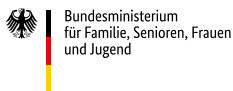


Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Empfehlungen für die Fachpraxis

Leonhard Birnbacher, Judith Durand, Juliane Engel, Katja Flämig, Katharina Stadler

Demokratiebildung in der Ganztagsgrundschule

Handreichung mit Praxisbeispielen

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit fast 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Telefon: +49 89 62306-0

Fax: +49 89 62306-162

E-Mail: info@dji.de

www.dji.de

Ansprechpartnerin: Dr. Katja Flämig

Telefon: +49 89 62306-146

E-Mail: flaemig@dji.de

Lektorat: Gabriele Ernst

Layout & Illustrationen:

Graphodata GmbH

Quellennachweise:

Cover: [adobe.stock/drubig-photo](https://www.adobe.com/stock/1234567890/drubig-photo)

Seite 5: [adobe.stock/Robert Kneschke](https://www.adobe.com/stock/1234567890/Robert-Kneschke)

Seite 11: [adobe.stock/kimly](https://www.adobe.com/stock/1234567890/kimly)

Seite 17: [adobe.stock/Robert Kneschke](https://www.adobe.com/stock/1234567890/Robert-Kneschke)

Seite 20: [adobe.stock/Anurak](https://www.adobe.com/stock/1234567890/Anurak)


Seite 33: [adobe.stock/Studio Romantic](https://www.adobe.com/stock/1234567890/Studio-Romantic)

Datum der Veröffentlichung:

30.12.2024

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt das veröffentlichende Institut die Verantwortung.

Inhalt

	Was ist das Ziel dieser Handreichung? – Einleitung	4
	Das Projekt „Demokratiebildung im Ganztag“	5
	Theoretische Konzepte zur Demokratiebildung – Hintergrund	6
	Welche Studienergebnisse gibt es bisher über die Demokratiebildung im Ganztag?	10
	Welche Bedeutung haben Einstellungen zu Demokratiebildung?	14
	Demokratiebildung in der täglichen pädagogischen Arbeit – Praxiseinblicke	19
	Fazit	33
	Literatur	34



Was ist das Ziel dieser Handreichung? – Einleitung

Die vorliegende Handreichung möchte mithilfe von Praxisbeispielen und Empfehlungen dazu anregen, die pädagogische Praxis im Ganztage im Hinblick auf demokratiebildende Prozesse zu reflektieren. Sie richtet sich vorwiegend an Lehrkräfte sowie pädagogische und andere Fachkräfte, die in den vielfältigen Varianten der Ganztagsangebote im grundschulischen Bereich tätig sind. Grundlage der hier vorgestellten Beispiele und Erkenntnisse ist eine wissenschaftliche Studie, die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ gefördert und über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt wurde¹.

In diesem empirischen Forschungsprojekt mit dem Titel „Demokratiebildung im Ganztage“ wurde danach gefragt, wie im pädagogischen Alltag des Ganztags Demokratiebildung verstanden und praktiziert wird und welche Bedingungen für eine gelingende und weniger gelingende Umsetzung von Demokratiebildung eine Rolle spielen. Aufgrund des zu verwirklichenden Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern werden an den grundschulischen Ganztage sehr viele Erwartungen gestellt. Vor diesem Hintergrund ging es darum, zunächst zu erforschen, wie in der alltäglichen Praxis an einigen Ganztagsstandorten in Bezug auf das Thema Demokratiebildung aktuell gearbeitet wird und welche (guten) Ansätze vorhanden sind. Darüber hinaus war es wichtig, „Stellschrauben“ zu benennen, wie die Umsetzung von Demokratiebildung weiterentwickelt werden kann und darauf hinzuweisen, wo eventuell Grenzen der Gestaltbarkeit liegen. Im Vordergrund stand also die alltägliche Praxis demokratiebildender Prozesse des Ganztags, die neben fest verankerten Mitbestimmungsgremien eine Vielzahl weiterer Gelegenheiten für Demokratiebildungsprozesse bereitstellt und die auf unterschiedliche Art und Weise professionell gestaltet werden kann. Dazu werden auf den folgenden Seiten zentrale theoretische Konzepte und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Demokratiebildung vorgestellt. Anhand von Praxisbeispielen werden in den nachfolgenden Kapiteln Ergebnisse erläutert, die praktische Hinweise auf die Gestaltung von Formaten zur Demokratiebildung geben.

Wir möchten uns an dieser Stelle nochmals bei allen Beteiligten aus den Schulen sowie den verantwortlichen Personen auf Landesebene und den Kommunen herzlich für die Teilnahme und die umfassende Unterstützung bedanken!

Das Projekt „Demokratiebildung im Ganzttag“



Um Erkenntnisse über Organisationsprinzipien, die Perspektiven von Kindern und des pädagogischen Personals in den verschiedenen Organisationsformen des Ganztags (gebunden, teilgebunden, offen) zu Demokratiebildung zu gewinnen, wurden im Forschungsprojekt verschiedene qualitative Methoden der Sozialforschung kombiniert (Dokumentenanalyse, Gruppendiskussionen, teilnehmende videogestützte Beobachtungen).

An der Studie beteiligten sich acht Ganztagsgrundschulen aus vier Bundesländern (Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt). Davon befanden sich vier Schulen in öffentlicher Trägerschaft und vier in privater bzw. freier Trägerschaft. Insgesamt waren die Forscher:innen an drei Tagen im jeweiligen Ganztagsstandort anwesend und nahmen am Ganztagschultag von Beginn bis zu seinem Ende teil. Es wurden z.B. Einrichtungskonzeptionen nach der Darstellung konkreter Vorgaben, Ziele sowie Rahmenkonzepten untersucht. Zur Erfassung der Perspektive von pädagogischen Lehrkräften, Fachkräften und Leitungskräften wurden Gruppendiskussionen mit unterschiedlich zusammengesetzten Teams (bestehend aus drei bis zwölf Personen) in den Ganztagsstandorten geführt. Auch die Kinder wurden in den jeweiligen Ganztagsgrundschulen interviewt. Um Aufschluss über die Demokratiebildung im pädagogischen Alltag zu erhalten, führte das Projektteam teilnehmende und videogestützte Beobachtungen im Unterricht, in Pausen und anderen Übergängen sowie am Nachmittag durch.



Theoretische Konzepte zur Demokratiebildung – Hintergrund

Um einen Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs zum Konzept der Demokratiebildung zu bekommen, werden in diesem Abschnitt wesentliche theoretische Konzepte vorgestellt. Dabei spielen zum einen politikwissenschaftliche Auseinandersetzungen zu den Wesensmerkmalen von modernen Demokratien eine Rolle. Zum anderen wird dargestellt, wie aus konzeptioneller Sicht im grundschulischen Ganztags Demokratiebildung definiert und pädagogisch aufgegriffen werden kann.

Politikwissenschaftliche Grundlagen für Demokratiebildung

Allgemein wird unter Demokratie (griechisch: demos = Volk; kratein = herrschen) die Herrschaft der Mehrheit bzw. der Vielen verstanden, in Abgrenzung zu anderen Formen der Herrschaft, in denen nur ausgewählte Personen politische Macht ausüben, wie beispielsweise in einer Aristokratie oder Monarchie (Schultze 2015). Die Demokratie gründet sich unter anderem auf den Prinzipien der Volkssouveränität und der politischen Gleichheit (ebd.). Volkssouveränität beinhaltet dabei drei zentrale Elemente: Die Herrschaft geht vom Volk aus, sie wird durch das Volk oder gewählte Vertreterinnen und Vertreter ausgeübt und zu seinem Nutzen eingesetzt (Schmidt 2019). Bürgerliche Grundrechte und der Rechtsstaat schützen den Einzelnen in der Demokratie schließlich vor staatlicher Willkür (Schultze 2015).

In den theoretischen Diskussionen zur modernen Demokratie können unterschiedliche Begründungs- und Beschreibungsstränge ausgemacht werden, von denen vier Strömungen für Demokratiebildung besonders bedeutsam sind: die partizipatorische Demokratietheorie (1), die deliberative Demokratietheorie (2), der Pragmatismus (3) und radikaldemokratische Ansätze (4).

Die partizipatorische Demokratietheorie (1) verweist auf die hohe Bedeutung der Beteiligung der breiten Bevölkerung an Entscheidungen im Unterschied zu anderen Herrschaftsformen. Bereits in der Antike, in der die Demokratie wurzelt, wurde der Stellenwert von Gleichheit durch eine Beteiligung der Bürger:innen an der Politik betont (Meier 1970). Benjamin R. Barber, einer der bekanntesten Vertreter der modernen partizipatorischen Demokratietheorie, hebt hervor, dass Bürger:innen in einer „starken Demokratie“, „ausreichend häufig“ zur Selbst-

regierung und Machtentfaltung befähigt sein sollten (Barber 1994, S. 146). Dabei ist wesentlich, dass möglichst alle in den Prozess der Partizipation einbezogen werden.

Die deliberative Demokratietheorie (2) hingegen betont besonders den Stellenwert, den das öffentliche Beraten, Austauschen und Abwägen von Positionen im demokratischen Prozess hat. Nicht nur Wahlen und Mitentscheiden, sondern auch öffentliche Diskussionen sind für die Demokratie wichtig. Jürgen Habermas, zentraler Vertreter der deliberativen Demokratietheorie, hebt hervor, dass die moderne Demokratie sich von den antiken Modellen in ihrer Größe und damit in ihrem repräsentativen Charakter grundlegend unterscheidet (Habermas 2022). Umso bedeutsamer sei es, dass kollektiver Meinungs- und Positionsaustausch unter Einbezug aller Betroffenen in der Öffentlichkeit stattfinden.

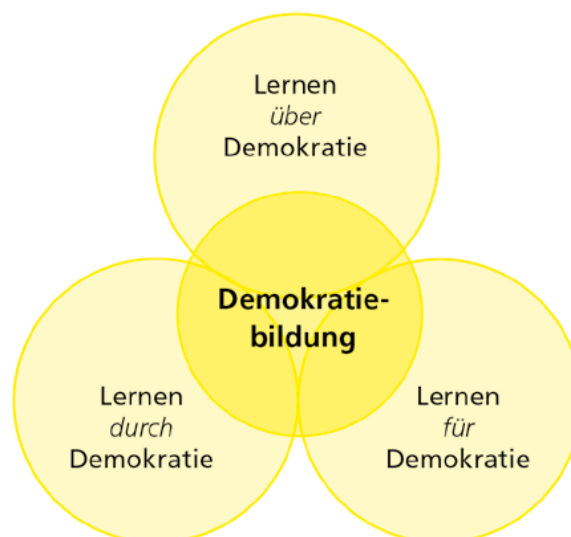
Eine weitere zentrale Strömung ist der Pragmatismus (3). Er unterscheidet sich von anderen Demokratietheorien darin, dass er das Alltagsleben als entscheidende und eigenständige Seite der Demokratie begreift. Die Demokratie, so die berühmt gewordene Aussage John Deweys, sei nicht nur eine auf Exekutive, Legislative und Judikative fußende Herrschaftsform, sondern immer auch eine Lebensform. Damit meint Dewey, dass Bürger:innen demokratische Erfahrungen auch jenseits des formalen Politikbetriebs machen müssen und in unterschiedlichen Alltagsbereichen Kooperation, Solidarität und Teilhabe gelebt werden müssen (Dewey 2000). Im Pragmatismus wird die Demokratie daher als eine Form des kooperativen Zusammenlebens entlang demokratischer Prinzipien und Normen verstanden, die sich auf möglichst alle gesellschaftlichen Lebensbereiche erstreckt (Selk/Jörke 2012). Bildungseinrichtungen wie die Schule, die in der Theorie des Pragmatismus als eine „Gesellschaft im Werden“ verstanden wird, haben eine besondere Bedeutung für die Zukunft der Demokratie.

Auch die radikaldemokratischen Theorien (4) betonen die gesellschaftliche und gelebte Praxis von Demokratie (Flügel-Martinsen 2020). Diese Ansätze zeichnet aus, dass sie skeptisch auf die Institutionen der Demokratie blicken (Straßenberger 2020) und stattdessen gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über die öffentlichen Angelegenheiten in den Mittelpunkt stellen. Für radikaldemokratische Theoretiker:innen machen Kritik und Konflikt eine demokratische Gesellschaft aus.

Es lassen sich somit vier zentrale Punkte benennen, die auch für das Verständnis von Demokratiebildung bedeutsam sind. Demokratisch verfasste Gesellschaften basieren 1) auf der Beteiligung ihrer Mitglieder an den alle betreffenden öffentlichen Angelegenheiten; sie benötigen 2) Öffentlichkeiten, in denen über allgemeine Anliegen beraten und entschieden wird; sie verfügen 3) über eine lebensweltliche und alltägliche Dimension und reichen damit über eine Exekutive, Legislative und Judikative umfassende Herrschaftsform hinaus. Außerdem integrieren sie 4) Konflikte, Kritik und Auseinandersetzungen auf konstruktive Art und Weise in das gesellschaftliche Miteinander. Diese vier Bestandteile sind gemeinsam in ihrem Zusammenspiel für die

Ausgestaltung von Demokratiebildung wichtig. Damit bedeutet Demokratiebildung nicht nur Partizipation, die Kindern die wichtige Möglichkeit zur Mitentscheidung gibt (Prenzel 2016; Olk/Roth 2010). Das Konzept der Demokratiebildung geht über Partizipation hinaus und greift gemeinsames Beraten und Aushandeln unterschiedlicher Positionen, den Umgang mit Konflikten und ein von wechselseitiger Anerkennung geprägtes Miteinander im Alltag auf. Dennoch ist Partizipation ein zentrales Element von Demokratiebildung (Biedermann/Oser 2020, S. 65).

Neben den genannten Demokratietheorien sind auch die Forschungen zu „*Demokratie lernen*“ sowie „*citizenship education*“ und, damit verbunden, die Beschäftigungen mit subjektiven Bildungsprozessen ein bedeutsames theoretisches Bezugsfeld für Demokratiebildung. Demokratien, so eine wichtige Erkenntnis aus der Zeit der ersten modernen Demokratien nach dem Ersten Weltkrieg, sind nicht nur auf sie sichernde Rechtsinstitutionen und -mittel angewiesen, sondern gleichermaßen auf tief in der Gesellschaft verankerte demokratische Überzeugungen. Angesichts der Krisenerfahrungen der Zwischenkriegszeit entstand das Konzept einer sich aktiv um sich selbst kümmernden Demokratie (Hacke 2024), das im Laufe der letzten Jahrzehnte in der Pädagogik und politischen Bildungsforschung weiterentwickelt wurde (Birzúa u.a. 2004; Kerr 1999) und auch für Demokratiebildung im Ganztage entscheidend ist. Hier wird unterschieden zwischen einem Lernen *über* die Demokratie (learning about democracy), Lernen *für* die Demokratie (learning for democracy) und Lernen *durch* Demokratie (learning through democracy). Alle drei Dimensionen greifen ineinander.



Mit dem Lernen *über* Demokratie ist gemeint, dass in Bildungsprozessen, Wissen und Kenntnisse über die Demokratie, ihre Institutionen und Funktionsweisen vermittelt werden. Beim Lernen *für* die Demokratie bilden nicht Zahlen und Fakten den Gegenstand, sondern demokratische Werte und Normen, die eine

Orientierungsfunktion aufweisen und das Handeln Einzelner anleiten. Allerdings ist dies mit der Herausforderung verbunden, dass Werte, Einstellungen und Haltungen nicht direkt vermittelbar sind, sondern sich nur durch Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit einer von demokratischen Werten geprägten Umgebung ausbilden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Akteurinnen und Akteure in Bildungsinstitutionen selbst reflektieren, ob ihre Struktur und das Miteinander an demokratischen Werten ausgerichtet sind.

Die dritte Dimension ist die des Lernens *durch* Demokratie. Diese hat ihre Wurzeln insbesondere in reformorientierter Schulpädagogik und erfahrungspädagogischen Ansätzen, wie sie z.B. John Dewey etabliert hat. Hierbei spielt der Begriff der gelebten Erfahrung eine zentrale Rolle. Kinder sollen selbst ausprobieren können und durch die pädagogische Gestaltung des Alltags mit Schlüsselementen der Demokratie wie Teilhabe oder Kooperation in Kontakt kommen. In diesem Strang des Demokratielernens verbinden sich daher pädagogische Konzepte mit demokratietheoretischen Vorstellungen, die den täglichen Umgang mit demokratierelevanten Werten und Handlungsweisen im Alltag betonen. Diese Überlegungen sind zudem anschlussfähig an die seit Wilhelm von Humboldt gestellte Frage, was Bildung ist (Benner/Brüggen 2004). In Abgrenzung zum Erziehungsbegriff, bei dem das absichtsvolle Handeln des Erziehenden im Vordergrund steht (Wehner 2019), wird Bildung als ein Prozess verstanden, der die persönliche, soziale und kulturelle Entwicklung eines Individuums umfasst und in eigenaktiver Auseinandersetzung mit der (sozialen) Umwelt stattfindet (Schäfer 2019). Bildung geht somit über den Erwerb von Wissen und konkreten instrumentellen Kompetenzen hinaus und zielt auf Persönlichkeits- und Charakterbildung, die soziales Handeln möglich machen (Brumlik 2018). Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen bedeutet daher auch, neben der Auseinandersetzung mit Wissensbeständen zudem Alltagserfahrungen mit Demokratie zu ermöglichen (Birnbacher u.a. 2023).

Was ist Demokratiebildung im Ganztag?

Neben den Bildungsprozessen der Kinder zielt Demokratiebildung immer auch auf die Zukunft und Stabilität der demokratisch verfassten Gesellschaft ab. Ihr Ziel ist es, gleichermaßen die Bildung demokratischer Subjekte als auch die Erneuerung und den Erhalt der Demokratie als Herrschaftsform zu stärken. Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen theoretischen Konzepte wird Demokratiebildung in Ganztagsgrundschulen verstanden als ein Prozess, bei dem Kinder über Erfahrungen im Schulalltag soziokulturelle Muster und Praktiken ausbilden, die von demokratischen Grundwerten und Elementen wie Partizipation, Aushandlung, Anerkennung und Engagement getragen sind. Demokratiebildung bereitet Kinder darauf vor, auch in Zukunft eine demokratische Gesellschaft eigenaktiv mitzugestalten. Außer Wertebildung und Erfahrungslernen spielt im Alltag der Ganztagschule auch das Lernen eine Rolle, das Kindern grundlegendes Wissen über den Aufbau, die Funktionsweise und Geschichte verschiedener Herrschaftsformen, insbesondere der Demokratie ermöglicht.



Welche Studienergebnisse gibt es bisher über die Demokratiebildung im Ganzttag?

Die dargestellte Erläuterung des Begriffs Demokratiebildung verdeutlicht, dass Ganzttagsschulkonzepte für die Entwicklung von demokratierelevanten Kompetenzen viel Potenzial enthalten. Die zeitliche Ausdehnung des Lernens, die Erreichbarkeit aller Schüler:innen, die Integration außerunterrichtlicher Angebote sowie die Vielfalt unterschiedlicher Qualifikationen des pädagogischen Personals werden in der Forschung als deutliche Pluspunkte gegenüber Halbtagschulen angeführt. Ganzttagsschulen bieten theoretisch für die Bildung demokratischer Kompetenzen ausreichend Lerngelegenheiten (Wagener 2013; Sliwka 2008). Allerdings zeigen die Forschungsergebnisse, dass diese Potenziale bisher kaum wirksam werden.

Es gibt nur sehr wenige Forschungsergebnisse auf Basis empirischer Daten, die explizit die pädagogische Praxis zur Demokratiebildung im Ganzttag an *Grundschulen* in den Blick nehmen. Die meisten empirischen Studien beziehen sich auf die Sekundarstufe I und II oder auf die Grundschule ohne Ganzttag und sind älteren Datums, d.h. sie haben die Veränderungen der letzten zehn bis 15 Jahre im dynamischen Handlungsfeld Ganzttagsschule nicht erfasst. Darüber hinaus befassen sie sich ausschließlich mit Partizipation, die zwar als ein Kernbereich von Demokratiebildung im Grundschulalter aufzufassen ist (de Boer/Velten 2022; Bettmer 2008), jedoch – wie bereits ausgeführt – die Demokratiebildung im Schulalltag nicht gänzlich abbildet.

Niedriges Niveau an Mitbestimmungsmöglichkeiten

Bezogen auf die Frage, wie umfassend Kinder im alltäglichen Miteinander in der Ganzttagsschule beteiligt werden, zeigen diese (älteren) Forschungsergebnisse, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten insgesamt als niedrig einzuschätzen sind und sich das niedrige Niveau über mehrere Jahre bereits konstant hält (Ertl/Martschinke 2022; Peyerl et al. 2020; World Vision Deutschland 2018; Altermann/Börner/Lange 2016). Im Schnitt nehmen 25% bis 30% der befragten Kinder in Grund-

schulen oder Ganztagsgrundschulen ausreichend Partizipationsmöglichkeiten wahr (World Vision Deutschland 2018; Coelen et al. 2013; Peyerl et al. 2020; Arnold und Steiner 2011).

Unterschiede zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Settings

Viele Studien sind als Fragebogenstudien konzipiert. Befragt werden zumeist die Schüler:innen selbst und in den Fragen wird unterschieden zwischen Mitbestimmung im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass Schüler:innen solche Trennungen bei der Einschätzung ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten häufig gar nicht vornehmen (Sauerwein 2019; Coelen 2010). Diese Fragebogenstudien zeigen, dass Kinder im Unterricht weniger mitbestimmen können als im außerunterrichtlichen Bereich, obwohl auch dort ihre Mitwirkung nicht so umfassend ist, wie sie sein könnte (Altermann/Börner/Lange 2016).

Gelegenheiten zur Mitbestimmung auf dem genannten niedrigen Niveau ergeben sich vor allem bei der Ausgestaltung des Klassenzimmers, der Wahl von Sitznachbarn und -nachbarn oder Klassenregeln. Auch im Forschungsprojekt „Demokratiebildung im Ganztag“ zeigen sich diese Ergebnisse (Birnbacher u.a. 2024). Sehr wenig partizipieren die Kinder, wenn es um die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts oder um die Leistungsbewertung geht (Brügelmann 2020; Altermann/Börner/Lange 2016). Am Nachmittag oder außerhalb der Unterrichtszeiten haben



die Kinder zwar mehr Möglichkeiten, mitzubestimmen und an der Gestaltung von Inhalten mitzuwirken. Allerdings kommt es hier darauf an, ob es sich um unterrichtsorientierte Angebote handelt (z.B. naturwissenschaftliche und sprachliche Angebote) oder eher um freizeitleiche Angebote (z.B. Sport, Soziales Lernen, handwerkliche Arbeiten). Letztere ermöglichen mehr Mitwirkung aus Sicht von Kindern (Coelen et al. 2013).

Große Wahrnehmungsunterschiede zu Partizipationsmöglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen

Die Forschungsergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Schüler:innen die Beteiligung von Kindern am Ganztagschulalltag generell sehr wichtig finden. Die Schaffung von Gelegenheiten zur Partizipation ist allen Beteiligten ein Anliegen. Allerdings scheint die Realisierung dieser Anliegen im Schulalltag schwierig zu sein. Wie auch das Kapitel zur täglichen pädagogischen Arbeit (S. 18) dieser Handreichung zeigt, kann es dabei zu unerwünschten Nebeneffekten wie beispielsweise Scheinpartizipation kommen.

Der Forschungsstand offenbart, dass Kinder ihre Beteiligungsmöglichkeiten als sehr viel geringer einschätzen als die Lehrkräfte, Fachkräfte oder Schulleitungen. Eine der wenigen Studien "Partizipationsstrukturen und -kulturen in ganztägigen Grundschulen" (PKGG-Studie; Coelen/Wagener 2011), die speziell den grundschulischen Ganztagsunterricht untersucht hat, zeigt, dass Erwachsene z.B. sehr viele Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in Klassenräten, Schulversammlungen und anderen Angelegenheiten des Schullebens sehen. Die Kinder schätzen dies nicht so ein (Wagener 2013). Gefragt nach der Häufigkeit von Partizipation unterscheiden sich in der Antwortmöglichkeit "nie" die Einschätzungen der Schüler:innen und Lehrer:innen um 20 Prozentpunkte (Coelen/Wagener/Züchner 2013, S. 20). Große Abweichungen bestehen auch bei den Meinungen zur Häufigkeit von Partizipation im Unterricht. So wird z.B. das Mitspracherecht bei Umfang und Inhalt von Hausaufgaben, der Setzung von Regeln und bei Leistungsbewertungen von Lehrkräften viel besser eingeschätzt als von den Kindern (z.B. Mitsprache bei Setzung von Regeln: 98% Zustimmung durch Erwachsene, 51% Zustimmung durch Kinder) (Fatke und Schneider 2005). Im außerunterrichtlichen Bereich werden die Beteiligungsmöglichkeiten ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen, etwa bei der Frage, ob AGs vorgeschlagen werden können (75% der Erwachsenen zustimmend gegenüber 59% der Kinder ablehnend) (Coelen und Wagener 2011). Erwachsene schätzen auch die Möglichkeit der Kinder, an der Organisation von Projekttagen mitzuwirken, viel höher ein als die Kinder selbst (54% des Personals gegenüber 16% der Kinder) (ebd.). Die Ergebnisse der Studie, die dieser Handreichung zugrunde liegt, zeigen ebenfalls, dass die Auswahlmöglichkeiten für die Kinder nicht immer so vielfältig sind, wie von den Erwachsenen geplant (vgl. S. 18ff.).

Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtags- eher gering

Wenn die Einschätzungen von Kindern und Lehrkräften aus Halbtagschulen mit denen der Ganztagschulen verglichen werden, sind nur wenig Unterschiede zwischen den Schulformen zu erkennen. In der Regel schätzen die Lehrkräfte und die Kinder aus Ganztags- und Halbtagschulen die Häufigkeit von Mitwirkungsmöglichkeiten und die Beteiligungsgrade ähnlich ein. Einzig die Ergebnisse der World Vision Studie (2018) lassen die Vermutung zu, dass das Spektrum der Formate für Beteiligung und Mitwirkung in Ganztagschulen höher ist. Breitere Beteiligungsoptionen sind jedoch noch kein Garant für eine förderliche Partizipationskultur an der Schule. Ob Kinder mit ihren Beteiligungsmöglichkeiten zufrieden sind, hängt auch davon ab, wie die Partizipationsmöglichkeiten pädagogisch gestaltet sind und wie gut das pädagogische Personal dafür qualifiziert ist (Coelen/Wagener/Züchner 2013). Die Partizipation in Ganztagschulen der Primarstufen scheint sich noch weniger vom Halbtagsbetrieb zu unterscheiden als in Ganztagschulen der Sekundarstufen. Erklärbar wird dies über die höhere Kindorientierung sowie Individualisierung des Lernens in grundschulischen Settings, die auch dazu beitragen, dass der Unterricht den außerunterrichtlichen Gestaltungsformen ähnlicher wird (Sauerwein 2017). In Sekundarstufen sind (ältere) Schüler:innen der Meinung innerhalb der unterrichtlichen Veranstaltungen der Ganztagschulen häufiger partizipieren zu können. Allerdings machen Forschende darauf aufmerksam, dass Kinder wesentlich differenzierter zu ihren Bewertungsmaßstäben und Vorstellungen von „guter“ Partizipation befragt werden müssen, als das bisher der Fall war.

Altersunterschiede bei der Beteiligung

Zudem wird durch Forschung einheitlich sichtbar, dass älteren Grundschulkindern mehr Mitsprache- und Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt werden, als den Kindern der ersten und zweiten Jahrgangsstufen. Jüngere Kinder wünschen sich aber mehr Mitsprachemöglichkeiten (Ertl/Martschinke 2022). Das bedeutet, dass gelegentlich auftauchende Überlegungen, ob Kinder der ersten und zweiten Klassen weniger Interesse an Partizipationsmöglichkeiten haben (weil sie nach vorliegender Datenlage weniger Partizipationsmöglichkeiten in Anspruch nehmen) widerlegt werden können. Die Wahrnehmung von Beteiligungsmöglichkeiten ist davon abhängig, dass Gelegenheiten bestehen, sowohl in Form von Gremien als auch auf interaktionaler Ebene. So zeigt z.B. der Blick in die Schulgesetze der Länder, dass sich in über der Hälfte der Bundesländer Kinder der ersten und zweiten Klasse nicht für das Amt der Klassensprecher:innen wählen lassen können (Hameister/May 2020). Eine Vertretung im Schülerrat ist auf Gesetzesebene häufig erst ab der fünften Jahrgangsstufe möglich (ebd.). Auch die Ergebnisse dieser Handreichung zugrundeliegenden Studie zeigen, dass in Schüler:innenparlamenten nicht Kinder aller Altersstufen vertreten sind, sondern erst Schüler:innen ab der dritten Jahrgangsstufe.



Welche Bedeutung haben Einstellungen zu Demokratiebildung?

Pädagogisches Handeln ist immer eingebettet in die jeweilige gesellschaftliche Situation. Das hat Auswirkungen auf pädagogische Ziele und Vorstellungen davon, für welche zukünftige Gesellschaft Kinder vorbereitet werden sollen. Damit spielen auch die Einstellungen pädagogischer Lehrkräfte und Fachkräfte eine große Rolle. Selbstverständlich sind Rahmenbedingungen wie rechtliche Vorgaben, zur Verfügung stehende Ressourcen, die Einrichtungskonzeptionen, die Zusammenarbeit der jeweiligen Teams oder das fachliche Wissen entscheidend. Aber es darf nicht unterschätzt werden, dass auch persönliche Haltungen das professionelle Selbstverständnis und das pädagogische Handeln beeinflussen (Viernickel et al. 2013). Gerade für Demokratiebildung sind die Überzeugungen, Perspektiven und Sichtweisen von Lehr- und Fachkräften auf die Gesellschaft und die Demokratie von großer Bedeutung. Denn um demokratiepädagogisch zu handeln, ist eine Vorstellung von der Demokratie sowie ihren Werten und Prinzipien erforderlich (Bartosch u.a. 2016). Nur wenn Lehr- und Fachkräfte selbst demokratische Werte vertreten, ist es möglich mit Kindern authentisch Demokratie zu leben und lernen. Aus diesem Grund werden im Folgenden Ansichten zur Demokratiebildung vorgestellt, geäußert von Lehr- und Fachkräften im Rahmen des Projektes „Demokratiebildung im Ganztage“.

Einstellungen zu Demokratie

Die befragten Lehr- und Fachkräfte sehen die Demokratie als eine wichtige soziale Errungenschaft, die angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen durch Demokratiebildung gestärkt werden sollte. Die Demokratie, so heißt es stellvertretend bei einer Fachkraft, ist ein „sehr schützenswertes Gut“ (S3)², das aktiv bewahrt werden muss. Teils lassen sich aber auch Verunsicherungen und Ängste von Lehr- und Fachkräften finden zum aktuellen Zustand der Demokratie sowie Sorgen vor wachsendem Populismus und einer Spaltung der Gesellschaft.

Ganztag als Teil der Gesellschaft – auch in Krisenzeiten

Die Befragten äußern, dass es gegenwärtig eine Vielzahl von gesellschaftspolitischen Krisen und Problemen gäbe, z.B. Kriege, Armut und soziale Ungleichheit oder auch einen gesellschaftlichen Wertewandel in Richtung einer „Ellenbogengesellschaft“ (S4). Sie sehen die demokratisch verfasste Gesellschaft in Deutschland durch innergesellschaftliche und außenpolitische Gründe ernsthaft herausgefordert. Bildungseinrichtungen wie der Ganztag sind aus Sicht des pädagogischen Personals gefordert, das ihnen Mögliche zu tun, um Kinder mit demokratischen Werten und sozialen Umgangsformen vertraut zu machen (S8; S3).

Gesellschaftliche Krisen führen zu Verunsicherung

Unsichere Zeiten können Sorgen und Verunsicherungen auslösen. Fach- und Lehrkräfte, Kinder und Familien sind davon gleichermaßen betroffen, was sich auf die pädagogische Arbeit im Ganztag auswirken kann. So bringen Kinder z.B. Auseinandersetzungen zu aktuellen Themen, von denen sie über ihre Familien oder vermittelt über Medien erfahren, mit in den Ganztag. Zudem ist der Ganztag direkt mit Auswirkungen der Krisen konfrontiert, wenn etwa die Aufnahme und Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen bewältigt werden muss. Daran wird deutlich: Gesellschaftliche Krisen und Herausforderungen bahnen sich ihren Weg in den Ganztag und müssen dort pädagogisch bearbeitet werden.

Die befragten Lehr- und Fachkräfte berichten davon, dass viele aktuelle gesellschaftliche Themen Auswirkung auf ihre pädagogische Arbeit haben. Sie erzählen von Konflikten unter Kindern und Meinungsverschiedenheiten bei politischen Ereignissen oder auch von Ängsten der Kinder z.B. beim Thema Klimawandel. Sich diesen sozialen Themen neben der Aufgabe der Wissensvermittlung in der Schule zu widmen, kann zu Spannungen, Verunsicherungen und auch Überforderungen von Lehr- und Fachkräften führen. So schildert beispielsweise eine Lehrkraft ihre Überforderung im Umgang mit einem durch Krieg stark traumatisierten Kind. Eine weitere erzählt von dem Dilemma, den Lehrplan nicht einhalten zu können, da die Bearbeitung sozialer Themen ebenfalls Zeit in Anspruch nimmt. Der Ganztag kann nicht ständig kurzfristig auf Krisen reagieren. Langfristig müssen aus Sicht der Befragten didaktisch fundierte Konzepte zur Förderung von sozialem Lernen, Wertebildung sowie des Kompetenzerwerbs im Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und zur Resilienz von Kindern entwickelt werden.

Potenziale des Ganztags für Demokratiebildung

Der Ganzttag wird auch von den Befragten als ein „Ort“ in einer langen Reihe von öffentlichen Bildungseinrichtungen gesehen, die eine gesellschaftliche Aufgabe haben. Aufgrund der Schulpflicht erreicht der Ganzttag alle Kinder und kann deshalb auf ein „gutes Miteinander“ (S3) in der Gesellschaft hinwirken. Demokratiebildung im Ganzttag selbst verknüpfen die Befragten, neben klassischer Wissensvermittlung, mit der pädagogischen Aufgabe, den Kindern über fest verankerte Gremien und Ämter oder im alltäglichen Miteinander konkrete Mitbestimmungserfahrungen, soziales Lernen und demokratische Wertebildung zu ermöglichen. Im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung weisen sie darauf hin, dass Demokratiebildung eine komplexe Aufgabe ist und hierfür kaum praxisnahe Konzepte oder Orientierungshilfen existieren (S8). Die Analyse der Schulkonzeptionen und Schulprogramme im Rahmen dieser Studie bestätigen diese Einschätzung.



„Und wenn ein Kind dann merkt, ich kann hier was mitentscheiden und mitbestimmen. Weil, so ein Kind ist, bis zum zehnten Lebensjahr sagt man, wird es ja in dem Sinne in den Kompetenzen so gestärkt. Und wenn es dann mit dieser Stärkung rausgeht, dann kann es das auch nur weitertragen dann in die andere Gruppe, in die Gesellschaft“. (Fachkraft S6)

Demokratiebildung als institutionenübergreifende Aufgabe in der Gesellschaft

Demokratiebildung im Ganzttag ist eine wichtige gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Kinder entwickeln sich fortwährend, ihre Erfahrungen bauen aufeinander auf zu einer Bildungsbiografie, die vor Institutionengrenzen keinen Halt macht. Deshalb kann nicht eine Bildungseinrichtung, wie die Kita oder der Ganzttag für die Ausbildung eines demokratischen Individuums allein die Verantwortung übernehmen. Hier zeigt sich eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft.



Die befragten Lehr- und Fachkräfte sehen im Ganzttag eine große Chance für Demokratiebildung. Zugleich betonen sie aber auch, dass Demokratiebildung nicht allein die Aufgabe des Ganztags ist, sondern von vielen Bildungsinstitutionen, zivilgesellschaftlichen Akteuren, Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und der Politik geleitet werden muss und sich als eine lebenslange Aufgabe darstellt. Es geht für die Lehr- und Fachkräfte bei Demokratiebildung damit um einen ständigen Anpassungsprozess, der beeinflusst wird vom Alter der Kinder und der pädagogischen Ausrichtung der betreffenden Einrichtung (S6).

Hinweise für die Auseinandersetzung mit Demokratiebildung:

Die eigene Sichtweise reflektieren

Einstellungen und Sichtweisen auf die Gesellschaft und die Demokratie beeinflussen das pädagogische Handeln. Die eigene Sichtweise als Fach- und Lehrkraft auf Demokratie zu reflektieren, ist deshalb wichtig.

→ Wie stehen Sie zur Demokratie und der aktuellen gesellschaftlichen Situation?

Raum für Austausch und Auseinandersetzung schaffen

Leitungskräfte sollten Gelegenheit schaffen, sich regelmäßig im Team auszutauschen. Es braucht einen vertrauensvollen Rahmen, in dem offene Diskussionen, der Austausch über verschiedene Meinungen und auch Kritik, Unsicherheiten oder Enttäuschungen Platz haben.

→ Verständigen Sie sich im Team darüber, wie Sie die aktuelle gesellschaftliche Situation einschätzen und ob sich diese auf Ihre Arbeit auswirkt.

Zeit und Ressourcen für Demokratiebildung und soziale Themen bereitstellen

Mit dem Ganzttag sind viele komplexe Aufgaben verbunden. Neben dem wichtigen Auftrag Wissen zu vermitteln, sind soziale Themen und Demokratiebildung zentral. Diese dürfen nicht in Konkurrenz zueinanderstehen. Dafür müssen Zeit und Ressourcen geschaffen und genutzt werden.

→ Welche Gelegenheiten gibt es bei Ihnen im Ganzttag mit Kindern bewusst soziale und demokratierelevante Themen zu besprechen?

Demokratiebildung fachlich fundieren

Demokratiebildung zu praktizieren ist eine pädagogisch anspruchsvolle Aufgabe. Darauf sind Lehr- und Fachkräfte nicht immer vorbereitet. Ausbildung und Weiterbildung sollten sich diesen Themen stärker widmen und auch Angebote zu spezifischen Herausforderungen umfassen, wie sie z.B. im Umgang mit traumatisierten Kindern auftreten.

→ Wurde in Ihrer Ausbildung Demokratiebildung thematisiert?
Was würden Sie gerne noch dazu erfahren?



Demokratiebildung in der täglichen pädagogischen Arbeit – Praxiseinblicke

Demokratiebildung ist eine komplexe pädagogische Aufgabe. Neben der Wissensvermittlung über den Aufbau und die Funktionsweise der Demokratie gehört insbesondere das sogenannte *Lernen durch Demokratie* dazu. Damit ist gemeint, dass Kindern im Alltag oder durch formale Gremien und Ämter Gelegenheiten gegeben werden, über Angelegenheiten mitzubestimmen, die sie betreffen. So können sie erste Erfahrungen damit machen, sich ihrer eigenen Interessen und Positionen bewusst zu werden, diese zu vertreten, die Perspektiven anderer zu respektieren und mit grundlegenden demokratischen Prinzipien wie der Anerkennung von Mehrheitsbeschlüssen oder Regeln vertraut zu werden.

Strukturierte Formate der Demokratiebildung

Feste verankerte Mitbestimmungsformate gelten in Praxis wie Forschung als der pädagogische Kern von Demokratiebildung (z.B. Meyn 2023, S. 6). Das trifft auch für Demokratiebildungsprozesse im Ganztags zu, wo aufgrund der Schulgesetze der Bundesländer Kinder bereits über fest verbürgte Mitwirkungsrechte verfügen (Hameister/May 2020, S. 523f.). Dazu kommen für den außerunterrichtlichen Teil des Ganztags die rechtlichen Festlegungen des Sozialgesetzbuches § 8 SGB VIII, wonach Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen“ beteiligt werden sollen (§ 8 SGB VIII). Haben Kinder keine ausdrückliche Möglichkeit, persönliche Anliegen und Beschwerden vorzubringen, kann einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 45 SGB VIII die Betriebserlaubnis nicht weiter erteilt werden. Dass junge Kinder im Ganztags sich an bestimmten Entscheidungen beteiligen und mitbestimmen, basiert dementsprechend auf einer ausdrücklichen rechtlichen Rahmensetzung.

Vielfältige Ämter und Mitbestimmungsgremien im Ganztag

In den beteiligten Ganztagsgrundschulen des Projektes „Demokratiebildung im Ganztag“ gibt es vielfältige Mitbestimmungsgremien, beispielsweise den Klassenrat, die Vollversammlung, den Hortrat oder das Schüler:innenparlament. Ämter wiederum bieten die Gelegenheit, Verantwortung für die Gemeinschaft im Rahmen einer abgesteckten, klar definierten Aufgabe zu übernehmen. Auch wenn es teils Unterschiede gibt, verbindet diese Mitbestimmungsformate, dass sie entweder Kinder direkt als Klasse oder Gruppe einbinden oder sich von Kindern gewählte Vertreter:innen zusammenfinden, um Anliegen der Kinder zu besprechen und darüber zu entscheiden. In Gremien können Kinder aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte die Erfahrung von Meinungsartikulation, Zusammenarbeit, Verantwortungsübernahme und Entscheidungsfindung machen und auch formale Strukturen der Demokratie kennenlernen.

In der Studie zeigte sich, dass an den Ganztagsstandorten häufig eine Parallelstruktur bei den Gremien besteht, denn in den meisten Fällen beziehen sich diese entweder nur auf den unterrichtlichen oder nur auf den außerunterrichtlichen Teil des Ganztags. Gremien, die ihren Geltungsbereich übergreifend für alle Bereiche des Ganztags haben und diese verbinden, waren kaum zu finden. Dies kann einer ganzheitlichen Beteiligungserfahrung der Kinder im Wege stehen und führt z.B. zu unterschiedlichen Regeln und Absprachen über dieselben Räume und Gegenstände, je nachdem ob gerade Personen des außerschulischen oder schulischen Bereichs für die Kinder zuständig sind.



Beteiligungsgremien durchführen

Wie die Gremien konkret verlaufen und ob sie eine authentische Erfahrung von Mitbestimmung und Demokratie ermöglichen, hängt von zahlreichen Faktoren ab. So sind zunächst die Rolle der Lehr- und Fachkräfte in den Gremien sowie eine qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktion entscheidend. Die Art und Weise, wie Erwachsene agieren, sich zurücknehmen oder lenkend eingreifen, beeinflusst den Verlauf der Gremien und ob die Kinder dort tatsächlich Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit erfahren. Es ist bedeutsam, dass die Kinder ihre Ideen und Sichtweisen in die Gremien weitestgehend selbstständig einbringen und dort frei sprechen können. Im Projekt waren beispielsweise lebhaftere Kinderparlamente zu beobachten, in denen die Kinder alle wesentlichen Funktionen selbst übernahmen, selbst moderierten, die eingereichten Anträge und Wünsche in Eigenregie vorlasen und anschließend auch jeweils gemeinsam berieten und entschieden. Das Erstellen des Protokolls, das die wichtigsten Ergebnisse und Entscheidungen dokumentiert, lag in einigen besonders gelungenen Beispielen ebenfalls in den Händen der Kinder. Dabei wurde deutlich: Ein Mitbestimmungsgremium entfaltet insbesondere dann seine demokratiebildenden Potenziale, wenn es von den Kindern selbst durchgeführt wird und Lehr- und Fachkräfte nur bei Bedarf unterstützend zur Seite stehen.

Zudem ist bedeutsam, dass Kindern tatsächlich Entscheidungsspielräume zugestanden werden, über die sie befinden können. Sie erfahren auf diese Weise performativ, wie ein Beratungs- und Entscheidungsgremium verläuft, können sich mit der dort ausgeübten Repräsentationstätigkeit und den erforderlichen Dokumentationspflichten vertraut machen und Selbstwirksamkeit entwickeln.

Anders stellt es sich dar, wenn Lehr- und Fachkräfte stark lenkend eingreifen und maßgeblich den Verlauf beeinflussen. Es konnte beobachtet werden, dass Lehr- und Fachkräfte Kinderparlamente spontan, ohne Vorankündigung ansetzten, die Durchführung sehr engmaschig einleiteten (z.B. Begrüßungs- und Ablauftexte vorformulierten), in den Ablauf und die Inhalte der Beratungen und Abstimmungen eingriffen, diese unterbrachen und die Führung phasenweise übernahmen. Die anwesenden Kinder wirkten in diesen Fällen eher wie Statisten und konnten sich wenig eigenaktiv einbringen. Sie erleben sich in solchen Situationen auch dann nicht als selbstwirksam, wenn sie viel Anleitung und Unterstützung für die jeweiligen Rollen der Sprecher:innen oder Zeit- und Regelwächter:innen erhalten.

Entscheidungsspielräume transparent machen

Neben der Herausforderung, die Durchführung der Mitbestimmungsgremien nicht zu sehr an die Lehr- und Fachkräfte zu binden, zeigte sich in der Studie noch eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf die von den Kindern eingebracht-


ten Gremienthemen. So war teils zu beobachten, wie Lehr- und Fachkräfte in die Themen eingriffen und diese in ihrem Sinn veränderten. Besonders deutlich wurde dies in einem Kinderparlament, das sich mit der eventuellen Handynutzung auf der Klassenfahrt befasst und hier als Beispiel dienen soll:

Während eines von den Kindern sehr selbstständig gesteuerten Kinderparlaments liest die Sprecherin den formal gestellten Antrag eines anderen Kindes vor. Dieses möchte für alle Kinder beim anstehenden Landschulheimaufenthalt 20 Minuten Handy- oder Tabletzeit pro Tag erwirken. Nach längerer Diskussion bringen die drei anwesenden Lehrkräfte durch kritische und den Zweck bezweifelnde Nachfragen die Kinder jedoch Stück für Stück dazu, den Antrag zurückzuziehen und ihn nicht mehr abzustimmen. Die Lehrkräfte starten ihre Intervention mit einer Nachfrage zum Zweck, den die Kinder grundsätzlich mit einer eventuellen Handynutzung verbinden. „*Da muss ich jetzt mal kurz fragen*“, so eine Lehrkraft, „*warum denkst du, dass du das brauchst?*“ (EW2). Die Kinder versuchen in der Folge ihr Anliegen ausführlich zu erläutern und zu begründen, doch die Lehrkräfte verwickeln sie immer weiter in ihre Gegenargumentation. Erst nach einer längeren Verhandlungsphase geben die Lehrkräfte den Kindern gegenüber zu erkennen, dass sie vorab schon den Beschluss gefasst hatten, dass Handys und Tablets nicht mit auf den Ausflug genommen werden dürfen. „*Und es gibt tatsächlich auf der Liste*“, so eine Lehrkraft gegenüber den Kindern, „*die wir euren Eltern schicken, da gibt es so ein paar Dinge drauf, wo wir sagen, die bleiben zu Hause. Und da ist sicher das Tablet auch mit dabei*“ (EW3). Die Schülerin mit der Funktion der Parlamentssprecherin entlarvt anschließend die gesamte Scheindebatte um diesen Antrag, indem sie schlussfolgert: „*Habe ich das dann so richtig, dass wir jetzt einfach den Antrag nicht abstimmen?*“ (KW4). Zwar formuliert im Anschluss noch mal ein Kind einen Kompromissvorschlag, doch auch dieser erweist sich als



erfolglos, da mittlerweile die Parlamentssprecherin die Entscheidungsmacht der Lehrkräfte realisiert hat und keine weitere Debatte mehr zulässt. *„Jetzt hast du irgendwie gerade nicht zugehört. Dass wir das jetzt einfach lassen, den Antrag. Also, weil, die Lehrer haben es ja gerade gesagt“ (KW4).*

An diesem Beispiel zeigt sich die Abhängigkeit der Entscheidungsspielräume von den Vorgaben der Erwachsenen. Trotz geregelter und an die Kinder delegierter organisatorischer Abläufe, greifen Erwachsene in die besprochenen Inhalte ein und verändern diese in ihrem Sinne. Dies macht deutlich, dass Gremienarbeit sich immer vor dem Hintergrund des schulischen Handlungsrahmens und in einem asymmetrischen Verhältnis von Lehr- bzw. Fachkraft und den Kindern vollzieht und dadurch begrenzt wird (de Boer 2018, S. 164). Nicht nur im geschilderten Fall war zu erkennen, dass den Kindern in Gremien nur dann eigene Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden, so lange ihre Anliegen sich mit den Auffassungen der Lehr- und Fachkräfte decken. Streben Kinder nach Interessen, die die Lehr- und Fachkräfte nicht gutheißen, greifen diese ein und schränken die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder wieder ein. Das hat zur Folge, dass durch Mitentscheidungsgremien bei Kindern zwar Erwartungen zur Mitbestimmung geschaffen werden, diesen aber durch die Interventionen der Lehrkräfte nicht entsprochen wird, und die Kinder enttäuscht werden. Das heißt im Umkehrschluss nicht, dass Kinder über alle von ihnen eingebrachten Belange frei entscheiden können sollten. Aber es ist wichtig, den Entscheidungsrahmen transparent zu machen, frühzeitig Grenzen zu zeigen und zu begründen. Das wird auch aus den Interviews mit Kindern im Rahmen der Studie deutlich. Hier zeigt sich, dass Kinder ihre tatsächlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten sehr gut kennen. Sie beschreiben Widersprüche, die sie bei der Gewährleistung von Partizipationsangeboten feststellen, genauso wie die Frustration und Resignation, wenn die Umsetzung von Entscheidungen verschleppt oder ohne Absprache verändert wird.



„Aber wenn es dann irgendwann soweit ist, dann ist es dann irgendwie so eine Abwandlung geworden, die wir halt wieder nicht gut finden. Zum Beispiel so wie bei der Rutsche. Wir wollten eine Rutsche und dann hat man uns wieder eine Abwandlung davon gegeben, also eine mickrige Rutsche.“ (Kind 58)

Auch organisatorische Gründe, wie Ressourcenknappheit oder Personalmangel (Tilmann/Steiner 2024) können dazu führen, dass Gremien oder Besprechungsrunden nicht durchgeführt werden. So berichten die befragten Lehr- und Fachkräfte

z.B. davon, dass Gremien in Konkurrenz zum Lernstoff und zur Unterrichtszeit stehen. Sie fühlen sich im Dilemma. Wenn sie Besprechungen wie einen Klassenrat durchführen, fehle ihnen Zeit für den Unterrichtsstoff. Wenn sie sich keine Zeit für Besprechungen sozialer Themen nehmen, können Kinder sich nicht auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren, da sie beispielsweise Konflikte untereinander beschäftigen.



„Ja, es fängt ja schon mit dem Morgenkreis an. Das ist eine Deutschstunde, wie kann das sein? Jedes Mal montags die erste Stunde weg. Das dürfte eigentlich nicht in der Stundentafel gezählt werden, ja, es ist schwierig alles.“ (Lehrkraft S2)

Hinweise, wie in strukturierten Formaten der Beteiligung Demokratiebildung gelingen kann:

Gremien schaffen, die sich am Ganzttag orientieren

Kinder erleben den Ganzttag als einen Ort, an dem sie sich von morgens bis nachmittags aufhalten. Daran ändert sich nichts, wenn zu einer bestimmten Uhrzeit Zuständigkeiten wechseln. Gremien zu schaffen, die beide Bestandteile des Ganztags umfassen, ist wichtig, damit Kinder diesen als eine demokratische Organisation wahrnehmen und übergreifende Anliegen und Fragen besprochen werden können.

Kinder unterstützen – Verantwortung abgeben

Kinder müssen zunächst dazu befähigt werden, Gremien selbst zu leiten und durchzuführen. Hier sind Lehr- und Fachkräfte gefragt, die sie nach und nach dazu anleiten, selbstständig Entscheidungsprozesse zu moderieren und Entscheidungen herbeizuführen. Gleichzeitig müssen Erwachsene stetig prüfen, wann sie sich sukzessive zurückziehen können und bei Bedarf zur Verfügung stehen.

Entscheidungsspielräume der Kinder klären und kommunizieren

Um authentische Beteiligungserfahrung zu ermöglichen ist es wichtig, dass Lehr- und Fachkräfte transparent mit Entscheidungsspielräumen und Grenzen umgehen. Sie sollten Klarheit darüber schaffen, wie gemeinsam getroffene Entscheidungen umgesetzt werden. Beziehen Sie Kinder dabei ein! So können diese erfahren, dass ihre Entscheidungen folgenreich sind. Scheinpartizipation oder ins Leere laufende Entscheidungen führen zu Frustration und der Erfahrung, dass es sich nicht lohnt, sich für eigene Interessen einzusetzen.

Alltägliche Übergangssituationen mit Potenzial zur Demokratiebildung

Außer in strukturierten Formaten lernen Kinder demokratische Werte, Prinzipien und Verfahrensweisen vorrangig über informelle Prozesse und über den konkreten handelnden Umgang miteinander. Je jünger die Kinder sind, umso mehr lernen sie über soziale Erfahrungen, über konkretes eigenes Tun und in Auseinandersetzung mit den sie umgebenden Umwelten. Dies zeigen auch Forschungsergebnisse aus Interviews mit Kindern. Die Kinder nehmen alltägliche Situationen, in denen ihnen durch Aushandlung, Interessensbekundung und Verantwortungsübernahme Partizipation ermöglicht wird, als bedeutsamer wahr als Mitbestimmungsgremien (Birnbacher u.a. 2024). In Bezug auf den Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen ist es von Belang, nicht nur die formalen Strukturen des Ganztagschulalltags zu beachten, sondern die Aufmerksamkeit auch auf die eher als beiläufig oder als nebensächlich betrachteten Situationen zu richten.



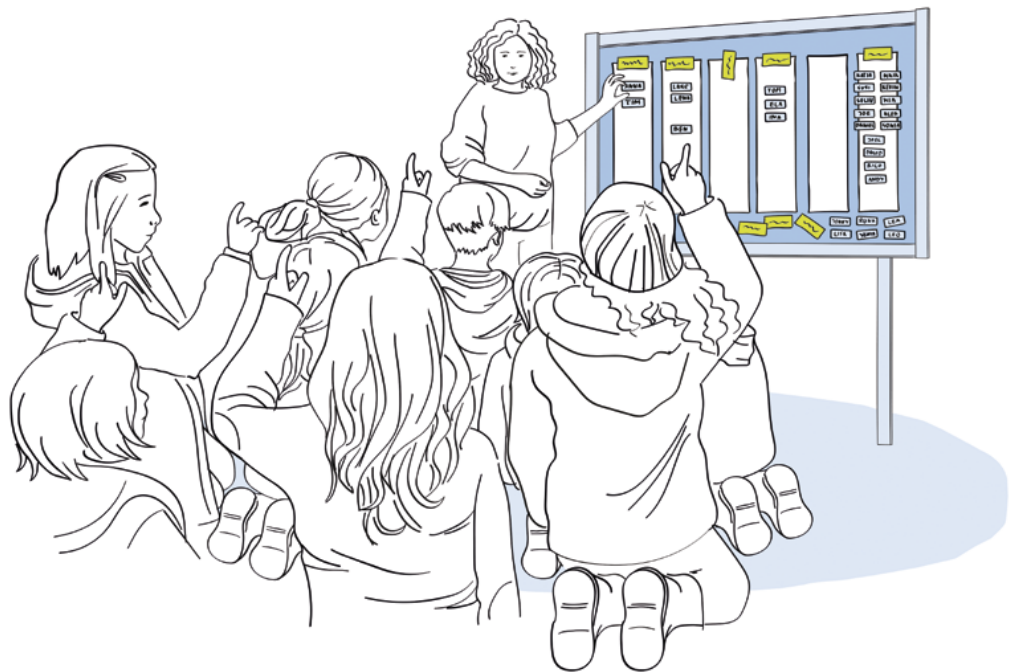
„Und was würdet ihr noch gerne mitbestimmen, wenn ihr jetzt einen freien Wunsch hättet?“ (Interviewerin)

„Mitbestimmen, was wir im Neigungskurs machen.“ (Kind 1 57)

„Ich weiß nicht, muss überlegen. (...) Zum Beispiel vielleicht, dass ein Lehrer ein bisschen netter zu den Kindern wird.“ (Kind 2 57)

Ganztagsgrundschulen sind durch viele unterschiedliche Sozial- und Organisationsformen strukturiert. Es gibt Projekte, Gruppenarbeiten, Spielzeiten im Außenbereich, Schulversammlungen, Hausaufgabenbetreuung, Unterricht, Pausen. Je länger der Tag und je vielfältiger die Gestaltungsformen des Ganztags, umso mehr Übergänge finden sich im Tagesablauf.

Vor allem die Parallelität der unterschiedlichen Angebote in unterschiedlichen Räumen des Ganztags ist eine Herausforderung und bedeutet in Übergangssituationen einen erhöhten Koordinationsaufwand. Denn einerseits sollen die Kinder möglichst selbst entscheiden können, an welchem Angebot sie teilnehmen, andererseits müssen sie sich ausgewogen auf vorhandene räumliche Bereiche und zur Verfügung stehende Fachkräfte verteilen und darüber hinaus besteht Aufsichtspflicht. Dieses Problem wird z.B. über den Einsatz von Dokumentationswänden, wie einer Magnettafel gelöst, die ein typisches „Übergangsobjekt“ ist.



Solche Tafeln ermöglichen, wie die abgebildete Illustration zeigt, mithilfe personalisierter Magnete, die flexibel verschoben werden können, eine Zuordnung zu unterschiedlichen Angeboten in verschiedenen räumlichen Bereichen. Im Unterschied zu schriftlich geführten Listen in Papierform, die meist für Kinder nicht einsehbar sind, stellen Magnettafeln eine öffentliche Sichtbarkeit her. Damit sind sie grundsätzlich partizipierend angelegt, denn transparente Information trägt zur Glaubwürdigkeit und zum Vertrauen in organisatorische Vorgänge bei. Wenn Informationen offen zugänglich sind, können sie von den Kindern und allen Lehr- und Fachkräften geprüft und auch kritisiert werden. Vor allem die vollständige Information der Kinder darüber, welche Angebote wo zur Verfügung stehen, ermöglicht ihnen eigene Entscheidungen.

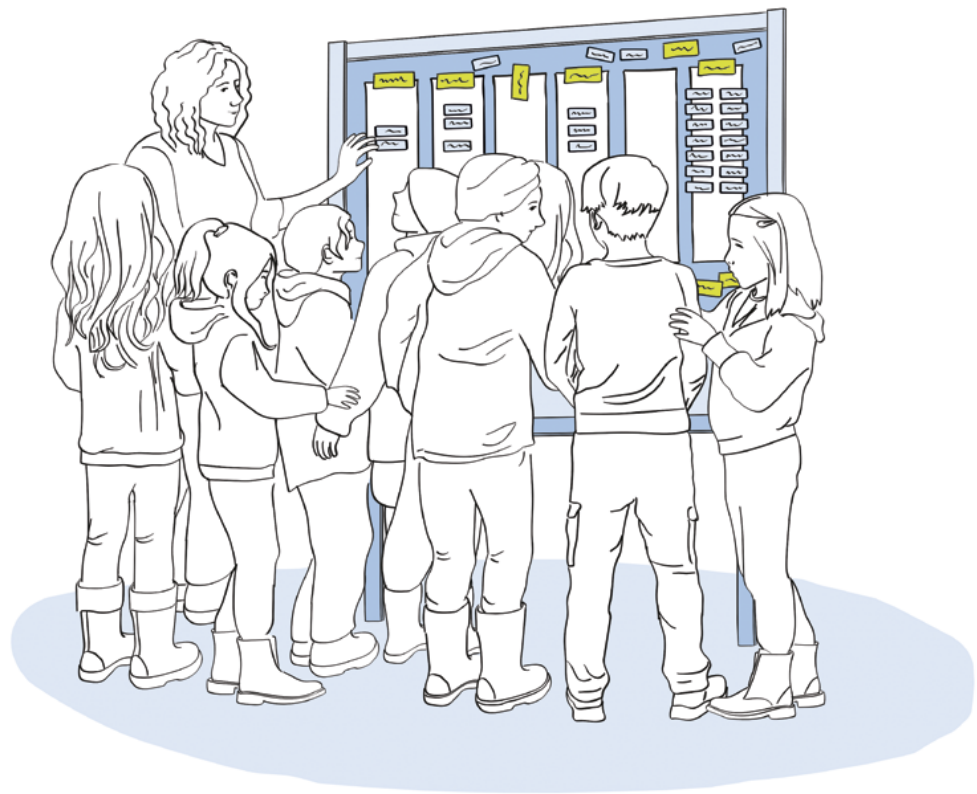
Unsere Analysen lassen erkennen, dass für Kinder jedoch nicht nur der Überblick über die Angebote wichtig ist, sondern sie möchten außerdem wissen, welche Fachkraft das Angebot leitet und welche Kinder sich zugeordnet haben. Die Kinder treffen ihre Entscheidung zur Zuordnung vor allem danach, wo ihre Freunde anzutreffen sind und welcher Peer-Gruppe sie sich zugehörig fühlen. In dieser Hinsicht bieten Magnettafeln ebenfalls transparente Informationen. Allerdings hat dieses Instrument zur Verteilung von Kindern auch nachteilige Effekte. Die folgende verschriftlichte Sequenz einer videografierten Beobachtung soll dies erläutern:



Die Kinder knien in Reihen hintereinander auf dem Boden und blicken auf die Magnettafel. Frau Müller steht davor, zeigt auf einige Spalten der Tafel und erläutert nun, dass nur noch das Außengelände zur Auswahl steht, alle anderen Angebote seien bereits belegt. Es ist ein enttäuschtes Seufzen aus der Kindergruppe zu hören. Frau Müller stellt die noch offenen Angebote vor, zwei Plätze seien noch beim Basteln von Windlichtern frei und auch im „Freispiel“ gibt es noch einen Platz. Einige Kinder melden sich. Zusätzlich weist sie noch darauf hin, dass diejenigen Kinder, die diese Woche bereits „gebastelt oder gemalt“ hätten denjenigen den Vortritt lassen, die diese Woche noch kein solches Angebot besucht haben. Mittlerweile herrscht etwas Unruhe unter den Kindern und bereits Aufbruchsstimmung. Frau Müller rückt nun ein wenig zur Seite, die Kinder der ersten Reihe stehen auf, nehmen ihre Magnete und ordnen sich zu, währenddessen sind alle anderen Kinder aufgestanden. Vor der Tafel entsteht Gedränge.

Wie im letzten Abschnitt dieses Videobeispiels deutlich wird, können die Kinder ihre konkreten Zuordnungen zu Angeboten gleichzeitig durchführen. Theoretisch haben alle Kinder das gleiche Recht, an eine attraktive Alternative zu gelangen. Allerdings sind diejenigen Kinder, die schnell sind und relativ nah an der Tafel knien („Kinder der ersten Reihe“) im Vorteil gegenüber langsameren Kindern, die wenig Übung in der (körperlichen) Durchsetzung ihrer Interessen haben. Zudem werden den Kindern viele Fähigkeiten abverlangt. Sie müssen sich die aktuell vorgegebenen Einschränkungen merken (zwei Plätze bei Windlichtern, ein Platz bei „Freispiel“, Vortritt lassen), unter hohem Zeitdruck beobachten, wo sich bevorzugte Spielpartner:innen oder die bevorzugte Peergruppe zugeordnet haben, und strategisch geschickt die eigene Zuordnung vornehmen. Alles in allem sind somit Kinder, die bereits über die beschriebenen Kompetenzen verfügen, im Vorteil. Darüber hinaus hat die Zuordnung per Magnettafel in der Regel eine sehr verbindliche Wirkung. Mehrmaliges Umentscheiden ist meist nicht so leicht möglich.

Im beschriebenen Beispiel wird zudem ein weiteres Problem sichtbar: Trotz einer großen Tafelfläche, die eine breite Auswahl suggeriert, bieten sich den Kindern kaum echte Alternativen und Auswahlmöglichkeiten, da durch organisatorische Vorgänge im Vorfeld der hier vorgestellten Situation, bereits die meisten Angebote belegt sind (*Es ist ein enttäuschtes Seufzen aus der Kindergruppe zu hören*). Zudem stehen die Alternativen selbst häufig nicht zur Diskussion, d.h., die Kinder können meistens nicht vorschlagen, welche Angebote überhaupt zur Auswahl stehen sollen. Ähnlich wie im Teil zu den Haltungen von Fach- und Lehrkräften (S.14) beschrieben, entsteht durch solche organisatorischen Unstimmigkeiten eine „Scheinpartizipation“, da die Mitbestimmung lediglich darin besteht, den eigenen Magnet dem einzig zur Verfügung stehenden Angebot zuzuordnen. Eine echte Wahl gibt es nicht.



Und noch auf einen anderen Aspekt soll hier hingewiesen werden. Obwohl es sich um ein partizipatives Format unter Beteiligung aller Kinder und um den außerunterrichtlichen Alltag handelt, bildet sich paradoxerweise auch in dieser Übergangssituation zumindest auf räumlicher Ebene ein typisches und bekanntes Unterrichtsformat heraus: Die Kinder knien in Reihen auf dem Boden vgl. S. 26, die Fachkraft steht davor, erläutert Vorgänge an der Tafel und einige Kinder melden sich. Solche Art „Überformungen“ von alltäglichen Übergangssituationen durch unterrichtliche Praktiken finden sich auch in den oben beschriebenen Mitbestimmungsgremien, bei den Mahlzeiten oder anderen Verteilungssituationen. Die Beispiele bestätigen Ergebnisse der Unterrichtsforschung, die zeigen, dass schulische Praktiken äußerst beständig und schwer veränderbar sind und sich organisationale Erfordernisse (hier ausgewogene Verteilung von Kindern) mit pädagogischen Absichten (hier Partizipation) verschränken (Neumann u.a. 2019). Um Kindern Freiräume für den Kompetenzerwerb und demokratiebildende Prozesse zu verschaffen, muss diese organisationale Verfasstheit mitbedacht und reflektiert werden.

Hinweise, wie es Kindern ermöglicht wird, demokratische Werte im Alltag zu erleben und aktiv anzuwenden:

Alternativen schaffen und organisatorische Logiken überdenken

Verteilungsvorgänge, die mit Magnettafeln organisiert werden, haben Potenzial, demokratische Werte erlebbar zu machen. Die Tafeln selbst bieten den Kindern Überblick, Information und eine gewisse Kontrolle über die Vorgänge. Sie vermitteln, dass im Ganztags transparent agiert wird und Kinder teilhaben sollen. Wichtig sind jedoch eine genaue Analyse der organisatorischen Prozesse „hinter“ der Tafel und das Überdenken der Angebotspraxis selbst. Lehr- und Fachkräfte können sich folgende Fragen stellen:

- Wie können Angebote zeitlich in die Tagesgestaltung eingetaktet werden, damit jeder kindliche Teilnahmewunsch erfüllt werden kann?
- Gibt es Möglichkeiten, fluktuierende Zugänge und Abgänge in Angeboten zu organisieren, ohne einem ständigen „Kommen und Gehen“ Vorschub zu leisten?
- Wie können Kinder eigene Ideen für Angebote einbringen und umsetzen?

Es sollte zudem ausreichend Zeit für Verteilungsprozesse eingeplant werden, um stressige Situationen zu vermeiden. Kinder, die in ihrer Entscheidungsfindung mehr Zeit benötigen, fühlen sich dadurch weniger unter Druck gesetzt und erleben die Situation als fairer.

Raum für Umorientierung und Nachverhandlungen lassen

Mit den Kindern sollte vorab besprochen werden, welche Angebote oder Aktivitäten sie sich wünschen. Darüber hinaus helfen spontane, mündliche Abfragen dabei, allen Kindern die Chance zu geben, ihre Wahl zu überdenken und gegebenenfalls kurzfristig zu ändern. Flexibilität in den Zuordnungen reduziert den Druck und lässt Raum für spontane Entscheidungen, was insbesondere für jüngere oder benachteiligte Kinder im grundschulischen Ganztags wichtig ist.


Gruppenbezogene Reflexion fördern

Nach einer Zuteilung oder Auswahlrunde kann in einer kurzen Reflexionsphase besprochen werden, wie die Kinder ihre Entscheidung getroffen haben und ob alle zufrieden sind. Dabei können Fragen gestellt werden wie: *„Haben sich alle wohlfühlt bei der Auswahl?“* oder *„Was könnten wir beim nächsten Mal anders machen?“*. Solche Reflexionen fördern eine demokratische Haltung und sensibilisieren für die Wünsche und Bedürfnisse anderer. Sinnvoll ist die Einführung einer Kultur des gemeinsamen Entscheidens, bei der die Kinder regelmäßig ihre Meinung äußern und Vorschläge einbringen können, z. B. durch Abstimmungen über neue Angebote oder kreative Gruppenaktivitäten. Regelmäßige Gelegenheiten für Feedback über die bisherigen Aktivitäten können dazu beitragen, dass sich die Kinder gehört fühlen.

Aufräumen als Erfahrungsraum für den Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen


Der Wechsel vom Unterricht zum Angebot, von Mahlzeiten zum Freispiel, von Gruppenarbeit zum Plenum und zu anderen Aktivitäten wird jeweils von der Übergangssituation des „Aufräumens“ begleitet.

Das Spektrum der Organisationsformen im Grundschulganztage ist hoch. Das „Aufräumen“ nimmt daher einen nicht unerheblichen Zeitanteil des Ganztags in Anspruch. Aus Sicht der in unserer Studie interviewten Lehr- und Fachkräfte handelt es sich beim Aufräumen nicht um eine nebensächliche Aktivität, sondern um eine schulische Regel.



„Und, ja, das ist halt Schulregel, also das ist halt eine Regel, wir räumen die zusammen. Oder gestern in der Gruppe, es gibt halt immer Kinder, die räumen auf. Für die ist das ganz klar, und sie machen das dann eben auch gerne. Und dann gibt es Kinder, für die das jetzt irgendwie gar keinen Sinn macht und sich dann auch komplett verweigern, zum Beispiel“ (Lehrkraft S8)

Regeln wirken stabilisierend und orientierend. Sie spiegeln auch gesellschaftliche Werte und Normen und sind nicht täglich neu verhandelbar. Regeln sind allgemeingültig, gelten für alle Kinder und haben daher auch Verpflichtungscharakter. Weil Regeln so verbindlich sind, können über diejenigen, die sich nicht an Regeln halten, Sanktionen verhängt werden. All dies gilt auch für die Situation des Aufräumens. Meist wissen die Kinder genau, was beim Aufräumen zu tun ist und dass dieses verpflichtend ist. Vor diesem Hintergrund wäre anzunehmen, dass es sich beim Aufräumen um eine ernste Angelegenheit handelt, die kaum einer weiteren Erläuterung bedarf. Die Beobachtungen in den Ganztagschulen zeigen jedoch, dass das Aufräumen viele Erfahrungsräume für peerkulturelle Handlungen und (demokratie-)pädagogische Gestaltungen bereithält. Dazu folgendes Beispiel einer videografierten Beobachtung:



Die Kinder sitzen verteilt im Raum an Tischen, eine große Gruppe zusammen an einem der größeren Tische. Es läuft Musik aus einer Box. Frau Schneider ruft nun, dass es Zeit zum Aufräumen sei. Max soll bitte mit Linus den Tisch wieder zur Seite schieben. Frau Schneider läuft durch den Raum, legt hier und da Gegenstände beiseite, spricht mit einzelnen Kindern, auch Lachen und scherzhaftes Antippen ist zu sehen. Zwei Kinder rennen durch den Raum und necken sich, andere Kinder laufen voll beladen mit Stiftebechern und anderen Zeichenutensilien zum Regal und legen die Dinge dort ab.

Die Musik läuft weiter, Hannah und Friedrich tanzen. Lisa hält die Tür auf, damit ein weiteres Kind durchgehen kann, das keine Hand frei hat. Im hinteren Teil des Raumes gibt es zwischen drei Kindern lautes Gerede, es geht darum, dass Samira Marc zum Tisch abwischen einteilt, Marc meint jedoch, bereits andauernd nacheinander dran gewesen zu sein: Ida schlägt vor, dass man wieder losen könnte.

Geschildert wird hier eine typische Aufräumsituation, wie sie vielfach im Ganztags anzutreffen ist. Weil Aufräumen häufig vorkommt und eine Schulregel ist, wirken die Tätigkeiten der Kinder routiniert. Frau Schneider muss daher kaum Anweisungen geben. Stattdessen stellt sie ebenfalls Gegenstände zurück an ihren Platz, spricht und scherzt dabei mit anderen Kindern. Es herrscht eine geschäftige Atmosphäre.



Die Kinder arbeiten Hand in Hand und verfolgen ein gemeinsames Ziel. Dadurch entsteht ein Raum gemeinsamer Verantwortung, der das Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft stärkt. Letzteres wird vor allem in der Zuteilung von Aufräumsituationen deutlich. Während einige Kinder gemeinschaftlich aufräumen, nutzen andere die durch die Übergangscharakteristik entstehenden Freiräume zum (nochmaligen) Abspielen von Musik und zum Tanzen, zum Benutzen limitierter Stifte, um (noch schnell) ein Bild zu zeichnen oder zum Ausruhen. Dies wird von allen Beteiligten akzeptiert, d.h., einige Kinder übernehmen stillschweigend die Aufgaben anderer Kinder, die sich am Aufräumen nicht beteiligen. Die Kinder agieren als Teil einer empfundenen Gemeinschaft, die einerseits eine Pflicht (Aufräumen) erfüllen muss, andererseits aber auch Freiräume zur Selbstverwirklichung, Muße oder

zum Spiel gewährt. Darüber hinaus sind Momente gegenseitiger Unterstützung und Hilfe beobachtbar, die nicht nur „Freunde“ ausführen, sondern auch Kinder, die ansonsten nicht so viel miteinander agieren. Es finden engagierte Meinungsäußerungen und der Austausch von Argumenten statt, z.B. darüber wer welchen Gegenstand genutzt hat und wie Aufgaben gerecht verteilt werden, einschließlich des Findens von Kompromissen und zum Teil generalisierenden Konsenslösungen. Das Aufräumen stellt sich hier als eine gesonderte Alltagssituation im Ganztags dar, die Eigenheiten in den Beziehungen aufweist, die zwischen der Lehrkraft und den Kindern sowie zwischen den Peers bestehen und Potenzial für Demokratiebildung haben.

Hinweise, wie es Kindern ermöglicht wird, demokratische Werte im Alltag zu erleben und aktiv anzuwenden:

Freiräume für individuelle Interessen ermöglichen

Übergangsphasen können genutzt werden, um Kindern Raum für individuelle Bedürfnisse zu bieten. Kinder können selbst entscheiden, ob sie Aufgaben direkt angehen oder kurze Momente nutzen, um zu tanzen, Musik zu hören oder ein Bild zu zeichnen. Das stärkt das Gefühl, dass auch persönliche Bedürfnisse akzeptiert und respektiert werden.

Kommunikative und soziale Kompetenzen fördern durch Diskussionen

In Übergangssituationen können Gespräche über die Aufgabenverteilung und Gerechtigkeit durch Erwachsene leicht initiiert werden. Übergänge bieten meist eine Atmosphäre, in der Kinder ohne das Eingreifen Erwachsener Argumente austauschen, Meinungen anderer anhören und eine gemeinsame Lösung erarbeiten.

Reflexion von Regeln und Werten in der Gruppe

Gelegentliche kurze Reflexionsphasen können auch in Übergangssituationen eingeführt werden. Es kann z.B. besprochen werden, warum das Aufräumen wichtig ist und welche Werte dabei vertreten werden (wie Verantwortung und Rücksichtnahme). Dies fördert das Bewusstsein, dass Regeln nicht nur Anweisungen, sondern wichtige soziale Vereinbarungen sind.

Bestärkung für Engagement und Solidarität – besonders in Situationen, die als nebensächlich angesehen werden

Kinder sollten in Alltags- und Übergangssituationen in ihrem Engagement für die Gruppe bestärkt werden. Dazu gehören Ermutigung zur Zusammenarbeit und die Würdigung auch kleiner Handlungen zur Kooperation. Lehr- und Fachkräfte können auf den Wert gemeinsamer Ziele hinweisen.

Fazit



Demokratiebildung zielt auf die Zukunft und Stabilität der demokratischen Gesellschaft und auf die Bildung junger Kinder zu demokratischen Subjekten. Wie auch die befragten Lehr- und Fachkräfte betont haben, ist dies eine anspruchsvolle und komplexe pädagogische Aufgabe im Ganzttag. Viele gelungene Beispiele zeigen aber, dass es meist kleine Schritte sind, die dazu beitragen, dass Ganzttagsschulen sich zu demokratiebildenden Institutionen weiterentwickeln können.

Oft sind es die scheinbar nebensächlichen Absprachen und Aushandlungen, die Kindern signalisieren, ob ihre Bedürfnisse und Interessen gehört und einbezogen werden. Im Alltag des Ganztags finden sich viele Aufgabenverteilungen, Verantwortungsübernahmen und Absprachen. Diese bewusst als Lerngelegenheiten zu verstehen, ist Teil von Demokratiebildung. Es stärkt das Verständnis für die Gemeinschaft, mit Kindern Regeln und Werte in der Gruppe zu reflektieren und Konflikte und Streit konstruktiv anzugehen. Auch wenn das häufig kostbare Zeit in Anspruch nimmt, lohnt es sich. Denn letztlich ist entscheidend, dass Kinder und Erwachsene sich zugehörig und anerkannt fühlen sowie eigenaktiv Verantwortung für sich und ihr soziales Umfeld übernehmen.

Zudem ist Demokratiebildung eine institutionenübergreifende Aufgabe, die eine Zusammenarbeit des gesamten Personals des Ganztags erfordert. Gehen Sie deshalb aufeinander zu und suchen Sie den Austausch mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Schaffen Sie Möglichkeiten, sich über Ihre Sichtweisen auszutauschen. Überlegen Sie gemeinsam, wie Sie im Laufe des Tages Zeit und Ressourcen sicherstellen und übergreifende Gremien etablieren können, die den kompletten Ganzttag betreffen. Auch die Auseinandersetzung mit fachlichem Wissen und Methoden zur Demokratiebildung sollte nicht fehlen. Sichern Sie Ihre Überlegungen nach und nach konzeptionell ab. Das schafft eine verbindliche Grundlage für alle Beteiligten – vor allem für die Kinder.





Literatur

- Altermann, André/Börner, Nicole/Mirja Lange (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Münster
- Arnold, Bettina/Steiner, Christine (2011): Partizipation an Ganztagschulen. In: Betz, Tanja/Roth, Roland (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus, S. 155–178
- Barber, Benjamin R. (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. Hamburg
- Bartosch, Ulrich/Bartosch, Christiane/Maluga, Agnieszka (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 250–271
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 174–215
- Bettmer, Franz (2008): Partizipation. In: Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 213–221
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz (2020): Durch partizipative Prozesse zu politisch-demokratischem Lernen – ein Patentrezept? In: Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen/Berlin/Toronto, S. 63–91
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith/Költzsch, Anke/Mielke, Patrick/Spielhaus, Riem/Stadler, Katharina (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim
- Birnbacher, Leonhard/Drkosch, Philipp/Engel, Juliane/Flämig, Katja/Stadler, Katharina (2024): Demokratiebildung im Ganzttag. Abschlussbericht. München (im Erscheinen)
- Birzéa, César/Kerr, David/Mikkelsen, Rolf/Froumin, Isak/Losito, Bruno/Pol, Milan/Sardoc, Mitja (2004): All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Straßburg
- Brügelmann, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. München
- Brumlik, Micha (2018): Demokratie und Bildung. Berlin
- Coelen, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 1, S. 37–52
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach am Taunus, S. 115-126
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena/Züchner, Ivo (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Expertise für das Zentrum Eigenständige Jugendpolitik. Berlin
- de Boer, Heike de (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden, S. 163–179
- de Boer, Heike de/Velten, Katrin (2022): Partizipation aus Perspektive von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/Boer, Heike de/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York, S. 163–172
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel
- Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich/Rutz, Georg/Ludwig, Harald/Adelt, Eva (Hrsg.): Leben - Lernen - Leisten. Schwalbach am Taunus, S. 80–93
- Ertl, Sonja/Martschinke, Sabine (2022): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung "Demokratiebildung im Grundschulalter" im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Nürnberg
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg
- Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin

- Hacke, Jens (2024): Krise ohne Alternative? <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/krise-ohne-alternative-6573> (28.10.2024)
- Hameister, Ilka Maria/May, Michael (2020): Zahnlose Tiger? Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen von Schülervertretungen im Bundesvergleich. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 69. Jg., H. 4, S. 523–535
- Kerr, David (1999): Citizenship Education: an International Comparison. London
- Meier, Christian (1970): Entstehung des Begriffs "Demokratie". Vier Prolegomena zu einer historischen Theorie. Frankfurt am Main
- Meyn, Jessica (2023): Partizipationschancen für alle? –Beobachtungen aus inklusiven Klassenräten im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Umsetzung. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.): Demokratiepädagogische Forschung in Theorie und Praxis. Diskussionen zu Inklusion, Partizipation und pädagogischen Beziehungen. Berlin, S. 6–20
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenburg, Katrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Hangartner, Judith/Jäger Marianna/Kuhn, Melanie/Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela: Kindheit(en) in formellen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden, S. 321–342
- Olk, Thomas/Roth, Roland (2010): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo/Dotzert, Anna (2020): Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal in KiTa, Krippe und Hort im Bereich "Demokratische Bildung". Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München/Halle
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München
- Sauerwein, Markus (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim
- Sauerwein, Markus (2019): Partizipation in der Ganztagschule - vertiefende Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22. Jg., H. 2, S. 435–459
- Schäfer, Gerd E. (2019): Bildung in der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim/Basel, S. 402–420
- Schmidt, Manfred G. (2019): Demokratietheorien. Eine Einführung. 6., erw. und aktual. Aufl. Wiesbaden/Heidelberg
- Schultze, Rainer-Olaf (2015): Demokratie. In: Nohlen, Dieter/Grotz, Florian (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. 6. Aufl. München, S. 90–94
- Selk, Veith/Jörke, Dirk (2012): Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatistische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden, S. 255–284
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim/Basel
- Straßenberger, Grit (2020): Die Rückkehr des Politischen? Anmerkungen zu re- und destabilisierenden Effekten radikaldemokratischer Protestartikulation. In: Schäfer, Andreas/Meiering, David (Hrsg.): (Ent-)Politisierung? Die demokratische Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Baden-Baden, S. 307–329
- Tillmann, Katja/Steiner, Christine (2024): Ganztag für Grundschulkind – gute Idee, schwierige Umsetzung. In: DJI Impulse, 2/2024, Nr. 134, S. 19–22
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Berlin
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim/Basel
- Wehner, Ulrich (2019): Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung. In: Schäfer, Gerd E. /Dreyer, Rahel/Kleinow, Matthias/Erber-Schropp, Julia M. (Hrsg.): Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Wiesbaden, S. 45–61
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

www.dji.de