



Forum #6

Demokratische Mitbestimmung in der Grundschule in NRW –

Eine Online-Befragung zu
Klassensprecherwahlen

Hendrik Everding

Hendrik Everding

Demokratische Mitbestimmung in der Grundschule in NRW – Eine Online-Befragung zu Klassensprecherwahlen

Kurzbeschreibung

Die Erziehung zur Demokratie und die Vermittlung von demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Menschenwürde sind als Aufgabe schulischer Arbeit wohl anerkannt. Strittig ist jedoch, ab welchem Alter Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit demokratischen Prinzipien zugemutet werden kann: Interessen benennen, begründete Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen – können Grundschulkindern das? In seiner schriftlichen Hausarbeit zum Ersten Staatsexamen, die an der Universität Duisburg-Essen von Sabine Manzel betreut worden ist, beschäftigte sich Hendrik Everding mit der Frage, welche Ansichten Grundschullehrkräfte diesbezüglich vertreten und wie deren Umsetzung von Mitbestimmung im Konkreten aussieht. Im Rahmen einer Online-Befragung konnte er die Ansichten und Umsetzungspraxen von 732 Grundschullehrerinnen und -lehrern, die in NRW unterrichten, auswerten. Einen Befragungsschwerpunkt stellt die Umsetzung von Klassensprecherwahlen dar, die vom Autor der Abschlussarbeit aufgrund seiner Ergebnisse letztendlich kritisch betrachtet wird.

Über den Autor

Hendrik Everding studierte an der Universität Duisburg-Essen die Fächer Deutsch und Gesellschaftswissenschaften für das Lehramt an Grundschulen und schloss im Frühjahr 2017 erfolgreich sein Erstes Staatsexamen ab. Aktuell absolviert er sein Referendariat an einer Essener Grundschule.

uni@everding.ruhr

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Demokratische Mitbestimmung in der Grundschule	4
	2.1 Partizipation	4
	2.2 Demokratielernen und Politische Bildung in der Grundschule	6
	2.2.1 Demokratielernen und politisches Lernen	6
	2.2.2 Politische Bildung von Anfang an	9
	2.3 Schülermitwirkung in Nordrhein-Westfalen.....	11
	2.3.1 Gesetzeslage	11
	2.3.2 Lehrplan Sachunterricht Grundschule	12
	2.3.3 Perspektivrahmen Sachunterricht.....	12
	2.4 Konzepte für die Grundschule	13
	2.4.1 Klassensprecher*innen	13
	2.4.2 Schülerparlament	15
	2.5 Zusammenfassung.....	15
3	Entwicklung eines Fragebogens	16
	3.1 Leitfragen	16
	3.2 Forschungsdesign	16
	3.2.1 Untersuchungsart.....	17
	3.2.2 Art der Befragung	17
	3.2.3 Frageformate	18
	3.2.4 Befragungsweg	19
	3.2.5 Stichprobe und Verbreitungsweg.....	20
	3.3 Umsetzung und Durchführung	20
4	Auswertung der Umfrage.....	21
	4.1 Aufbereitung der Daten	21
	4.2 Stichprobe (Teil B)	21
	4.3 Inhaltliche Auswertung (Teil A)	24
	4.4 Bewertung der Befragung (Teil C)	36
5	Diskussion der Ergebnisse	39
	5.1 Konzeption des Fragebogens	39
	5.2 Inhaltliche Diskussion.....	40
6	Fazit und Ausblick	42
7	Literaturverzeichnis.....	44
	Impressum.....	49

1 Einleitung

Sind Grundschüler*innen nicht noch deutlich zu jung für demokratische Mitbestimmung? Wie viel verstehen Kinder von Politik? Entgegen verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnisse herrscht in der Gesellschaft immer noch die Ansicht vor, Kinder seien zu jung für Politik. Diskussionen um die Herabsetzung des Wahlalters zeigen dies regelmäßig. Welche Ansicht vertreten Grundschullehrkräfte hierzu? Wie sieht die Umsetzung von Mitbestimmung und politischem Lernen in der Schulpraxis aus? Dies soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Dazu wird in Kapitel 2 zunächst eine theoretische Einordnung des Themas „demokratische Mitbestimmung in der Grundschule“ vorgenommen. Dabei soll das Spannungsfeld beleuchtet werden, in dem sich Konzepte wie das Amt des Klassensprechers/der Klassensprecherin in der Institution Schule zwangsläufig bewegen. Es wird zunächst geklärt, was Partizipation, Demokratielernen und politisches Lernen in der Grundschule bedeuten. Anschließend werden Konzepte vorgestellt, die deren Umsetzung ermöglichen können. Wie sehr die einzelnen Aspekte von Lehrkräften beachtet, intendiert oder umgesetzt werden, soll im Rahmen einer Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern näher erforscht werden. Es soll mit Hilfe eines Fragebogens untersucht werden, wie demokratische Mitbestimmung in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens umgesetzt wird und wie stark politisches Lernen dabei eine Rolle spielt (Kap. 3). Die Ergebnisse der Befragung werden in Kapitel 4 ausführlich dargestellt und abschließend unter Rückbezug zur Theorie diskutiert (Kap. 5).

2 Demokratische Mitbestimmung in der Grundschule

Im Folgenden soll der Begriff „Demokratische Mitbestimmung“ unter folgenden Aspekten beleuchtet werden: Partizipation, demokratisches und politisches Lernen in der Grundschule sowie rechtliche Rahmenvorgaben. Schließlich werden zwei ausgewählte Konzepte vorgestellt, die das Potential haben, Partizipation in der Grundschule umzusetzen und die Lernchancen für Demokratielernen und politische Bildung bieten.

2.1 Partizipation

Die Wahrnehmung von Kindheit hat in den vergangenen Jahrhunderten und Jahrzehnten immer wieder eine Veränderung erfahren. Das 1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedete Übereinkommen über die Rechte des Kindes (kurz UN-Kinderrechtskonvention: UN-KRK), markierte in gewisser Weise eine Trendwende bzw. die internationale Anerkennung, dass auch oder gerade Kindern besondere Grundrechte zustehen. Neben dem Zugeständnis, dass alle Grund- und Menschenrechte auch Kindern zustehen, ist das „Wohl des Kindes“ elementar, das bei allen Kinder betreffenden Entscheidungen Vorrang haben soll (UN-KRK Art. 3, vgl. Unicef Deutschland o. J.: 10 f.), sowie die „Berücksichtigung des Kindeswillens“ in allen Angelegenheiten, die es betreffen (17).

„Diese normative Verankerung der Rechtsposition von Kindern und Jugendlichen hat erhebliche Wirkung [...] entfaltet“ (Meinhold-Henschel 2007: 9).

Im gleichen Zeitraum entstand in Deutschland die Neufassung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG), das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Neben dem stark subsidiären Charakter des Gesetzes wird besonderer Wert gelegt auf die Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung von

Kindern und Jugendlichen bei allen Angeboten, die sie betreffen (vgl. insbesondere §§ 8, 11, 12 und 80 KJHG). In einer Publikation des Gesetzes des zuständigen Bundesministeriums wird im einführenden Teil das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beteiligung explizit betont und verschiedene Formen ihrer „Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungen“ (vgl. BMFSFJ 2007: 49) aufgeführt, wie z. B. Kinder- und Jugendparlamente oder die Schülervvertretung (vgl. ebd.). Auch gesamtgesellschaftlich steht das Thema Partizipation immer wieder im Zentrum verschiedener Debatten, sei es die Implementierung plebiszitärer Elemente oder die Urabstimmung der Spitzenkandidat*innen von Bündnis 90/Die Grünen für die Bundestagswahl 2017.

„In Deutschland stehen u. a. Stuttgart 21 und der Aufstieg der Piratenpartei als Synonym für das Begehren vieler Bürgerinnen und Bürger nach mehr und anderer politischer Einflussnahme und Transparenz“ (Harles und Lange 2015: 7).

Dabei setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass politische Partizipation mehr ist als Wahlen und Abstimmungen (vgl. ebd.). Doch wie ist es um die Umsetzung partizipativer Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche bestellt?

„Das Bundesjugendkuratorium¹ [...] beklagt eine Diskrepanz zwischen fachpolitischen Zielen und Absichtserklärungen einerseits und der Partizipationswirklichkeit andererseits“ (Gaiser und Gille 2015: 112).

Die noch zu geringe Umsetzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche in Deutschland wurde ebenfalls bereits von den Vereinten Nationen gerügt (vgl. Wegener-Spöhring 2007: 171).

Bezogen auf das System Schule kritisiert Hedtke (2015), Politik sei „das einzige Feld [...], in dem Lernenden reales Handeln im

schulischen Kontext versagt“ bleibe (125). Obwohl Schulen durchaus das „Potential zu partizipatorischen Institutionen“ (ebd.) hätten, gebe es in der Realität nach wie vor „eher paternalistische Formen von Pseudopartizipation“ (ebd.). Die Mitarbeit von Schüler*innen in schulischen Gremien sei oft lediglich „Ersatz für echten Einfluss auf wirklich relevante Entscheidungen“ (ebd.). Auch Wegener-Spöhring (2007) stellt fest: „In deutschen Schulen ist eine mangelnde Umsetzung von Partizipation zu beklagen“ (175). Empirische Untersuchungen unterstützen diese Kritik: Im Rahmen der so genannten Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger et al. 2002) geben die befragten Schüler*innen zwar für verschiedene, die Gestaltung des Schullebens betreffende Bereiche zu mindestens 60 Prozent an, ein Mitspracherecht zu haben (vgl. Schmidt 2002a: 105); die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Unterrichts sehen dagegen nur 34 Prozent (vgl. ebd.: 111). 68 Prozent geben an, ihnen bleibe „nichts anderes übrig, als den Unterricht so hinzunehmen, wie er ist“ (ebd.: 110 f.). Die Studie stellte auch gezielt Fragen zur Bedeutung der institutionell verankerten Gremienarbeit von Schüler*innen: Der Aussage „Bei uns hat die Schülervvertretung große Bedeutung“ stimmten lediglich 5 Prozent vollkommen zu (vgl. ebd.: 108) – insgesamt messen fast zwei Drittel der Schülervvertretung keine große Bedeutung bei (vgl. ebd.). Fatke und Schneider (2005) kommen in ihrer Untersuchung „Kinderpartizipation in Deutschland“ zu ähnlichen Ergebnissen: So geben „für den Bereich der Schule 14,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, dass sie viel oder sehr viel mitwirken“ (15). Auffällig ist die starke Diskrepanz zwischen den Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen gegenüber denen der befragten Schüler*innen. Besonders ausgeprägt ist dies bei der Frage, ob Schüler*innen bei der Festlegung von Regeln im

¹Das Bundesjugendkuratorium ist ein in §83 KJHG festgeschriebenes Sachverständigengremium, das die Bundesregierung in Fragen der Jugendhilfe berät.

Unterricht eingebunden sind: Während dies 92,5 Prozent der Lehrkräfte als gegeben sehen, stimmen dem nur 51,5 Prozent der Schüler*innen zu (vgl. ebd.: 16, Abb. 3). Auch im Hinblick auf die Nutzung vorhandener schulischer Beteiligungsmöglichkeiten konstatieren sie einen deutlichen Unterschied in der Wahrnehmung der jeweiligen Gruppen (vgl. ebd.: 19). Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung der Lehrenden und der Lernenden arbeitet auch Schmidt (2002b) für die Sachsen-Anhalt-Studie heraus (vgl. 218 ff.).

Auf die Schwierigkeit, den Begriff Partizipation im Hinblick auf ihre Umsetzung in der Schule mit Inhalt zu füllen, weist V. Reinhardt (2010) hin: Um „Pseudo- oder Scheinpartizipation“ (90) zu vermeiden, sollten

„nur in dem Umfang Partizipationsräume in der Schule gegeben werden, in denen Schüler/innen [...] eine echte Möglichkeit haben, ihre Anliegen einzubringen und am Entscheidungsprozess mitzuwirken“ (ebd.).

Abgesehen von spontan situativ entstehenden Mitwirkungsoptionen sieht er es als unerlässlich an, Form, Umfang und Grenzen schulischer Partizipation für alle Beteiligten klar zu regeln und zu benennen (vgl. ebd.: 90 f.). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, soll in der durchzuführenden Untersuchung abgefragt werden, ob es schulinterne, die Mitbestimmung der Schüler*innen betreffende Vereinbarungen gibt.

2.2 Demokratielernen und Politische Bildung in der Grundschule

2.2.1 Demokratielernen und politisches Lernen

Es waren vor allem die fremdenfeindlichen (Brand-)Anschläge und die ersten Erfolge rechtsextremer Parteien in den 1990er Jahren, die zu der Erkenntnis führten, dass Demokratie, Toleranz, Respekt vor Minderheiten und Solidarität keine Selbstläufer sind, sondern

dass „Demokraten nicht vom Himmel fallen“ (Schiele 2004: 3) und Demokratie „der ständigen Pflege“ (ebd.) bedarf. In den folgenden Jahren zeigten Umfragen einen Vertrauensverlust der Bürger*innen in das politische System (vgl. ebd.: 8). Die IEA-Studie „Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries“ bescheinigte deutschen Schüler*innen 1999 vergleichsweise geringe Fähigkeiten zur Analyse politischen Materials und offenbarte Defizite in den Themenbereichen „soziale Verantwortung“ und der Integration von Migrant*innen (vgl. Schmid und Watermann 2010: 884 f.). Das Wissen über Demokratie und demokratische Prozesse zeigte sich dabei „als recht oberflächlich und wenig lebensbezogen“ (ebd.: 885). Sinkende Wahlbeteiligungen und Mitgliederzahlen politischer Parteien zeugen von einer Abkehr der Menschen von der repräsentativen Demokratie (vgl. Merkel 2016: 35 ff.). Als Reaktion auf die empfundene „Krise der Demokratie“ (vgl. z. B. Bartels 2016: 229 ff.) entstand eine Vielzahl an Projekten und Programmen, die den Demokratiebegriff in den Fokus nahmen, wie z. B. das Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ oder das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ (vgl. Himmelmann 2016: 124). 2005 gründete sich die „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ (DeGeDe) (vgl. ebd.: 125). Himmelmann (2010) spricht „von einem regelrechten Boom“ (22), bei dem es sich nicht um einen kurzfristigen, auf Deutschland beschränkten, „sondern um einen langfristigen europäischen und sogar weltweiten Trend“ (ebd.) handle. Auffällig sei dabei, dass die Debatte nicht nur von Politikwissenschaftler*innen und Politikdidaktiker*innen, sondern „verstärkt [von] Autoren der allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Jugendforschung [...] mit dem Thema [...] befassen“ (ebd.).

2009 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz den Beschluss „Stärkung der Demokratie-

erziehung“ (KMK 2009). Darin wird explizit Bezug genommen auf Wahlergebnisse rechtsextremistischer Parteien und die gestiegene Zahl rechtsextremistischer Straftaten (vgl. ebd.: 2) und betont, man dürfe „nicht zulassen, dass unsere Demokratie beschädigt oder ausgehöhlt wird“ (ebd.). Erziehung zur Demokratie sei daher „eine zentrale Aufgabe“ (ebd.) der Schule als Bildungsinstitution. Bereits Grundschüler*innen müssten die Grundzüge der Demokratie kennen lernen, „ganz besonders über persönliche Erfahrung und eigenes Handeln“ (ebd.: 3). Demokratieerziehung bzw. -pädagogik wird verstanden als fächerübergreifende Aufgabe – Schule soll generell zu einem „Handlungsfeld gelebter Demokratie“ (ebd.) werden. Der fächerübergreifende Ansatz, sowie die systemische Sicht auf Schule als Ort zum Demokratie üben und lernen, markieren dabei zunächst eine Abkehr von der klassischen Politikdidaktik: Demokratie wird zum einen zu einem „Konzept der Allgemeinbildung“ (Himmelmann 2016: 125), zum anderen überwiegend handlungs- und erfahrungsorientiert gedacht. Zentralen Stellenwert hat die „Demokratie als Lebensform“ (vgl. dazu z. B. Himmelmann 2004: 7 ff.).

Politikdidaktiker*innen, denen Himmelmann (2016) vorwirft, sich zu sehr auf die Demokratie als Herrschaftsform und einen zu engen Politikbegriff festzulegen (vgl. Himmelmann 2016: 125 ff.), kritisieren ihrerseits die einseitige Hinwendung zur Demokratie als Lebensform als „vollständig entpolitisiert“ (Massing 2007: 20). Wenn sich Demokratielernen nur auf die „Ausbildung von Individualität und Selbstbewusstsein sowie von sozialer Kompetenz“ beschränke, handle es sich um „nichts Anderes als soziales Lernen“ (ebd.: 18). Dabei kritisieren sie die vielfältigen Ansätze zum Lernen und Einüben von Demokratie nicht per se, fordern jedoch

eine stärkere Besinnung auf politische Strukturen der demokratischen Gesellschaft, die es exemplarisch herauszuarbeiten gelte. Unbestritten seien soziales Lernen und das Einüben demokratischer Handlungsweisen wichtige Bausteine und „zweifelloso pädagogisch wünschenswert“ (Weißeno 2003: 94), daraus ergebe sich jedoch noch kein politisches Wissen. Den Schüler*innen fehle es an Strukturen und Begriffen, „mit denen sie ihre Alltagsrealität entschlüsseln und systematisieren [...] können“ (ebd.: 96). Wer die „über die Medien allgegenwärtige politische Wirklichkeit“ (ebd.: 93) nicht als Teil der Lebenswelt der Kinder begreife, hindere sie letztlich an der Entschlüsselung eben dieser. Daher sei es „Aufgabe der Grundschule, das Alltagswissen durch fachliches Wissen zu erweitern“ (ebd.: 98). Für das Ziel des „politisch mündigen Bürgers“ kommt es demnach auf zweierlei an: Zum einen auf „grundlegende Loyalität gegenüber der demokratischen politischen Ordnung“ (Massing 2007: 27) (diffuse Unterstützung), wie sie, eher unbewusst und affektiv, in frühen Sozialisationsprozessen erworben werden könne. Zum anderen aber auch auf aktives Handeln und eine stetige kritische Auseinandersetzung, für die es auf rationale Elemente ankommt (spezifische Unterstützung) (vgl. ebd.: 27 f.). Pohl (2009) formuliert dazu das Leitbild der „Aktivbürgerin“. Die braucht sowohl kognitive und prozedurale Kompetenzen als auch habituelle Dispositionen“ (105). Dazu darf Schule sich nicht nur in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bewegen, sondern muss es schaffen, eine Verbindung zwischen dieser und „der Welt der Politik“ herzustellen (Massing 2004: 29). Unterstützt wird diese Ansicht durch mehrere Studien, die feststellen, dass kein automatischer Zusammenhang zwischen der Akzeptanz demokratischer Werte und dem Interesse an Politik besteht (vgl. Pohl 2009: 109; Massing 2007: 21). Aus

den Ergebnissen der Sachsen-Anhalt-Studie folgern auch Reinhardt und Tillmann (2002): „Prosozialität ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Bildung der Kompetenz zur Demokratie“ (73).

Ein weiteres Argument, von vornherein mit exakten Begrifflichkeiten und klaren Strukturen zu arbeiten, ist die von Pohl (2004) beschriebene „Parallelisierungsfalle“. Ein rein handlungsorientierter Demokratiebegriff, der sich ausschließlich an der Lebenswelt der Schüler*innen orientiert, kann demnach das falsche Gefühl einer „weitgehende[n] Übereinstimmung zwischen der Lebenswelt und dem demokratischen System“ (177) erzeugen, das faktisch nicht haltbar und auch nicht zielführend ist. Diese Gefahr besteht auch dann, wenn politische Prozesse oder Zusammenhänge zu sehr didaktisiert bzw. „heruntergebrochen“ werden. Wenn Kinder lernen, auch Kritik an den Erwachsenen zu üben, ist das sicher wertvoll für ihre Persönlichkeitsentwicklung, es hilft ihnen jedoch ohne weiteres Strukturwissen nicht, das Konzept Opposition zu verstehen (vgl. Masching 2007: 20). Lösungen, mit denen sich zwischenmenschliche Streitereien beilegen lassen, sind nicht auf zwischenstaatliche Konflikte oder gar Kriege anwendbar (vgl. ebd.: 30).

„Die Brücke von der Lebenswelt zur Politik“ sollte daher „nicht durch Parallelisierung, sondern durch Trennung, durch die Herausarbeitung ihrer Differenzen“ erfolgen (ebd.: 29f., vgl. auch Detjen 2008: 10 f.).

Nur so kann der Aufbau von Fehlkonzepten in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verhindert werden².

Als wesentlicher Schritt, das Politische an einzelnen demokratischen Prozessen mit Hilfe von Konzepten sichtbar zu machen, kann das „Kompetenzmodell Politik“ bezeichnet werden (vgl. Detjen et al. 2012). Hier wird, grundlegend für andere Dimensionen von Politikkompetenz, die Kompetenzdimension „Fachwissen“ ausdifferenziert. Aufgeteilt auf die drei Basiskonzepte Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl werden politisches Wissen und Wissen über politische Strukturen und Prozesse in Fachkonzepte kategorisiert.

„Fachkonzepte haben eine Struktur. Sie lässt sich mit Hilfe von konstituierenden Begriffen beschreiben. Konstituierende Begriffe entfalten den komplexen Inhalt von Fachkonzepten“ (ebd.: 31)³.

Die Autor*innen sehen mehrere Vorteile in ihrem Modell: So helfen klare, einheitliche und konsequent verwendete Begriffe den Lernenden dabei, ihr Wissen zu strukturieren und immer neu anzureichern. Dabei kann späterer Unterricht immer auf bereits angelegte Strukturen zurückgreifen und diese „[i]m Sinne des kumulativen Lernens“ (ebd.: 32) vertiefen. Verfügen Schüler*innen über

„konzeptuelles Politikwissen [...], können sie in späteren Anwendungssituationen [...] zu kontextadäquaten Lösungen kommen, obwohl sie konkrete Erfahrung [...] noch nicht gemacht haben“ (ebd.: 29).

²Als Beispiel für eine solche Parallelisierungsfalle vgl. z. B. Bisdorf (2007): Werden die Wahlgrundsätze noch anschaulich erarbeitet und Wert gelegt auf korrekte Analogien zur Erwachsenenwelt wie Wahlurne, Wahlkabine oder Wählerverzeichnis, werden hier die Gruppentische einer Klasse als „Landtage“ bezeichnet, deren gewählte Vertreter*innen das „Kabinet“ bilden, aus welchem sich die „Spitzenkandidat*innen“ ergeben für das Amt der Klassensprecherin/des Klassensprechers. Diese*r wird direkt „vom Volk“ gewählt, jedoch gleichgesetzt mit dem Amt des/der Bundeskanzler*in. Bei so viel falschen Analogien muss tatsächlich kritisch nach dem Lernerfolg gefragt werden und ob hier in den Köpfen der Kinder nicht eher Fehlkonzepte erzeugt werden statt belastbares politisches Wissen.

³Vgl. die in der ersten Veröffentlichung des Modells formulierten Mindeststandards an Fachkonzepten und sie konstituierenden Begriffen (Weißeno et al. 2010: 191, Tab. 1).

Der Aufbau einer Fachsprache und damit die Möglichkeit, Prozesse eindeutig und unverwechselbar zu beschreiben, führt außerdem zu mehr Chancengleichheit unter den Schüler*innen (vgl. ebd.: 32 ff. und Weißeno 2004: 217). Nicht zuletzt kann das Modell Lehrenden helfen, die von ihnen geplanten Unterrichtsinhalte zu strukturieren und sicherzustellen, dass elementare Begrifflichkeiten und Zusammenhänge explizit thematisiert und nicht nur implizit „nebenbei“ behandelt werden⁴.

Abschließend sei die Position Pohls (2009) erwähnt, die eine „produktive Arbeitsteilung“ vorschlägt (108 f.) und rät, Ansätze der Demokratiepädagogik und die Forderungen nach strukturellem, politischem Wissen zu integrieren. Partizipation und das Einüben demokratischer Handlungsweisen sollten im Rahmen von Schule ebenso ihren Stellenwert haben wie die Reflexion dieser Prozesse und der Aufbau politischen Fachwissens durch Fachkonzepte mit klaren Begrifflichkeiten. Vorschläge, wie der von Detjen (2008) (vgl. Kapitel 2.4) erscheinen daher als gelungene Integrationsleistung beider Stoßrichtungen. Gelänge diese Integrationsleistung auf breiter Ebene, d. h. würde die Demokratiepädagogik mehr auf die fachlichen Strukturen der Politikdidaktik zurückgreifen, wäre viel gewonnen: Lehrende könnten mehr Einblicke gewinnen in strukturelle Rahmenbedingungen ihres Handelns und so „einen reflektierten und handhabbaren Politikbegriff“ (Massing 2007: 21) entwickeln. So könnten sie neben der Förderung affektiver Demokratiekompetenzen auch politische Bildung leisten, ohne in die viel zitierte Parallelisierungsfalle zu geraten.

2.2.2 Politische Bildung von Anfang an

Die Umsetzbarkeit der Forderung nach mehr oder qualitativ hochwertiger Partizipation von Kindern im Grundschulalter und nach politischer Bildung in der Grundschule wird immer wieder infrage gestellt. Massing (2007) stellt fest, dass viele politikdidaktische Konzeptionen eine

„durchscheinende Skepsis gegenüber politischem Lernen in der Grundschule“ (25) zeigen, die sich „in wesentlich verstärkter Form in der schulischen Praxis“ widerspiegelt (ebd.).

Lehrende haben oftmals die Befürchtung, Grundschüler*innen seien mit explizit politischen Inhalten kognitiv überfordert (vgl. ebd.: 26). Diese Ansichten entspringen vor allem entwicklungspsychologischen Stufenmodellen wie von Piaget oder Kohlberg. Darin werden, zum Teil sehr genau bestimmten Altersspannen, kognitive, aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen zugeschrieben, die lange Zeit von Pädagogik und Fachdidaktiken aller Fächer stark rezipiert wurden. Mittlerweile gelten diese jedoch als empirisch nicht haltbar⁵. Demgegenüber zeigt Götzmann (2015) anhand einer Synopse mehrerer Studien, dass bereits Grundschulkindern politisches Wissen haben und in der Lage sind, politische Begriffe zu nennen und zu erläutern. Selbst vorhandene Fehlkonzepte weisen dabei häufig logische Denkstrukturen auf⁶: So zeigt die Nennung von Gott oder Jesus auf die Frage, wer denn das Land regiere, dass Kinder durchaus ein Verständnis davon haben, mit welchen Attributen ein*e Machthaber*in ausgestattet sein sollte (vgl. ebd.: 43).

⁴Zur Entwicklung der Basis- und Fachkonzepte und deren Anwendung im Sachunterricht der Grundschule siehe auch Richter (2007) und Massing (2007: 31 ff.).

⁵Götzmann (2015: 16-25) zeigt das sehr ausführlich für die Bereiche der Physik- und der Biologiedidaktik auf.

⁶Götzmann weist auch darauf hin, dass auch bei Erwachsenen Fehlkonzepte vorhanden sind, wie die Annahme der*die Bundeskanzler*in werde direkt gewählt (vgl. Götzmann 2015: 30).

Solche Fehlkonzepte entstehen demnach häufig durch die Bildung von Analogien mit vorhandenem Wissen aus anderen Bereichen (vgl. ebd.: 73)⁷.

In ihrer Studie, in der Götzmann 653 Grundschüler*innen der ersten und vierten Klasse in Interviews befragt, konnte sie nachweisen, dass diese über politisches Wissen verfügen, das sie in unterschiedlichen Kontexten abrufen können, auch wenn ihnen häufig die notwendigen Fachbegriffe fehlen (vgl. ebd.: 187). Bemerkenswert ist, dass *„die von den Kindern gemachten Aussagen inhaltlich konsistent sind“* (ebd.), also sich verschiedene Aussagen einzelner Kinder nicht widersprechen. Am meisten ausgeprägt ist bei den Kindern das Fachkonzept Wahlen, zu dem bereits korrekte Fachbegriffe verwendet werden und eine Vernetzung zu anderen Fachkonzepten erkennbar ist (vgl. ebd.: 188). Die Sinnhaftigkeit der Anbahnung einer korrekten Fachsprache zeigt sich deutlich darin, dass Schüler*innen bekannte Fachbegriffe im richtigen Kontext verwenden, während umgekehrt das Fehlen solcher Begriffe das Verbalisieren eigener konzeptueller Vorstellungen deutlich erschwert (vgl. ebd.: 189 f.). Ebenfalls deutlich ist der Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und dem politischen Wissen: Für die untersuchten Fachkonzepte lassen sich Wissensunterschiede, die auf eine Ausdifferenzierung vorhandener Konzepte hindeuten, feststellen (vgl. ebd.: 187). Da Götzmann *„eine nach wie vor zu beobachtende skeptische Haltung vieler Lehrer/-innen gegenüber dem politischen Lernen in der Grundschule“* (ebd.: 191) feststellt, sei es umso bemerkenswerter, in welcher Form die Kinder über Konzepte politischer Phänomene verfügen, die sie im Laufe der Zeit weiter verfeinern (vgl. ebd.). Die Ergebnisse sprechen eindeutig

dafür, dass auch die Grundschule die Aufgabe an- und wahrnehmen muss, *„dieses Wissen systematisch zu fördern und zum Aufbau der Konzepte beizutragen“* (ebd.). Auch Deth et al. (2007) konnten in ihrer Studie mit rund 800 Grundschulkindern, die zu Beginn und noch einmal zum Ende des ersten Schuljahres befragt wurden, zeigen, dass Kinder politische Themen kennen und sich sinnvoll dazu äußern können (116). Ihrem Wissen liegt

„bereits zu Beginn des ersten Schuljahres jeweils eine latente Struktur zugrunde [...]. Diese Struktur wird im Verlauf des ersten Schuljahres entweder verfestigt oder mit leichten Veränderungen widergegeben“ (Abendschön und Vollmar 2007: 217).

Dabei zeigt sich bei der Bekanntheit politischer Themen ein eindeutiger, negativer Effekt der Merkmale Migrationshintergrund und Wohngebiet mit niedrigem sozioökonomischem Status (vgl. ebd.: 95ff.). Bemerkenswerterweise gilt dies auch für Themen

„wie Kopftuchtragen, Migration oder Arbeitslosigkeit [...], von denen erwartet werden kann, dass gerade diese Kinder relativ hohe Chancen haben, damit in Berührung zu kommen“ (ebd.: 99).

Diese Unterschiede werden im Laufe des ersten Schuljahres nicht kleiner, sondern größer (vgl. Vollmar 2007: 160). Gefragt nach Lösungsmöglichkeiten für politische Probleme, zeigt sich, dass die Kinder diese nicht nur als Probleme identifizieren, sondern auch adäquate Lösungsvorschläge haben, die sich im Laufe des ersten Schuljahres verändern können. So lässt sich beispielsweise für die Probleme Hunger und Arbeitslosigkeit eine deutliche Verschiebung von *„Geld/Essen geben“* zu *„Arbeit geben“* beobachten (vgl. Deth 2007:

⁷Auf das aus der Didaktik der Naturwissenschaften stammende Konzept der „Naiven Theorien“, auf das Götzmann als Gegenentwurf zum defizitorientierten piagetschen Denken (vgl. Götzmann 2015: 30) zurückgreift, kann hier nicht näher eingegangen werden, vgl. dazu Mähler (1999).

100). Interessant und als deutlichen Hinweis auf die Kohärenz der kindlichen Antworten und ihre politische Themenkompetenz sind auch die Ausprägungen und Kopplungen, wenn die Kinder nach dem interessantesten und dem langweiligsten Thema gefragt werden: So wird unabhängig vom interessantesten Thema von den meisten Kindern das Thema Migration als am langweiligsten eingestuft⁸. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass Kinder, die eines der „schwierigen Themen“ (vgl. ebd.: 103) wie

„Arbeitslosigkeit oder Umweltverschmutzung als interessantestes Thema wählen, sehr viel häufiger [...] das Thema Terroranschläge als langweilig betrachten“ (ebd.: 93),

dafür die Themen Hunger oder Krieg sehr viel seltener (vgl. ebd.: 94). Deth folgert daher:

„Die Zurückhaltung mancher, auf Entwicklungstheorien à la Piaget basierender Forscher, welche immer wieder jungen Kindern politische Kompetenz absprechen, scheint nicht berechtigt zu sein.“ (ebd.: 117).

Dafür spricht auch, dass im Gegensatz dazu, ob sie am Anfang oder am Ende des ersten Schuljahres befragt wurden, für das Alter der einzelnen Kinder kein direkter Zusammenhang zum Wissensstand der Kinder identifiziert werden konnte (vgl. Deth 2007: 99, sowie Abendschön und Vollmar 2007: 207 ff.).

2.3 Schülermitwirkung in Nordrhein-Westfalen

2.3.1 Gesetzeslage

Während das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) für die Sekundarstufe sehr genaue Regelungen enthält,

wie die Interessenvertretung der Schüler*innen aufgebaut zu sein hat, welche Ämter sie beinhalten soll und wie diese jeweils zu wählen sind (vgl. vor allem § 74 SchulG NRW und SV-Erlass NRW, Nr. 3⁹), ist eine verfasste Schüler*innenvertretung für die Grundschule nicht vorgesehen. Sprecherinnen und Sprecher der Klassen werden erst ab der fünften Klassen gewählt (vgl. § 74 SchulG NRW Abs. 2¹⁰). Auch die Mitwirkung in der in Nordrhein-Westfalen mit weitreichenden Entscheidungskompetenzen ausgestatteten Schulkonferenz (vgl. § 65 SchulG NRW Abs. 2) wird vom nordrhein-westfälischen Gesetzgeber an bestimmten Altersgrenzen festgemacht: So haben Schüler*innen der Grundschule in der Schulkonferenz generell kein Stimmrecht (vgl. § 66 SchulG NRW Abs. 3 Nr.1), auch in der Sekundarstufe können sie erst ab Klasse 7 in Mitwirkungsgremien gewählt werden (vgl. § 63 SchulG NRW Abs. 3). Im SV-Erlass wird ausgeführt, dass

„Art und Umfang der Mitwirkung sowie der Grad der Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit [...] von der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ (SV-Erlass 1.4) abhängen.

Für Schüler*innen der Grundschule ist keine explizite Schülervertretungsarbeit vorgesehen, sie sollen jedoch

„auf die Arbeit und die Aufgaben der SV dadurch vorbereitet werden, dass ihre Selbstverantwortung und Selbstständigkeit möglichst früh im Unterricht und durch Übertragung ihnen angemessener Aufgaben entwickelt und gefördert werden“ (ebd.).

⁸Angesichts der vielen Debatten um Flüchtlinge in den vergangenen Jahren, wäre es interessant, ob dies auch heute noch zutreffen würde oder ob sich die mediale Präsenz des Themas auch im Interesse der Kinder niederschlägt.

⁹Kultusministerium NRW (1979): Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass). Rderlass d. KM v. 22.11.1979, im Folgenden als SV-Erlass NRW bezeichnet.

¹⁰Es gibt auch Bundesländer, in denen die Wahl von Klassensprecher*innen bereits in der ersten Klasse Pflicht ist (Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein) (vgl. Schneider et al. 2009: 9).

2.3.2 Lehrplan Sachunterricht Grundschule

Der Lehrplan für das Fach Sachunterricht in der Grundschule ist sehr allgemein gehalten, stellt aber fest, dass der Bereich *„Mensch und Gemeinschaft in besonderer Weise dazu bei[trägt], den Erziehungsauftrag der Grundschule umzusetzen“* (MSW NRW 2008: 42). Das Stichwort Partizipation wird in den kurzen Ausführungen jedoch deutlich und mehrfach betont: Zur Erfüllung des Erziehungsauftrags werden *„verlässliche soziale Regelungen, Vereinbarungen und Verhaltensweisen, aber auch Möglichkeiten der Partizipation“* (ebd.) als erforderlich angesehen. Darüber hinaus sollen Schüler*innen der Grundschule *„erste Einsichten in die Bedeutung kommunaler Institutionen“* (ebd.) gewinnen, um *„über Formen der Beteiligung [...] nachzudenken und [...] Möglichkeiten altersgemäßer Partizipation anzubahnen“* (ebd.). Bedenkt man die Kürze und den Skizzencharakter des Lehrplans, darf zumindest festgestellt werden, dass Partizipation für die Verfasser*innen eine deutliche Relevanz zu haben scheint.

Der Lehrplan für die Grundschule gibt an keiner Stelle konkrete Unterrichtsinhalte oder -vorhaben vor, sondern formuliert Kompetenzerwartungen, die von den Schüler*innen je am Ende der Schuleingangsphase¹¹ bzw. am Ende der Klasse 4 erreicht werden sollen. Im Schwerpunkt *„Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Familie“* bedeutet dies, dass Schüler*innen am Ende der Schuleingangsphase in der Lage sein sollen,

„gemeinsame Regeln für das Zusammenleben“ zu erarbeiten (MSW NRW 2008: 47), sowie „Aufgaben, die ihnen in der Klasse

übertragen wurden, verantwortungsvoll aus[führen]“ können (ebd.).

Am Ende des vierten Schuljahres sieht der Erwartungshorizont vor, dass Schüler*innen *„sich an der Planung und Organisation gemeinsamer Vorhaben“* (ebd.) beteiligen und *„adäquate Verfahren [nutzen], um Entscheidungen herbei zu führen“* (ebd.). An dieser Stelle werden als Beispiele explizit das Konzept des Klassenrats sowie *„Abstimmungen, Wahlen“* genannt (vgl. ebd.). Der zweite für das Thema dieser Arbeit relevante Schwerpunkt im Bereich „Mensch und Gemeinschaft“ lautet *„Aufgaben des Gemeinwesens“*. Hier werden für die Schuleingangsphase keine erwarteten Kompetenzen formuliert. Dafür nehmen die Formulierungen für Schüler*innen am Ende der Klasse 4 noch einmal den Partizipationsgedanken auf, indem die Kinder Möglichkeiten, wie sie sich partizipativ ins Gemeinwesen einbringen können, nicht nur erkunden sollen, sondern auch sich aktiv an solchen beteiligen (vgl. ebd.: 48).

2.3.3 Perspektivrahmen Sachunterricht

Der Perspektivrahmen Sachunterricht hat im Jahr 2013 eine vollständige Überarbeitung erfahren, die auch in der sozialwissenschaftlichen Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales) deutlich wird: Ziel dieser Perspektive ist es demnach, *„Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für das Zusammenleben in der Demokratie zu fördern“* (GDSU 2013: 27). Ausdrücklich wird dabei auf das in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebene Recht auf *„Berücksichtigung des Kindeswillens“* (Unicef Deutschland o. J.: 17) Bezug genommen (vgl. GDSU 2013: 28). Es wird festgestellt, dass gesellschaftliche Prozesse und Probleme ohnehin durch die vielfältige

¹¹Die „Schuleingangsphase“ umfasst in NRW die Schuljahre 1 und 2, die nach Beschluss der Schulkonferenz in getrennten Jahrgängen oder gemeinsam unterrichtet werden können (vgl. §11 SchulG NRW Abs. 2). Die dahinterstehende Idee ist, den unterschiedlichen Startbedingungen der einzelnen Kinder gerecht zu werden, indem sie diese Eingangsphase in ein bis drei Jahren (vgl. ebd.) durchlaufen können, ohne dabei den Klassenverband wechseln zu müssen. Die Quote der Kinder, die in einer solchen jahrgangsübergreifenden Eingangsphase (Einführung 2005) unterrichtet werden, liegt jedoch seit einigen Jahren unverändert bei 12,7 Prozent (vgl. MSW NRW 2009: 13 und IT.NRW 2016: 21).

mediale Rezeption heutiger Kinder in deren Köpfen präsent sind und daher aufgegriffen, ausdifferenziert und strukturiert werden müssen (vgl. ebd.). Fachkonzepte wie „Entscheidung“, „Gemeinwohl“, „demokratische Ordnung“ und „Grundrechte“ (ebd.) werden explizit genannt.¹²

Für die sozialwissenschaftliche Perspektive werden verschiedene „Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen“ formuliert, die den Themenbereich der demokratischen Mitbestimmung tangieren und die sowohl handlungs- als auch kompetenzorientiert („Schülerinnen und Schüler können“) sind (vgl. ebd.: 30 ff.): So sollen die Schüler*innen „an ausgewählten Gruppen partizipieren“, indem sie das Leben in der Klassengemeinschaft gemeinsam gestalten, „Abstimmungen und Wahlen durchführen“, aber auch ihre Meinung über die Klassengemeinschaft hinaus artikulieren und „Öffentlichkeit herstellen“, z. B. in Form von Leserbriefen. Ferner sollen sie lernen, sachlich, informationsbezogen und die Bedürfnisse anderer abwägend politisch zu urteilen und „gesellschaftsbezogene Handlungen planen und umsetzen“, indem sie „Arbeitsteilungen organisieren und koordinieren“ oder „Handlungspläne in reale Handlungen umsetzen“. Neben den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden schließlich verschiedene perspektivbezogene Themenbereiche differenziert, wie „die politische Ordnung“, „politische Entscheidungen“ oder „das Gemeinwohl“ (ebd.: 34 f.). Hier werden sehr deutliche Erwartungen formuliert, welches explizit *politische* Wissen Schüler*innen erwerben sollen: Unter anderem sollen demnach die Fachkonzepte Macht, Öffentlichkeit, Wahlen und Parteien mit Inhalt gefüllt, sowie die Trennung von privat und öffentlich, von Amt und Person nachvollzogen werden. Auch die Forderung nach dem Aufbau einer Fachsprache ist formuliert.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle vor allem, wie anders Demokratie lernen im Vergleich zu vielen Ansätzen oder Praxisbeispielen verstanden wird: Statt demokratische Prozesse mit Kindern der Grundschule einzuüben, damit sie diese Verhaltensweisen im späteren Leben wiedererkennen, sollen sie

„Diskussionen, Abstimmungen und das Mehrheitsprinzip als Elemente der Demokratie erkennen und in schulischen Prozessen [...] identifizieren“ (ebd.: 34).

Passend dazu sind die beiden später im Perspektivrahmen vorgeschlagenen „beispielhaften Lernsituationen“ der sozialwissenschaftlichen Perspektive sowohl für die 1./2. Jahrgangsstufe als auch für die 3./4. Jahrgangsstufe politischer Natur und überschrieben mit „Was macht Macht?“ (ebd.: 87 ff.) und „Brauchen wir einen Klassensprecher?“ (ebd.: 93 ff.).

2.4 Konzepte für die Grundschule

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt, gibt es in Nordrhein-Westfalen keine klar geregelten Vorgaben, wie altersgerechte Verantwortungsübernahme, Partizipation und Demokratie lernen in der Grundschule zu realisieren sind. Im Hinblick auf institutionalisierte Mitbestimmung werden im Folgenden die Formate Klassensprecher*innen und Schülerparlament vorgestellt.

2.4.1 Klassensprecher*innen

Es gibt wenig Fachliteratur, die sich explizit und fundiert mit dem Amt des Klassensprechers/der Klassensprecherin auseinandersetzt. Schumacher (2015) beschreibt die Klassensprecherwahl als „wichtige demokratische Gruppenerfahrung“ (38), die in ihrer pädagogischen Begründung und von ihr formulierten Lernzielen vor allem auf die Entwicklung von „Verantwortungsgefühl“, „Teamfähigkeit“ und sprachlicher Kompe-

¹²Vgl. dazu Detjen et al. 2012: 29-34, sowie Kapitel 2.2.2.

tenzen abzielt (ebd. 38 ff.). Wenn, wie von Friedrichs (2009a) beschrieben, von Seiten der Lehrkräfte Klassensprecher*innen mitunter als diejenigen gesehen werden, denen mehr zuzutrauen ist, weil sie von vornherein größere kommunikative und soziale Kompetenzen besitzen (vgl. 61), muss kritisch gefragt werden, ob damit soziale Ungleichheiten nicht fortgeschrieben und ausgebaut werden, anstatt sie zu mindern. Hier macht Schumacher immerhin den Vorschlag, „*sehr zaghafte Kinder*“ (Schumacher 2015: 41) könnten sich mit etwas Zuspruch „*zum Üben mal als Vertreter wählen lassen*“ (ebd.). Auch die von Schumacher genannten Aufgaben, die das Amt mit sich bringt, wie Zuverlässigkeit, Vertretung der Klasse vor der Lehrkraft oder Vermittlung bei Streit (vgl. ebd.: 46), lassen den Eindruck entstehen, dass es eher um Kompetenzen geht, die ein*e Klassensprecher*in mitbringen muss und nicht um solche, die durch das Amt erworben werden können.

Detjen (2008) zufolge ist

„das Thema Klassensprecher wohl das augenfälligste Beispiel einer Missachtung demokratischen Lernens in der Grundschule“ (9f).

Nicht nur, dass Lehrkräften „*die Bedeutung des Amtes für das politische Lernen*“ (ebd.: 10) nur selten bewusst sei, auch in Schulbüchern der Grundschule werde lediglich fertiges, didaktisch reduziertes Faktenwissen präsentiert, das nicht zum Nachdenken anrege (vgl. ebd.)¹³. Er schlägt daher vor, die Klassensprecherwahl zu nutzen, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene demokratische Elemente zu thematisieren. Durch offene Fragen, sollen sie befähigt werden, „*den Sinn institutioneller Arrangements zu erschließen*“ (ebd.: 10, Hervorheb. i. O.)

und zu erkennen, dass es sich dabei „*um jederzeit änderbares Menschenwerk handelt*“ (ebd.). Um die für ihn relevanten Prinzipien Repräsentation, Selbstregierung, Wahlen und Mehrheitsprinzip als „*Kernelemente der Demokratie als Herrschaftsform*“ (ebd.: 11)¹⁴ zu thematisieren, schlägt er einen ganzen Katalog an Fragen vor. Unterfüttert mit zahlreichen Beispielen sollen die dazu anregen, sich mit diesen Kernelementen zu beschäftigen und ganz konkret in der jeweiligen Lerngruppe Vorgehensweisen gemeinsam auszuhandeln (vgl. ebd.: 20 ff.). Das Vorhandensein einer Klassensprecherin oder eines Klassensprechers und die damit verbundenen konkreten Aufgaben im Schulalltag scheinen Detjen dabei weniger wichtig zu sein, zumindest führt er dazu nichts näher aus. Seine Vorschläge zeigen jedoch, wie viel Potential für das Politische Lernen in der Grundschule allein in der Vorbereitung und Durchführung einer Klassensprecherwahl enthalten ist. Wird eine solche Wahl nicht nur einfach durchgeführt, sondern mit konzeptuellen Überlegungen verknüpft, können die Lernenden ihr erworbenes Wissen direkt anwenden, das vereinbarte Prozedere bewerten und mit ihrem konzeptuellen Wissen vergleichen. So können Abweichungen vom Wahlsystem „*der Erwachsenen*“, egal ob bewusst vereinbart oder nicht, erkannt und so auch dem Aufbau von Fehlkonzepten entgegengewirkt werden. Da die Idee zu dieser Arbeit ganz konkret durch die Frage nach Klassensprecher*innen in der Grundschule entstanden ist, werden diese und weitergehende Fragen zur Thematik das Kernstück der zu entwickelnden Befragung bilden. Mitwirkungsformen über einen „*Klassenrat*“ oder „*Schülerparlament*“ bleiben in dieser Arbeit unberücksichtigt, letztere Form soll jedoch kurz vorgestellt werden.

¹³Zur Kritik an der unpolitischen Darstellung politischer Inhalte in Schulbüchern siehe auch Weißeno 2004: 218ff.

¹⁴Zur Dreiteilung „*Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform*“ siehe zum Beispiel Himmelmann 2004: 7ff.

2.4.2 Schülerparlament

Das Schülerparlament ist ein recht junges Konzept, das sich an den in Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe geregelten Schülerrat (vgl. SV-Erlass 3.) anlehnt. Im Schülerparlament treffen sich Delegierte der einzelnen Klassen einer Schule, um Themen zu besprechen, die alle Schüler*innen der Schule betreffen. Es

„gewährleistet das Mitspracherecht und die Mitverantwortung der Schülerschaft [...] und bietet die Möglichkeit der Interaktion mit der Erwachsenenwelt“ (DeGeDe o. J.).

Schumacher (2015) sieht allein in der im SV-Erlass geforderten Vorbereitung auf spätere SV-Arbeit eine Begründung, ein entsprechendes Gremium auch in der Grundschule zu etablieren (88). In den folgenden Ausführungen bleibt sie jedoch vage und führt viele Beispiele aus höheren Jahrgangsstufen an, sowie die klassische Schulhofumgestaltung (vgl. ebd.: 97 ff.). Diese wird als praxisfernes Beispiel leider immer wieder in Veröffentlichungen zur Partizipation von Schüler*innen in der Schule herangezogen. So ist die Umgestaltung eines Pausenhofs zwar so plakativ, dass sich jede*r etwas darunter vorstellen kann und daran, wie eine Schulgemeinschaft gemeinsam überlegt und plant, wie ihr Schulhof verbessert werden könnte, lassen sich eine Menge Methoden und Vorgehensweisen exemplarisch darstellen. Bei all diesen Beispielen müssen jedoch zum einen Fragen nach dem darin enthaltenen Realismus gestellt werden (Wie oft wird der Schulhof einer Schule neu gestaltet? Wie einengend sind Bauvorschriften und finanzielle Spielräume?), zum anderen darf nicht übersehen werden, dass es sich hierbei immer um zeitlich befristete, seltene Projekte handelt, die nicht mit der Implementierung einer regelmäßigen, demokratischen Schulkultur verwechselt werden dürfen. Wegener-Spöhring (2007) warnt

nicht zu Unrecht vor einem „*Verbleiben in punktuellen und plakativen Aktionen*“ (181). Begrifflich abzugrenzen ist das Schülerparlament als ritualisiertem Versammlungsort dafür gewählter oder delegierter Schüler*innen von außerschulischen Institutionen wie kommunalen Kinderparlamenten oder Kinder- und Jugendräten. Da die Idee einer Vernetzung der einzelnen Klassen bzw. deren Sprecher*innen oder anderer gewählter Vertreter*innen als eine Möglichkeit erachtet werden kann, an Grundschulen demokratische Strukturen über die Einzelklasse hinaus zu etablieren, dieses Instrument aber evtl. nicht weit verbreitet ist, soll in der Befragung zumindest das Vorhandensein eines Schülerparlaments abgefragt werden.

2.5 Zusammenfassung

Partizipative oder demokratische Elemente in der (Grund-)Schule bewegen sich immer in einem gewissen Spannungsfeld, das Lehrkräften bewusst sein sollte. Bei der Umsetzung solcher Elemente stellt sich stets die Frage, welche Intention damit verfolgt wird, ob die Umsetzung derart ist, dass sie den formulierten Zielen gerecht werden kann und ob alle Potentiale ausgeschöpft werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Mitbestimmung in sie betreffenden Angelegenheiten ein Grundrecht der Kinder ist, das es umzusetzen gilt. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Beteiligung nicht zur Alibi- oder Pseudopartizipation wird, sondern es wirklich etwas gibt, worüber von Kindern aufgrund ihrer Bedürfnisse und Interessen entschieden werden kann. Echte Teilhabe lässt sich nicht „nebenher“ durch Aufgabendelegation oder vereinzelte Abstimmungen über den nächsten Unterrichtsgegenstand umsetzen – sie benötigt klare und transparente Strukturen, die allen bekannt sind und möglichst nicht nur in der Einzelklasse gelten sollten.

Neben der Umsetzung des Rechts auf Teilhabe bieten Mitbestimmungsstrukturen auch vielfältige Anlässe zum Demokratielernen. Dabei ist zu beachten, dass sich demokratische Handlungskompetenz nicht einfach ergibt. Prozesse und Strukturen müssen mit den Schüler*innen erarbeitet und reflektiert werden, um sie bewusst zu machen. Werden dabei bereits korrekte, politische Begrifflichkeiten benutzt und sich an den Fachkonzepten der modernen Politikdidaktik orientiert, kann die Entwicklung einer Fachsprache angebahnt und vernetztes Lernen in und über Demokratie stattfinden. Das Herausarbeiten von Unterschieden zum politischen System in der Erwachsenenwelt hilft dabei, Fehlkonzepte zu vermeiden und nicht in die Parallelisierungsfälle zu geraten. Bedenken, Grundschüler*innen seien noch zu jung für echte Partizipation oder für politisches Wissen können als von der Forschung widerlegt betrachtet werden.

3 Entwicklung eines Fragebogens

Im vorigen Kapitel wurde dargelegt, in welchen Rahmenbedingungen sich demokratische Mitbestimmung und Partizipation in der (Grund-)Schule bewegen, welche Konzepte es dafür gibt und welche didaktischen Potentiale für das politische Lernen in der Grundschule darin vorhanden sind. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Gibt es in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens eine flächendeckende, strukturell verankerte demokratische Mitbestimmung, die den fachlichen Anforderungen von Demokratielernen unter Berücksichtigung der Notwendigkeit politischen Lernens gerecht wird?*

Um den einzelnen in der Frage enthaltenen Aspekten gerecht zu werden, wurden folgende Leitfragen formuliert:

3.1 Leitfragen

1. Werden in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens Klassensprecher*innen gewählt? Wenn ja, gibt es Lehrkräfte, die diese Wahl zwar für sinnvoll halten, jedoch erst ab einer bestimmten Klassenstufe?
2. Welche Gründe sprechen aus Sicht der Lehrkräfte für oder gegen die Wahl von Klassensprecher*innen?
3. Was sind aus Sicht der Lehrkräfte die Aufgaben einer Klassensprecherin/eines Klassensprechers?
4. Wird das Potential für politisches Lernen von den Lehrkräften genutzt? Werden politische (Fach-)Konzepte erarbeitet und politische Begriffe verwendet bzw. eingeführt?
5. Sind in den Schulen demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten strukturell verankert oder betreffen alle Konzepte jeweils lediglich die Einzelklasse?
6. Kennen Lehrkräfte die rechtlichen Rahmenbedingungen demokratischer Mitbestimmung in der Grundschule?

Die Leitfragen bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich die Befragung bewegen soll, um bei der Konzeption des Fragebogens und der Formulierung einzelner Fragen nicht wesentliche Bereiche zu übersehen (vgl. Bortz und Döring 2006: 253 f.). Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass bei der Fragenformulierung noch weitere Fragen hinzukommen können, die auch von Interesse sind oder dass bei der Auswertung der Befragung die Kombination einzelner Merkmalsausprägungen auf Zusammenhänge (z. B. ob jüngere Lehrkräfte andere Vorstellungen haben als ältere) untersucht werden.

3.2 Forschungsdesign

Um die Entwicklung der Befragung vorzubereiten, wurden zunächst einige grundsätzli-

che Überlegungen angestellt zur Art der Befragung und ihrer Verbreitung, die im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Untersuchungsart

Bei der durchzuführenden Befragung handelt es nicht um eine experimentelle Forschungsarbeit, bei der aus einer wissenschaftlich erarbeiteten Theorie eine bestimmte Hypothese abgeleitet wurde und im Anschluss empirisch untersucht werden soll (vgl. Bortz und Döring 2006: 30 f.). Die angestrebte Untersuchung ist demnach nicht explikativ (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2015: 42). Auch kann keine Grundlagenforschung in einem unbekanntem Theoriefeld geleistet werden (explorative Forschung; vgl. Bortz und Döring 2006: 356 f.; Raab-Steiner und Benesch 2015: 41). Der Forschungszugang wird deskriptiv sein:

„Es geht dabei weniger um die Suche nach Erklärungen oder Ursachenforschung, sondern um die Schätzung von gewissen Merkmalen einer klar definierten Population“ (Raab-Steiner und Benesch: 42).

Ziel der Untersuchung ist die Abbildung und Beschreibung eines Ausschnitts der Wirklichkeit innerhalb eines festgesteckten Rahmens. Dabei ist es selbstverständlich, dass im Rahmen einer standardisierten Befragung tatsächlich nur ein Ausschnitt der Wirklichkeit abgebildet werden kann. Bei der Konzeption der Befragung nicht bedachte Konzepte oder alternative Verfahrensweisen haben wenig Chancen, im Rahmen der Untersuchung ‚ans Licht‘ zu kommen. Die Auswertung der Untersuchung und die darauf fußende Beschreibung der Realität können sich also immer nur ganz konkret auf die gestellten Fragen beziehen.

3.2.2 Art der Befragung

Mündliche Befragungen oder das Ausfüllen von Fragebögen im Beisein eines Interviewers haben den Vorteil der kontrollierten Erhebungssituation (vgl. Bortz und Döring: 252 und 256; Atteslander 2006: 147). So ist beispielsweise sichergestellt, dass die Teilnehmenden an der Befragung wirklich alleine und selbstständig teilnehmen. Ferner können, unter bestimmten Voraussetzungen, auch Verständnisfragen geklärt werden, um auszuschließen, dass das Nichtverstehen einer Frage die Untersuchung verfälscht. Eine ausreichend große Stichprobe für eine mündliche Befragung in Form qualitativer Interviews wäre jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar gewesen. Aus diesem Grund soll die Datenerhebung im Rahmen einer schriftlichen Befragung (Fragebogen) erfolgen.

„Diese relativ kostengünstige und leicht praktikable Untersuchungsvariante eignet sich besonders für die Befragung großer, homogener Gruppen“ (Raab-Steiner und Benesch 2015: 49).

Die Befragung wird insofern standardisiert sein (vgl. ebd.), als dass allen Teilnehmenden die gleichen Fragen vorgelegt werden und es keine Möglichkeit der Nachfrage oder des Eingehens auf sich während der Befragung ergebende weitere Themen gibt (vgl. Atteslander 2006: 124 f.)¹⁵.

Gegliedert wurde der Fragebogen in drei Teile: Teil A mit den Kernfragen der Befragung, Teil B mit Fragen für die Abfrage demographischer Daten der Teilnehmer*innen (wie Alter und Geschlecht) und Teil C mit Metafragen zum Fragebogen und dem Ausfüllen desselben, um Störvariablen oder andere Fehler bei der Testkonstruktion identifizieren.

¹⁵Siehe zum Grad der Strukturierung auch Kapitel 3.5.

3.2.3 Frageformate

Bezugnehmend auf die Antwortmöglichkeiten werden Fragen grundsätzlich eingeteilt in offene, halboffene und geschlossene Fragen (vgl. Porst 2009: 51). Bei offenen Fragen wird auf vorgegebene Antwortkategorien verzichtet, das heißt, die Befragten sollen ihre Antwort eigenständig und frei formulieren (vgl. Atteslander 2006: 136). Es wird unterstellt, dass Befragte, vor allem, wenn sie wie bei der geplanten Untersuchung zu ihrer beruflichen Praxis befragt werden, sich von offenen Fragen besonders ernst genommen und wertgeschätzt fühlen (vgl. ebd.: 139). Darüber hinaus ist diese Art der Befragung die direkteste und am wenigsten verfälschende, verlangt jedoch, dass die Antworten für den Auswertungsprozess „in ein vorgegebenes Kategoriensystem eingeordnet“ (Raab-Steiner und Benesch: 57) werden müssen. Bei dieser „Signierung“ (ebd.) muss bewusst sein, dass die Gefahr bestehen kann, dass die abgegebenen Antworten bei der Überführung in Kategorien zu stark interpretiert werden. Eine Mehrfachauswertung zur Erfassung der „Intercoderreliabilität“ (vgl. ebd.: 191 f.) kann in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden, dennoch scheint es ratsam, Atteslander zu folgen, wenn er fordert, Kategorien bereits im Vorhinein theoriegeleitet festzulegen (vgl. ebd.: 190). Dabei ist besonders darauf zu achten, dass die Kategorien exklusiv sind, also jedes Element eindeutig einer Kategorie zuordenbar ist. Ferner sollten die Kategorien so unabhängig sein, dass sich die Einordnung eines Elements nicht auf die eines anderen auswirkt. Auch sollte das Klassifikationsschema einheitlich, also die einzelnen Kategorien direkt miteinander vergleichbar sein (vgl. ebd.: 190 f.). Dabei stellt sich erst bei der konkreten Codierung heraus, ob die Kategorien eindeutig sind. Änderungen einzelner Kategorien sind nicht ausgeschlossen, bergen aber die Gefahr, dass ähnliche Ele-

mente im Laufe der Codierung unterschiedlich kategorisiert werden.

„Eine größere Zahl geschlossener Fragen macht die Beantwortung für die Befragten leichter und weniger zeitintensiv“ (Gruber 2009: 117). Es ist auch zu erwarten, dass geschlossene Fragen in der Regel durchgängiger beantwortet werden, während bei offenen Fragen damit gerechnet werden muss, dass einzelne Teilnehmende nicht alle Fragen beantworten. Geschlossene Fragen sind durch ihre vorgegebenen Antworten und die damit bereits erfolgte Codierung deutlich leichter auszuwerten. Geschlossene Fragen, die nur zwei entgegengesetzte Antwortmöglichkeiten bieten wie ja/nein oder richtig/falsch, werden als dichotom bezeichnet (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2015: 58). Die Anforderung an die Befragten, sich für eine der vorgegebenen Antwortoptionen zu entscheiden, kann für diese entlastend wirken, es kann aber auch vorkommen, „dass sich Befragungspersonen gelegentlich nicht in den vorgegebenen Antwortkategorien wiederfinden“ (Porst 2009: 53). Dies kann entweder die Ergebnisse der Untersuchung verfälschen, wenn die Teilnehmenden „ins Blaue hinein“ irgendetwas ankreuzen oder die Frage gar nicht beantworten. Raab-Steiner und Benesch (2015) weisen außerdem auf die Gefahr des „Mustermalens“ hin (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2015: 67). Bei einer Online-Befragung ausgeschlossen, bei der Nutzung von gedruckten Fragebögen, die von den Teilnehmenden selbst ausgefüllt werden möglich und zu erwarten ist, dass einzelne Teilnehmende die nötige Entscheidung gar nicht fällen und eigene Antworten angeben oder ihre Entscheidung für eine bestimmte Antwortoption noch kommentieren (vgl. Porst 2009: 53). Kommentare können dabei einfach ignoriert werden, eine fehlende klare Zuordnung zu einer Antwortoption muss dagegen als nicht beantwortet („item non-

response“, ebd.) gewertet werden. Eine Sonderform geschlossener Fragen sind Fragen mit Mehrfachnennung, bei denen die Befragten sich nicht für eine Option entscheiden müssen, sondern mehrere Antwortmöglichkeiten wählen können. Dieses Format kann genutzt werden, wenn die einzelnen abgefragten Optionen sich nicht ausschließen, sondern nebeneinanderstehen können, z. B. bei der Abfrage von verwendeten Konzepten. Halboffene Fragen als Zwischenkategorie sind *„eher das Ergebnis von Entscheidungsschwierigkeiten des Fragebogenentwicklers“* (ebd.: 55).

Sie „biete[n] sich immer dann an, wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt [...], aber nicht definitiv bestimmt werden kann [...]“ (ebd.: 57).

In diesem Fall wird den Antwortoptionen eine „Restkategorie“ (ebd.), meist formuliert als „sonstiges“, hinzugefügt, die den Befragten die Möglichkeit gibt, eine auf sie besser zutreffende Antwort als die vorgegebenen zu geben.

Um schließlich nach der Einstellung oder Meinung der Teilnehmenden zu bestimmten Themen zu fragen, sollen im Fragebogen auch Ratingskalen eingesetzt werden. Da die möglichen Antworten in einer Beziehung zueinanderstehen, handelt es sich um eine Ordinalskala (vgl. Porst 2009: 71), die, wenn sie so allgemeingültig formuliert ist, dass sie für verschiedene Fragen verwendet werden kann, als Likert-Skala bezeichnet wird (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2015: 58). Die Befragten sollen dabei gebeten werden, den Grad ihrer Zustimmung zu bestimmten Aussagen entlang einer verbalisierten Skala (vgl. ebd.: 60 f.) anzugeben.

„Die verbalisierte Skala hat den Vorteil, dass sie der Befragungsgruppe genau vorgibt, was diese unter den unterschiedlichen

Skalenpunkten [...] verstehen soll [...]“ (Porst 2009: 78).

Dies soll realisiert werden, indem mehrere Fragen in einer Matrix in Beziehung zu den Antwortmöglichkeiten gesetzt werden können. Um eine „Fluchtkategorie“ (Zurstrassen und Häußler 2011: 52), also die Möglichkeit, sich nicht zu positionieren, indem die Mitte der Skala gewählt wird, auszuschließen, soll die Skala eine gerade Anzahl Abstufungen besitzen (vgl. Raab-Steiner und Benesch 2015: 60).

3.2.4 Befragungsweg

Wie oben ausgeführt, wäre eine persönliche mündliche Befragung zu aufwendig für den Rahmen dieser Arbeit. Auch bei einer „klassischen“ schriftlichen Befragung in Papierform sind der logistische Aufwand und vor allem die einzuräumende Bearbeitungs- und Rücksendezeit sehr hoch. Bei der Verbreitung eines Papierfragebogens per E-Mail, den die Teilnehmenden selbst ausdrucken und per Post zurücksenden, muss durch den hohen Aufwand für die Befragten mit einer geringen Rücklaufquote gerechnet werden. Daher wurde entschieden, die Untersuchung hauptsächlich mittels einer Online-Befragung zu realisieren. In Zeiten der flächendeckenden Verbreitung und Nutzung von Smartphones können die Teilnehmenden den Fragebogen jederzeit und überall ausfüllen, ohne auf einen ruhigen Ort, eine Ablagefläche und einen Stift angewiesen zu sein. Auch stellt die Rücksendung des Fragebogens für die Befragten keinen weiteren Aufwand dar, sie klicken am Ende auf „Absenden“ und die Antworten treffen unmittelbar beim Fragensteller ein. Während Breiter et al. (2013) einer Online-Befragung einen „selektive[n] Charakter“ (Breiter et al. 2013: 61) unterstellen, wird davon ausgegangen, dass nur sehr wenige Lehrkräfte eine Online-Befragung kritisch sehen oder davon überfordert sind (vgl. auch

Gruber 2009: 121). Um jedoch auch diese Bedenken auszuräumen und es gegebenenfalls Schulleitungen zu erleichtern, die Befragung in ihrem Kollegium weiter zu verteilen, wurde auf einen Papierfragebogen dennoch nicht gänzlich verzichtet – der Aufwand, einen solchen mit einer gängigen Textverarbeitung zu erstellen, schien vertretbar.

3.2.5 Stichprobe und Verbreitungsweg

Um eine möglichst breite Datenbasis zu bekommen, wurde der Fragebogen per E-Mail an alle Grundschulen Nordrhein-Westfalens versendet¹⁶. Zielgruppe sind also alle Grundschullehrkräfte Nordrhein-Westfalens.

Es ist davon auszugehen, dass ein nennenswerter Teil der E-Mails aufgrund technischer Probleme nicht ankommt. Auch muss davon ausgegangen werden, dass viele Schulleitungen kein Interesse daran haben, eine E-Mail eines ihnen unbekanntes Studierenden weiter zu geben und das Kollegium aufzufordern, sich zu beteiligen. Es darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass es Schulleitungen geben könnte, die nicht wünschen, dass Daten über die pädagogische Arbeit ihrer Schule an die Öffentlichkeit dringen. Da es mittlerweile ohne größeren Aufwand möglich ist, eine Online-Umfrage zu erstellen und deren Zahl in den letzten Jahren stetig zugenommen hat, ist auch denkbar, dass gerade diese Form bei einigen Lehrkräften zu Ablehnung führt. Die gezielte Ziehung einer Stichprobe (vgl. Breiter et al. 2013: 58 f.) wurde aufgrund des damit verbundenen Aufwands (Definition einer repräsentativen Stichprobe, Kalkulation einer notwendigen Bruttostichprobe, Auswahl der Schulen und Absprachen/Koordination mit diesen (vgl. ebd: 59 f.)) verworfen. Bei einer flächendeckenden

Befragung, die Anspruch erheben soll, die Wirklichkeit möglichst genau abzubilden, wäre dies selbstverständlich angezeigt, ebenso wie eine Pilotierung, die aber aufgrund der begrenzten Zeit dieser Arbeit nicht möglich war. Entsprechende Einschränkungen werden bei der Datenauswertung und Interpretation berücksichtigt.

3.3 Umsetzung und Durchführung

Realisiert wurde die Online-Befragung bei „Limesurvey“ (<http://www.limesurvey.org>). Die von den Teilnehmenden abgesendeten Daten werden in einer Datenbank gespeichert und können im Anschluss in verschiedene Dateiformate exportiert werden. Die bei Erstellung der Online-Befragung verwendeten Fragecodes wurden analog auch im Papierfragebogen verwendet.

Teil 1	Fragen: Kernfragen A01 bis A22
Teil 2	Zustimmung/Ablehnung: Entscheidungs-Matrix A23
Teil 3	Angaben zur Person
Teil 4	Bewertung der Befragung

Im Februar 2017 wurde die E-Mail mit Bitte um Teilnahme an der Umfrage an alle 2814 Grundschulen Nordrhein-Westfalens versendet. Dazu wurde die Schulsuche des Schulministeriums¹⁷ verwendet. Die Ergebnisseite wurde gespeichert, der Quelltext kopiert und im Anschluss mittels des Online-Tools „Email Extractor“¹⁸ die darin enthaltenen E-Mail-Adressen herausgefiltert.

¹⁶Da es in NRW im Gegensatz zu anderen Bundesländern keine gesetzlichen Regelungen gibt, die die Befragung von Schulangehörigen einschränken (vgl. Zurstrassen 2011), ist diese Vorgehensweise möglich. Für eine flächendeckende, wirklich repräsentative Befragung einer gezielt ausgewählten Stichprobe wäre dagegen eine Kontaktaufnahme zum Schulministerium oder den Schulämtern der Bezirksregierungen sinnvoll.

¹⁷<https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/>, zuletzt besucht am 24.02.2017.

¹⁸<http://email-checker.net/email-extractor>, zuletzt besucht am 24.02.2017.

Im Zeitraum Februar/März gingen insgesamt 733 ausgefüllte Online-Fragebögen ein, hinzu kamen 28 Fragebögen, die in Papierform zurückgesandt wurden. Gemessen an der Zahl der Schulen, ergäben die 761 eingegangenen Rückmeldungen eine Rücklaufquote von 27 Prozent, was jedoch durch die unterschiedlichen Verbreitungswege verzerrt wird.

4 Auswertung der Umfrage

Anhand der Leitfragen wird der Umgang mit Klassensprecherwahlen in Grundschulen in NRW zuerst deskriptiv beschrieben.

4.1 Aufbereitung der Daten

Insgesamt gingen im berücksichtigten Zeitraum 1046 Fragebögen ein. Der Datensatz betrug nach der Bereinigung von missings, Ausschluss von Ausreißern etc. insgesamt $N=732$. Alle qualitativen Antworten wurden gesichtet und jeweils ein Kategoriensystem zur Codierung erstellt (induktives Vorgehen, vgl. Kuckartz et al. 2009: 78). Dabei zeigten sich einige von Atteslander (2006) beschriebene Probleme: So war es aufgrund der starken Varianz der Antworten und dem Fragenverständnis der Befragten schwierig, alle Kategorien zu einer Frage „nach einer Dimension“ auszurichten (Atteslander 2006: 190) und die Kategorien so „trennscharf“ (ebd.) zu formulieren, dass sie sich nicht inhaltlich überschneiden. Auch die Unabhängigkeit der einzelnen Kategorien war schwer zu realisieren, weil seitens der Befragten häufig mehrere Aspekte miteinander vermischt wurden. Aus diesem Grund mussten in vielen Fällen die gegebenen Antworten mehreren Kategorien zugewiesen werden. In der Auswertung wird daher immer zwischen der Anzahl Teilnehmer*innen, die die Frage beantwortet haben und der Anzahl der Nennungen einzelner Ausprägungen unterschieden.

4.2 Stichprobe (Teil B)

Im Schuljahr 2015/2016 waren in Nordrhein-Westfalen 45.017 Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen eingesetzt (vgl. IT.NRW 2016: 10). Gemessen daran ergeben die befragten bzw. bei der Auswertung berücksichtigten 732 Teilnehmenden eine Nettostichprobe von 1,63 Prozent. In Bezug auf das Geschlecht kann die Stichprobe als repräsentativ angesehen werden. Die Verteilung der Geschlechter in der Untersuchung weicht lediglich um 0,1 Prozent von der Verteilung in der Grundgesamtheit ab.

Geschlecht	Grundgesamtheit	Nettostichprobe
Weiblich	91,1 %	91,2 %
Männlich	8,9 %	8,8 %
	$n = 45.017^{19}$	$n = 732^{20}$

Tab.1 | Vergleich Grundgesamtheit und Nettostichprobe nach Geschlecht

Insgesamt entspricht die Altersstruktur der Nettostichprobe weitgehend der der Grundgesamtheit (vgl. Tab. 2).

Die in Kapitel 3.2.4 angestellte Überlegung, ältere Lehrkräfte könnten in der Online-Befragung unterrepräsentiert sein, trifft insofern zu, als dass deren Anteil im Vergleich von Gesamtbefragung (Nettostichprobe) und Online-Befragung die stärkste Differenz aufweist (0,4 Prozent).

Angesichts der geringen Anzahl in Papierform eingegangener Rückmeldungen ist dieser Schluss jedoch nur bedingt belastbar. Es lässt sich allenfalls feststellen, dass die „Papierquote“ ab einem Alter von 40 Jahren deutlich zunimmt. Generell kann gesagt werden, dass Lehrkräfte über 60 Jahre in der Befragung geringfügig unterrepräsentiert sind.

¹⁹Grundschullehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (vgl. IT.NRW 2016: 14).

²⁰Im Folgenden gibt „n“ in der Regel die Anzahl der Befragten an, die zu dieser Frage Angaben gemacht haben (vgl. Kapitel 4.1).

Über die Anzahl der Jahre, die sich Lehrkräfte im Schuldienst befinden (Frage B3), gibt es keine offizielle Statistik, weshalb hier kein Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit gezogen werden kann.

Hinsichtlich des in Frage B6 erfragten Standorts der Schule kann festgestellt werden, dass einige Städte deutlich stärker vertreten sind: So stammen 58 und somit 8,4 Prozent der Antworten aus Stadt A, mit 25 immerhin noch 3,6 Prozent der Antworten aus Stadt B.

Erscheint der Anteil dieser Fragebögen zunächst recht hoch, wird dies durch den Vergleich des Anteils der Antworten, die aus bestimmten Städten stammen mit dem Anteil der Anzahl Grundschulen in dieser Stadt relativ zur Gesamtzahl Grundschulen Nordrhein-Westfalens deutlich relativiert (siehe Tabelle 3): So machen die 25 aus Stadt B stammenden Antworten zwar 3,6 Prozent aller Antworten aus, dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass sich drei Prozent aller Grundschulen Nordrhein-Westfalens in Stadt B befinden, jedoch tatsächlich sehr nah an der Realität.

Alter	Grundgesamtheit	Nettostichprobe	Online-Befragung	Papierfr. ²¹
bis 29 Jahre	9,4 %	9,2 %	9,5 %	3,4 %
30 bis 39 Jahre	27,3 %	29,3 %	29,8 %	17,2 %
40 bis 49 Jahre	30,7 %	32,6 %	32,4 %	37,9 %
50 bis 59 Jahre	20,2 %	19,0 %	18,9 %	20,7 %
ab 60 Jahre	12,3 %	9,0 %	9,5 %	20,7 %
	n = 42.267 ²²	n = 727	n = 698	n = 29

Tab. 2 / Vergleich Grundgesamtheit und Nettostichprobe nach Altersklassen; Vergleichsdaten: IT.NRW 2016: 14 f.

²¹Inkl. per PDF-Formular eingereichter Fragebögen.

Stadt	Nennung	% der Antworten	Anzahl Grundschulen	Anteil Grundschulen in NRW
A	58	8,4 %	146	5,2 %
B	25	3,6 %	84	3,0 %
C	13	1,9 %	25	0,9 %
D	7	1,0 %	4	0,1 %
E	4	0,6 %	7	0,2 %
		n = 691		n = 2814

Tab. 3 / Anteil Antworten aus ausgewählten Städten in NRW im Vergleich; (anonymisiert)
Vergleichsdaten: <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online>

Der Anteil der aus Stadt A stammenden Antworten liegt zwar mit 8,4 Prozent deutlich über dem Anteil, den diese Stadt an den Grundschulen in ganz Nordrhein-Westfalens haben (5,2 Prozent), jedoch ist beispielsweise Stadt D mit sieben Antworten bei nur vier Grundschulen deutlich stärker überrepräsentiert. Auch sind andere Großstädte des Landes deutlich unterrepräsentiert. Auf Gewichtungen wird daher in der Auswertung verzichtet.

Frage B4 zu den Studienfächern der Befragten erwies sich als zu allgemein gestellt. Die Befragten machten hier eine unerwartet hohe Anzahl verschiedenster Angaben, die sich nur schwer auswerten ließen. Hinsichtlich des Gedankens, zu erfahren, wie viele der Befragten das Fach Sachunterricht studiert haben, wäre eine gezielte, dichotome Frage wesentlich zielführender gewesen. Erschwerend kommt hinzu, dass das Fach Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen, bis zu Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge für Lehrämter, über Jahre hinweg getrennt in die Lernbereiche Naturwissenschaft und Technik

sowie Gesellschaftslehre studiert wurde. Dies wurde von manchen Befragten spezifiziert, von anderen nicht. Außerdem konnte anhand einer Reihe von Antworten festgestellt werden, dass manche Befragte dazu neigen, statt des studierten Unterrichtsfachs die darin enthaltenen Fachdisziplinen zu nennen. So gab es mehrmals die Nennung von „Literaturwissenschaft und Linguistik“ anstelle von „Deutsch“. In die Zählung aufgenommen wurden alle Nennungen und Varianten von „Sachunterricht“, addiert wurden alle Angaben von „Sozialwissenschaften“ und „Politik“ (vgl. Tab. 4). Für den Vergleich mit der Grundgesamtheit wurde anhand statistischer Daten des Schulministeriums analog vorgegangen. Dabei zeigte sich, dass der Anteil Lehrkräfte, die eines der drei Fächer studiert haben, in der Befragung geringfügig über ihrem Anteil an Grundschullehrkräften in Nordrhein-Westfalen liegt (siehe Tabelle 4). Ob dieser Unterschied an einem größeren Interesse dieses Personenkreises oder an methodischen Mängeln liegt, kann nur vermutet werden.

Studienfach	NRW gesamt	Anteilig	Stichprobe	Anteilig
Sachunterricht, Politik, Sozialwissenschaften	14.947	32,8 %	276	38,0 %
		n = 45.528		n = 726

Tab. 4 / Vergleich Grundgesamtheit und Nettostichprobe nach Studienfach Sachunterricht

²²Hauptamtliche Grundschullehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd.: 15).

4.3 Inhaltliche Auswertung (Teil A)

Entgegen der Erwartung, dass nur in wenigen Grundschulklassen Nordrhein-Westfalens Klassensprecher*innen gewählt werden, geben mit 97,1 Prozent nahezu alle Befragten an, dies zu tun (vgl. Tab. 5).

	Anzahl	Anteil Befragung
Ja	711	97,1 %
Nein	21	2,9 %
		n = 732

Tab. 5 | A01 - Wählen Sie in Ihrer Klasse Klassensprecher?

Dabei lässt sich ein geringer Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften erkennen (vgl. Tab. 6). Während nur 2,9 Prozent der Gesamtbefragten die Frage, ob sie Klassensprecher*innen wählen lassen, verneinen, beträgt deren Anteil bei den Männern 4,7 Prozent. Dies kann jedoch auch mit der kleinen Stichprobe bzw. dem geringen Männeranteil erklärt werden. Da ein einziges „Nein“ eines Mannes mehr den Anteil auf 6,3 Prozent erhöht hätte, sind Aussagen über Zusammenhänge zum Geschlecht nicht belastbar.

	Anzahl	% der Angaben
Ja/Weiblich	649	97,4 %
Nein/Weiblich	61	2,6 %
Ja/Männlich	17	95,3 %
Nein/Männlich	3	4,7 %
		n = 731

Tab. 6 | Antworten A01 nach Geschlecht

Hinsichtlich der Altersstruktur lässt sich feststellen, dass die Zustimmung zu Frage A01 „Wählen Sie in ihrer Klasse Klassensprecher?“ in den Randgruppen bis 29 und ab 60 Jahren anteilig am größten ist (vgl. Tab. 7).

Alter	Anzahl Antwort „Ja“	% der Altersklasse
bis 29 Jahre	66	98,5 %
30 bis 39 Jahre	206	96,7 %
40 bis 49 Jahre	230	97,0 %
50 bis 59 Jahre	133	96,4 %
ab 60 Jahre	71	98,6 %
		n = 706

Tab. 7 | A01 - Antworten „Ja“ nach Altersklassen

Betrachtet man darüber hinaus die Dienstjahre der befragten Lehrkräfte, beträgt die Zustimmungquote bei Lehrkräften, die seit mehr als 30 Jahren im Schuldienst 100 Prozent.

Die angegebenen Gründe, warum die Befragten Klassensprecher*innen wählen, ließen sich in elf Kategorien zusammenfassen (vgl. Tab. 8). Die erstellten Kategorien illustrieren dabei deutlich die in Kapitel 4.1 erwähnte Herausforderung, diese exklusiv zu gestalten. Dies ist vor allem in der unerwartet geringen Trennschärfe und einer fehlenden begrifflichen Exaktheit in den Antworten der Befragten begründet.

So kann nicht ausgeschlossen werden, dass Befragte angeben, Klassensprecher*innen zu wählen, „weil das Schulprogramm es so vorsieht“, ohne dabei darauf hinzuweisen, dass dies auf ein Schülerparlament an der Schule zurückzuführen ist.

Auch die Begriffe „repräsentieren“, „Repräsentant“ und „repräsentativ“ werden von den Befragten nicht eindeutig verwendet. Sind damit meist *repräsentative Aufgaben*, wie die Übergabe von Geschenken oder das Entgegennehmen von Urkunden im Namen

der Klasse gemeint, steht „repräsentieren“ in manchen Antworten allgemein für die „Vertretung der Klasse“, einschließlich der Vertretung der Interessen der Klasse gegenüber der Lehrkraft. Umgekehrt kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige Nennungen von „Vertretung der Klasse“ eben die Wahrnehmung repräsentativer Aufgaben meinen. Im Rahmen der Codierung wurde versucht, die Antworten korrekt und im Sinne der Antwort einzuordnen, es darf jedoch nicht übersehen werden, dass es sich dabei um eine interpretierende Handlung seitens des Codierenden handelt.

Von den 711 Befragten, die angeben Klassensprecher*innen wählen zu lassen, beantworteten 595 die Frage nach den Gründen dafür. Die inhaltliche Analyse der Antworten und deren Codierung ergaben 968 Nennungen. Die häufigsten Nennungen beziehen sich dabei auf das Feld „Demokratie“: 43,9 Prozent der Befragten geben als Grund

„Demokratie“, „Demokratie lernen“, „Demokratieerziehung“ oder ähnliches an. Bemerkenswert ist, dass fast dreißig Prozenten der Befragten angeben, Klassensprecher*innen für das Schülerparlament der Schule zu wählen. Nennenswert sind außerdem noch die Antwortkategorien „Mitbestimmung/Partizipation“, „Verantwortung übertragen/übernehmen“, „Vertretung der Klasse“ und „Ansprechpartner für Kinder“.

Wie Tabelle 9 zu entnehmen ist, geben von den Befragten, die keine Klassensprecher*innen wählen lassen, 17 eine Begründung dafür an (Frage A01b). Das Antwortspektrum reicht hier von „Diese werden von mir bestimmt“²³ über das Konzept eines „Kind der Woche“, zu dem Hinweis, da es einen Klassenrat gebe, brauche man keine*n.

Beinahe alle Lehrkräfte lassen entweder jährlich oder halbjährlich wählen, dabei gibt eine leichte Mehrheit einen jährlichen Turnus an (vgl. Tab. 10).

Inhalt	Anzahl Nennungen	Anteil Befragte	Anteil Nennungen
Demokratie (-erziehung, heranzuführen, lernen, einüben)	261	43,9 %	27,0 %
Schülerparlament	175	29,4 %	18,1 %
Mitbestimmung/Partizipation ist wichtig	144	24,2 %	14,9 %
Verantwortung übertragen/übernehmen	125	21,0 %	12,9 %
Vertretung der Klasse	87	14,6 %	9,0 %
Ansprechpartner für Kinder (allgemein, Probleme, Streit)	72	12,1 %	7,4 %
Selbstverwaltung (Dinge ohne Erwachsene regeln)	23	3,9 %	2,4 %
Unterstützung der Lehrkraft	23	3,9 %	2,4 %
Steht im Schulprogramm/Ist Vorschrift	23	3,9 %	2,4 %
Vorbild	13	2,2 %	1,3 %
Repräsentative Aufgaben (z. B. Geschenke überreichen)	11	1,8 %	1,1 %
Leitung des Klassenrats	11	1,8 %	1,1 %
	gesamt: 968	n = 595	n = 968

Tab. 8/ A01b - Warum wählen Sie Klassensprecher?

²³Auch hier kann aus der Antwort nicht geschlossen werden, ob die Lehrkraft Klassensprecher*innen im herkömmlichen Sinne „bestimmt“ oder die Vertreter der Klasse für das Schülerparlament benennt, anstatt sie wählen zu lassen.

24 Lehrkräfte geben einen anderen Turnus an. Davon lassen acht einmal im Quartal bzw. „zu den Ferien“ wählen, drei „bei Bedarf“ oder „bei Unzufriedenheit! [sic]“. Die übrigen Nennungen beinhalten Aussagen wie „alle 2 Monate“ sowie diverse Kombinationen verschiedener Zeiträume in verschiedenen Schuljahren. In zwei Fällen findet sich die Aussage „Zu den Zeugnissen“, was ebenfalls auf eine Kombination hindeuten kann: In den nordrhein-westfälischen Grundschulen erhalten Schüler*innen der Schuleingangsphase ein Zeugnis am Ende des Schuljahres, die der dritten und vierten Klasse dazu noch zum Schulhalbjahr (vgl. § 6 AO-GS Abs. 1).

Inhalt	Anzahl Nennungen
Nicht notwendig/sehe keinen Sinn	6
Haben Klassenrat	4
Zu schwierig/zu jung	3
Alle sollen gleichberechtigt sein	1
Klasse neu übernommen	1
Kind der Woche	1
Werden von Lehrkraft bestimmt	1
	gesamt: 17

Tab. 9 / A01b - Warum wählen Sie keine Klassensprecher?

Turnus	Anzahl Nennungen	% der Nennungen
Jährlich	401	56,4 %
Halbjährlich	286	40,2 %
Sonstiges	24	3,4 %
		n = 711

Tab. 10 / A02 - In welchem Turnus wählen Sie?

Die Anzahl der von den Befragten gewählten Klassensprecher*innen ist recht eindeutig: 474 von 711 Befragten (das entspricht einem Anteil von 66,7 Prozent) besetzen die Position ein Mal.

Kombiniert man die Angaben, zeigt sich deutlich, dass die Mehrheit der Befragten die Kombination aus einer Sprecherin / einem

Sprecher und einer Vertretung wählen lässt (vgl. Tab. 11).

Die anderen relevanten Kombinationen sind die Wahl zweier Sprecher*innen ohne Vertretung und die Besetzung mit jeweils zwei Kindern.

Es kann vermutet werden, dass es sich dabei in vielen Fällen um jeweils ein Mädchen und einen Jungen handelt, da einige Befragte angeben, bei der Wahl auf die Geschlechterverteilung zu achten. Bei den Fragen A05 und A06 darf jedoch nicht übersehen werden, dass sie für die Befragten offenkundig nicht eindeutig genug formuliert waren. In Frage A05 wurde das Interesse an der Existenz einer Geschlechterquote nicht von allen Befragten erkannt. Bei Frage 06 wäre eine filternde Formulierung wie „Falls nicht:“ zweckdienlich gewesen. So wurden beide Fragen von allen Befragten beantwortet.

Sprecher*innen \ Vertreter*innen	Vertreter*innen		
	2	1	0
2	93	11	133
1	6	467	1
Anzahl Nennungen absolut (n = 711)			

Tab. 11 / A04 - Anzahl gewählter Klassensprecher*innen und Vertreter*innen

Da die große Mehrheit angibt, auf die Geschlechterverteilung zu achten und beinahe alle Befragten die Verteilung als „recht gleichmäßig“ einschätzen (siehe Tabelle 12), scheint diese Vermutung jedoch plausibel. Auch die Äußerungen von Befragten, die, da ihnen die Formulierung von A05 nicht eindeutig genug war, die Fragen C5, C6 oder C7 dazu nutzten, noch einmal gezielt darauf hinzuweisen, dass sie quotiert wählen, ist ein Hinweis darauf.

Achten darauf	Anzahl Nennungen	% der Nennungen		Verteilung ist	Anzahl Nennungen	% der Nennungen
Ja	508	71,45 %		Gleichmäßig	596	92,1 %
Nein	203	28,55 %		Nicht bekannt	64	9,9 %
				Mehr Jungen	29	4,5 %
				Mehr Mädchen	22	3,4 %
		n = 711				n = 711

Tab. 12/ A05/A06 - Geschlechterverteilung bei der Wahl

Auch die Äußerungen von Befragten, die, da ihnen die Formulierung von A05 nicht eindeutig genug war, die Fragen C5, C6 oder C7 dazu nutzten, noch einmal gezielt darauf hinzuweisen, dass sie quotiert wählen, ist ein Hinweis darauf.

Entgegen der Erwartung, viele Lehrkräfte würden gerade Schüler*innen der Schuleingangsphase als zu jung für eine Klassensprecher*innen-Wahl erachten, führen über zwei Drittel der Befragten eine Wahl bereits im ersten oder zweiten Schuljahr durch (vgl. Tab. 13). Ein Viertel beginnt damit in Klasse 3, nur wenige machen keine genaue Angabe oder geben an, erst ab Klasse 4 zu wählen.

Ab Klasse	Anzahl Nennungen	% der Nennungen
1	308	43,3 %
2	190	26,7 %
3	178	25,0 %
4	14	2,0 %
Unterschiedlich	21	3,0 %
		n = 711

Tab. 13/ A07 - Ab wann wählen Sie Klassensprecher?

Frage A08 nach den drei wichtigsten Aufgaben einer Klassensprecherin/eines Klassensprechers wurde von 644 Befragten beantwortet. Dabei nimmt die Anzahl derer, die zwei oder mehr Aufgaben nennen, deutlich ab. Die Möglichkeit, drei verschiedene Antworten zu geben und die Formulierung der Frage, die *wichtigsten* Aufgaben zu nennen, haben bei A08 das Codieren erleichtert, sodass es möglich war, jede Antwort durchweg einer Kategorie zuzuordnen (vgl. Tab. 14).

Antworten, die auf intendierte (Lern-)Ziele hindeuten („Demokratie erlernen“, „Mitbestimmung“), sowie solche, die für das Amt notwendige Eigenschaften beinhalten („aufgeschlossen“, „verständnisvoll“), wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Auffällig ist auch bei dieser Frage die hohe Anzahl von Antworten, die auf einen installierten Klassenrat oder ein Schülerparlament anspielen (zusammen fast 30 Prozent).

Inhalt	Anzahl Nennungen	%-Anteil der Nennungen
Sprachrohr/Vertretung der Klasse, Bindeglied Lehrkraft / Schüler*innen	495	30,0 %
Vertretung im Schülerparlament / bei anderen Instanzen der Schule	365	22,1 %
Ansprechpartner, Vertrauensperson für Kinder	199	12,1 %
Organisatorisches in der Klasse: Dienste verteilen, Aufgaben (auch: Botengänge) übernehmen	126	7,6 %
Vermitteln zwischen Schüler*innen, Konflikte lösen, Streit schlichten	122	7,4 %
Leitung des Klassenrats	120	7,3 %
Regeln: Daran erinnern, für Einhaltung sorgen, für Ruhe/ Ordnung sorgen, Vorbild sein	114	6,9 %
Repräsentatives: Geschenke überreichen, Urkunden annehmen, Gäste begrüßen	78	4,7 %
Verantwortung übernehmen	32	1,9 %
		n = 1651

Tab. 14/ A08 - Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Aufgaben des Klassensprechers?

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (92,7 Prozent) gibt an, die Wahl von Klassensprecher*innen im Rahmen einer Unterrichtseinheit vorzubereiten. Davon behandeln 58,4 Prozent das Thema „allgemein im Klassenverband“ und 41,6 Prozent im Rahmen des Sachunterrichts.

Die Angaben darüber, was im Rahmen dieser Unterrichtseinheiten bzw. als Vorbereitung einer Klassensprecherwahl²⁴ von den Lehrkräften thematisiert wird, sind nicht trennscharf codierbar. Fast alle Befragten geben an, die Aufgaben, Rechte und Pflichten zu thematisieren, die mit dem Amt verbunden sind, welche Eigenschaften ein*e Klassensprecher*in haben sollte und dass persönliche Sympathien bei der Wahl keine Rolle spielen

sollten. Nur selten genannt wird eine Thematisierung des konkreten Wahlverfahrens. Die Themen Demokratie im Allgemeinen oder das Wahlsystem in Deutschland werden nur vereinzelt genannt. Einige Befragte nennen hier eigentlich für Frage A13 (Welches Wahlverfahren wenden Sie zur Klassensprecherwahl an?) Erwartetes, wie die Erstellung von Wahlplakaten, das Halten von Wahlreden oder das Schreiben eines Wahlprogramms.

Von 707 Befragten, die beantworteten, ob sie „bestimmte politische Begriffe“ einführen, bejahen dies lediglich 57,9 Prozent. Verknüpft mit Frage A09 zeigt sich, dass der Anteil derer, die politische Begriffe einführen unter denjenigen, die eine Unterrichtseinheit

²⁴So haben beinahe alle Befragten, die A09 mit Nein beantworteten, auch A11 beantwortet. Es wird unterstellt, dass sie damit deutlich machen wollten, dass sie dem Thema zwar keine ganze Unterrichtseinheit widmen, die Wahl dennoch vor ihrer Durchführung thematisiert wird. Eine Aufschlüsselung, ob sich die Antworten dieser Lehrkräfte zu A11 von den anderen unterscheiden, erwies sich als unergiebig.

Unterrichtseinheit im:	Politische Begriffe	Anteil Unterrichtsform	Keine Begriffe	Anteil Unterrichtsform
Klassenverband	202	53,0 %	179	47,0 %
Sachunterricht	191	71,0 %	78	29,0 %
Keine Unterrichtseinheit	13	25,5 %	38	74,5 %
				n = 701

Tab. 15 | Einführung politischer Begriffe nach Unterrichtsformen

im Rahmen des Sachunterrichts abhalten, wesentlich größer ist (vgl. Tab. 15). Die von 388 Befragten genannten Begriffe weisen eine sehr hohe Bandbreite auf. Eine Kategorisierung erschien hier nicht zweckmäßig, da beispielsweise auch zwischen „Abstimmung“ und „Wahl“ ein fachlich-inhaltlicher Unterschied besteht.

Einzig die Nennung eines oder mehrerer Wahlprinzipien wurde zusammengefasst. Dies beinhaltet fünf Mal die Angabe „Wahlprinzipien“ oder „Wahlgrundsätze“ an sich, zwei weitere Befragte führen aus, was sie darunter verstehen: „frei, geheim, allgemein und unmittelbar“ sowie „frei, gleich, allgemein und unmittelbar“. Das Wahlprinzip „geheim“ wird insgesamt und in wechselnden Kombinationen 80 Mal genannt (inkl. Nennungen von „anonym“). Insgesamt lassen sich 85 Begriffe unterscheiden, die an dieser Stelle nicht alle aufgezählt werden sollen und können.

Es lässt sich jedoch eine gewisse „Bruchstückhaftigkeit“ feststellen: Wie bei den Wahlprinzipien, wo häufig nur eines genannt wird, kommen beispielsweise Begriffe, die Dinge beschreiben, die bei einer „echten“ Wahl eine Rolle spielen wie „Wahlurne“, „Wahlhelfer“ oder „Wahlkabine“ nur selten und nie gemeinsam vor.

Frage A13 nach dem verwendeten Wahlverfahren beantworteten 699 der Befragten. Dabei nutzen 420 eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (siehe Tabelle 17), 279 machten nur im Feld „Sonstiges“ eine Angabe. Insgesamt wurden unter „Sonstiges“ 293 Antworten eingetragen. Die Nennungen unter „Sonstiges“ beinhalten fast ausnahmslos eine Variante von „auf Zettelchen“, „geheime Wahl (auf Zetteln)“, „Blankozettel“ oder „buntes Papier“.

Inhalt	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Demokratie	264	68,0 %
Wahlprinzipien	100	25,8 %
Wahl	85	21,9 %
Mitbestimmung	32	8,2 %
Mehrheit	30	7,7 %
Parlament	27	7,0 %
Abstimmung	22	5,7 %
Wahlurne	15	3,9 %
Vertreter	14	3,6 %
Kandidat	11	2,8 %
Befragte: 388	Nennungen gesamt: 814	n = 388

Tab. 16 | Politische Begriffe (Zehn häufigste Nennungen)

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Gedruckte Stimmzettel	379	53,9 %
Wahlkabine	40	5,7 %
Handzeichen	38	5,3 %
		n = 699

Tab. 17| A13 - Welches Wahlverfahren wenden Sie zur Klassensprecherwahl an?

Eine Befragte lässt in der ersten Klasse per Handzeichen, später mit Stimmzetteln wählen, zwei „per Handzeichen mit geschlossenen Augen“²⁵ und eine gibt als Wahlverfahren an „Steine werden auf ein Bild des Kindes gelegt, das [sic] man wählen möchte“. Acht Befragte erwähnen eine Wahlurne. Auffällig ist auch hier, wie viele Befragte explizit darauf hinweisen, einen Jungen und ein Mädchen wählen zu lassen.

Die Frage, ob auch Sprecher*innen für Gruppentische gewählt werden (A14), wird von 89,7 Prozent der Befragten verneint. Von den 73 Befragten, die dies bejahen, machen 63 Angaben zu den Aufgaben (A15). Demnach werden diese Gruppentischsprecher*innen²⁶ vor allem bestimmt, um den Organisationsablauf in der Klasse zu erleichtern: Sie holen Materialien, verteilen Arbeitsblätter, helfen anderen Kindern am Tisch oder sorgen für Ordnung oder Ruhe am Tisch. Den Charakter eines Sprechers/einer Sprecherin haben sie dort, wo sie Arbeitsergebnisse des Gruppentischs an die Klasse oder die Lehrkraft zurückerklären.

Die Frage, ob das Amt des Klassensprechers/der Klassensprecherin eine regelmäßige Rolle im Schulalltag spielt, wird von einer großen Mehrheit der Befragten positiv beantwortet (vgl. Tab. 18).

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Ja	499	70,2 %
Eher nicht	192	27,0 %
Nein	20	2,8 %
		n = 711

Tab. 18| A16 - Spielt das Amt des Klassensprechers eine regelmäßige Rolle im Schulalltag?

Die Ausführungen unter „Ja, und zwar:“ zeigen noch einmal die Schwierigkeit der Befragten, die einzelnen Fragen trennscharf zu beantworten. Abgesehen von Antworten im Sinne von „täglich“ oder „oft“ findet sich häufig der Hinweis „siehe oben“ oder „siehe Aufgaben“. Die einzelnen Antworten sind fast ausnahmslos Varianten der unter A08 gegebenen Antworten (siehe Tabelle 14). Auffällig ist, dass das Themenfeld „Streit schlichten/Konflikte regeln“ hier wesentlich öfter genannt wird, ebenso organisatorisches wie „bei der Ballverteilung in der Pause“. Bemerkenswert ist auch hier der hohe Anteil von Antworten, die sich auf das Vorhandensein eines Klassenrats (dessen Leitung anscheinend häufig die Klassensprecherin oder der Klassensprecher übernimmt, s.a. Tab. 14) oder eines Schülerparlaments beziehen. Diese Antworten machen mit Abstand den größten Anteil aus (insgesamt 314 Nennungen).

²⁵Eine davon auf Vorschlag der Kinder.

²⁶In einer Klasse heißen diese „Tischchefs“.

Es zeigt sich auch, dass die Fragen zu allgemein formuliert wurden und „regelmäßige Rolle im Schulalltag“ zu viel Platz für Interpretation lässt: Über 10 Prozent der Befragten nennen in ihrer Antwort einen „monatlichen“ Rhythmus (z. B. des Schülerparlaments).

Die Frage, ob sie sich beim Amt des Klassensprechers an bestimmter Fachliteratur orientieren, wird von 93,2 Prozent verneint. Lediglich 48 Befragte bejahen diese Frage, 41 davon geben Literatur an. Dreizehn davon nennen verschiedene Lehrwerke für den Sachunterricht, drei die Reihe „Teamgeister“ aus dem vpm-Verlag, drei Befragte nennen Materialien von der oder allgemein die Bundeszentrale für politische Bildung. Außerdem werden verwandt eine Broschüre des MSW („Achtsamkeit und Anerkennung“), zwei Grundschulzeitschriften, Materialien der Seite klassenrat.de, „gängige“ oder „diverse“ Literatur zum Klassenrat sowie *Dewey's Democracy and Education* und das in dieser Arbeit zitierte Buch von Schumacher (2015). Eine Befragte gibt an, zum Thema noch Materialien aus dem Studium zu haben und diese zu verwenden.

Auf die Frage, ob an ihrer Schule ein (gemeinsames) Konzept existiert (A18), gibt mit 42,8 Prozent ein nicht unerheblicher Teil an, dass jede Lehrkraft an ihrer Schule ihren eigenen Weg geht (vgl. Tab. 19).

Von den 54 Nennungen unter „Es gibt ein anderes/weitere Konzepte“ entfallen insgesamt 49 auf die Konzepte Schülerparlament oder vergleichbares (25 Nennungen), Klassenrat (17) oder beides zusammen (7). Vier Lehrkräfte geben an, dass es immerhin die Absprache gibt, *dass* gewählt wird. Eine Lehr-

	Nennungen	% der Befragten
keine Absprache	300	42,8 %
Absprachen über Wahlzeitpunkt	372	53,1 %
Absprachen über Aufgaben	289	41,2 %
Absprachen über Wahlverfahren	137	19,5 %
Andere Absprachen/ Konzepte	54	7,7 %
		n = 701

Tab. 19 / A18 - Gibt es an Ihrer Schule ein Konzept, das in allen Klassen angewandt wird ?

kraft spricht sich mit einer Kollegin ihres Kollegiums ab. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Hinweise darauf, dass zur Zeit ein Konzept erarbeitet wird sowie auf Projekte wie das „Teamgeister-Training“²⁷ oder das „Buddy-Programm“²⁸. Nach Auskunft einer Befragten „haben einige KollegInnen mein System übernommen“.

Bei Frage A19, ob es eine schulübergreifende, übergeordnete Partizipationsinstanz gibt, zeigt sich noch einmal die Varianz der verwendeten Begrifflichkeiten. Für das Konzept eines Schülerparlaments werden 11 verschiedene Begriffe genannt: Schülerparlament (einmal Schüler*innenparlament), Schulparlament, Schülerrat, Schülerkonferenz, Schülerversammlung, Kinderparlament, Kinderkonferenz, Klassensprecherkonferenz, Klassensprecherrat, Klassensprechersitzung, sowie schuleigene Namen dafür²⁹. In zwei Fällen wird außerdem für eine solche Instanz die missverständliche Bezeichnung „Klassenrat“ verwendet³⁰. Demnach gibt es an über der Hälfte der Schulen eine Instanz wie ein Schülerparlament (siehe Tabelle 20).

²⁷Siehe <http://teamgeister-gs.de>

²⁸Siehe <https://education-y.de/handlungsfelder/schule>.

²⁹Da diese bei Eingabe in einer Suchmaschine eindeutigen Rückschluss auf die Schule zulassen, werden die Namen in der Arbeit aus Datenschutzgründen nicht genannt.

³⁰In den meisten Fällen ergab sich aus dem Rest der jeweiligen Antwort im Rahmen der Codierung eine Zuordnung zu Schülerparlament.

Frage A20 fragt nach der Kenntnis des einzigen, explizit die Grundschule in den Blick nehmenden Passus des SV-Erlasses, Frage A21 nach der Einschätzung der Lehrkräfte,

ob und wodurch sie diesen umsetzen. Dabei gibt nur eine kleine Mehrheit an, den Passus zu kennen, eine deutliche Mehrheit bejaht jedoch dessen Umsetzung (vgl. Tab. 21).

		Anzahl	% der Befragten	% der Angaben
Nein		261	36,6 %	
Ja		453	63,4 %	
Ja, und zwar	Schülerparlament	385		92,5 %
	Ist in Planung	12		2,9 %
	Schüler-/Schulsprecher	6		1,4 %
	Treffen mit Schulleitung	5		1,2 %
	Städt. Einrichtung wie Kinder- und Jugendparlament	5		1,2 %
	OGS ³¹ wählt einen Rat o.ä.	3		0,7 %
			n = 714	n = 416

Tab. 20 | A19 - Gibt es an Ihrer Schule eine den Klassensprechern übergeordnete Instanz (z. B. ein Schülerparlament)?

Kenntnis	Anzahl	% der Angaben	Umsetzung	Anzahl	% der Angaben
Ja	418	58,5 %	Ja	644	91,6 %
Nein	297	41,5 %	Nein	59	8,4 %
		n = 715			n = 703

Tab. 21 | Kenntnis und Umsetzung von SV-Erlass NRW I.

³¹Offene Ganztagschule.

Tabelle 22 zeigt die Kombination der Fragen zum benannten Passus. Es zeigt sich, dass der Anteil derer, die angeben, den Passus im Schulalltag umzusetzen, unter den Befragten, die angeben ihn zu kennen, geringfügig größer ist.

Bei der letzten inhaltlichen Frage wurden die Befragten gebeten, sich zu generellen Partizipations-/Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler*innen ihrer Schule zu äußern (A22). Die Antworten ließen sich mit Hilfe von 15 Kategorien codieren (vgl. Tab. 23), einige Antworten mussten dafür allerdings mehrfach codiert werden.

Bei den Antworten auf „Ja, und zwar durch“, finden sich einige Nennungen verschiedener Lernformen (z. B. „kooperative Lernformen“, „Wochenplan-arbeit“, „Methodenvielfalt“), sowie Hinweise auf den Schüler*innen übertragene Aufgaben oder Dienste. Die Mehrheit der Befragten gibt auch bei dieser Frage „Schülerparlament“, „Klassenrat“ oder Vergleichbares an.

Den Abschluss der inhaltlichen Befragung bildete Frage A23, in der die Befragten gebeten wurden, den Grad ihrer Zustimmung zu bestimmten Aussagen anzugeben.

	Umsetzung		keine Umsetzung		
	Anzahl	% der Befragten	% von Spalte 1	Anzahl	% der Befragten
Kenntnis	390	55,7 %	94,4 %	23	3,3 %
Keine Kenntnis	251	35,9 %	87,5 %	36	5,1 %
		n = 700			n = 700

Tab. 22 / Kenntnis und Umsetzung SV-Erlass kombiniert

Inhalt	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Schülerparlament und/oder Klassenrat	236	40,3 %
Feste, Ausflüge, Projekte	159	27,1 %
Gestaltung von Schulhof/Schulgebäude	116	19,8 %
Anschaffungen (meist: Pausenspielzeug)	107	18,3 %
Klassenregeln (inkl. Sitzordnung, Belohnungssysteme)	102	17,4 %
Unterrichtsthemen, v. a. in Sachunterricht, Kunst, Musik	99	16,9 %
Schulregeln	64	10,9 %
Verwendung von Einnahmen (Sponsorenlauf etc.)	23	3,9 %
Streitschlichter-Programm an der Schule	20	3,4 %
Befragung der Schüler*innen, in bestimmtem Rhythmus oder zu bestimmten Anlässen	15	2,6 %
Kummerkasten o.ä.	11	1,9 %
Benotung, Hausaufgabenumfang	8	1,4 %
Nicht, nicht so richtig, nur wenig, kaum	7	1,2 %
		n = 586

Tab. 23 / A22 - Wie können Schüler an Ihrer Schule partizipieren? Wobei haben sie Mitspracherecht?

Die Zustimmungswerte zur Frage, ob Kinder in der Schuleingangsphase noch zu jung sind für die Wahl von Klassensprecher*innen passen zu den Antworten zu Frage A07 – Ab wann wählen Sie Klassensprecher? So beträgt der Anteil derer, die A23.SQ001 „eher nicht“ oder „gar nicht“ zustimmen 68 Prozent gegenüber 70 Prozent, die eine Wahl in einem der ersten beiden Schuljahre durchführen (vgl. Tab. 13). Es mag außerdem einige Befragte geben, die eine Wahl durchführen, weil es an ihrer Schule so üblich ist, dies aber nicht aus voller Überzeugung tun. Auch die Zustimmung zur Aussage „Ich finde es wichtig, Klassensprecher zu wählen“ passt mit zusammengefasst 96,8 Prozent zum Anteil derer, die laut A01 eine solche Wahl durchführen (vgl. Tab 25, vgl. Tab. 5).

Bei Frage A23.SQ003 zeigt sich hingegen eine leichte Abweichung: Während bei A16 2,8 Prozent angeben, das Amt spiele bei ihnen im Alltag keine Rolle, stimmen hier nur 1,2 Prozent dieser Aussage zu (vgl. Tab. 26). Fasst

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	66	9,0 %
Stimme eher zu	190	26,0 %
Stimme eher nicht zu	245	33,5 %
Stimme gar nicht zu	230	31,5 %
		n= 731

Tab. 24 / A23.SQ001 - In den ersten zwei Schuljahren sind die Kinder noch zu jung für Klassensprecher

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	623	85,3 %
Stimme eher zu	84	11,5 %
Stimme eher nicht zu	18	2,5 %
Stimme gar nicht zu	5	0,7 %
		n= 730

Tab. 25 / A23.SQ002 - Ich finde es wichtig, Klassensprecher zu wählen

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	623	85,3 %
Stimme eher zu	84	11,5 %
Stimme eher nicht zu	18	2,5 %
Stimme gar nicht zu	5	0,7 %
		n= 730

Tab. 26 / A23.SQ003 - Ich lasse Klassensprecher wählen, im Alltag spielt es jedoch keine Rolle

man „Eher nicht“ und „Nein“ aus A16 zusammen und vergleicht dies mit „Stimme ganz zu“ und „Stimme eher zu“ von A23.SQ003, ergibt sich eine Differenz von 10 Prozentpunkten³² (vgl. Tab. 18). Möglich wäre ein Zusammenhang mit der in A23 um einen Schritt erweiterten Skala. Es ist jedoch auch denkbar, dass die Befragten zum Ende der Befragung einen anderen Eindruck von der Relevanz des Amtes in ihrem Schulalltag hatten. Nimmt man A23.SQ004 hinzu, verstärkt sich jedoch der Eindruck fehlender Kohärenz: Nur 7,7 Prozent stimmen ganz oder eher zu, dass nach einiger Zeit in Vergessenheit gerät, wer gewählt wurde. Dies bedeutet weitere 10 Prozentpunkte Abstand von den Antworten zu A16 (vgl. Tab. 27, vgl. Tab. 18).

Gemessen am Anteil derer, die bei A19 angeben, im Unterricht politische Begriffe einzuführen (57,9 Prozent), ist die addierte Zustimmungswerte zur Aussage „Die Klassensprecherwahl ist ein wichtiger Baustein politischen Lernens in der Grundschule“ mit 91,8 Prozent sehr hoch (siehe Tabelle 28). Dies macht deutlich, dass aus Sicht der Befragten eine Relevanz für politisches Lernen nicht zwangsläufig mit dem Aufbau politischen Fachwissens einher gehen muss.

³²Das, obwohl A23.SQ003 auch Antworten von Befragten beinhaltet, die keine*n Klassensprecher*in wählen.

Angesichts dessen, dass 97,1 Prozent der Befragten angeben, eine*n Klassen-sprecher*in zu wählen, sind auch die Ergebnisse von A23.SQ006 auffällig (vgl. Tab. 29). Lediglich 38,4 Prozent stimmen der Aussage, dass andere Methoden geeigneter sind, gar nicht zu. Auch zusammen mit „Stimme eher nicht zu“ ergibt sich ein Anteil von 87,7 Prozent und damit fast 10 Prozentpunkten weniger. Anders ausgedrückt: Obwohl nur 2,9 Prozent der Befragten keine Wahl durchführen, halten zusammen 12,3 Prozent andere Methoden für geeigneter.

Die zusammengefasste Zustimmungquote zu A23.SQ007 „Ich habe eine klare Vorstellung von den Aufgaben eines Klassensprechers“ (87,9 Prozent, vgl. Tab. 30) passt hingegen wieder zum Anteil der Befragten, die Frage A08 nach den Aufgaben beantworteten (644 von 711 = 90,6 Prozent). Dass bei A23.SQ007 sich die Zustimmung ungefähr gleich auf „Stimme ganz zu“ und „Stimme eher zu“ verteilt, passt auch zur abnehmenden Zahl Nennungen bei A08 (siehe oben).

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	11	1,5 %
Stimme eher zu	45	6,2 %
Stimme eher nicht zu	168	23,1 %
Stimme gar nicht zu	502	69,1 %
		n= 726

Tab. 27 / A23.SQ004 - Nach einiger Zeit gerät in Vergessenheit, wer Klassensprecher ist

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	22	3,1 %
Stimme eher zu	66	9,2 %
Stimme eher nicht zu	353	49,3 %
Stimme gar nicht zu	275	38,4 %
		n= 716

Tab. 29 / A23.SQ006 - Ich halte andere Methoden für geeigneter als die Klassensprecherwahl

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	467	64,1 %
Stimme eher zu	202	27,7 %
Stimme eher nicht zu	40	5,5 %
Stimme gar nicht zu	20	2,7 %
		n= 729

Tab. 28 / A23.SQ005 - Die Klassensprecherwahl ist ein wichtiger Baustein politischen Lernens in der Grundschule

	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
Stimme ganz zu	308	42,4 %
Stimme eher zu	331	45,5 %
Stimme eher nicht zu	68	9,4 %
Stimme gar nicht zu	20	2,8 %
		n= 727

Tab. 30 / A23.SQ007 - Ich habe eine klare Vorstellung von den Aufgaben eines Klassensprechers

4.4 Bewertung der Befragung (Teil C)

Die Einstellungsfragen zur Bewertung der Befragung zeichnen ein eindeutiges Bild (vgl. Tab. 31): Die große Mehrheit der Befragten fand die Befragung interessant (88,1 Prozent), das Ausfüllen nicht mühselig (93 Prozent) und die Befragung nicht zu lang (92,9 Prozent). Lediglich sieben Befragte der Online-Befragung (1,1 Prozent) geben an, sie hätten lieber einen Papierfragebogen ausgefüllt.

Von den 29 Befragten, die einen Papierfragebogen ausfüllten, stimmen drei der Aussage „eher zu“, sie hätten die Befragung lieber online ausgefüllt. Zwei der diese Aussagen verneinenden Befragten vermerkten dazu handschriftlich auf dem Fragebogen „Hätte ich ja können“. Die bei Erstellung der Befragung als heikel für die Befragten eingestuft Fragen, scheinen von diesen nicht als solche empfunden worden zu sein oder keinen nachhaltigen Eindruck hinterlassen zu haben. Der Aussage „Ich fühlte mich von manchen Fragen unter Druck gesetzt“ stimmt kein*e Befragte*r „ganz zu“. Immerhin 4,9 Prozent der Befragten stimmen dem „eher zu“. Unter den Befragten, die einen Papierfragebogen ausfüllten, ist diese Quote mit 10,3 Prozent (3 Befragte) deutlich höher.

Für belastbare Aussagen darüber ist deren Anzahl jedoch zu gering.

Die Ergebnisse der letzten Unterfrage von C1 zeigen ein geteiltes Bild: Während 50,4 Prozent der Befragten sich „ganz“ oder „eher“ von der Befragung angeregt fühlen sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen, stimmen 49,6 Prozent dem „eher nicht“ oder „gar nicht“ zu. Unter den die Aussage Ablehnenden ist die äußere Ausprägung der Skala mit 14,2 Prozent auch fast doppelt so stark wie unter den Zustimmungenden.

Zur Selbsteinschätzung ihrer Bearbeitungszeit gibt die deutliche Mehrheit der Befragten (458) einen Zeitraum zwischen fünf und fünfzehn Minuten an, der Median liegt bei 10 Minuten. Im Mittel geben die Befragten eine Bearbeitungszeit von knapp unter 10 Minuten an (9,6 Minuten). Die angegebene Bearbeitungszeit bei den Papierfragebögen liegt mit 10,5 Minuten leicht darüber. Zusammen 125 Befragte geben an, über 15 Minuten benötigt zu haben. Die vom Online-system gespeicherte Bearbeitungszeit ist nur bedingt für eine Auswertung nutzbar, da die komplette Zeit gespeichert wird, die Befragte auf der Seite verbringen, einschließlich zwi-

Unterfrage	Stimme ganz zu	Stimme eher zu.	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	Anzahl der Befragten
Ich fand die Befragung interessant.	227 (31,7)	403 (56,4)	76 (10,6)	9 (1,3)	715
Das Ausfüllen war mühselig.	3 (0,4)	47 (6,6)	333 (46,7)	330 (46,3)	713
Die Befragung ist zu lang.	9 (1,3)	41 (5,8)	321 (45,2)	339 (47,7)	710
Ich hätte lieber einen Papierfragebogen ausgefüllt.	3 (0,5)	4 (0,6)	62 (9,4)	592 (89,6)	661 ¹
Ich fühlte mich von manchen Fragen unter Druck gesetzt.	0 (0,0)	35 (4,9)	171 (24,0)	507 (71,1)	713
Die Befragung hat mich angeregt, mich näher mit dem Thema zu beschäftigen.	51 (7,2)	305 (43,2)	250 (35,4)	100 (14,2)	706
	() = Anteil an jeweiliger Anzahl Befragter in Prozent ¹ nur Online				

Tab. 31 | C1 - Einstellungsfragen zur Bewertung der Befragung

schenzeitlicher Unterbrechungen. Entfernt man alle vom System gespeicherten Bearbeitungszeiten über 30 Minuten ergibt sich hier ein Mittel von 12,6 Minuten. Die Selbsteinschätzung der Befragten scheint also insgesamt zutreffend zu sein. Die von den Befragten insgesamt am besten bewerteten Fragen sind die Fragen nach den Aufgaben von Klassensprecher*innen (A08), nach der Rolle des Amtes im Schulalltag (A16) und nach den Gründen für die Wahl (A01a) (vgl. Tab. 32). Dass die Frage nach der Geschlechterverteilung (A05) auf Rang vier liegt, passt zu den beschriebenen Ergebnissen der Fragen A05,

A06 und den dazu unter C5 bis C7 gegebenen Kommentaren.

Entstand bei Auswertung von Frage C1 noch der Eindruck, die Befragten könnten die als heikel eingestuften Fragen nicht als solche empfunden haben, zeigen die Antworten zu Frage C4 (Welche Fragen fanden Sie nicht so gut?) ein anderes Bild (vgl. Tab. 33). So befinden sich die Fragen nach verwendeter Fachliteratur (A17), nach Kenntnis von 1.4 des SV-Erlasses (A20) und der Verwendung politischer Begriffe (A12) auf den ersten vier Rängen. Auf Frage A14 nach Sprecher*innen von

Frage	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
A08 Aufgaben des Klassensprechers	194	31,9 %
A16 Rolle im Schulalltag	135	22,2 %
A01a Warum wählen Sie Klassensprecher?	130	21,3 %
A05 Achten Sie auf die Geschlechterverteilung?	94	15,4 %
A09 Vorbereitende Unterrichtseinheit?	83	13,6 %
A22 Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen	83	13,6 %
A12 Verwendung politischer Begriffe	77	12,6 %
A18 Gibt es ein Konzept?	76	12,5 %
A20 Kenntnis SV-Erlass	43	7,1 %
A07 Ab welcher Jahrgangsstufe wird gewählt?	38	6,2 %
	Nennungen gesamt: 1188	n = 610

Tab. 32 / C3 - Welche zwei Fragen fanden Sie (besonders) gut? (Zehn häufigste Nennungen)

Frage	Anzahl Nennungen	Anteil der Befragten
A14 Wählen Sie Sprecher für Gruppentische?	164	36,1 %
A17 Orientieren Sie sich an (Fach-)literatur?	100	22,0 %
A20 Kenntnis SV-Erlass	71	15,6 %
A12 Verwendung politischer Begriffe	60	13,2 %
A06 Wie ist die Geschlechterverteilung	47	10,4 %
	Nennungen gesamt: 810	n = 454

Tab. 33 / C4 - Welche zwei Fragen fanden Sie nicht so gut? (Fünf häufigste Nennungen)

Gruppentischen beziehen sich einige Befragte auch in ihren Äußerungen bei C5 bis C7 (z. B. „Was sollen [sic] die beiden Fragen A14 und A15 (Gruppentische)“). Im Vergleich der Fragen C3 und C4 offenbart sich die Frage nach der Verwendung politischer Begriffe (A12) als am stärksten polarisierend: 77 Nennungen als gute Frage stehen 60 Nennungen als „nicht so gut“ gegenüber.

Aufgrund der starken Ähnlichkeit der Antworten und der fehlenden Trennschärfe der Befragten in der Beantwortung wurden die Fragen C5 bis C7 zunächst gemeinsam ausgewertet. Dafür wurden die Antworten codiert und anschließend die Kategorien wieder den einzelnen Themenbereichen der Fragen zugeordnet. Insgesamt ergaben sich auf diese Weise 161 Nennungen. 34 dieser Nennungen entfallen auf den mit Frage C5 intendierten Bereich, ob es aus Sicht der Befragten einzelne Fragen oder ganze Themen gibt, die ihrer Ansicht nach im Fragebogen fehlen (vgl. Tab. 34).

Die Mehrheit der Vorschläge bezieht sich dabei darauf, andere Konzepte wie Klassenrat oder Schülerparlament stärker zu berücksichtigen. Weitere Vorschläge sind, die Sicht der Kinder zur Thematik abzufragen und jahrgangsübergreifendes Lernen zu berücksichtigen. Drei Befragte regen an, abzufragen wie oft ein Kind gewählt werden darf. Eine Befragte bemängelt, dass „die Inklusion (insbesondere mit Kindern mit ‚Geistiger Entwicklung‘)“ nicht berücksichtigt wurde.

14 Befragte machen Vorschläge für zusätzliche Antwortmöglichkeiten. Acht davon regen an, bei Frage A13 zum Wahlverfahren mehr Auswahlmöglichkeiten anzubieten. Drei Befragte fanden die Frage zur Klassenleitung nicht ausreichend realisiert. Eine Befragte regt an, zusätzlich den aktuellen Jahrgang abzufragen, eine weist auf die Möglichkeit von „Teamteaching“ hin. Zwei Befragte hätten gerne bei Frage A12 eine Konkretisierung, was mit politischen Begriffen gemeint ist oder eine Liste solcher zur Auswahl gehabt. Eine Befragte wünscht sich, Frage A21 nach der Umsetzung des Passus aus dem SV-Erlass als Einstellungsfrage mit Ratingskala zu realisieren.

Auf die Frage, was die Befragten darüber hinaus an der Befragung ändern würden, lassen sich 95 Antworten identifizieren. Davon entfallen 42 auf die Angabe „nichts“ oder ähnlich oder beinhalten formuliertes Lob (vgl. Tab. 35). Aus 17 Antworten wird deutlich, dass, wie bereits erwähnt, Frage A05 nach der Geschlechterverteilung missverständlich formuliert war. Elf Befragte wünschen sich mehr Möglichkeiten, ihre bei geschlossenen Fragen gegebenen Antworten zu begründen, neun Befragte bewerten die einzelnen Fragen der Befragung als zu ähnlich. Eine Befragte, die keine Wahl durchführt, schlägt vor, die Befragung mittels Filterfragen für diesen Personenkreis zu vereinfachen. In einigen Antworten wird die zugesicherte Anonymität in Frage gestellt.

	Anzahl Nennungen
Andere Konzepte (wie Schülerparlament, Klassenrat) stärker abfragen/berücksichtigen	14
Sicht der Kinder abfragen (Akzeptieren sie die Wahl? Wollen sie Mitbestimmung?)	9
Jahrgangsübergreifendes Lernen berücksichtigen	8
„Wie oft darf ein Kind gewählt werden?“ hinzufügen	3
Inklusion berücksichtigen	1
	34

Tab. 34 | C5 -Fehlende Fragen oder Themenkomplexe

	Anzahl Nennungen
A05 (Achten Sie auf die Geschlechterverteilung?) missverständlich	17
Mehr Möglichkeit zu begründen	11
Fragen wiederholen sich/sind zu ähnlich	9
Anonymität ist nur bedingt sichergestellt	5
Teil C weglassen	5
Textfelder zu klein	2
Befragung ist zu umfangreich	2
Filterfunktion einbauen	1
Reihenfolge Frage nicht nachvollziehbar	1
	Gesamt: 53

Tab. 35 | Was würden Sie sonst an der Befragung ändern?

So könnte die Angabe des Schulortes bei kleineren Orten zu leicht Rückschlüsse auf die genaue Schule oder gar die Lehrkraft zulassen.

5 Diskussion der Ergebnisse

5.1 Konzeption des Fragebogens

Aufgrund des Verbreitungswegs und der unkontrollierten Stichprobe der Pilotierung kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Befragten repräsentativ für die Gesamtpopulation der Grundschullehrkräfte Nordrhein-Westfalens sind. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass an der Befragung vor allem solche Lehrkräfte teilgenommen haben, die sich von der Thematik besonders angesprochen fühlten. Auch ist nicht zu ermitteln, ob es nicht-wählende Lehrkräfte gab, die die Befragung begannen, sie jedoch nicht zu Ende führten, weil die Mehrheit der Fragen sich nicht an sie richtete. Für eine erneute Untersuchung wäre der Einsatz von Filterfragen zu erwägen, die es diesen Befragten erlauben, für sie nicht interessante Fragen einfach zu überspringen, was im Rahmen einer Online-Befragung realisierbar ist. Die geringe Zahl an Rückmeldungen, die in Papierform eingingen, könnte als Hinweis gewertet werden, diesen Befragungsweg außer Acht zu lassen. Auf der an-

deren Seite müsste bei gezielter Ziehung einer Stichprobe durch Absprache mit einzelnen Schulen, eine Online-Befragung sicherstellen, dass nur die ausgewählten Lehrkräfte daran teilnehmen könnten. Dafür müssten Zugangsdaten, Passwörter oder Kennnummern vergeben werden, was den Aufwand für Teilnehmende stark erhöht. Wie bereits ausgeführt, weisen die Antworten der Befragten auf die offenen Fragen der Untersuchung teilweise recht hohe Überschneidungen auf. Eindeutige Instruktionen oder eine inhaltliche Frageübersicht könnte die Transparenz erhöhen. Die deskriptiven Ergebnisse der Pilotierung zeigen, welche Fragen überarbeitet werden müssen wie z. B. die Fragen zur Geschlechterverteilung (A05 und A06). Frage B3, in der die Teilnehmenden nach der Anzahl ihrer Dienstjahre gefragt wurden, ist angesichts einer fehlenden offiziellen Statistik nicht von Nutzen für die Auswertung. Auch konnte kein Unterschied im Antwortverhalten in Bezug auf die Dienstjahre im Vergleich zum Alter festgestellt werden. Die Angabe des Schulortes würde bei einer gezielt gezogenen Stichprobe überflüssig. Bei der Frage nach der Verwendung politischer Begriffe (A12) wäre denkbar, dem Vorschlag einer Befragten zu folgen und verschiedene Begriffe zur Auswahl zu stellen. Andererseits scheint der Ertrag in der realisierten Form

deutlich höher, geben die Antworten doch Aufschluss darüber, was die Befragten unter politischen Begriffen verstehen und welche sie nennen. Frage A13 zum Wahlverfahren hingegen sollte mehr Antwortoptionen zur Auswahl beinhalten. Hinweise darauf, welche dies sein könnten, liefern die Antworten zu dieser Frage. Zudem sollte die Formulierung der Frage kritisch überdacht werden: Stimmzettel und Handzeichen beziehen sich vielleicht auf das Wahlverfahren, die Verwendung einer Wahlkabine oder Wahlurne thematisiert jedoch eher im Rahmen des Wahlverfahrens benutzte Hilfsmittel. Wenn auch Teil C der Befragung eigentlich deren Evaluation und Entwicklung dienen sollte, war es auch inhaltlich aufschlussreich.

Generell zeigt sich unter den Befragten eine eindeutige Verbreitung der Konzepte Klassenrat und Schülerparlament. Vor einer weiteren Befragung müsste geklärt werden, ob diese Beobachtung repräsentativ ist. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in Anbetracht der Ergebnisse, Porsts „*Plädoyer für systematische Pretest*“ (Porst 2009: 185 f.) nur zugestimmt werden kann.

5.2 Inhaltliche Diskussion

Die hohe Zahl an Lehrkräften, die angibt eine*n Klassensprecher*in wählen zu lassen, widerspricht ebenso deutlich den Erwartungen, wie das Ergebnis, dass 70 Prozent davon bereits im Laufe der Schuleingangsphase wählen. Ebenso erstaunlich ist die anscheinend weite Verbreitung von Klassenrat und Schülerparlament. Die Äußerung eines Befragten liefert einen Hinweis darauf: „*Uns wurde von der QUA [sic] vorgeworfen, dass es keine übergeordnete Instanz wie das Schülerparlament gäbe [...]*“. Es wäre zu prüfen, ob es sich hierbei um eine landesweite Richtlinie seitens des Schulministeriums, die Vorgabe einzelner Bezirksregierungen oder um die Vorliebe ein-

zelner Prüfer*innen handelt. Eine Verpflichtung der Schulen zu einer strukturellen Verankerung partizipativer Elemente scheint zunächst begrüßenswert, jedoch stellt sich angesichts der Ergebnisse die Frage nach deren Qualität. Einige von den Befragten erwähnte Schülerparlamente tagen lediglich zwei Mal im Schuljahr – von verankerter und regelmäßiger Partizipation ist das weit entfernt. Auch die häufige Nennung von Schülerparlament und vergleichbarem als Aufgaben von Klassensprecher*innen, den Gründen für eine Wahl oder der Rolle im Schulalltag deutet auf eine geringe Relevanz des Amtes für die Einzelklasse und ihre Schüler*innen hin. Der Eindruck einer weiten Verbreitung schulübergreifender Konzepte darf auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass 42,8 Prozent der Befragten angeben, es gebe an ihrer Schule keine Absprachen zur Wahl von Klassensprecher*innen. Ob das auch für Schulen mit Schülerparlament zutrifft oder inwieweit diese Standards für die Wahl von Klassensprecher*innen haben, müsste erst genauer untersucht werden.

Die Bedeutung, die Partizipation in der Schule beigemessen wird und das Bewusstsein der Lehrkräfte dafür wirken insgesamt nicht sonderlich ausgeprägt. Die vier häufigsten Antworten auf die Frage, wie Schüler*innen an der jeweiligen Schule partizipieren, beinhalten die Nennung einer Partizipationsinstanz oder sporadisch vorkommende, seltene Anlässe wie die Anschaffung von Pausenspielzeug oder die bereits im Theorieteil kritisierte Gestaltung von Schulhof oder Schulgebäude. Wie genau die Mitsprache der Kinder bei der Organisation von Festen oder Ausflügen gestaltet wird, wird leider von keiner*m der Befragten ausgeführt. Immerhin 16,9 Prozent geben an, die Schüler*innen hätten die Möglichkeit, in bestimmten Fächern Einfluss auf die Unterrichtsthemen zu nehmen. Nur 1,4 Prozent lassen dagegen Mitbestimmung bei

Themen zu, die „ihren Bereich“ betreffen: Benotung oder den Umfang von Hausaufgaben.

Die Angaben hinsichtlich einer (weiteren) Mitbestimmungsinstanz im Nachmittagsbetrieb der Schulen (vgl. Tabelle 20) zeigen ein weiteres Problemfeld von Partizipation in der Institution Grundschule auf: Der Ganztagsbetrieb wird an vielen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen³³ als „Offener Ganztags“ (OGS) umgesetzt. In diesen Fällen gibt es keine engere „Verzahnung“ zwischen vormittäglichem Unterricht und nachmittäglicher Betreuung, häufig gibt es auch personell wenig Überschneidung. Das Spielzeug, welches die Kinder am Vormittag mit in die Pause nehmen, ist meist anderes, als das, was ihnen am Nachmittag zur Verfügung steht. An diesen Schulen umgesetzte Mitbestimmung steht daher vor der Herausforderung, dass viele Entscheidungen immer nur für einen Teil der Schule umgesetzt werden können.

Begrüßenswert ist, wie viele Lehrkräfte Wert darauf legen, dass sie bei der Wahl von Klassensprecher*innen eine Geschlechterquote realisieren. Fraglich ist jedoch, ob an dieser Stelle die Gelegenheit genutzt wird, den Unterschied zur Erwachsenenwelt herauszuarbeiten und zu reflektieren. Es wäre auch zu untersuchen, ob die Motivation zur quotierten Wahl auf einem Bewusstsein für fehlende Geschlechtergerechtigkeit in der Gesellschaft beruht oder lediglich darauf, dass die dem Amt zugeschriebene Funktion „Ansprechpartner*in“ besser zu realisieren scheint, wenn Jungen einen Jungen zum Ansprechpartner haben und Mädchen ein Mädchen zur Ansprechpartnerin.

Insgesamt besteht der Eindruck, dass die Qualität, die das Amt der Klassensprecherin/des Klassensprechers in der Regel hat, gering ist.

Die meisten Antworten der Befragten sind sehr allgemein gehalten (z. B. „Verantwortung übernehmen“ oder „das Miteinander in der Klasse verbessern“), häufig werden Aufgaben genannt wie „Ballverteilung in der Pause“ oder „Botengänge“. In Bezug auf politisches Lernen in der Grundschule offenbaren die Ergebnisse deutlichen Nachholbedarf. Aus fachdidaktischer Sicht sollte das Thema Wahlen eindeutig im Sachunterricht behandelt werden. Der Umstand, dass 58,4 Prozent der Befragten, die angeben, die Wahl im Rahmen einer Unterrichtseinheit vorzubereiten, dies „allgemein im Klassenverband“ durchführen, lässt an der Qualität dieser Unterrichtseinheiten zweifeln. Dass der Anteil derer, die angeben politische Begriffe einzuführen, unter den im Sachunterricht durchgeführten Unterrichtseinheiten deutlich größer ist, als bei denen im Klassenverband, untermauert diesen Eindruck. Die von den Befragten genannten politischen Begriffe lassen leider keinerlei Struktur oder Konzept erkennen. Auch von Vielfalt kann keine Rede sein: 388 Befragte, die die entsprechende Frage beantworten, bringen es insgesamt auf gerade einmal 814 Begriffe. Lediglich ein Viertel der Befragten nennt an dieser Stelle die von Weißeno et al. (2010) als „*Mindeststandards für die Primarstufe*“ vorgeschlagenen Wahlgrundsätze (Weißeno et al. 2010: 191), nur neun von einhundert Antworten beinhalten dabei die Nennung zweier Grundsätze. Die beiden Befragten, die mehr als zwei Prinzipien aufzählen, kommen jeweils auf vier von fünf. Darüber, ob anonym und geheim das gleiche meinen, ließe sich zumindest streiten. Nennungen wie „Mehrheit gewinnt“ und „Demokratie (Mehrheit, Minderheit muss sich beugen)“ mögen Einzelfälle sein, sind jedoch zumindest als bedenklich einzustufen. Wenn darüber hinaus über 90 Prozent der Befragten angeben, für den Wahlvorgang oder die dazugehörige Unterrichtseinheit keinerlei Literatur hinzuzuziehen, wirft dies kein gutes Licht auf den

³³Zahlen dazu konnten nicht gefunden werden.

Stellenwert, der der Wahl von Klassensprecher*innen beigemessen wird.

6 Fazit und Ausblick

Mit der durchgeführten Befragung sollte untersucht werden, ob in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens Klassensprecher*innen gewählt werden. Dies scheint der Fall zu sein. Auch die Annahme, viele Lehrkräfte könnten Schüler*innen der ersten beiden Schuljahre für zu jung für die Wahl dieses Amtes halten, wurde widerlegt. Die von den Befragten angeführten Gründe, warum sie solch eine Wahl durchführen lassen und die von ihnen dem Amt zugeschriebenen Aufgaben, lassen jedoch deutliche Zweifel an der Qualität und dem Stellenwert dieses Amtes aufkommen.

Bf_A13: „nichts drucken und "Wahlkabine" – in der Realität zu aufwendig. Aber Wahl per Zettelchen (Zettelblock) – Wahlkabine = Etui o.ä. --> Geheime Wahl“.

Diese Äußerung einer Befragten zu Frage A13 (Wahlverfahren) bringt es auf den Punkt: Demokratie ist anstrengend, Partizipation auch. Wenn die Mehrheit der Befragten nur einmal im Jahr eine Wahl durchführt, muss die Frage erlaubt sein, ob das von vielen Befragten angeführte Demokratielernen nicht wenigstens dann so viel Aufwand wert sein sollte, eine Wahl durchzuführen, die mit einer demokratischen Wahl in der Erwachsenenwelt mehr gemein hat als die Abstimmung „per Zettelchen“. Wenn der Beitrag von Bisdorf (2007) im Theorieteil dieser Arbeit auch für seine sträflichen Analogien kritisiert wurde, so finden sich hier doch viele gute Vorschläge zur Durchführung einer Wahl, die sich auch ohne großen Aufwand realisieren lassen. Wenn es schon ein Schülerparlament gibt, warum dann nicht die ganze Schule am selben Tag wählen gehen lassen.

Angesichts der festgestellten Verbreitung von Schülerparlamenten ist zu überlegen, ob die

Ausgangsfrage der durchgeführten Untersuchung, ob in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens Klassensprecher*innen gewählt werden, überhaupt noch von Interesse sein sollte. Sie lässt sich auf jeden Fall nicht weiter untersuchen, ohne Schülerparlamente mit in den Blick zu nehmen. Gerade wenn diese, wie von einem Befragten geäußert, seitens der externen Qualitätsanalyse von den Schulen gefordert werden, sollten das Konzept und seine Umsetzung genauer erforscht werden. Dabei gilt es herauszufinden, wie konsequent schulübergreifende Partizipationsinstanzen im Schulalltag umgesetzt werden. Es wäre zu prüfen, ob diese Instanzen echte Entscheidungsgewalt haben oder ob es sich lediglich um Pseudopartizipation handelt.

Hinsichtlich politischen Lernens in der Grundschule böten sich bei diesem Konzept ähnlich viele Anlässe und Möglichkeiten wie bei der Wahl von Klassensprecher*innen, es ließen sich dieselben Mechanismen und Prinzipien erarbeiten, diskutieren und handelnd erleben. In Verbindung mit dem Konzept des Klassenrats könnten sich selbst regulierende Klassengemeinschaften ihre Delegierten oder Abgeordneten in das Parlament der Schule entsenden. Unter diesen Umständen könnte tatsächlich überlegt werden, die Idee der Wahl von Klassensprecher*innen, die im Alltag dann doch keine relevante Rolle spielen, aufzugeben.

Leider spielt die Grundschule im Bereich der Politikdidaktik und der Politikforschung immer noch eine zu kleine Rolle. Dabei werden die Möglichkeiten übersehen, die die Primarstufe bietet: Sie zeichnet sich von jeher durch eine größere Methodenvielfalt aus und zeigt sich gegenüber Veränderungen und Neuerungen weniger resistent als die Sekundarstufe. Konzepte wie „Schülerparlament“ sollten wissenschaftlich begleitet, erforscht und didaktisch aufbereitet werden, um sie zu einem

Gewinn für die Partizipation von Schülerinnen und Schülern und für das politische Lernen in der Grundschule zu machen.

7 Literaturverzeichnis

- Abendschön, Simone und Vollmar, Meike (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ‚Demokratie leben lernen‘? In: Deth et al. (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 205-223.
- Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Jürgen Cromm, Busso Grabow, Harald Klein, Andrea Maurer und Gabriele Siegert. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage (ESV basics).
- Bartels, Hans-Peter (2016): Demokratie leben und lernen. In: Friedrichs, Werner und Lange, Dirk (Hg.): Demokratiep Politik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 229-242.
- Bisdorf, Marcel K. (2007): Wir wählen wie die Großen – Beispiele aus dem Grundschulunterricht. In: Dagmar Richter (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 570), S. 351-365.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007) (Hg.): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bdja.org/files/kjhg.pdf>, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Boer, Heike de (2007): Der Klassenrat – kein Gremium für interindividuelle Konflikte. In: Möller et al. (Hg.): Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Jahrbuch Grundschulforschung, 11), 175-178.
- Bortz, Jürgen und Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Breiter, Andreas; Aufenanger, Stefan; Averbeck, Ines; Welling, Stefan und Wedjelek, Marc (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas-Verl. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 73).
- Brilling, Oskar (2015): Demokratie vererbt sich nicht! Kann im Klassenrat Partizipation in der Schule erlernt werden? In: Harles, Lothar und Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Schriftenreihe der DVPB), S. 211-216.
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (o. J.): ABC der Demokratiepädagogik. Schülerparlament. Online verfügbar unter http://degede.de/getfile.php?f=fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/ABC/schuelerparlament_final.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2017.
- Deth, Jan W. van (2007): Politische Themen und Probleme. In: van Deth, Jan et al.: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 83-118.
- Detjen, Joachim (2008): Klassensprecherwahl und Klassenrat – Elemente der Demokratie in der Grundschule. In: Besand, Anja und Richter, Dagmar. (Hg.): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung (Themen und Materialien), S. 7–32.
- Friedrichs, Birte (2009a): Klassenrat. In: Edelstein, Wolfgang; Franke, Susanne und Sliwka, Anne (Hg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Themen und Materialien), S. 54–90.
- Friedrichs, Birte (2009b): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim: Beltz (Pädagogik praxis).

- Gaiser, Wolfgang und Gille, Martina (2015): Früh übt sich: Startbedingungen für lebenslange Partizipation. In: Harles, Lothar und Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Schriftenreihe der DVPB), S. 95–115.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013) (Hg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Götzmann, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verl.
- Gruber, Michael (2009): Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung. Würzburg: Ergon-Verl. (Pädagogik und Ethik, 2).
- Harles, Lothar und Lange, Dirk (2015): Vorwort. In: Harles, Lothar und Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Schriftenreihe der DVPB), S. 7-8.
- Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin: BLK (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf>, zuletzt geprüft am 13.03.2017.
- Himmelmann, Gerhard (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Lange, Dirk und Himmelmann, Gerhard (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. (Bürgerbewusstsein, 4), S. 19-30.
- Himmelmann, Gerhard (2016): Demokratiepädagogik als Demokratiepolitik in der Schule. In: Friedrichs, Werner und Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121-129.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) (2016): Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2015. Landesergebnisse. Düsseldorf. (Statistische Berichte). Online verfügbar unter <https://webshop.it.nrw.de/download.php?id=20437>, zuletzt geprüft am 12.03.2017.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter und Schlawin, Siegfried (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. (Lehrbuch).
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009) (Hg.): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt geprüft am 12.01.2017.
- Krüger, Heinz-Hermann; Reinhardt, Sibylle; Kötters-König, Catrin; Pfaff, Nicolle; Schmidt, Ralf; Krappidel, Adrienne und Tillmann, Frank (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 18).
- Kuckartz, Udo; Ebert, Thomas; Rädiker, Stefan und Stefer, Claus (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerium NRW (1979): Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass). Runderlass d. KM v. 22.11.1979. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/Schulmitwirkung/SV-Erlass.pdf>, zuletzt geprüft am 12.01.2017.
- Mähler, Claudia (1999): Naïve Theorien im kindlichen Denken. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31. Jg. H2, S. 53-66. Online verfügbar unter

- <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026//0049-8637.31.2.53>, zuletzt geprüft am 25.03.2017.
- Massing, Peter (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 570), S. 18–35.
- Meinhold-Henschel, Sigrid (2007): Räume eröffnen im demokratischen Gemeinwesen. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 9–18.
- Merkel, Wolfgang (2016): Ist die Krise der Demokratie eine Erfindung? In: Friedrichs, Werner und Lange, Dirk (Hg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–47.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach (Schriftenreihe „Schule in NRW“, 2012). Online verfügbar unter http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/933/670770892_2008_A.pdf?sequence=3, zuletzt geprüft am 01.03.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2009): Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://zlb.uni-due.de/documents/documents_downloads/Bildungsbericht2009.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2016): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2015/16. 1. Auflage. Düsseldorf (Statistische Übersicht Nr. 391). Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2015.pdf, zuletzt geprüft am 10.04.2017.
- Pohl, Kerstin (2004): Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfälle. In: Breit, Gotthard und Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 166–180.
- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: *Topologik : rivista internazionale di scienze filosofiche, pedagogiche e sociali* (6), S. 102–115. Online verfügbar unter http://www.topologik.net/POHL_Topologik_6.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2017.
- Porst, Rolf (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Studienskripten zur Soziologie).
- Prote, Ingrid (2004): Partizipation an Entscheidungen im schulischen Leben. In: Richter, Dagmar (Hg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Braunschweig: Julius Klinkhardt; Westermann, S. 137–144.
- Raab-Steiner, Elisabeth und Benesch, Michael (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Wien: facultas (UTB).
- Reinhardt, Sibylle und Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 18), S. 43–74.

- Reinhardt, Volker (2010): Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Lange, Dirk und Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. (Bürgerbewusstsein, 4), S. 86–102.
- Richter, Dagmar (2007): Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben? In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 570), S. 36–53.
- Schiele, Siegfried (2004): Demokratie braucht politische Bildung. In: Breit, Gotthard und Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 1-10.
- Schmid, Christine und Watermann, Rainer (2010): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf und Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881–897.
- Schmidt, Ralf (2002a): Schülerpartizipation im Schulleben und Unterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Buderich (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 18), S. 103-113
- Schmidt, Ralf (2002b): Elemente politischer Bildung aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden an zwei Schulen. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Buderich (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 18), S. 209-241.
- Schneider, Helmut; Stange, Waldemar und Roth, Roland (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Mainz.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) vom 14.06.2016: Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 20.01.2017.
- Schumacher, Ingrid (2015): Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Unicef Deutschland (o. J.) (Hg.): Konvention über die Rechte des Kindes. Köln. Online verfügbar unter <https://www.unicef.de/download/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>, zuletzt geprüft am 30.03.2017.
- Vollmar, Meike (2007): Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In: van Deth et al. (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 119-160.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2007): Kinderrechte in der Grundschule. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 570), S. 171–184.
- Weißeno, Georg (2003): Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule? In: Kuhn, Hans-Werner (Hg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim: Centaurus (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15), S. 91-98.
- Weißeno, Georg (2004): Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern. In: Richter, Dagmar (Hg.): Gesellschaftliches und poli-

tisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Braunschweig: Julius Klinkhardt; Westermann, S. 211-227.

- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter und Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Reihe Politik und Bildung, 56).
- Zurstrassen, Bettina (2011): Rechtliche Aspekte wissenschaftlich orientierter empirischer Schul- und Unterrichtsforschung an öffentlichen Schulen in Deutschland. In: Zurstrassen, Bettina (Hg.): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Sozialwissenschaften unterrichten), S. 186-188.
- Zurstrassen, Bettina und Häußler, Malte (2011): Fragebogengestützte Unterrichtsevaluation im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Zurstrassen, Bettina (Hg.): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Sozialwissenschaften unterrichten), S. 52-71.

Impressum

CIVES-Forum #6, 31.10.2018
ISSN (Online) 2364 - 6306

Impressum

Herausgeberin

(Verantwortlicher i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):

Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Deutschland
Internet: www.uni-due.de/politik/manzel.php

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter <https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml> zu finden ist.

Redaktion und Layout:

Laura Möllers, Patrick Motté und
Alexander Brefort

Redaktionsanschrift:

CIVES! School of Civic Education
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Tel. +49 201-183-6908
<http://cives-school.de>
info@cives-school.de

„Disclaimer“:

Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei der Autorin / dem Autor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Forum* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Der Herausgeber oder die Autorin haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.

Wie einst der antike Marktplatz dient die Reihe *CIVES-Forum* dem freien Austausch und soll einen Ort bieten, an dem Gedanken und Ideen in einer offenen Umgebung zur Diskussion gestellt werden können. Inhaltlich kann hier ein breites Spektrum von Themen der sozialwissenschaftlichen Bildung behandelt werden. Insbesondere mit *CIVES-Forum* wollen wir eine vielfältige Autoren- und Autorinnenschaft zur Beteiligung einladen – von der Lehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung bis zum/zur Lehramts-Studierenden. Aufgrund des explorativen Charakters werden die Beiträge in *CIVES-Forum* keiner intensiven Bearbeitung unterzogen – Beiträge müssen hier nicht in jeder Hinsicht „wissenschaftlich ausgereift“ sein. Gerade Studierende sollen so die Möglichkeit bekommen, stärker am Diskurs zu partizipieren und eigene Ideen einzubringen.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer/-innenausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

CIVES fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und bereits unterrichtende Politik-/SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.