenheit mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten respektive dem Ergebnis von Partizipation. Die Zufriedenheit mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten korreliert signifikant positiv mit der organisatorischen sowie der inhaltlichen Offenheit des Unterrichts (Müller-Kuhn et al., 2020). Das heisst, je mehr die Schüler*innen im Unterricht bezüglich inhaltlicher und organisatorischer Belange mitreden können, desto zufriedener sind sie mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten. Diesen Zusammenhang nennen auch Gamsjäger und Wetzelhütter (2020).

Schulaffinität – Sowohl die Einschätzung der eigenen Schulleistung als auch, wie gern die Schüler*innen zur Schule gehen, hängt mit der Wahrnehmung von Partizipation zusammen. Es wurden jeweils signifikant positive Korrelationen zwischen den beiden erwähnten Dimensionen und den Partizipationsdimensionen Ermutigung, Mitsprache, Mitwirkung und Zufriedenheit mit den Möglichkeiten sowie dem Ergebnis von Partizipation festgestellt (Müller-Kuhn et al., 2021).

Geschlecht – Auch wenn der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Partizipation in der Beobachtung der Partizipationspraxis nicht gleich deutlich zu sehen ist wie in den Fragebogendaten, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht einen gewissen Einfluss auf Partizipation hat: So zeigt sich bezüglich verschiedener Partizipationsdimensionen, dass Schülerinnen mehr Partizipation wahrnehmen als Schüler, während aus der Beobachtung im Schulalltag kaum Unterschiede in der Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu sehen waren (Müller-Kuhn et al., 2021). Auch in der Literatur können vereinzelt Hinweise darauf gefunden werden, dass Knaben weniger Partizipation wahrnehmen als Mädchen (Abs, 2010; Schultheis, Strobel-Eisele, & Fuhr, 2006 zitiert nach Palentien, 2016). Andere Studien berichten von keinem respektive keinem eindeutigen Zusammenhang zwischen Partizipation und dem Geschlecht der Schüler*innen (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020; Griebler & Griebler, 2012; Horstkemper et al., 2010; Rieker et al., 2016).

Partizipationswünsche – Der Wunsch nach Partizipation im Unterricht respektive im ausserunterrichtlichen Bereich hängt aus Schüler*innen- und teils auch aus Lehrpersonensicht wesentlich davon ab, inwieweit sie sich auch in anderen Bereichen Schüler*innenpartizipation wünschen (Müller-Kuhn, 2021). Dies deutet auf eine «Alles-oder-Nichts-Strategie» hin: Entweder wollen die Schüler*innen und teils auch die Lehrpersonen, dass die Schüler*innen in allen Bereichen partizipieren, oder sie wünschen sich in keinem Bereich Partizipation.

7. Diskussion

Aus den vier für das kumulative Dissertationsprojekt verfassten Beiträgen und deren Synthese im vorhergehenden Kapitel lassen sich drei Thesen ableiten, die in diesem Kapitel präsentiert, begründet und in einen Bezug zur Fachdiskussion gestellt werden. Die Thesen spitzen ausgewählte Ergebnisse zu und sind bewusst provokant formuliert, um Anlass zum Weiterdenken zu geben.

7.1 These 1: Zufrieden, weil sie sich ihrer Möglichkeiten nicht bewusst sind

Die erste These besagt, dass die Schüler*innen eher zufrieden sind mit der Partizipationssituation, weil sie nicht wissen, nicht daran denken und nicht auf Ideen kommen, wo und wie sie in der Schule partizipieren könnten:

*These 1: Die Schüler*innen sind zufrieden mit ihrer Partizipationssituation, weil sie sich ihrer Partizipationsmöglichkeiten nicht bewusst sind.*

Obwohl die Schüler*innen insbesondere im Unterricht wenig Partizipation wahrnehmen (Müller-Kuhn et al., 2020), sind sie mit ihrer Partizipationssituation im Durchschnitt eher zufrieden (Müller-Kuhn et al., 2021). Das Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten ist den Schüler*innen jedoch nicht bewusst – weil Partizipation noch kein inhärentes Merkmal des Schulalltags ist und die Schüler*innen entsprechend sozialisiert sind: Kinder in der Schweiz sind es nicht gewohnt, mitreden und mitbestimmen zu können. Dementsprechend verhalten sie sich auch in der Schule. Das bedeutet nicht, dass sie nicht partizipieren wollen, wenn ihnen die Möglichkeiten bekannt sind. Partizipationswünsche sind durchaus vorhanden, wenn explizit danach gefragt wird (Müller-Kuhn, 2021), und auch die Zufriedenheit mit der Partizipationssituation steigt mit zunehmender Partizipation (Müller-Kuhn et al., 2020). Die Schüler*innen verlangen jedoch nicht von sich aus nach (mehr) Partizipation, es sei denn, sie sind es von anderen Lehrpersonen (aus tieferen Stufen oder anderen Fächern), aus dem Freizeitbereich oder dem Elternhaus gewohnt, mitreden und mitbestimmen zu können, wie dies bei den Oberstufenschüler*innen, deren Anliegen nicht gehört werden, der Fall zu sein scheint (Müller-Kuhn et al., 2020). Die Literatur bestätigt, dass Schüler*innen, die zu Hause mitreden und mitbestimmen können, auch in der Schule mehr Partizipation wahrnehmen (Alt, Teubner, & Winkelhofer, 2005). Entsprechend hängt die Partizipationssituation der Kinder in der Schule mit jener im Elternhaus zusammen, was in Hinblick auf die Chancengleichheit respektive -gerechtigkeit kritisch zu diskutieren wäre.

Dass man tendenziell mit den Gegebenheiten zufrieden ist, wenn man die weiteren Optionen nicht kennt, und dass man grundsätzlich mit dem, was einem vertraut ist, zufrieden ist, liesse sich mitunter mit der Maslowschen Bedürfnishierarchie (Maslow, 2014) erklären. Gemäss dieser sind die Sicherheitsbedürfnisse grösser als die Achtungs- oder Individualbedürfnisse sowie das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Insofern ruhen sich die Schüler*innen in einer 'stabilisierten Arbeitszufriedenheit' aus, indem sie nicht nach neuen Zielen (wie beispielsweise mehr Partizipation in einem bestimmten Bereich) streben (Bruggemann, Groskurth, & Ulich, 1975). Bruggemann (1974) zufolge ist eine solche Zufriedenheit nicht immer eine echte Zufriedenheit, sondern sie kann in einer Senkung der Ansprüche oder einer verzerrten Wahrnehmung begründet sein.

Lundy (2007) betont, worauf auch im Beitrag über Partizipation im Unterricht verwiesen worden ist (Müller-Kuhn et al., 2020), die Wichtigkeit, dass die Schüler*innen ihre Partizipationsmöglichkeiten und -rechte kennen. Weiter ist es ratsam, die Schüler*innen nicht nur mit Partizipationsmöglichkeiten vertraut zu machen, sondern sie auch dafür zu sensibilisieren, dass Partizipation freiwillig oder erzwungen erfolgen kann (Hauser & Nell-Tuor, 2019) und freiwillige Partizipation wichtig wäre, damit die Schüler*innen Selbstwirksamkeit erfahren und dadurch handlungsfähig werden (Rieker et al., 2016).

In der aktuellen Unicef-Kinderrechte-Studie wurde der Wunsch nach mehr Partizipation erhoben: Mehr als ein Viertel der Schüler*innen möchte mehr Partizipation (Brüschweiler et al., 2021). In Anbetracht der Wichtigkeit der Freiwilligkeit von Partizipation (Rieker et al., 2016), dem Ergebnis, dass sich die Ermutigung zur Partizipation von Seiten der Lehrperson negativ auf den Partizipationswunsch von Schüler*innen auswirken kann (Müller-Kuhn, 2021), dem Ergebnis, dass die Schüler*innen auch mit einer zum Teil eher bescheidenen Partizipationsituation zufrieden sind (Müller-Kuhn et al., 2021), und der Tatsache, dass inszenierte Partizipation echte Partizipationserfahrungen verunmöglicht (Rieker et al., 2016), stellt sich die Frage, ob überhaupt ein grösseres Partizipationsbedürfnis bei den Schüler*innen geweckt werden soll. Hinzu kommt, dass nicht alle Lehrpersonen in allen Bereichen Schüler*innenpartizipation wünschen (Müller-Kuhn, 2021), dass, wie bereits angesprochen, das Schulsystem nicht auf Partizipation ausgerichtet ist und dass weder Lehrpersonen noch Schüler*innen Partizipation internalisiert haben. Nur schon das Konglomerat dieser Erkenntnisse und Überlegungen führt zur Frage, wie eine Lehrperson, die einen geringen Wunsch nach Schüler*innenpartizipation verspürt und die ihren Unterricht bislang wenig partizipativ gestaltet hat und daher nicht über viel Partizipationserfahrung verfügt, natürliche Partizipationsmöglichkeiten schaffen soll, im Rahmen derer die Schüler*innen freiwillig und ohne aktive Ermutigung partizipieren können. Diese Thematik wird im Rahmen der dritten These aufgegriffen.

7.2 These 2: Partizipation als Privileg für Musterschülerinnen

Partizipation, respektive die eigene Meinung frei äussern und erwarten zu können, dass die Meinung berücksichtigt wird (Unicef, 1989, Artikel 12), ist ein Kinderrecht, und daher sollten alle Schüler*innen Partizipation erfahren. Die zweite These stellt die Erfüllung dieser Anforderung aber in Frage, indem sie besagt, dass Partizipation primär etwas für Musterschülerinnen – sprich für weibliche Schülerinnen mit starker Schulleistung, die gern zur Schule gehen – ist:

These 2: Partizipation ist primär etwas für Musterschülerinnen.

Korrelationen zwischen verschiedenen Partizipationsdimensionen und Merkmalen der Schüler*innen deuten darauf hin, dass Mädchen mehr Partizipation und mehr Ermutigung zur Partizipation wahrnehmen sowie zufriedener mit der Partizipationsituation sind als Knaben (Müller-Kuhn et al., 2021). Genauso gibt es positive Korrelationen zwischen den Partizipationsdimensionen sowie der (Selbsteinschätzung der) Schulleistung und damit, wie gern die Schüler*innen zur Schule gehen (Müller-Kuhn et al., 2021). Diese Zusammenhänge führen zur genannten These. Geht man davon aus, dass jüngere Schüler*innen – die mehr Partizipation wahrnehmen als ältere (Müller-Kuhn et al., 2021) – mit ihren Partizipationswünschen zurückhaltender, weniger kritisch und angepasster sind als ältere, so könnte man die These sogar noch erweitern zu ‘Partizipation ist etwas für junge, brave, angepasste Musterschülerinnen’.

Die Oberstufenschüler*innen, die sich eine Gefangenenrolle zuschreiben (Müller-Kuhn et al., 2020), bestätigen die erweiterte These: Durch die Metapher der Gefangenenrolle kreieren sie ein Bild von sich, das im Vergleich zur Musterschülerin kaum gegenteiliger sein könnte: Die widerständigen, gefrusteten Oberstufenschüler*innen, welche kaum Positives von ihrer Schule berichten, erfahren keine Partizipation, während die braven jüngeren Schülerinnen, die gern zur Schule gehen und leistungsstark sind, viel Partizipation und Ermutigung dazu von Seiten der Lehrperson wahrnehmen.

Ideen von Schüler*innen sind bei Lehrpersonen nicht immer erwünscht (Müller-Kuhn, 2021). Gleichzeitig gibt es Schülerinnen, die beispielsweise bei Themen nicht mitbestimmen wollen, weil die Lehrperson sowieso Themen auswählt, die den Schülerinnen gefallen (Müller-Kuhn et al., 2020). Diese Schülerinnen mögen für die Lehrpersonen angenehme Verhandlungspartnerinnen sein. Es ist denkbar, dass die Lehrpersonen insbesondere diesen Schülerinnen Partizipation ermöglichen und anderen nicht. Es wird also eine Art Teufelskreis in Gang gesetzt. Dabei stellt sich die Frage, ob es sich bei den Partizipationsmöglichkeiten für die angenehmen Verhandlungspartnerinnen, die Musterschülerinnen, noch immer um echte Partizipation handelt, respektive um welche Form davon. Gemäss Derecik et al. (2018) wäre dies kein Partizipationsfall, da nach ihnen «Partizipation [...] aus der Perspektive der Heranwachsenden erst dort [beginnt], wo Aushandlung und Mitsprache ermöglicht werden. Sie endet, sobald keine Mitsprache und Aushandlung nötig sind» (S. 35). Im Stufenmodell von Oser und Biedermann (2006) gedacht, könnte es sich hierbei um Pseudopartizipation handeln, da die Mitsprache- und

Mitentscheidungsmöglichkeiten nicht echt zu sein scheinen – es sei denn, diese Schülerinnen wünschen in der Tat bewusst keine Abweichung vom Lehrpersonenvorschlag. Dann wäre es – je nach Autor*innen – wiederum echte Partizipation, da eine «Gleichgewichtung von Beteiligungs- und Enthaltungsrechten» (Reichenbach, 2006, S. 46) gelten sollte und die Schüler*innen «die Frage: ‘Will ich mich hier engagieren?’ frei beantworten [dürfen]» (Edler, 2014, S. 11). Wobei sich die Frage stellt, ob sich die Schüler*innen tatsächlich keine Partizipation wünschen oder ob sie beispielsweise sozial erwünscht reagieren und in die Doing-Student-Rolle wechseln, wie dies in der Untersuchung von Budde (2010) mitunter der Fall war.

Dass die Musterschülerinnen mehr Partizipation erfahren und dazu stärker ermutigt werden als andere Schüler*innen, sollte kritisch betrachtet werden. Denn der Blick in die Literatur zeigt, dass die bevorzugte Partizipationsbehandlung gewisser Schüler*innen, die sich hier in Gestalt der Musterschülerinnen zeigt, kein Einzelergebnis ist. So zeigen Rieker et al. (2015), dass in der Schule primär diejenigen Schüler*innen partizipieren können, die bereits gewisse Partizipationskompetenzen mitbringen. Und aus der Untersuchung von Abs (2010) geht hervor, dass Knaben eine höhere Partizipationsverdrossenheit haben als Mädchen –da spielt also das Geschlecht eine Rolle. In Anbetracht dessen, dass die Schulleistung mit der Wahrnehmung der aktuellen Partizipationssituation korreliert (Müller-Kuhn et al., 2021), die Schulleistung aber keinen Einfluss auf den Wunsch nach Partizipation hat (Müller-Kuhn, 2021), zeigt die Schulpraxis eine fehlende Passung von Partizipationswunsch und Partizipationssituation – Widersprüche im Partizipationsfeld sind Thema der nächsten These.

7.3 These 3: Inkompatibilität von Partizipation und Schule

Das Thema der dritten These wurde in den beiden vorhergehenden Thesen bereits angesprochen: Partizipation in der Schule scheint ein Feld zu sein, in welchem besonders viele Widersprüche, unterschiedliche Wahrnehmungen, Spannungsfelder, Dilemmas, Paradoxe und Fragen aufwerfende Ergebnisse zum Vorschein kommen. Schule und Partizipation scheinen nicht zusammenzupassen. Daraus resultiert folgende These:

These 3: Partizipation und Schule zeichnen sich durch gegenseitige Inkompatibilität aus.

Von der Anlage her sollte Partizipation stattfinden, weil die Schüler*innen ihr Recht nutzen wollen (Lundy, 2007) und es dafür «ernsthafte Anlässe und Fragen, die [die Schüler*innen] interessieren» (Vockerodt, 2014, S. 79), gibt. Gleichzeitig schreiben Schulgesetzgebungen wie das Zürcher Volksschulgesetz (Kantonsrat Zürich, 2005) Partizipation vor. Brückmann und Lippert (2014) erachten dies – in der Terminologie des demokratischen Handelns – als problematisch: «Demokratisches Handeln ist per Schulgesetz nicht zu verordnen, sondern muss Lehrern, Kindern und Eltern ein Bedürfnis sein, das täglich gelebt wird» (S. 28). Diese Problematik der schulischen Partizipation verstärkt sich dadurch, dass die Lehrpersonen es – gemäss Vockerodt (2014) zu Recht¹³ – als ihren Auftrag erachten, die Schüler*innen zur Partizipation zu ermutigen (Müller-Kuhn et al., 2020), die Schüler*innen im Unterricht aber weniger partizipieren wollen, wenn sie dazu ermutigt werden (Müller-Kuhn, 2021).

Weiter stellt sich die Frage, weshalb die Lehrpersonen genau dann Schüler*innenpartizipation wünschen, wenn die Schüler*innen bisher aus Pflicht und nicht aus Interesse, Spass oder einer Veränderungsabsicht partizipiert haben (Müller-Kuhn, 2021). Geht es ihnen darum, genau die Schüler*innen ‘auf den Geschmack von Partizipation zu bringen’, die bisher bloss partizipiert haben, weil sie mussten? Oder ist es für die Lehrpersonen bequemer im Sinne von ‘weniger risikoreich’, wenn sie Schüler*innen, die bisher aus Pflicht partizipiert haben, zur Partizipation bringen statt interessierte, engagierte, eigeninitiative Schüler*innen? Damit geht ein weiteres Passungsdefizit einher: Die Schüler*innen wollen nicht, wenn sie bisher aus Pflicht partizipiert haben, künftig im Unterricht partizipieren, sondern, wenn sie bisher aus Interesse und weil sie etwas verändern wollten, partizipiert haben (Müller-Kuhn, 2021).

Auch hinsichtlich anderer Subbereiche der Partizipation unterscheiden sich die Bedürfnisse von Schüler*innen und Lehrpersonen. So wünschen sich die Schüler*innen insbesondere im Unterricht Partizipation, während sich dies die Lehrpersonen insbesondere für den ausserunterrichtlichen Bereich wünschen (Müller-Kuhn, 2021). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass es für die Lehrpersonen angenehmer ist, wenn die Schüler*innen nicht in

¹³ Den Lehrpersonen obliegt diese Aufgabe, wie Vockerodt betont: «Erwachsene können nicht die Verantwortung für Kinder tragen, sondern sie sind verantwortlich dafür, dass Kinder Möglichkeiten haben, Verantwortung zu übernehmen» (Vockerodt, 2014, S. 76).

ihrem Kerngeschäft mitbestimmen, sondern in anderen Bereichen der Schule – oder in den Worten Bohnsacks (2013): «Dabei zeigt sich der bekannte Tatbestand, dass die Partizipation im Maße der Nähe zur zentralen Funktion Unterricht und Auslese abnimmt» (S. 92).

Wenn die Schüler*innen viel mitbestimmen können, wie dies beispielsweise die Viertklässler*innen in der Projektwoche konnten, so nehmen sie dies nicht mehr als Schule wahr (Müller-Kuhn et al., 2020). Dies deutet daraufhin, dass Partizipation für die Schüler*innen etwas Freiwilliges ist – was ihrem Bild von Schule widerspricht. Es scheint also schwierig zu sein, umfangreiche Partizipation zu leben und dabei den Schulcharakter beizubehalten.

Ein weiterer Widerspruch zeigt sich im Ergebnis, dass Schüler*innen höherer Stufen weniger Partizipation wahrnehmen als Schüler*innen tieferer Stufen und sich dies auch in der Beobachtung der Partizipationspraxis zeigt (Müller-Kuhn et al., 2020, 2021). Dieses Ergebnis ist auch aus anderen Studien bekannt (vgl. bspw. Rieker et al., 2016), jedoch nicht ganz nachvollziehbar, da ältere Schüler*innen tendenziell über mehr für Partizipation relevante Fähigkeiten verfügen als jüngere¹⁴ und eher einen Blick für den Gesamtkontext der Schule haben als die jüngeren Schüler*innen. Die in der Praxis (Müller-Kuhn et al., 2020) angetroffenen Erklärungen für die bescheidene Partizipation von älteren Schüler*innen hängen primär mit dem Stoff- und Übertrittsdruck zusammen. In der Literatur zeigt sich folgender knappe Überblick, den Gamsjäger und Wetzelhütter (2020) geben, um den Zusammenhang zwischen Partizipation und Alter zu erklären: «Dies wird auf das wachsende Bedürfnis älterer Schüler/innen nach Selbstbestimmung und auf eine höhere Sensibilität für Scheinpartizipation (u.a. Grundmann, Kötters, & Krüger, 2003; Rieker et al., 2016) bzw. in der österreichischen Teilstudie auf fehlendes Wissen von Schüler/innen niedrigerer Schulstufen zurückgeführt (vgl. Griebler & Griebler, 2012)» (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020, S. 96). Dass Schüler*innen in tieferen Klassen mehr Partizipation wahrnehmen als in höheren, entspricht nicht dem Wunsch der Schüler*innen. Die Klassenstufe hat nämlich keinen respektive nur einen schwachen signifikant positiven Einfluss auf den Partizipationswunsch der Schüler*innen (Müller-Kuhn, 2021). Das heisst, dass der Partizipationswunsch unabhängig von der Schulstufe und damit vom Alter der Schüler*innen existiert respektive mit zunehmender Schulstufe tendenziell sogar wächst.

Die vielfältigen Ergebnisse zeigen, dass Partizipation im Schulalltag charakterisiert ist von Widersprüchlichkeiten und fehlenden Passungen. Rother und Betz (2021) sprechen dabei davon, «dass Partizipation in pädagogischen Zusammenhängen nicht nur komplex ist, sondern zugleich ein ambivalentes Konzept darstellt» (S. 17). Diese Widersprüchlichkeiten, fehlenden Passungen und Ambivalenzen können im Schulalltag nicht aufgelöst werden. Sie widerspiegeln mitunter das grundpädagogische Dilemma sowie die Sozialisation von Schüler*innen und Lehrpersonen: Die Lehrpersonen haben eine doppelte Aufgabe, nämlich die Schüler*innen zu führen und ihnen gleichzeitig Raum zu geben (Helsper, 2004), wozu gehört, dass die Lehrpersonen den Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten anbieten (Howley & Tannehill, 2014; Müller-Kuhn, 2021). In der Praxis stellt dies eine Herausforderung dar, wie der negative Einfluss der Ermutigung auf den Partizipationswunsch exemplarisch zeigt (Müller-Kuhn, 2021). Ausserdem sind Schüler*innen und Lehrpersonen aufgrund der kulturellen Gegebenheiten und der gesellschaftlichen Praktiken nicht darauf sozialisiert, Schüler*innen grundsätzlich an den Entscheiden der Erwachsenen partizipieren zu lassen. Insofern scheinen die Widersprüche und die fehlenden Passungen systeminhärent zu sein. Partizipation scheint bezogen auf die Schule ein institutionsfremdes Element zu sein.

Aufgrund der Ambivalenzen im Partizipationsbereich kommt Reichenbach (2006) zum Schluss, dass es im Grossen und Ganzen bei Partizipation nur darum geht, «die Ambivalenz der Partizipation ertragen zu lernen» (S. 59). Währenddessen finden sich in der Literatur zahlreiche positive Folgen und Begründungen von Partizipation – und zwar sowohl aus rechtlicher als auch aus pädagogischer und gesellschaftlicher Sicht (Reisenauer, 2020). Ausserdem sei angemerkt, dass grössere Veränderungen im System, im Denken und den Werten immer lange dauern. So können die vielen Widersprüche, die sich aktuell im Partizipationsbereich zeigen, als Indiz dafür gesehen werden, dass sich die Schulen – oder gar die gesamte Gesellschaft – mitten in einem Veränderungsprozess hin zu mehr Partizipation befinden.

¹⁴ Dies soll nicht heissen, dass jüngere Schüler*innen über zu wenige Fähigkeiten verfügen, um partizipieren zu können – alle Schüler*innen können ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend partizipieren, wie die UN-Kinderrechte sowie beispielsweise das Zürcher Volksschulgesetz vorsehen. Ein zu geringes Alter der Schüler*innen ist jedoch ein häufiges Argument der Lehrpersonen gegen Partizipation. Daher erstaunt es, dass die älteren Schüler*innen weniger Partizipation wahrnehmen als die jüngeren.

7.4 Limitationen

Die vier Artikel sowie die Synopse zeigen, dass viele Erkenntnisse bezüglich Partizipation in der Schule gewonnen werden konnten, dass aber gleichzeitig Fragen unbeantwortet bleiben. Insbesondere auf die Fragen nach dem Warum – beispielsweise, warum Lehrpersonen mehr Schüler*innenpartizipation wahrnehmen, als dies die Schüler*innen tun – können mit den angewandten Methoden kaum Antworten gegeben werden. Hierfür wären rekonstruktive Verfahren wie beispielsweise die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014; Przyborski, 2004; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) gewinnbringend. Diese würden es ermöglichen, über die reine Beschreibung der Partizipationsituation hinauszugehen und zu erklären, zu verstehen und implizites Wissen der Beteiligten herauszuarbeiten.

Die verwendeten Daten stammen aus fünf Schulen im Kanton Zürich. Die Ergebnisse bilden also primär ab, wie Partizipation in diesen fünf Schulen gelebt und wahrgenommen worden ist. Bei Fallstudien stellt sich immer die Frage, inwiefern sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen. Mit Bezugnahme auf den Forschungsstand lässt sich annehmen, dass die fünf untersuchten Schulen keine Spezialfälle sind, sondern grosso modo für den Kanton Zürich bestätigen, was andere Studien andernorts gezeigt haben.

In den Artikeln, aber auch in der Synopse, insbesondere bei den Thesen, ist die Rede stets von Schüler*innen und Lehrpersonen. Dies impliziert Unterschiede zwischen den Personengruppen, nicht aber innerhalb einer Personengruppe. Natürlich gibt es auch letztere. So nehmen die Schüler*innen ihre Mitsprachemöglichkeiten beispielsweise unterschiedlich wahr (Müller-Kuhn, 2021). Diesen interpersonellen Unterschieden könnte noch mehr Beachtung geschenkt werden. So könnten Unterschiede bezüglich der Partizipationswahrnehmung, aber auch der Partizipationserfahrung und der Partizipationskompetenzen zwischen den einzelnen Schüler*innen unter die Lupe genommen werden. Dabei müsste bewusst darauf geachtet werden, dass nicht aufgrund der verstärkten Aufmerksamkeit auf die Ungleichheitsverhältnisse die soziale Ungleichheit reproduziert wird (vgl. Intersektionalität und Othering bei Riegel, 2016, 2018).

7.5 Weitere diskussionswerte Themen

Die drei präsentierten Thesen sind Zuspitzungen von besonders auffallenden Erkenntnissen. Die vier Artikel bringen jedoch noch zahlreiche weitere, diskussionswerte Ergebnisse, Erkenntnisse und Subthemen hervor. So wäre denkbar, beispielsweise folgende Themen zu vertiefen:

- (1) Partizipation zeigt sich in der Praxis oftmals als iterativer Prozess. Die bestehenden Partizipationsmodelle bilden Partizipation jedoch zumeist als Zustand ab. Daher wäre es angebracht, ein Prozessmodell für Partizipation zu entwickeln.
- (2) Die Schüler*innen wollen entweder in allen Bereichen oder in keinem partizipieren – so lautet der Schluss aus dem Ergebnis, dass der Wunsch nach Partizipation in einem Bereich den Wunsch nach Partizipation in einem anderen Bereich positiv beeinflusst (Müller-Kuhn, 2021). Da stellt sich die Frage, ob dieser Teufelskreis durchbrochen werden muss oder ob auch bewusstes Nicht-Partizipieren-Wollen im Schulalltag akzeptiert werden soll. Was wäre, wenn alle Schüler*innen in Form von bewusstem Nicht-Partizipieren partizipieren würden?
- (3) Das Ergebnis, dass auf höheren Stufen weniger Partizipation wahrgenommen wird und stattfindet, könnte zu folgender These geschärft werden: Den Lehrpersonen auf höheren Stufen fehlt es an praktikablen Partizipationsideen. Sie schieben jedoch andere Gründe vor, wieso auf höheren Stufen weniger Partizipation stattfindet.
- (4) Kann Partizipation auch funktionieren, wenn die Lehrperson keine Befürworterin von Partizipation ist?
- (5) Warum unterscheidet sich die Wahrnehmung der Schüler*innen und der Lehrpersonen? Warum nehmen die Lehrpersonen in der Regel mehr Partizipation wahr?

8. Fazit: Implikationen für wissenschaftliche Fachdiskussion und Praxis

In der vorliegenden Synopse wurde die Synthese aus vier Beiträgen (Müller-Kuhn, 2021; Müller-Kuhn et al., 2020, 2021, akzeptiert) dargestellt, und daraus wurden provokant formulierte Thesen abgeleitet. Die Synthese zeigt erstens, dass Partizipation ein vielfältig verwendeter Begriff ist und die Verwendung des Begriffs die Darlegung des jeweiligen Begriffsverständnisses erfordert. Zweitens wurde die Partizipationsituation an fünf Schulen aus der Perspektive der Schüler*innen, Lehrpersonen und einer Beobachterin unter Zuhilfenahme verschiedener Forschungsmethoden dargestellt. Und drittens wurde aufgezeigt, dass Partizipation mit der Schulstufe, der Schulneigung der Schüler*innen und weiteren Komponenten zusammenhängt. Die Erkenntnisse in den vier Beiträgen und die Synthese führen zur These, dass die Schüler*innen mit ihrer Partizipationsituation deshalb zufrieden sind, weil sie sich ihrer Partizipationsmöglichkeiten nicht bewusst sind. Weiter zeichnete sich ab, dass Partizipation primär etwas für Musterschülerinnen ist. Und weiter folgt der Schluss, dass sich Partizipation und Schule durch gegenseitige Inkompatibilität auszeichnen, da Partizipation in der Schule viele Widersprüche aufweist. Daraus lassen sich folgende Implikationen für die wissenschaftliche Fachdiskussion, aber auch für die Schulpraxis ableiten:

Es sind multiperspektivische und multimethodische Ansätze erforderlich, um die komplexen und zum Teil widersprüchlich wirkenden Konstrukte im Partizipationsbereich zu erfassen. Mit einem singulären Ansatz, der nur eine Methode berücksichtigt, lassen sich diese nicht erfassen. Nebst deskriptiver und inhaltsanalytischer Auswertung von Forschungsdaten lohnen sich rekonstruktive Methoden, um nicht nur beschreiben, sondern auch erklären, verstehen und implizites Wissen herausarbeiten zu können. Damit könnten bisher ungeklärte Fragen beantwortet und Voraussetzungen für funktionierende Partizipation erarbeitet werden.

Da Partizipation ein oftmals unscharf verwendeter Begriff ist, lohnt es sich, stets genau hinzuschauen und sich nicht von Begriffen leiten zu lassen. Denn Partizipationsbegriffe werden auch verwendet, um eine Situation oder einen Mechanismus in der Schule zu beschreiben, die nach gewissen Definitionen nicht unter Partizipation fallen würden. So wird beispielsweise der Klassenrat per se als Partizipationsgefäß bezeichnet, obwohl er nicht immer partizipativ durchgeführt wird. Andererseits gibt es Schüler*innen und Lehrpersonen, welche die Interaktionen in ihrem Schulalltag nicht unter das Label Partizipation respektive partizipativ stellen, obwohl sich in den Beobachtungen oder Detailschilderungen zeigt, dass durchaus Partizipation stattfindet. Die uneinheitliche Begriffsverwendung bedingt, dass Forschende ihr Partizipationsverständnis darlegen, damit klar ist, was sie mit Partizipation – oder dem Begriff, den sie verwenden – umschreiben. Dies haben auch schon Oser und Biedermann (2006) gefordert. Neue Definitionen braucht es keine – stattdessen können bestehende kombiniert werden.

Die Praxis in den Schulen scheint sich bezüglich Partizipation stärker am gesellschaftlichen Real-Bild zu orientieren als am Ideal-Bild der Partizipation, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989) sowie in lokalen Schulgesetzen wie dem Zürcher Volksschulgesetz (Kantonsrat Zürich, 2005) und in den Ausführungen zum Partizipationsverständnis in der Literatur (Müller-Kuhn et al., akzeptiert) festgehalten ist. Auch wenn es zahlreiche Beispiele von funktionierender Partizipation in den untersuchten Schulen gibt, geht die Umsetzung von Partizipation in der Schule doch zumeist mit Spannungen einher. Partizipation und Schule scheinen (noch?) nicht zueinander zu passen. Um Partizipation schrittweise zu institutionalisieren, könnte an die Metapher der Gladiator*innen und Zuschauer*innen in einer Arena von Milbrath (1977), die Reichenbach (2006) aufgreift, angeknüpft werden: Zunächst braucht es nicht Gladiator*innen, die Partizipation aktiv umsetzen. Sondern es braucht zunächst Zuschauer*innen; also Personen, die informiert werden und dem Geschehnis beiwohnen können, um zu verstehen, was vor sich geht. Bei den Zuschauenden soll ausserdem Interesse geweckt werden, und ihnen sollte eine Stellungnahme ermöglicht werden. Geht man von diesem Partizipationsverständnis aus, müssen die Lehrpersonen den Schüler*innen als Erstes die Rolle der Zuschauenden ermöglichen. Dafür braucht es weder neue Partizipationsgefässe noch eine 180-Grad-Drehung. Stattdessen kann Partizipation im Sinne einer offenen Kommunikations- und Austauschkultur in den Schulalltag einfließen und mit den Beteiligten wachsen. Hierfür helfen möglicherweise Ansätze wie jener zu deliberativer (beratender) Kommunikation in Schulen, wie ihn Tammi und Rajala (2018) in Finnland entwickelt haben.

Eine weitere, etwas radikalere Möglichkeit, einen Veränderungsprozesses hinsichtlich mehr Partizipation in der Schule zu bewirken, wäre ein Paradigmenwechsel in den Schulen von einer Bildung *für* Demokratie zu einer Bildung *durch* Demokratie: In Anknüpfung an die Unterscheidung von Bildung für Demokratie, Bildung in einer

Demokratie und Bildung durch Demokratie, die Sant (2019, mit Bezugnahme auf Biesta & Lawy, 2006; Bradshaw, 2014; Levinson, 2011) vornimmt, scheinen die Schulen dem Duktus von Bildung für Demokratie unterworfen zu sein: Demokratie ist das gesellschaftliche Ziel, und Bildung ist das Mittel zur Zielerreichung. Das bestehende System wird folglich laufend reproduziert (Sant, 2019). Soll Partizipation internalisiert werden, ist ein Umdenken erforderlich, das mit dem Modell von Bildung durch Demokratie einhergehen würde. Bei Bildung durch Demokratie geht es nicht um Reproduktion, sondern um Rekonstruktion, wobei die Ermöglichung von Neuem zentral ist (Sant, 2019). Dabei würden Bildung und Demokratie – oder allgemeiner: Bildung und Partizipation – zusammen gedacht und die Beteiligten stets in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Partizipation wird oftmals positiv und als etwas ausschliesslich Erstrebenswertes dargestellt. Hierzu gibt es auch kritische Äusserungen, beispielsweise von Betz (2021), Rother und Betz (2021) sowie Reichenbach (2006). Aufgrund dessen und des Ergebnisses, dass die Schüler*innen mit ihren zum Teil bescheidenen Partizipationsmöglichkeiten zufrieden sind und sie von sich aus wenig Partizipation einfordern, bietet sich folgende Überlegung an: Was wäre, wenn Bildung *für* Demokratie nicht durch Bildung *durch* Demokratie (Sant, 2019) ersetzt werden würde, sondern durch 'Bildung *ohne* Demokratie'? Die konkrete Gegenfrage wäre: Ist es vertretbar, den Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten vorzuenthalten, wenn sie mit Partizipationsmöglichkeiten motivierter wären (Deci & Ryan, 1993), lieber zur Schule gehen (Müller-Kuhn et al., 2021; ungerichteter Zusammenhang geprüft), ihr Wohlbefinden insgesamt höher wäre (bspw. Anderson & Graham, 2016) und es einen positiven Zusammenhang zwischen Partizipation und Schulleistung gibt (Müller-Kuhn et al., 2021)? Eine Auseinandersetzung hierzu kann unter Zuhilfenahme des folgenden Zitats erfolgen: «Es mag im Einzelfall besser sein, eine notwendige Entscheidung ohne jeden Diskurs und ohne jede Partizipation zu fällen und durchzusetzen als eine verlogene Miteinanderredenveranstaltung in Gang zu bringen, die letztlich der Sache und den Beziehungen schadet. Umgekehrt gilt natürlich nicht, dass auf Partizipation meistens verzichtet werden sollte bzw. dass sie nur so weit als wirklich dringend nötig erlaubt und gebilligt werden sollte» (Reichenbach, 2006, S. 59). Auch wenn Partizipation aktuell ein populäres Thema ist und aufgrund der am Thema haftenden Normativität (Kinderrechtskonvention, Schulgesetze, vgl. auch Betz, Gaiser, et al., 2010) gewissermassen als Pflicht gesehen werden muss, wäre eine Weiterentwicklung der Fachdiskussion, die Partizipation mitunter aus einer kritischen Perspektive betrachtet, gewinnbringend. Neue Überlegungen könnten zu neuen Perspektiven und möglichen Lösungsansätzen der aktuell dominierenden Partizipationskrux in den Schulen führen. Ein erster Ansatz für die Schulpraxis wäre, dass sich Lehrpersonen eine «partizipationsorientierte Grundhaltung» (Betz, Olk, et al., 2010, S. 279) aneignen und für jede Situation entscheiden, ob Partizipation ermöglicht werden soll und, wenn ja, in welcher Form und welchem Ausmass. So sollte sich Partizipation in den Köpfen der Schulakteur*innen verankern und bewusst eingesetzt respektive bewusst weggelassen werden.

Dazu, wie mit den Widersprüchen, die im Partizipationsbereich anzutreffen sind, in der Praxis umgegangen wird, gibt es noch wenig bekannte Forschung. Statt einer Auflösung der Widersprüche, die kaum realistisch zu sein scheint, bietet es sich an, dass Schüler*innen und Lehrpersonen gemeinsam Strategien finden, um mit den Widersprüchen umzugehen. Diesem Themenbereich sollte in Forschungsprojekten vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei lohnt es sich zu bedenken, dass Partizipation nicht nur mit den an einer Partizipations-situation direkt beteiligten Individuen und den Partizipationserfahrungen und -kompetenzen, die sie mitbringen, zusammenhängt.¹⁵ Stattdessen hängt sie auch mit der sozialen Umwelt und den anderen Personen und Gegebenheiten in der Schule sowie den Erfahrungen, welche die Kinder andernorts, beispielsweise im Freizeitbereich, machen, zusammen. Partizipation in einem grösseren Zusammenhang zu sehen, hilft womöglich, die Zukunftsplanung von Partizipation in der Schule breiter denken zu können und nicht von zu engen Wirkungsmechanismen auszugehen.

Auch wenn Partizipation mit Anstrengungen für alle Beteiligten verbunden ist, so bietet sie viele Vorteile, die darüber hinausgehen, der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989) gerecht zu werden und die Schulgesetzgebung zu befolgen. Ziel sollte es sein, eine «nachhaltige, das heisst langfristige, verlässliche, personen- und situationsunabhängige, transparente und strukturell verankerte gemeinsame Partizipationsstrategie» (Betz, Olk, et al., 2010, S. 286) zu verfolgen. Doch Partizipation ist kein Selbstläufer, sondern erfordert aktive Arbeit von allen Beteiligten. Partizipation muss von allen Beteiligten gepflegt werden, damit sie fruchten kann.

¹⁵ Diese sind allerdings auch nicht zu vernachlässigen, wie Moldenhauer (2015) gezeigt hat.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2006). *Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis*. Hamburg: Landesinstitut für Schule.
- Abs, H. J. (2010). Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In W. Schubarth, K. Speck, & H. L. von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 177–188). Wiesbaden: VS.
- Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-24734-8_67-1
- Alt, C., Teubner, M., & Winkelhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 24–31.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366. doi: 10.1080/09243453.2015.1084336
- Andersson, E. (2019). The School as a Public Space for Democratic Experiences: Formal Student Participation and Its Political Characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149–164.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of The American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Betz, T. (2021). Herausforderungen der Beteiligung von Kindern und Eltern in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie aus dem Blickwinkel aktueller Forschungsergebnisse. In P. Rother, T. Betz, S. Flegler, & A. Gemeinhardt (Hrsg.), *Wo bitte geht's ,zur Augenhöhe'? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen: Dokumentation des Dialogforums am 21.09.2020 im Schader-Forum* (S. 28–38). Darmstadt: Schader Stiftung.
- Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–31). Schwalbach: Wochenschau.
- Betz, T., Olk, T., & Rother, P. (2010). Zwischen Absichtserklärungen und Partizipationswirklichkeit. Argumente und Empfehlungen zur Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 273–287). Schwalbach: Wochenschau.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. doi: 10.1080/03057640500490981
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Budrich.
- Bradshaw, R. (2014). Democratic Teaching: An Incomplete Job Description. *Democracy and Education*, 22(2), 1–5.
- Brückmann, B., & Lippert, H. (2014). Schülerbeteiligung von Anfang an. Vom Klassenrat bis zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lernens. *Pädagogik (Weinheim)*, 66(11), 24–28.
- Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von «Arbeitszufriedenheit». *Arbeit und Leistung*, 28(11), 281–284.
- Bruggemann, A., Groskurth, P., & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- 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. Herausgegeben von Unicef Schweiz und Liechtenstein und dem Institut für Soziale Arbeit und Räume, Departement Soziale Arbeit der OST – Ostschweizer Fachhochschule*. Zürich, St Gallen.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning*, 1262, 14–15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 223–238.
- Derecik, A., Goutin, M.-C., & Michel, J. (2018). Demokratische Partizipation. In A. Derecik, M.-C. Goutin, & J. Michel (Hrsg.), *Partizipationsförderung in Ganztagschulen: Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise* (S. 17–37). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-17072-1_3

- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth: A manual for participation*. London: Earthscan.
- Edler, K. (2014). Lust auf Verantwortung. Was macht Beteiligung attraktiv – und was kann dafür getan werden? *Pädagogik (Weinheim)*, 66(11), 10–13.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (2016). Reconceptualising agency and childhood. An introduction. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (S. 16–30). London: Taylor & Francis Group.
- Fatke, R., & Niklowitz, M. (2003). *«Den Kindern eine Stimme geben»: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Universität Zürich.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- 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(1), 91–118.
- Geertz, C. (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Göbel, K., Wyss, C., Neuber, K., & Raaflaub, M. (2021). Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen? Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen von Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Einleitung in den Sammelband. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber, & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-32694-4_1
- Griebler, U., & Griebler, R. (2012). Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. Ergebnisse einer Wiener Validierungsstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(3), 191–202.
- Grundmann, G., Kötters, C., & Krüger, H.-H. (2003). Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie: Mitbestimmung in der Schule* (S. 171–191). München: Hermann Luchterhand.
- Haldimann, N., & Nell-Tuor, N. (2019). «Du mueschs mit de Klass» – wie durch Anzeigen von Nicht-Verfügbarkeit die Partizipation im Klassenrat gesteuert wird. In N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 58–86). Bern: hep.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (Nr. 4). Florenz: Unicef. Abgerufen von Unicef website: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hauser, S., & Nell-Tuor, N. (2019). Sprache und Partizipation – eineiige Zwillinge oder zwei ungleiche Geschwister? In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 9–17). Bern: hep.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturelle rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Horstkemper, M., Gottmann, C., Killus, D., & Carl, F. (2010). *In Netzwerken Schule gestalten. Evaluationsbericht zur zweiten Phase des Programms der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung «Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft»*. Potsdam und Hamburg.
- Howley, D., & Tannehill, D. (2014). Crazy Ideas: Student Involvement in Negotiating and Implementing the Physical Education Curriculum in the Irish Senior Cycle. *Physical Educator*, 71(3), 391–416.
- Jaun, T. (1999). Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein: Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Kaufmann-Hayoz & C. Künzli (Hrsg.), *«... man kann ja nicht einfach aussteigen»: Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust* (S. 261–274). Zürich: vdf. Kantonsrat Zürich. *Volksschulgesetz (VSG; 2005)*.
- Keisu, B.-I., & Ahlström, B. (2020). The Silent Voices: Pupil Participation for Gender Equality and Diversity. *Educational Research*, 62(1), 1–17. doi: 10.1080/00131881.2019.1711436
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Basel: Beltz Juventa.
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125–144. doi: 10.1177/1477878511409622
- Lötscher, A., & Sperisen, V. (2016). «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» - Entscheidungen im Klassenrat. In R. Mörgen, P. Rieker, & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 83–104). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. doi: 10.1080/01411920701657033

- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Maischatz, S., Hildebrandt, E., Wälti, S., Ruess, A., & Campana, S. (2019). Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (S. 162–180). Bern: hep.
- Martinek, D., & Campignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 233–251.
- Maslow, A. H. (2014). *A Theory of Human Motivation*. Floyd: Wilder Publications.
- McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and Young People’s Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. *The International Journal of Children’s Rights*, 28(1), 157–182. doi: 10.1163/15718182-02801002
- Milbrath, L. (1977). *Political Participation. Why people get involved in politics*. Chicago: Rand-McNally.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473–487.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich.
- Mötteli, C., Grob, U., Pauli, C., Reusser, K., & Stebler, R. (2021). «Choice and voice» in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*. doi: 10.1007/s42010-021-00122-x
- Müller-Kuhn, D. (2021). Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In S. Thomas & J. Rothmaler (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (2. überarbeitete Auflage, S. 293–326). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.5281/zenodo.5075281
- Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (im Erscheinen). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In S. Dollinger, M. Grüning, J. Häbig, & S. Martschinke (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (2020). «So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht» – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187–206). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-29750-3_11
- Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Zala-Mezö, E. (2021). Student participation in everyday school life — Linking different perspectives. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 11(1), 35–53. doi: 10.1007/s35834-021-00296-5
- Müller-Kuhn, D., Zala-Mezö, E., Häbig, J., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (akzeptiert). Five contexts and three characteristics of student participation and student voice – a literature review. *International Journal of Student Voice*.
- Nelson, E. (2015). Opening Up to Student Voice: Supporting Teacher Learning Through Collaborative Action Research. *Learning Landscapes*, 8(2), 285–299.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich, Chur: Rüegger.
- Oser, F., Biedermann, H., & Ulrich, M. (2001). *Teilnehmen und Mitteilen: Partizipative Wege in die res publica: Beobachtungen in 14 institutionellen Kontexten im Rahmen des Projekts «Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD)» des Europarats*. Universität Freiburg.
- Palentien, C. (2016). Erziehungswissenschaftliche Betrachtung: Mitwirkung, Interesse und Lernmotivation in der Schule. In A. Gürlevik, K. Hurrelmann, & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik: Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 103–114). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-09145-3_6
- Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil 2* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Precourt, E., & Gainor, M. (2019). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, 28(1), 100–118. doi: 10.1080/09639284.2018.1505530
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos.

- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und «Re-writing». In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Wiesbaden: VS.
- 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). Zürich, Chur: 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. 3–22). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-29750-3_1
- Riegel, C. (2016). *Bildung-Intersektionalität-Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, C. (2018). Intersektionalität. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer, & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 221–232). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-19540-3_18
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2015). *Studienergebnisse: Von der Stimme zur Wirkung*. Zürich: Universität Zürich.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS.
- Rother, P., & Betz, T. (2021). Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Eine problemorientierte Einführung. In P. Rother, T. Betz, S. Flegler, & A. Gemeinhardt (Hrsg.), *Wo bitte geht's „zur Augenhöhe“? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen: Dokumentation des Dialogforums am 21.09.2020 im Schader-Forum* (S. 16–24). Darmstadt: Schader Stiftung.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. doi: 10.3102/0034654319862493
- Schultheis, K., Strobel-Eisele, G., & Fuhr, T. (Hrsg.). (2006). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jugendforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. doi: 10.1002/chi.617
- Shier, H. (2009). ‘Pathways to participation’ revisited. Learning from Nicaragua’s child coffee workers. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Hrsg.), *A Handbook of Children and Young People’s Participation: Perspectives from Theory and Practice* (S. 215–229). London; New York: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tammi, T., & Rajala, A. (2018). Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils’ Concerns, and Democratic Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 617–630. doi: 10.1080/00313831.2016.1261042
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. doi: 10.1016/j.ijer.2011.12.010
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children & Young People – Training Manual: Promoting Involvement in Decision-making*. London: Save the Children.
- Unicef. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*.
- Vockerodt, Y. (2014). Partizipation in Kita und Schule. Thesen zur Kinderperspektive. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(2), 74–83.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 100–114. doi: 10.1007/s10464-010-9330-0
- Wyss, C., & Lötcher, A. (2012). Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of social science education*, 11(3), 44–64.
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Herzig, P., Müller-Kuhn, D., Häbig, J., & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt «Partizipation stärken - Schule entwickeln». In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 15–59). Münster: Waxmann.
- Zion, S., Allen, C. D., & Jean, C. (2015). Enacting a Critical Pedagogy, Influencing Teachers’ Sociopolitical Development. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 47(5), 914–933.

Beitrag B.

**Five contexts and three characteristics of
student participation and student voice:
A literature review**

Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező, Julia Häbig, Nina-Cathrin Strauss, Pascale Herzig

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in:

Müller-Kuhn, D., Zala-Mező, E., Häbig, J., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (2021).
Five contexts and three characteristics of student participation and student voice: A
literature review. *International Journal of Student Voice*, 9. [doi: 10.5281/zenodo.5714028](https://doi.org/10.5281/zenodo.5714028)

Beitrag C.

Student participation in everyday school life
Linking different perspectives

Daniela Müller-Kuhn, Pascale Herzig, Julia Häbig, Enikő Zala-Mező

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in:

Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Zala-Mező, E. (2021).
Student participation in everyday school life — Linking different perspectives.
Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(1), 35–53. [doi: 10.1007/s35834-021-00296-5](https://doi.org/10.1007/s35834-021-00296-5)

Beitrag D.

**«So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht»
Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen**

Daniela Müller-Kuhn, Julia Häbig, Enikő Zala-Mező, Nina-Cathrin Strauss, Pascale Herzig

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in:

Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mező, E., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (2020). «So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht» – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187–206). Wiesbaden: Springer.
[doi: 10.1007/978-3-658-29750-3_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11)

Beitrag E.

Ja, wir wollen!
Partizipationswünsche von Schülerinnen und
Schülern sowie Lehrpersonen an
ausgewählten Volksschulen in der Schweiz

Daniela Müller-Kuhn

Dieser Beitrag wurde veröffentlicht in:

Müller-Kuhn, D. (2021). Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In S. Thomas & J. Rothmaler (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (2. überarbeitete Auflage, S. 293–326). Weinheim: Beltz Juventa.
[doi: 10.5281/zenodo.5075281](https://doi.org/10.5281/zenodo.5075281)