

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Demokratie **leben!**



Deutsches  
Jugendinstitut

Abschlussbericht

Leonhard Birnbacher, Juliane Engel,  
Katharina Stadler, Katja Flämig

# Demokratiebildung im Ganzttag

Ergebnisse von qualitativen Befragungen und Beobachtungen im  
grundschulischen Ganzttag

## **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 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

**Grafik DJI**  
**Datum der Veröffentlichung** Dezember 2024  
ISBN: 978-3-86379-557-3  
DOI: 10.36189/DJI202454

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

Deutsches Jugendinstitut  
Außenstelle Halle  
Franckeplatz 1, Haus 12/13  
06110 Halle

**Ansprechpartner:**  
Katja Flämig  
**Telefon** +49 89 62306-146  
E-Mail [flaemig@dji.de](mailto:flaemig@dji.de)

Abbildung S. 35: Copyright Projekt Demokratiebildung im Ganztag

# Inhalt

	Zusammenfassung	
1	Hintergrund, Ziel und Fragestellungen der Studie	6
2	Methodisches Vorgehen	8
3	Theoretischer Referenzrahmen der Studie	13
4	Die Perspektiven von Lehr- und Fachkräften auf Demokratiebildung und den Ganzttag als Teil der demokratischen Gesellschaft	18
4.1	Gesellschaftliche Themen und Herausforderungen im Ganzttag	18
4.2	Aufgabenverständnis und Perspektiven auf Demokratiebildung	20
5	Praktische Ausgestaltung von Demokratiebildung im Ganzttag	27
5.1	Gremien und Ämter	27
5.2	Übergänge als soziale Orte des Erwerbs demokratierelevanter Kompetenzen	34
5.2.1	Verteilungsprozesse und Auswahlverfahren	34
5.2.2	Die Übergangssituation des Aufräumens	38
5.3	Ganzttag als demokratische Organisation	40
5.3.1	Zusammenarbeit im Team der Ganztagsgrundschule	41
5.3.2	Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern	42
5.3.3	Kind-Kind-Interaktion: Unterstützung und Konflikte	44
5.4	Demokratiebildung im Ganzttag aus der Perspektive der Kinder	46
5.4.1	Die Sichtweise von Kindern auf Beteiligungserfahrungen	46
5.4.2	Die Perspektive der Kinder auf ihr Wohlbefinden im Ganzttag	49
6	Fazit	52
7	Literatur	56
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	61



# Zusammenfassung

Bildungsinstitutionen wie die Ganztagsgrundschule sehen sich gegenwärtig verstärkt der Anforderung gegenüber, demokratiepädagogische und partizipationsorientierte Konzepte zu initiieren, um bei Kindern die Entwicklung demokratischer Handlungs- und Orientierungsmuster zu stärken. Doch so eindeutig die bildungspolitischen Forderungen nach Demokratiebildung im Ganzttag sind, so wenig ist in der Forschung gegenwärtig darüber bekannt, wie sich Demokratiebildungsprozesse in der pädagogischen Praxis des Ganztags konkret gestalten, was sie kennzeichnet und was darunter von den Kindern, pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften verstanden wird. Die vorliegende qualitative Studie ist diesen Fragen nachgegangen und zeigt, dass Demokratiebildung einerseits auf Varianten formaler Mitbestimmungsformate, angepasst an die lokal etablierte Schulkultur, basiert. Andererseits offenbart sich das hohe demokratiebildende Potenzial von alltagspartizipativen Elementen in weniger strukturierten Räumen des pädagogischen Alltags wie in Situationen des Aufräumens, der Gruppenbildung oder Verteilung und Zuordnung zu Angeboten. Darüber hinaus lässt sich in der pädagogischen Praxis auch nachvollziehen, wie voraussetzungsvoll und pädagogisch komplex Demokratiebildungsprozesse für die Lehr- und Fachkräfte des Ganztags sind und welchen hohen Stellenwert ihre Haltungen und Orientierungen zu Demokratiebildung haben.

# 1 Hintergrund, Ziel und Fragestellungen der Studie

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Krisenbefunde, die die Demokratie institutionell, soziokulturell und normativ auf dem Rückzug, in Erosionsprozessen oder im Niedergang sehen (Merkel 2023; Selk 2023), erfährt Demokratiebildung als staatliche wie zivilgesellschaftliche Aufgabe zunehmende Aufmerksamkeit. Insbesondere öffentliche Bildungseinrichtungen sehen sich angesichts der zahlreichen und vielfältigen Einschätzungen zum prekären Zustand der Demokratie mit Forderungen konfrontiert, Maßnahmen zur Demokratiebildung zu initiieren und einen Beitrag zur Stärkung der Demokratie zu leisten (Barbehön/Wohnig 2022). Als Bildungseinrichtung, die alle Kinder erreicht, sieht sich gerade auch die Ganztagsgrundschule der Anforderung gegenüber, Demokratiebildung in ihre pädagogische Praxis zu integrieren und Kindern demokratisches Erfahrungslernen möglich zu machen. Als übergeordneter Bezugsrahmen derartiger bildungspolitischer Forderungen nach Demokratiebildung im Ganztag<sup>1</sup> fungieren dabei neben dem Grundgesetz und den jeweiligen Landesverfassungen, die für das gesamte Bildungssystem normprägend sind, insbesondere die Schulgesetze der Bundesländer. So stellt beispielsweise der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heraus, dass, laut den Schulgesetzen der Länder, Kinder sich bereits in der Schule zu mündigen Subjekten bilden und eine Identifikation mit den Grundwerten der Demokratie ausprägen sollen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 178). Dass aber nicht nur Schule generell den Auftrag hat, Kinder mit der Demokratie und ihren Werten vertraut zu machen, sondern dabei insbesondere der Ganztagsgrundschule eine Schlüsselfunktion zukommt, wird wiederum von der Kultusministerkonferenz (KMK) hervorgehoben. Sie verweist darauf, dass die Bedeutung des Ganztags in der Förderung sozialer Kompetenzen (KMK 2015, S. 4) und des „demokratischen Lernens“ (KMK 2023, S. 3) liegt.

Verstärkt wird dieser pädagogische Auftrag zudem durch den 2021 beschlossenen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 für Grundschulkindern. Er schafft die Rahmenbedingungen dafür, dass immer mehr Kinder ganztägige Bildungsangebote annehmen können. Doch so eindeutig die bildungspolitischen Forderungen sind, bereits in der Ganztagsgrundschule Demokratiebildungsprozesse zu initiieren, so unklar ist aus Sicht der Forschung, wie sich Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis des Ganztags überhaupt gestaltet, was sie ausmacht und wie sie verstanden wird (Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 8).

Angesichts dieser Leerstellen wurde am Deutschen Jugendinstitut (DJI) das Projekt „Demokratiebildung im Ganztag“ im Zeitraum von Februar 2023 bis Dezember 2024 durchgeführt. Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms

<sup>1</sup> *Ganztag* bezieht sich, sofern nicht anders angegeben, im Folgenden immer auf die Ganztagsgrundschule. Beide Begriffe werden in diesem Bericht synonym verwendet.

„Demokratie leben!“. Es verfolgte das Ziel, ein Verständnis von Demokratiebildung im Ganztags und deren institutionellen Bedingungen zu erlangen.

Dabei näherte sich die Studie der gegenwärtigen Praxis der Demokratiebildung mittels der Rekonstruktion von Bedeutungszuschreibungen von Lehr- und Fachkräften und dem praktischen Wissen (Hillebrandt 2014; Reckwitz 2003), das sich in Situationen des grundschulischen Ganztags und im Vollzug von Tätigkeiten zeigt. Die Fragestellungen der Studie zielten darauf, zu analysieren, wie von den Akteuren im pädagogischen Alltag des Ganztags Demokratiebildung verstanden und konzipiert wird. Andererseits richtete sich der Fokus auf die konkreten pädagogischen Aktivitäten und die interaktiven Herstellungen einer Praxis des Ganztags, die mit Aspekten von Demokratiebildung in Zusammenhang gebracht werden können.

In diesem Abschlussbericht wird zunächst das methodische Vorgehen (siehe Kap. 2) und der theoretische Referenzrahmen der Studie (siehe Kap. 3) vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse entlang der unterschiedlichen Datensorten aufgeführt; dabei geht es um die Perspektiven der Lehr- und Fachkräfte auf den Ganztags und das Thema Demokratiebildung (siehe Kap. 4). Darauffolgend wird der Blick auf die Ergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen zur Art und Weise der praktischen Realisierung von Demokratiebildung an den Ganztagsstandorten gerichtet (siehe Kap. 5). Der Bericht schließt ab mit einer Verdichtung der herausgearbeiteten Ergebnisse sowie mit daraus resultierenden Empfehlungen (siehe Kap. 6).

## 2 Methodisches Vorgehen

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurde ein qualitativ-rekonstruierendes Vorgehen gewählt, das zum einen auf den sozialtheoretischen Annahmen von Praxistheorien und zum anderen auf sozialkonstruktivistisch-wissenssoziologischen Annahmen (Reckwitz 2003; Berger/Luckmann 1986) beruht. Mit diesen Ansätzen kann eine Rekonstruktion des sozialen Sinns und Wissens verfolgt werden, die sich im Umgang mit den Gegenständen, den räumlichen und zeitlichen Strukturen an Ganztagsgrundschulen, in den Interaktionen und der Zusammenarbeit von Akteuren zeigen.

Um die Ablaufschemata, Ordnungen und Bedeutungszuschreibungen von Ausschnitten der institutionalisierten Praxis des Ganztags in den Blick zu bekommen, wurde daher ein triangulierender Ansatz (Flick 2008) gewählt, der unterschiedliche Methoden der qualitativen Forschung verknüpft. So kamen in der Studie teilnehmende videogestützte Beobachtungen, Gruppendiskussionen sowie Dokumentenanalysen zum Einsatz (siehe Tab. 1).

**Tab. 1: Methodisches Vorgehen**

Analysefeld	Erhebungsmethode	Auswertungsmethode
<b>Analysefeld a)</b> Praxis im pädagogischen Alltag	Videogestützte Beobachtungen im Alltagsgeschehen (Formale Beteiligungsformate, Alltagspartizipation, Interaktionsgestaltungen zwischen Lehr-/Fachkraft und Kind, Umgang mit Konflikten und Differenzen)	Videointeraktionsanalyse (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013)
<b>Analysefeld b)</b> Perspektiven der Akteure	Gruppendiskussionen mit Lehr- und Fachkräften (leitfadengestützt)  Gruppendiskussionen mit Kindern (leitfadengestützt)	Strukturierte Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012)
<b>Analysefeld c)</b> Demokratiebildung in politischen Vorgaben und Rahmenkonzepten	Dokumentenanalyse institutionenspezifischer Vorgaben wie Einrichtungskonzeptionen, unter Einbezug von Studien zu rechtlichen Vorgaben	Strukturierte Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012)

Quelle: Eigene Darstellung



Über mehrtägige teilnehmende videogestützte Beobachtungen an acht ausgewählten Ganztagsstandorten in verschiedenen Bundesländern (Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt) wurden die mikrostrukturelle Organisation, die interaktiven Herstellungsweisen sozialer Ordnung und die Vollzugslogik von unterschiedlichen Situationen der Praxis des Ganztags in den Blick genommen. Im Unterschied zu schriftlich festgehaltenen Beobachtungsprotokollen besteht die besondere Qualität von Videodaten darin, die Gleichzeitigkeit des sozialen Geschehens, teilweise auch verwoben mit der Sequenzialität eines ablaufenden Geschehens, zu erfassen (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013; Wagner-Willi 2008). So kann „die Rolle bestimmter Äußerungsdisplays (z. B. Blicke, Gestik, Mimik etc.) für die Interaktionsorganisation, die Relation von verbaler zu nonverbaler Äußerungsebene, das Verhalten der Gesamtgruppe und die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Teilgruppen und Zugehörigkeiten sowie der Umgang mit Gegenständen und Nutzungsmöglichkeiten des Raumes mit hoher Detailschärfe“ (Herrle/Kade/Nolda 2013, S. 602) und in ihrer Simultanität untersucht werden. Audiovisuelle Aufzeichnungsgeräte bieten zudem die Möglichkeit, den situativen Vollzug des Handelns wiederholt zu betrachten, technisch zu verlangsamen oder zu beschleunigen. Der Fokus richtete sich auf die Handhabungen von Dingen, die körperlichen Ausführungen und Verrichtungen sowie die konkreten Ablaufschemata bei der Durchführung von Organisationsformaten wie bspw. Schüler:innenparlamenten, Angeboten oder Unterricht, die deren praktisches Durchführungswissen (Ryle 1969) im Kontext von Demokratiebildungsprozessen offenbaren.

Durch die Verortung des Projektes im Kontext eines normativ orientierten Bildungskonzeptes wurden vor den Erhebungen theoriegeleitete thematische Fokussierungen vorgenommen, die den Feldzuschnitt bestimmen. Die Forschenden konzentrierten sich daher in ihren Feldaufenthalten vorrangig auf Mitbestimmungsgremien, Interaktionen, in denen Aushandlungen (auch Konflikte) im Mittelpunkt standen, auf Szenen der Verhandlung über den Gebrauch von (limitierten) Gegenständen oder auf den Umgang mit organisationalen Abläufen. Diese Situationen wurden an drei aufeinanderfolgenden Tagen in den teilnehmenden Ganztagsgrundschulen durch je ein bis zwei Forschende gefilmt.<sup>2</sup>

Neben den Beobachtungen wurden über Gruppendiskussionen die sozialen Erzeugungsprozesse des Wissens zu demokratischen Verfahren, Handlungs- und Vermittlungskompetenzen sowie die subjektiven Relevanzen von Akteuren des Ganztags wie Kindern, pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften an den acht Standorten erhoben. Im Mittelpunkt der Gruppendiskussionen standen hier kollektive (Team-)Orientierungen, subjektive Konzepte über demokratisches Handeln sowie Erfahrungen zur Kooperation von Hort und Schule.

Kinder sind in den Sozialwissenschaften häufig nur Gegenstand von Untersuchungen und selten als handelnde Subjekte in den Datenerhebungsprozess einbezogen

<sup>2</sup> Wir bedanken uns bei den beteiligten Lehr- und Fachkräften, bei den Kindern und Familien sowie den Schulleitungen der Ganztagsstandorte für die Einblicke in ihre Praxis, für die ausführlichen Auskünfte und das hohe Interesse an der Studie.

(Ben-Arieh 2005). Es sollten daher explizit die Deutungen der beteiligten Kinder berücksichtigt und erfasst werden, beispielsweise hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten oder des Umgangs mit Regeln. Dazu wurden – den Rahmenbedingungen angepasste – Gruppendiskussionen bzw. dialoggestützte Interviews (Weltzien 2012) mit Grundschüler:innen an der jeweiligen Ganztagschule durchgeführt.

Über eine Dokumentenanalyse wurden schließlich relevante institutionenspezifische Vorgaben (wie Schulkonzeptionen) nach ihren Orientierungspotenzialen für Demokratiebildung im Ganzttag gesichtet und analysiert. Der erzeugte Datenkorpus des Projektes bestand somit aus Videosequenzen, schriftlichen Beobachtungsprotokollen, Interview-Transkripten und Dokumenten. Durch die Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden konnten somit die Praktiken der Demokratiebildung und Perspektiven der beteiligten Akteure miteinander in Beziehung gesetzt werden und vor dem Hintergrund von demokratietheoretischen und -praktischen Diskursen analysiert werden.

Es wurde darauf geachtet, dass offene, teilgebundene sowie vollgebundene Organisationsformen der Ganztagsgrundschule im Sample enthalten sind. So ergab sich ein Sample von zwei offenen, zwei teilgebundenen und vier gebundenen Organisationsformen. An einer der Schulen des Samples konnte die Erhebung aufgrund fehlender Einverständniserklärungen nur im nachmittäglichen Teil der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) erfolgen.

Nach erteilter administrativer Genehmigung auf Landesebene erfolgte der Feldzugang über öffentlich zugängliche Schullisten sowie Kontaktaufnahmen mit Netzwerken und Bildungsbüros. Insgesamt gestaltete sich die Suche nach teilnehmenden Ganztagsstandorten als äußerst aufwendig, da viele Schulen aufgrund fehlender Ressourcen eine Teilnahme erst nach längeren Beratungsphasen und mehrmaligen Nachfragen ablehnten. Das Projekt konzentrierte sich auf die Akquise in den Bundesländern Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, so dass circa hundert Ganztagsstandorte mehrmals telefonisch kontaktiert und über Gatekeeper angeschrieben wurden. Insbesondere im Land Brandenburg wurden die Aufforderungen zur Teilnahme an der Studie, u. a. mit dem Hinweis auf eine stetige Arbeitsüberlastung wegen Fachkräftemangels, von allen kontaktierten Schulleitungen zurückgewiesen. Daher wurde auf Sachsen-Anhalt als östliches Bundesland ausgewichen.

**Tab. 2: Überblick über das Sample**

Fragestellung	Erhebungsmethode	Datenmaterial
<b>Analysefeld 1: Verständnis von Demokratiebildung (DB)</b>		
Wie wird DB in den Schulkonzeptionen verstanden?	Dokumentenanalyse	8 Schulen, davon 4 Konzeptionen und 4 Homepages
Welche Einstellungen vertreten Lehr- und Fachkräfte zu DB?	Gruppendiskussionen mit Lehr- und Fachkräften gemeinsam	7 Gruppendiskussionen
	Gruppendiskussionen mit Lehrkräften getrennt	1 Gruppendiskussion
	Gruppendiskussionen mit Fachkräften getrennt	2 Gruppendiskussionen
Welche Perspektive haben Kinder auf DB?	Kinderinterviews	9 Gesprächsrunden mit (je 1 bis 15) Kindern
<b>Analysefeld 2: Praktiken von Demokratiebildung (DB)</b>		
Welche Handlungsweisen der Lehr- und Fachkräfte und Kinder lassen sich mit Blick auf DB im Schulalltag beschreiben? Welche Herausforderungen und Potenziale zeigen sich dabei?	Videogestützte teilnehmende Beobachtungen	Insgesamt 264 Videosequenzen

**Stichprobe:** 8 Schulen aus 4 Bundesländern (BY, NI, NW, ST); davon 4 in öffentlicher Trägerschaft und 4 in freier Trägerschaft; ausgewählte Klassen/Gruppen an den 8 Ganztagsgrundschulen (Klassenstufen 1-4)  
Quelle: Eigene Darstellung

Die videogestützten Beobachtungen wurden in gemeinsamen Teamsitzungen, in Workshops mit externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie mit Mitgliedern des Jugendbeirates des DJI<sup>3</sup> analysiert und anhand sequenzanalytischer Verfahren (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) ausgewertet. Die Transkripte aus den Gruppendiskussionen mit Lehr- und Fachkräften sowie Kindern wurden strukturierend inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2012) und computergestützt mit dem Programm MAXQDA kodiert. Das Vorgehen war sowohl deduktiver als auch

<sup>3</sup> Wir danken den Expertinnen und Experten sowie Alexander Hornich, Milad Baray, Servet Karakoyun und Mia Schäper für die investierte Zeit und die konstruktiven Hinweise zum Datenmaterial.

induktiver Gestalt. In einer Pendelbewegung zwischen den verschiedenen qualitativen Datensorten – den Videoaufzeichnungen einerseits und den Transkripten der Gruppendiskussionen andererseits – wurden Interpretationen und erste Fokussierungen erarbeitet, die in die Entwicklung von mehreren analytischen «Schlüsselthemen» mündeten (Breidenstein u.a. 2013, S. 156).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich bei David Rombach bedanken, der als wissenschaftliche Hilfskraft die Datenerhebung, die Datenaufbereitung, die Publikationen sowie organisatorische Prozesse des Projektes sehr umsichtig unterstützt hat. Ebenso gilt unser besonderer Dank Philipp Drkosch, der als wissenschaftlicher Referent maßgeblich an der Konzeption der Untersuchung und den Datenerhebungen mitwirkte.

### 3 Theoretischer Referenzrahmen der Studie

Die Studie bezieht sich in ihren empirischen Analysen zum Verständnis und zur Praxis von Demokratiebildung im Ganztage auf einen heuristischen Ansatz, der interdisziplinär ausgerichtet ist. Aufgrund der Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes sind insbesondere die Bezugsfelder der normativen Demokratietheorien sowie der Forschung zu „Demokratie lernen“ und „Citizenship Education“ relevant, die im Folgenden kurz dargestellt und in ihrer Bedeutung für Demokratiebildung im Ganztage betrachtet werden.

Demokratiebildung im Ganztage ist, wie Demokratiebildung generell, eine normative Bildungspraxis. Neben der Förderung von Bildungsprozessen der Kinder im Sinne von „Lernen und Leben von Demokratie“ (Scherb 2023, S. 109) zielt sie immer auch auf die Zukunft und Stabilität der demokratisch verfassten Gesellschaft ab (Nida-Rümelin/Zierer 2023, S. 91ff.). Ihr Ziel ist es, gleichermaßen die Bildung demokratischer Subjekte sowie die Erneuerung und den Erhalt der Demokratie als Herrschaftsform zu stärken. Deswegen sind normative Demokratietheorien und ihre Auseinandersetzungen mit den Wesensmerkmalen der Gegenwartsdemokratie für das vorliegende Projekt bedeutsam.

In den theoretischen Diskursen zur modernen Demokratie können unterschiedliche normative Begründungs- und Erläuterungsstränge ausgemacht werden, von denen vier Strömungen im Zusammenhang mit Demokratiebildung und politischer Bildung besondere Aufmerksamkeit erfahren: die partizipatorische Demokratietheorie, die deliberative Demokratietheorie, der Pragmatismus und radikaldemokratische Ansätze.<sup>5</sup>

Die *partizipatorische Demokratietheorie* (1) weist die Besonderheit auf, dass sie Beteiligung im Unterschied zu anderen Herrschafts- und Ordnungsformen als zentral erachtet und hervorhebt. Die öffentlichen Angelegenheiten in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, so Benjamin Barber, werden „im Akt der öffentlichen Partizipation geformt und durch gemeinsame Beratung wie gemeinsames Handeln geschaffen“ (Barber 1994, S. 148). Dabei ist wesentlich, dass möglichst alle Menschen in den Prozess der Partizipation einbezogen werden, da nur so „Individuen sich als Bürger neu definieren und unmittelbar zusammenkommen, um Uneinigkeit zu beheben, einen Zweck zu verfolgen oder eine Entscheidung durchzusetzen“ (Barber 1994, S. 151).

Ist für die partizipatorische Demokratietheorie demnach das Mitgestalten in einer demokratisch verfassten Gesellschaft entscheidend, verweist die *deliberative Demo-*

<sup>5</sup> Für einen Überblick über das Feld der normativen Demokratietheorien generell: Martinsen 2020, S. 51ff.

*kratiethorie* (2) zuvorderst auf den Stellenwert, den das öffentliche Beraten, Austauschen und Abwägen von Positionen im demokratischen Prozess hat. Dies bedeutet konkret, dass in der Demokratie möglichst viele Bürger:innen aktiv an der Meinungsbildung zu politischen Sachfragen mitwirken. Wie die partizipatorische Demokratietheorie wurzelt die deliberative Demokratietheorie, die seit den 1990er Jahren besondere Aufmerksamkeit erfährt, in der Antike (Vorländer 2003, S. 30). Mit Jürgen Habermas hebt der bekannteste Vertreter der modernen deliberativen Demokratietheorie jedoch hervor, dass die moderne Demokratie sich von den antiken Modellen in ihrer Größe und damit in ihrem repräsentativen Charakter grundlegend unterscheidet (Habermas 2022). Dies führe dazu, dass die politische Willensbildung nur indirekt und unter Beteiligung der Bürger:innen in einer inklusiven Öffentlichkeit zustande kommt. Für die deliberative Demokratietheorie stellen demzufolge Öffentlichkeit und kollektives Beraten das wesentliche Merkmal einer demokratisch verfassten Gesellschaft dar – und das, weil über öffentliche Kommunikation sowohl der bzw. die einzelne als auch die kollektive Willensbildung berücksichtigt werden können.

Eine weitere zentrale Strömung innerhalb der modernen Demokratietheorien, die auf zentrale Merkmale von Demokratie verweist und damit auch für das Verständnis von Demokratiebildung bedeutsam ist, ist der *Pragmatismus* (3). Er unterscheidet sich dahingehend von anderen Demokratietheorien, dass er der AlltagsEbene in der Demokratie eine entscheidende Bedeutung zuschreibt. Die Demokratie, so die berühmte gewordene Formel John Deweys (2000), 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. Konkret hat Dewey dabei eine Form des Gemeinschaftslebens vor Augen, in der in unterschiedlichen Alltagsbereichen Kooperation, Solidarität und Teilhabe gelebt werden (Dewey 2000, S. 121). Neben der Schule, die Dewey als eine „Gesellschaft im Werden“ mit einer besonderen Bedeutung für die Zukunft der Demokratie ausweist, wird in der pragmatischen Demokratietheorie aber auch auf weitere gesellschaftliche Einrichtungen, Orte oder Bereiche wie zum Beispiel die Wirtschaft, das Vereinswesen, Religion oder die Familie verwiesen, in denen Demokratie praktiziert werden sollte. Für die Theorieströmung des Pragmatismus erweist sich die Demokratie demzufolge an erster Stelle als eine Form kooperativen Zusammenlebens, die sich auf möglichst alle gesellschaftlichen Lebensbereiche erstreckt.

An diesem Primat der gesellschaftlichen Praxis von Demokratie, setzt auch der Strang der *radikaldemokratischen Theorien* (4) an (Flügel-Martinsen 2020, S. 9). Sie zeichnet aus, dass sie skeptisch auf die um Stabilität bemühten Institutionen der Demokratie blickt und stattdessen den normativen wie manifesten Dreh- und Angelpunkt der Demokratie im gesellschaftlichen Diskurs über alle Bürger:innen betreffende Angelegenheiten sieht (Straßenberger 2020, S. 310). Deswegen verweisen radikaldemokratische Theoretiker:innen insbesondere auf das Wesen der Kritik, des Protests und des Konflikts, das aus ihrer Sicht die demokratisch verfasste Gesellschaft ausmacht. Nicht das bessere Argument sei, aus Sicht des radikaldemokratischen Ansatzes, in der politischen Praxis entscheidend, sondern der Streit und damit die Anerkennung von Konflikt, Dissens und Gegnern als konstitutives Merkmal der

demokratisch verfassten Gesellschaft. Chantal Mouffe sieht in einem von wechselseitiger Anerkennung getragenen Konflikt keine Bedrohung, sondern die Möglichkeit zur Inklusion von bisher nicht berücksichtigten Interessen und damit die Möglichkeit zur Neugestaltung des Miteinanders (Mouffe 2007, S. 45f.).

Es ist daher ein schmaler Grat, auf dem sich radikaldemokratische Theorien bewegen. Auf der einen Seite laufen sie durch die Hervorhebung des Konflikt- und Streitcharakters in der demokratisch verfassten Gesellschaft Gefahr, dass Konfliktaustragung nicht nur zu der erforderlichen Politisierung der Demokratie führt, sondern sich diese verselbständigt und zum Selbstzweck verkommt. Für eine moderne demokratisch verfasste Gesellschaft ist daher eine Konfliktkultur im Sinne von demokratischer Selbstregierung unabdingbar, zugleich können Konflikt und Streit, wie Grit Straßenberger betont, nur so lange konstruktiv sein, so lange ein Institutionensystem existiert, das dem politischen Streit bestimmte Gegenstandsbereiche entzieht und ein Mindestmaß an demokratischer Stabilität gewährleistet (Straßenberger 2020, S. 326).<sup>6</sup> Auf der anderen Seite erweist sich die von radikaldemokratischen Ansätzen vorgetragene Betonung der unterschiedlichen Interessen in der Gesellschaft und die herausgestellte Bedeutung von Konflikt, Streit und Selbstbehauptung als wesentlich, um in einer modernen, vielfältigen und demokratisch verfassten Gesellschaft den Anspruch auf Gleichheit, Inklusion und Interessensberücksichtigung stetig auszubauen und zu verwirklichen. Letzteres stellt demnach den zentralen Impuls dar, der von radikaldemokratischen Theorien sowohl für das Verständnis von Demokratie als auch für das Verständnis von Demokratiebildung ausgeht.

Die demokratisch verfasste Gesellschaft, so wie sie in den normativen Demokratietheorien konturiert wird, weist damit zusammengefasst unter anderem vier Bestandteile auf, die auch für das Verständnis von Demokratiebildung bedeutsam sind. Demokratisch verfasste Gesellschaften basieren (1) auf der Beteiligung ihrer Mitglieder an den öffentlichen Angelegenheiten; sie benötigen (2) Öffentlichkeiten, in denen über allgemeine Anliegen beraten und entschieden wird. Sie reichen (3) über eine Exekutive, Legislative und Judikative umfassende Herrschaftsform hinaus und verfügen ebenso über eine lebensweltliche und alltägliche Dimension. Darüber hinaus integrieren sie (4) Konflikte, Kritik und Auseinandersetzungen auf konstruktive Art und Weise.

Neben dem Feld der normativen Demokratietheorien ist bildungstheoretisches Wissen wie der Diskurs um „Demokratie lernen“ und „Citizenship Education“ ein weiteres Bezugsfeld für Demokratiebildung im Ganztag. Moderne Demokratien müssen sich aktiv um ihre Grundlagen und Strukturen kümmern, ein Anliegen, das bis in die Krisenjahre der Zwischenkriegszeit zurückreicht. Vor diesem Hintergrund entstand das Konzept der Militant Democracy oder Wehrhaften Demokratie. Die Demokratie benötigt für ihre Existenz nicht nur sie sichernde Rechtsinstitutionen und -mittel, sie ist gleichermaßen auf eine tief in der Gesellschaft verankerte Überzeugung zu demokratischen Grundprinzipien angewiesen (Hacke 2024, S. 28). Ohne

<sup>6</sup> Zu diesem Thema auch: Albrecht 2023.

geteilte demokratische Werte und verbreitete Zuversicht in eine alltägliche demokratische Praxis kann sie nicht existieren, weshalb eine zukunftsfähige Demokratie eine stabile soziomoralische Verfassung erfordert (Loewenstein 1937). Die Debatten um das demokratische Fundament der Europäischen Union und das Aufkommen populistischer Bewegungen in Europa haben das Bewusstsein für die Bedeutung soziomoralischer Voraussetzungen der Demokratie (Honneth 2012) und das Erfordernis des Demokratielernens in Form einer Citizenship Education in der Pädagogik und Politischen Bildungsforschung wieder intensiviert (Bírzéa u.a. 2004; Kerr 1999). In der Politischen Bildungsforschung hat sich dieser Ansatz als ein Lernen *über* Demokratie, Lernen *für* Demokratie und Lernen *durch* Demokratie etabliert.

Die Dimension des *Lernens über Demokratie* umfasst Wissensvermittlung über Institutionen, Verfahren und Funktionsweisen der Demokratie. Demokratierelevanten Wissen ist damit als Gegenstand des unterrichtlichen Teils des Ganztags vorgesehen und in diesen integriert, was auch mit den Schulgesetzen der Länder korreliert, die als Ziel schulischen Handelns die Erziehung zu gesellschaftlicher Mitwirkung ausweisen (Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 14).

Ein weiterer zentraler Aspekt der Citizenship Education im europäischen Diskurs ist das *Lernen für Demokratie*. Hierbei geht es um „die Vermittlung von Deutungswissen und Handlungsperspektiven für das Leben der Individuen in der Gemeinschaft“ (Edelstein 2009, S. 81). Nicht faktenbasiertes Wissen bildet hier den Gegenstand, sondern demokratische Werte und Normen, die eine Orientierungsfunktion aufweisen und das Handeln Einzelner anleiten. Dieser Prozess der Wertebildung stößt jedoch in demokratischen Gesellschaften auf eine besondere Herausforderung: Demokratisch verfasste Gesellschaften können Werte, Einstellungen und Haltungen nicht linear vermitteln, ohne Grundprinzipien wie die Meinungsfreiheit zu gefährden (Böckenförde 2007). Wertebildung im Sinne eines Lernens für Demokratie, ist seitens des Staates allein über eine Angebotsstruktur möglich, die auf das Aufzeigen von Deutungswissen, Interpretationsmustern und Handlungsparadigmen im Alltag zielt und Kindern einen demokratischen Identitätsbildungsprozess bietet. Wenn demokratische Wertorientierung über diesen Weg verwirklicht wird, „geht sie nicht aus einem sogenannten Werteunterricht hervor, sondern aus einem erfahrungsgeleiteten und aktivitätszentrierten Lernprozess“ (Edelstein 2009, S. 81).

Die dritte Dimension *Lernen durch Demokratie* basiert auf reformorientierter Schulpädagogik und erfahrungspädagogischen Ansätzen, wie sie John Dewey etabliert hat. Sie betont Bildung durch Erfahrung und sieht demokratische Bildung als Teil des Alltags, in dem Kinder durch Teilhabe oder Kooperation in Kontakt mit grundlegenden demokratischen Prinzipien gelangen. In diesem Strang verbinden sich pädagogische Konzepte mit demokratiethoretischen Vorstellungen, indem Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern auch als Lebensform in der Alltagswelt verwirklicht sein muss. Das erfahrungsbasierte Lernen, das insbesondere für die Demokratiebildung mit jungen Kindern in Kita und Ganztagsgrundschule Relevanz besitzt (Birnbacher u.a. 2023), erfordert partizipative Erfahrungsräume und eine demokratische Institutionenkultur, die Kinder dazu anregt, einen demokratischen Habitus zu entwickeln.



## **Demokratiebildung im Ganzttag – eine Definition**

Der Blick in die unterschiedlichen theoretischen Bezugfelder der Demokratiebildung offenbart, dass diese im Sinne von „Lernen und Leben von Demokratie“ (Scherb 2023, S. 109) sowohl auf die subjektiven Bildungsprozesse von Kindern zielt als auch auf die Zukunft und Stabilität der demokratisch verfassten Gesellschaft. Sie stellt damit ein normatives Unterfangen dar, das die Bildung von Kindern zu in der Demokratie handlungsfähigen Subjekten genauso umfasst wie die Erneuerung und den Erhalt der Demokratie als gesamtgesellschaftliche Ordnungsform. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Bezugskonzepte lässt sich schließlich Demokratiebildung in der Ganztagsgrundschule als ein Prozess fassen, bei dem Kinder durch Erfahrungen im Ganztagschulalltag soziokulturelle Muster und Praktiken internalisieren, die von demokratischen Grundwerten und Elementen wie Partizipation, Anerkennung, Engagement und Konfliktfähigkeit getragen sind. Fluchtpunkt dieses Erfahrungslernens ist dabei aber nicht nur die individuelle Kompetenz der Kinder, sondern auch die demokratisch verfasste Gesellschaft, welche Kinder als mündige Subjekte mitgestalten können (Birnbacher u.a. 2023; Eberlein/Durand/Birnbacher 2021; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Neben Erfahrungslernen ist für Demokratiebildung im Ganzttag des Weiteren wissensbasiertes Lernen wesentlich. Denn um sich zum Subjekt der Demokratie zu entwickeln und sie aktiv mitzugestalten, bedarf es grundlegenden Wissens über den Aufbau, die Funktionsweise und Geschichte der Demokratie wie auch über alternative Herrschaftsformen. Der Wissensaufbau ergänzt somit die Bereitschaft von Kindern zur Demokratie mit der Fähigkeit dazu (Münkler 2022, S. 32).

## 4 Die Perspektiven von Lehr- und Fachkräften auf Demokratiebildung und den Ganzttag als Teil der demokratischen Gesellschaft

Wie zu Beginn dargestellt, wird die empirische Studie durch verschiedene Fragestellungen geleitet. In diesem Berichtsabschnitt stehen die empirischen Erkenntnisse zu der Frage im Zentrum, wie die beteiligten Lehr- und Fachkräfte auf den Ganzttag als Teil der demokratischen Gesellschaft blicken und wie sie in diesem Kontext dessen Aufgaben verstehen. Diese Aussagen geben Rückschlüsse auf die subjektiven Konzepte und Perspektiven der Lehr- und Fachkräfte auf Demokratiebildung, die Demokratie und deren aktuellen Zustand – und sind als ein wesentlicher Einflussfaktor auf das pädagogische Geschehen einzuschätzen. Dazu wird zunächst in Kapitel 4.1 herausgearbeitet, ob und wie gesellschaftliche Diskurse und Herausforderungen im Ganzttag aufscheinen und die pädagogische Arbeit beeinflussen. Kapitel 4.2 widmet sich den Perspektiven der befragten Lehr- und Fachkräfte auf die gegenwärtige Demokratie und zeigt deren Grundannahmen zu Demokratiebildung sowie daraus abgeleitete Aufgabenverständnisse im Ganzttag auf.

### 4.1 Gesellschaftliche Themen und Herausforderungen im Ganzttag

Schule hat nicht nur die Aufgabe, individuelle Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen zu vermitteln. Sie soll, wie die Kultusministerkonferenz (2018) betont, auch den „gesellschaftlichen Zusammenhalt“ in einer durch Globalisierungsprozesse und Migration herausgeforderten Zeit stärken (KMK 2018, S. 2). Als öffentliche Bildungseinrichtung habe sie gesellschaftliche Entwicklungen aufzugreifen und pädagogisch so zu bearbeiten, dass Kinder in ihrem Wissen, in ihren Fähigkeiten und Haltungen auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden (KMK 2018, S. 8f.). Die Geschichte der modernen Kindheit offenbart, dass dieses, auf ein Leben in einer sich stetig wandelnden und herausfordernden Gesellschaft vorbereitende, Aufgabenverständnis nicht selbstverständlich ist, sondern normativ an einen Schutz- und Schonraum gekoppelt ist. Kindern wird als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses, so Herbert Schweizer (2007), „eine prinzipiell schützenswerte“ Rolle und ein „spezifischer Sonderstatus“ zugeschrieben (Schweizer 2007, S. 84), der diese von der Gesellschaft und ihren Imperativen weitgehend fernhalten soll. Doch trotz dieses „sozialen Moratoriums“ (ebd.), bleibt das Aufwachsen von Kindern vielfältigen gesellschaftlichen Prägungen ausgesetzt (Betz 2022). Helga Zeiher (2009) kommt daher zu dem Schluss, dass Kindheit als gesellschaftlich geformte Entität gefasst werden kann und von gesellschaftlichen Entwicklungen und Strukturen beeinflusst ist (Zeiher 2009, S. 104). Im Rahmen der vorliegenden Studie ist demnach auch von Interesse, wie die befragten Lehr- und Fachkräfte im Ganzttag die Rolle von Demokratiebildung im Kontext des Einflusses gesellschaftlicher Entwicklungen wahrnehmen und einordnen.

## **Wahrnehmung gesellschaftlicher Herausforderungen durch Lehr- und Fachkräfte**

Dabei zeigt sich, dass sich gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen im Alltag des Ganztags niederschlagen und Einfluss auf die pädagogische Arbeit nehmen. In den Gruppendiskussionen mit Lehr- und Fachkräften wurden jüngste Großgeschehnisse wie die Kriege in der Ukraine und dem Nahen Osten sowie die Fragen des Umgangs mit Einwanderung, die Integration und der gesellschaftliche Zusammenhalt thematisiert. Abseits dieser im Erhebungszeitraum medial sehr präsenten Themenbereiche wird auf Entwicklungen und Probleme wie die Klimakrise, die Corona-Pandemie, die Digitalisierung sowie auf anhaltende Armut verwiesen. Übergreifendes Merkmal der Ausführungen ist dabei eine Erläuterungsfigur, die am jeweiligen professionellen Erfahrungskontext ansetzt und gesellschaftliche Themen in Verbindung mit eigenen pädagogischen Handlungserfahrungen und sich im Alltag stellenden Herausforderungen diskutiert. So erläutert beispielsweise eine Lehrkraft, dass sich mit den jüngsten Entwicklungen in der Ukraine und mit der ökonomischen Ungleichheit gerade zwei gesellschaftliche Themen unmittelbar in der Ganztagschule bemerkbar machen und die Arbeit mit Kindern in grundlegender und herausfordernder Art beeinflussen: „Krieg, Armut, [...] macht was mit uns. Das macht nämlich Belastung, weil die Kinder mit ganz anderen Bedarfen zu uns kommen. Wir müssen immer mehr regeln für die Kinder, dass sie überhaupt vernünftiges Essen bekommen“ (S7)<sup>7</sup>. Auch andere Lehr- und Fachkräfte verweisen auf die Herausforderungen im Umgang mit traumatisierten Kindern durch Kriege und Konflikte (S4).

## **Pädagogische Anpassungsstrategien an gesellschaftliche Veränderungen**

Lehr- und Fachkräfte reagieren auf „verstörende Nachrichten“ und die Notwendigkeit ihrer Bearbeitung mit Kindern durch die Einrichtung von „Morgenkreisen“, in welchen den Kindern die Möglichkeit gegeben ist, Ereignisse zum Thema zu machen und sich unter pädagogischer Anleitung auszutauschen (S6). Hier zeigt sich ein weiteres Muster in den Gruppendiskussionen: Es ist der Fokus auf die Anpassung der pädagogischen Arbeit im Ganztage an eine sich wandelnde Gesellschaft bemerkbar. Dabei verweisen die Lehr- und Fachkräfte darauf, dass nicht einzelne spezifische gesellschaftliche Themen bearbeitet werden müssen, sondern generell der Kompetenzerwerb von Kindern für den Umgang mit den hohen Veränderungsdynamiken gefördert werden müsse (S6). Es gehe aus professioneller pädagogischer Perspektive nicht um gesellschaftspolitische Entwicklungen als solche, sondern um die Arbeit mit den Kindern in Reaktion darauf. Überhaupt sei die Gegenwartsgesellschaft derart sozial und kulturell vielfältig, dass auch im Ganztage zunehmend individuell auf die Bedarfe einzelner Kinder eingegangen werden müsse.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Die Quellenangabe verweist auf Zuordnungscodes im Datenmaterial der Studie.

<sup>8</sup> Der Soziologe Steven Vertovec stellt heraus, dass Diversität in modernen, pluralen Gesellschaften stetig zunimmt und Begriffsdimensionen wie Migrationshintergrund in der Folge ihre faktische wie normative Aussagekraft verlieren (Vertovec 2007, S. 1024–1026).

## **Gesellschaftliche Konflikte und deren Übertragung in die Schule**

In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass teilweise gravierende Konflikte unter den Kindern bestehen, die auch für die Lehr- und Fachkräfte eine Herausforderung darstellen. So schildert z. B. eine Fachkraft diskriminierende Haltungen, die Kinder aus ihrem familiären Umfeld übernehmen und in den Ganzttag tragen:

„[W]ir haben jetzt ganz oft die Problematik, dass wir diejenigen sind, die wirklich teilweise brenzlige Situationen schlichten müssen von Kindern, die mit einer ganz, ich sage es jetzt mal, krassen Einstellung anderen Ethnien gegenüber oder überhaupt anderen Religionen gegenüber hier einen Auftritt haben, wo wir wissen, dass zu Hause wirklich dieses Bild komplett vermittelt wird. Also ich sage es jetzt mal ganz platt, wir haben Kinder, die kommen aus Familien, wo die Jungs dann ganz klipp und klar sagen: ‚Frauen sind nichts wert, nur der Mann ist das Wahre‘. Und so geht es halt auch in Richtung Religion oder in Richtung, wenn sie aus einem anderen Land kommen“

**Fachkraft, S4**

Wie dieses Zitat exemplarisch zeigt, sieht das pädagogische Personal die Kinder als „Spiegel der Gesellschaft“ (S6), die grundsätzliche Konflikte über politische Themen übernehmen (S7). Dennoch existieren aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte auch reale Konflikte zwischen Kindern, die an gesellschaftspolitische Kontroversen anknüpfen. Die Konflikte führen die Befragten auf eine zunehmende Ausdifferenzierung und Zerklüftung politischer Ansichten in den Familien und die wachsende Instabilität vieler Familien in krisenbehafteten Zeiten zurück.

## **4.2 Aufgabenverständnis und Perspektiven auf Demokratiebildung**

Demokratiebildung gehört zu den Bildungsaufgaben der Ganztagsgrundschule. Diese komplexe und teils umstrittene Aufgabe (Brügelmann 2020, S. 11) wird in allen bildungspolitischen Vorgaben aufgegriffen und sowohl mit dem schulischen als auch dem sozialpädagogischen Bereich verknüpft. Die Kultusministerkonferenz betont in ihrem wegweisenden Beschluss zur „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (2018), dass Schule „Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe“ hat und sie sowohl ein Ort „demokratischer Wissensvermittlung“ als auch ein „demokratischer Erfahrungsraum“ sein soll (KMK 2018, S. 3). In den Schulgesetzen der Länder wird diese Forderung umgesetzt, indem sie die Erziehung zu gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und zur gesellschaftlichen Teilhabe als schulische Aufgaben verankern (Peyerl/Züchner/Dotzert 2021, S. 14). Auch die Ganztagsangebote der Kinder- und Jugendhilfe sind im Sozialgesetzbuch (SGB) auf die Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten ausgerichtet (§22 SGB VIII) und verlangen, dass Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend an Entscheidungen beteiligt werden (§8 SGB VIII). Ein Mangel an Beteiligungsmöglichkeiten kann zum Entzug der Betriebserlaubnis führen (§45 SGB VIII; Birnbacher u.a. 2023, S. 228).

Dass junge Kinder im Ganzttag bereits mit der Demokratie in Kontakt kommen, sich beteiligen und mitbestimmen sollen, basiert folglich auf einer vielgestaltigen

bildungspolitischen Rahmensetzung. Von den acht untersuchten Schulen verfügen lediglich vier Einrichtungen über ein kohärentes Konzept, in welchem die jeweiligen Lern- und Bildungsziele ausformuliert sind, wobei staatliche Schulen ihre Ansätze meist in Einzelementen erläutern, während die vier Ganztagsgrundschulen in freier Trägerschaft des Samples jeweils ein vollständiges pädagogisches Konzept ausgearbeitet haben, das explizit auf Demokratiebildung, Partizipation oder eine demokratische Schulkultur eingehen. Die konzeptionellen Festlegungen umfassen sowohl Handlungsabsichten, wonach „Schülerinnen und Schüler in der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft trainiert“ werden (S5, Konzept, S. 7) als auch konkrete Maßnahmen wie Morgenkreise, in denen „Kinder und Pädagog\*innen auftretende Konflikte der Gemeinschaft vortragen und durch ihre Erörterung zu Regeln gelangen, sie ergänzen oder abändern“ (S6, Konzept, S. 10). Auch staatliche Schulen sehen Demokratiebildung als Teil ihres pädagogischen Auftrags, wenn auch meist nicht in einem übergreifenden Konzept, sondern verteilt auf Programmbausteine wie „Demokratiebildung“ oder „partizipative Schulkultur“ (S8).

### **Perspektiven von Lehr- und Fachkräften zur Bedeutung von Demokratiebildung**

Neben diesen bildungspolitischen, schulkonzeptionellen und schulprogrammatischen Vorgaben ist die praktische Ausgestaltung von Demokratiebildung durch eine Vielzahl von weiteren Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören die organisationsspezifische Arbeitsweise einer konkreten Einrichtung, die jeweiligen teamkulturellen Prozesse und die persönlichen ethisch-moralischen Orientierungen der Lehr- und Fachkräfte (Viernickel u.a. 2013, S. 12). Insbesondere das Feld der subjektiven Prägungen und Haltungen spielt in der demokratiepädagogischen Arbeit mit jungen Kindern eine wesentliche Rolle (Bartosch/Bartosch/Maluga 2016). Ulrich Bartosch, Christiane Bartosch und Agnieszka Maluga (2016) stellen heraus, dass das pädagogische Personal eine Vorstellung von Demokratie und eine normativ geteilte Grundüberzeugung über demokratische Werte, Normen und Prinzipien aufweisen muss, um demokratiepädagogisch handeln zu können (Bartosch/Bartosch/Maluga 2016, S. 254). Deshalb wird im Folgenden auf die Perspektive der Lehr- und Fachkräfte auf die Demokratiebildung und die Demokratie eingegangen.

Die befragten Lehr- und Fachkräfte bringen eine Verflochtenheit des normativen Handlungsfelds der Demokratiebildung mit Entwicklungen auf der gesellschaftlichen Ebene zum Ausdruck (siehe auch Kap. 4.1). Angesichts zunehmender Tendenzen zur „Ellenbogengesellschaft“ (S4) und sozialer Isolation durch die Covid-19-Pandemie sehen sie verstärkt die Notwendigkeit, soziales Lernen und Kooperation in den Fokus zu rücken (S3; S8). Eine Fachkraft sieht so ihre Ganztagschule angesichts sozialer Unterschiede in den Familien als einen auf gesellschaftliche Integration ausgerichteten Bildungsort:

„[Die Kinder bekommen] Sicherheit, in dem sie Strukturen bekommen, in denen sie einfach sich selbst erleben dürfen, sich selbst entwickeln dürfen. Und das primäre Ziel ist seit 15 Jahren für mich in meiner Arbeit, dass wir die Kinder, früher als in allen anderen Häusern, in die Selbstständigkeit bringen, in die Eigenverantwortung“

**Fachkraft, S7**

Die mit der Demokratiebildung im Ganzttag verbundene Aufgabe der sozialen Integration wird in den Gruppendiskussionen grundsätzlich weit gefasst und gleichermaßen auf ihre ökonomische wie kulturelle Dimension bezogen. Dies entspricht Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass Ausgrenzungsdimensionen in der sozialen Wirklichkeit sich ergänzen und verstärken. Familien, die ökonomisch schlechter gestellt sind, tendieren demnach ebenso zur Abkoppelung wie Familien, die neu und unvertraut mit Normen und Werten im sozialen Nahbereich sind (Walper/Ulrich/Kindler 2023).

Es gehe im Ganzttag, wie eine Lehrkraft in diesem Zusammenhang ausführt, um den sozialen Umgang miteinander, „dass man, ja, nicht nur sich selber sieht, sondern auch eine Gemeinschaft [...]“ (S2). Die Kinder sollen hier lernen, dass „sie in Teams arbeiten müssen“ (S2). Dabei wird deutlich, dass Lehr- und Fachkräfte eine wachsende „Unfähigkeit“ wahrnehmen, miteinander und öffentlich zu diskutieren und Meinungen respektvoll auszutauschen. In Bezug auf Social Media bemängelt eine Lehrkraft zunehmende Einseitigkeiten, Verzerrungen und „Respektlosigkeiten“ und betont, dass die Fähigkeit zum interaktiven analogen Austausch in Präsenz zentral für Demokratiebildung ist:

„Da haue ich dann mal so ein Statement raus und dann suche ich mir da den Respekt aus mir unbekanntem Menschen, die mir ein Like geben. Und ich finde, da rudern wir gerade in der Gesellschaft in so eine Richtung, die mir nicht so gut gefällt. Weil gerade das ist auch in der Demokratiebildung wichtig, dieses auch Face-to-Face und sich auch was sagen können“

**Lehrkraft, S7**

Die für das soziale Lernen im Ganzttag als wesentlich erachteten Kompetenzen umfassen Toleranz, Rücksichtnahme und Verbindlichkeit (S3; S2). Auch wenn die schulische Bildung vorrangig auf den Kompetenzerwerb in Fächern wie Deutsch oder Mathematik abzielt, halten die Lehr- und Fachkräfte soziales Lernen und ein respektvolles Miteinander trotz der Schwierigkeiten, die das Lernfeld aufgrund dessen Nicht-Messbarkeit ausweist, für zentrale Aufgaben des Ganztags (S3; S6). Gerade weil der Ganzttag sich auch auf sozialpädagogische Aufgabenfelder erstreckt, wird hervorgehoben, dass zur „Kultur“ des Ganztags ein Erfahrung von gegenseitiger Wertschätzung und Empathie gehört (S7).

Neben den Aufgaben, die die Lehr- und Fachkräfte mit Demokratiebildung im Ganzttag verknüpfen, vermitteln sie auch grundlegende Vorstellungen davon, was Demokratiebildung im Ganzttag bedeutet und welche Dimensionen dieser Bildungsbereich für sie umfasst. Neben einer hohen Bedeutungszuschreibung sehen Lehr- und Fachkräfte in der Demokratiebildung einen „großen Begriff“ (S8). Dieser mache „ganz vielen Leuten Angst“ und stehe einer praktischen Ausgestaltung auch im Wege (S8). Auf der einen Seite wird ein pädagogischer Handlungsanspruch gesehen, der sich aus dem Demokratiebegriff ableitet, während auf der anderen Seite unterstützende praxisnahe Konzepte und Orientierungen vermisst werden (S8). Es gehe bei Demokratiebildung um einen ständigen Verfeinerungsprozess, der je nach Alter der Kinder und pädagogischer Ausrichtung der Bildungseinrichtung praktiziert werden müsse (S6).

### **Die zwei Linien von Demokratiebildung: Partizipation und Wertevermittlung**

Das, was von den Lehr- und Fachkräften als Demokratiebildung verstanden wird, ist wiederum an „ihre“ Bildungsinstitution, den Ganztags, gebunden. Auf die Strukturen und pädagogischen Möglichkeiten des Ganztags, beziehen sich die Lehr- und Fachkräfte, wenn sie auf das Wesen, die Prinzipien und Eigenheiten von Demokratiebildung eingehen. Angesichts des zentralen Gewichts, den der unterrichtliche Teil des Ganztags für diesen hat (Rother/Sauerwein/Fischer 2024, S. 148), wird in den Gruppendiskussionen Demokratiebildung zunächst auch mit Wissensvermittlung, verknüpft (S2). Neben dieser Wissensebene kennzeichnen zwei grundlegende Deutungslinien die artikulierten Sichtweisen auf Demokratiebildung im Ganztags: Eine orientiert sich an konkreten Mitsprachemöglichkeiten von Kindern, die andere ist auf Wertebildung und dem Erlernen von Sozialkompetenzen ausgerichtet. Diese Struktur entspricht zum Teil den vorliegenden theoretischen Konzepten von Demokratiebildung (siehe Kap. 3).

Mit Blick auf die erste Linie rekurren die Lehr- und Fachkräfte auf Mitsprache, Teilhabe oder Partizipation (Weber 2012, S. 224ff.) und damit auf einen Teilaspekt von Demokratiebildung, der insbesondere im Ganztags Bedeutung hat, weil die Zeitstrukturen über den Unterricht hinausgehende Bildungsangebote ermöglichen. (S6). So argumentiert eine Lehrkraft, dass frühe Mitbestimmungserfahrungen langfristige gesellschaftliche Effekte haben können:

„Und wenn ein Kind dann merkt, ich kann hier was mitentscheiden und mitbestimmen [...] Weil, so ein Kind ist, meine Meinung ist so, sage ich mal, 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 ja auch nur, dann sind wir wieder beim Selbstwert, kann es das auch nur weitertragen dann in die andere Gruppe, in die Gesellschaft“

**Lehrkraft, S6**

Konkret verbunden wird diese auf Beteiligung ausgerichtete Form der Demokratiebildung von den Lehr- und Fachkräften mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Formaten der Ab- und Mitbestimmung:

„Man vermittelt ja unendlich viel, gerade eben auch im Miteinander, wirklich auch im demokratischen Miteinandergehen. Es wird so oft über irgendwelche Dinge abgestimmt, also im Team genauso wie mit den Kindern. Gehen wir jetzt raus? Gehen wir hierhin, gehen wir dahin oder tun oder lassen wir das? Das passiert ja ganz, ganz viel.“

**Fachkraft, S8**

Demokratiebildung durch Beteiligung umfasst verschiedene Abstimmungsformate und das demokratische Miteinander im Alltag, ist jedoch auch mit Grenzen der Beteiligung verbunden. In Schulen gelten Vorgaben, die auch Lehr- und Fachkräfte binden und deren Akzeptanz pädagogisch wertvoll sein kann: „Das sind auch Dinge, die für mich bindend sind. [...] Und da halte ich mich im Sinne der Demokratie natürlich selber auch dran“ (S3). Mit Blick auf die zweite Linie verknüpfen Lehr- und Fachkräfte Demokratiebildung mit Wertebildung und sozialem Lernen, wobei der Begriff häufig als Synonym für Demokratiebildung steht (S6; S7; Peyerl/Züchner/Dotzert 2021), analog zur Gleichsetzung von Beteiligung und Demokratiebildung.

Die Lehr- und Fachkräfte reflektieren, dass diese werteorientierte Demokratiebildung komplementär zu institutionellen Formaten wie dem Schüler:innenparlament oder dem Klassenrat steht. So erläutert beispielsweise eine Fachkraft die eher latente und unbeabsichtigte Dimension des pädagogischen Handelns, die in Bezug auf werteorientierte Demokratiebildung eine Rolle spielt: „[W]eil ich denke schon, dass wir einen guten Weg gehen und dass wir den Kindern unbewusst demokratische Werte mitgeben“ (S3). Der Ganzttag wird dabei als „natürlicher“ Ermöglichungsfaktor für Demokratiebildung gesehen (S6). Insbesondere aufgrund der zeitlichen Ressourcen im Ganzttag sei es möglich, dass man sich mit Blick auf Gemeinschaft und Demokratie „prägt oder, ja, vorlebt und mitnimmt“ (S6). Diese werteorientierte Demokratiebildung erfordere jedoch „gelebte“ egalitäre Umgangsformen als Grundlage für eine pädagogisch belastbare Gemeinschaft (S7). Wie die Hervorhebung der Bedeutung von Gleichheit für Demokratiebildung zu erkennen gibt, ist für eine Annäherung an das Verständnis der Lehr- und Fachkräfte von Demokratiebildung auch deren Blick auf die Demokratie als solche von Relevanz. Demokratiebildung ist immer normativ geprägt und in ihrer Zielrichtung auf die demokratisch verfasste Gesellschaft, ihre Strukturen und ihre Ziele ausgerichtet. Soll demnach Demokratiebildung ihrem genuinen Auftrag nachkommen und die Demokratie zukunftsfähig machen, kann dies auf Seiten der pädagogisch Handelnden nicht ohne eine Vorstellung davon funktionieren, was eine Demokratie ist, wie sie arbeitet und was sie leistet (Bartosch/Bartosch/Maluga 2016).

### **Verständnis und Wertschätzung der Demokratie bei Lehr- und Fachkräften**

In den hier geführten Gruppendiskussionen tritt zunächst hervor, dass die Lehr- und Fachkräfte die Demokratie als ein „sehr schützenswertes Gut“ (S3) betrachten und sie als Staats- und Ordnungsform durchweg positiv beurteilen (S2). Einhergehend mit einer gesamtgesellschaftlich weit verbreiteten positiven Bezugnahme auf die Demokratie sehen auch die Lehr- und Fachkräfte in der Demokratie eine Erzungenschaft, die es aktiv zu erhalten gilt. Wie wichtig die Demokratie ist, zeigt sich aber nicht nur an direkten wertschätzenden Bezugnahmen, sondern auch an den geäußerten Sorgen zum Zustand und der Zukunft der Demokratie. Dabei wird einerseits auf innere Gefahren für die Demokratie verwiesen, wie der als massiv empfundene Verlust an Engagementbereitschaft, das Erstarken von Populismus, Politikverdrossenheit und eine sich verändernde Debatten- und Streitkultur. Auf der anderen Seite werden auch äußere Bedrohungen thematisiert, wie autoritäre Tendenzen und internationale Konflikte.

Was schließlich die konkreten Kennzeichen und Merkmale der Demokratie betrifft, sprechen die Lehr- und Fachkräfte häufig zunächst die Komplexität des Begriffs der Demokratie an, der sich schwer in wenigen Sätzen verbalisieren lässt: „Es ist auch so ein Begriff, den ich jetzt nicht klar definieren könnte“ (S9). Für eine andere Fachkraft ist es aber nicht nur die Komplexität des Begriffs, die Schwierigkeiten bereitet, sondern auch eine schwindende gesellschaftliche Bereitschaft, sich aktiv mit dem Begriff und seinen Bedeutungen zu befassen (S9). In den Gruppendiskussionen verweisen die Teilnehmenden dennoch auf wesentliche Merkmale der Demokratie, die sich in Input- und Output-Dimensionen unterteilen lassen: Strukturelle und legitimatorische Voraussetzungen einerseits und politische Ergebnisse andererseits (Holtmann 2020, S. 150f.).



Für die Lehr- und Fachkräfte ist das Recht auf Mitbestimmung ein zentrales Merkmal der Demokratie. Demokratie bedeutet demnach „die Wahl haben, Rechte haben“ (S3). Weitere Kernmerkmale sind „Selbstverwirklichung“ und „Entscheidungsmacht“ (S7). Dabei geht es jedoch nicht um die Durchsetzung individueller Interessen, sondern darum, „in der Gemeinschaft, in der Gesellschaft zusammen Entscheidungen“ zu treffen (S6). Demokratie wird als Prozess beschrieben, in dem individuelle Interessen in Einklang mit gesellschaftlichen Belangen gebracht werden und eine allgemein akzeptierte Entscheidung angestrebt wird (S7). Auch das Recht auf Meinungsfreiheit wird als Grundrecht der Demokratie angesehen. Diese Meinungsfreiheit müsse gelebt werden, indem man „wirklich ehrlich die Meinung sagen kann“ und dadurch den Diskurs belebt (S6). Die Demokratie wird von den hier befragten Lehr- und Fachkräften also nicht nur mit Blick auf die in ihr fixierten Rechte verstanden, sondern sie wird auch mit einem ständig gesellschaftlich zu erbringenden Input verbunden. Demokratie umfasse, über das Wählen von Repräsentierenden hinaus, Verantwortung und Eigeninitiative (S3). Eine Fachkraft bringt es auf den Punkt: „Demokratie ist Arbeit“ (S7).

### **Herausforderungen und Risiken für die Demokratie aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte**

Mit Blick auf die Leistungsfähigkeit der Demokratie sind in den Gruppendiskussionen zwei unterschiedliche Perspektiven zu erkennen: Während die Teilnehmenden grundsätzlich an die Problemlösungsfähigkeit der Demokratie glauben, äußern sie gleichzeitig Skepsis hinsichtlich ihres aktuellen Zustands. So wird der Demokratie eine grundsätzliche Problemlösungskompetenz zugesprochen, die mit Mitbestimmung und Verantwortung einhergeht (S6; S7). Es besteht auch Vertrauen in die vertikale Machtverteilung innerhalb des föderalen Systems, die Entscheidungsbefugnisse gewährleistet (S3). In Bezug auf den gegenwärtigen Zustand der Demokratie und ihre Funktionsfähigkeit äußern sich die Lehr- und Fachkräfte allerdings sorgenvoller und skeptischer. „Also wenn ich jetzt mal so Demokratie auch eher so auf Politik beziehe“, bringt eine Fachkraft exemplarisch auf den Punkt, „bin ich da schon eher ein bisschen desillusioniert“ (S8). Es wird übergreifend auf die Phänomene des Rechtspopulismus und eine wahrgenommene zunehmende Entdemokratisierung verwiesen. So wird konstatiert, dass anders als noch „vor zehn Jahren jetzt einer am System rüttelt“ (S6), und es der Demokratie nicht gelingt, antidemokratische und populistische Akteure, die an der Abschaffung zentraler demokratischer Strukturen und Werte arbeiten, einzudämmen (S4).

Die Gruppendiskussionen enthalten jedoch auch problematische und verkürzende Haltungen der Lehr- und Fachkräfte zur Demokratie, ihrer Idee und ihren Werten. Solche Äußerungen sind im ausgewerteten Datenkorpus zwar eine Minimalerscheinung, finden sich aber dennoch wieder. Als Merkmal ihrer Performanz fällt auf, dass sie indirekt, verklausuliert oder über Andeutungen, insbesondere durch Elitenkritik oder abwertende Aussagen über bestimmte Milieus, getätigt werden. Am Beispiel des Umgangs mit bürokratischen Herausforderungen schildert so eine Fachkraft, dass bestimmte Elternmilieus an derartigen Aufgaben grundsätzlich scheitern: „Die kriegen sie doch nicht alleine ausgefüllt, die Eltern. Das ist ja aber, aufgrund von Sprachbarrieren. Aufgrund von auch Minderintelligenz, das sage ich jetzt auch mal ganz deutlich tatsächlich, weil sie nicht lesen und schreiben können“ (S7). Aussagen, die einzelne soziale Gruppen oder Milieus aufgrund kultureller Prägung oder

wirtschaftlicher Lage ausschließen, verkennen, dass das „Konzept“ Demokratie einen vollumfänglichen gesellschaftlichen Integrationsmodus impliziert, in welchem unterschiedliche Interessen und Perspektiven systematisch zum Ausgleich gebracht werden sollen.

# 5 Praktische Ausgestaltung von Demokratiebildung im Ganzttag

Wie in Kapitel 3 erläutert, werden im Fachdiskurs zur praktischen Gestaltung von Demokratiebildung mit jungen Kindern vier Formate unterschieden (Birnbacher u.a. 2023; Eberlein/Durand/Birnbacher 2021; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017), die auch die theoretische Systematisierung der Citizenship Education widerspiegeln. Neben dem Lernen *über* Demokratie fokussieren weitere Bereiche das Lernen *durch* Demokratie. Im folgenden Kapitel werden diese genauer betrachtet. Dazu gehören fest im Ganzttag verankerte Gremien wie das Schüler:innenparlament oder der Klassenrat (siehe Kap. 5.1) sowie Aushandlungen im Kontext demokratischer Prinzipien in alltägliche Situationen. Diese können unterschiedlicher Art sein und beziehen sich insbesondere auf Mitbestimmung in offenen Interaktions- und Austauschräumen (siehe Kap. 5.2). Ein weiterer Bereich bezieht sich auf das Lernen *für* Demokratie und damit auf die Möglichkeit für Kinder mitzuerleben, wie in einer auf demokratischen Prinzipien basierenden Institution Menschen miteinander interagieren, wie sie Probleme und Konflikte lösen (siehe Kap. 5.3). Zum Ende dieses Kapitels wird die Perspektive der Kinder auf Demokratiebildung im Ganzttag einbezogen, die im Rahmen der Studie befragt wurden (siehe Kap. 5.4).

## 5.1 Gremien und Ämter

Strukturell verankerte Mitbestimmungsformate gelten als ein zentrales Element von Demokratiebildung (Meyn 2023, S. 6) und sind für den Ganzttag in Form von Mitwirkungsrechten und Schüler:innenvertretungen, wie z. B. Klassenräten, in den Schulgesetzen festgeschrieben (Hameister/May 2020 S. 523). An den beteiligten Ganztagsstandorten der Studie wurden zwei verschiedene Formen strukturell verankerter Mitbestimmung vorgefunden. Einerseits wurden unterschiedliche Gremien eingesetzt, in denen Ausgewählte oder eine Vielzahl an Kindern zusammenkommen, um über allgemeine Anliegen oder Probleme zu diskutieren und gegebenenfalls Entscheidungen zu treffen. Darüber hinaus werden an den beteiligten Ganzttagsschulen Kinder mit Ämtern betraut, die ähnlich eines Mandats mit einem übergeordneten, auf Gemeinschaften oder Gruppen ausgerichteten Handlungsanspruch sowie mit Pflichten ausgestattet sind. Diese Ämter unterscheiden sich wiederum von alltagspraktischen Posten wie beispielsweise dem Tafeldienst dahingehend, dass sie einer Interessensvertretung der Schüler:innen auf Klassenebene, Gruppenebene oder Schulebene dienen.

### **Formen und Funktionen von Ämtern aus Sicht des pädagogischen Personals**

In der Studie konnten vielfältige Formen und Typen von Ämtern unterschieden werden. In den Gruppendiskussionen verweisen die Lehr- und Fachkräfte auf die Existenz von jeweils in ihrer Ganztageeinrichtung bestehenden Ämtern wie Klassensprecher:in (S2), Schülersprecher:in (S2), Hortsprecher:in (S7), Versammlungsleiter:in (S6), Streitschlichter:in (S8), Schulmediator:in (S8), Tageschef:in bzw. Wochenchef:in (S8) sowie auf Ämter, die mit dem Klassenrat (S2; S3) verbunden sind,

wie Protokollant:in oder Zeitwächter:in. Die genannten Ämter verbindet in ihrer Unterschiedlichkeit, dass Kindern Entscheidungsspielräume zugestanden werden und die Verantwortung zugesprochen wird, mit dem Amt verbundene Aufgaben umzusetzen oder zu sichern. Dadurch können sie, so befragte Lehr- und Fachkräfte, Kompetenzen erwerben und Mitbestimmungserfahrungen sammeln sowie Mitverantwortung für organisationale Abläufe übernehmen. Kinder, so eine Fachkraft, können so erkennen, dass sie Verantwortung für die Gemeinschaft tragen und erfahren, dass sie „eine „wichtige Rolle“ einnehmen (S2). Indem Kinder in jungen Jahren erste Posten übernehmen und ausüben, in denen sie stellvertretend handeln und unterschiedliche Entscheidungsebenen berücksichtigen müssen, können sie Kompetenzen aufbauen und lernen, wie das moderne Flächenstaatsdemokratien kennzeichnende Repräsentationssystem funktioniert, welche Aufgabe gegenüber den Repräsentierten bestehen und welche temporären Entscheidungskompetenzen mit Ämtern verbunden sind (Jörke 2019, S. 26). Hiervon können Amtsträger:innen wie Mandatsgeber:innen profitieren. Denn das Mandat der Amtsträger:innen, so formuliert es eine weitere Fachkraft, umfasse den Vertretungsauftrag sowie Informationspflichten gegenüber den Mandatsgeber:innen, wie z. B. jegliche Protokolle aus Sitzungen mit Kindervertreter:innen „dann im Klassenrat wiederum anderen Schülern vor[z]ustellen“ (S7). Dadurch wird allen Kindern der Vertretungsauftrag eines Amtes nachvollziehbar vor Augen geführt und sie direkt oder indirekt über die Arbeitsweise fester demokratischer Strukturen informiert.

Weiter thematisieren befragte Lehr- und Fachkräfte direkt oder indirekt mit Ämtern verbundene Funktionen, die sich davon grundlegend unterscheiden. Sie sind nicht primär auf intendierte Bildungsprozesse von Kindern ausgerichtet, sondern als Unterstützung für das pädagogische Personal und für die Aufrechterhaltung institutioneller Ordnung anzusehen. So benennen Lehr- und Fachkräfte beispielsweise das Amt der Schülersprecher:innen als möglichen Weg, um die Schüler:innen rasch und effektiv mit eigenen Botschaften oder Anliegen zu erreichen:

„Wenn zum Beispiel der Schulleiter oder wenn jetzt der Schulsozialarbeiter irgendwelche Sachen hat, dass mit den Klassensprechern/ mit den Schülersprechern gesprochen wird, das finde ich ganz wichtig. Und dass diese Schülersprecher, die Klassensprecher, also die überbringen das der Klasse selber.“

**Lehrkraft, S2**

Ähnlich einzuordnen ist die Delegation von einfachen organisatorischen Aufgaben über Ämter an Kinder wie die Durchführung der Spielzeug- oder Bücherleihe (S8). Es wurde aber auch sichtbar, dass über Ämter professionelle und komplexe pädagogische Herausforderungen wie Konfliktlösungen oder Streitschlichtungen an Kinder übertragen werden. So legt eine Lehrkraft dar, welchen praktischen Nutzen Klassensprecher:innen übernehmen, wenn die Lehrkraft abwesend oder kurzzeitig verhindert ist, „dass eben die Klassensprecher dann auch diese Funktion einfach übernehmen, wenn es zu Streitereien [...] zwischen anderen Mitschülern kommt, dass die dann auch wirklich gezielt hingehen, dazwischen gehen, versuchen, die Probleme zu lösen, wieder Ruhe reinzubringen“ (S2). Ämtern wird dadurch teils auch eine Entlastungsfunktion von Lehr- und Fachkräfte zugeschrieben. Fraglich ist, ob diese mit dem ursprünglich auf Mitbestimmungs- und Repräsentationserfahrungen verknüpften Mandat des Amtes dann tatsächlich noch übereinstimmen.

Deutlich wird dies insbesondere am folgenden Beispiel: So berichtet eine weitere Lehrkraft, dass sie verspätet aus dem Lehrerzimmer zur Frühstückspause zurückkommt und dabei feststellt, dass die beiden Klassensprecher:innen bereits die Sitzordnung der Kinder für das Frühstück hergestellt hatten. „Wir hatten im Lehrerzimmer noch was zu besprechen und bin dann rübergekommen in der Frühstückspause. Und die beiden Klassensprecher standen dann schon vorne, alle Kinder saßen“ (S2). Mit dem Aufrufen des typischen räumlichen Unterrichtsformates übernehmen die Klassensprecher:innen in diesem Beispiel eine Aufgabe, die mit der Rolle der Lehrkraft verbunden ist. Sie übernehmen (Mit-)Verantwortung für die Lehrer:innenrolle und tragen dazu bei, das Setting Unterricht ordnungs- und zeitgemäß herzustellen. Dadurch werden sie zu „Lehrerkollaborateuren“ (Helsper/Lingkost 2013, S. 153), die die Lehrkraft vertreten und eine Kontrollfunktion den Kindern gegenüber übernehmen. Sie agieren dann weniger im Dienste der Kinder, die ihre eigentlichen Mandatsgeber:innen sind. Bei Varianten dieser „kontrollförmige[n] Autonomie“ (ebd.) ist nicht nur problematisch, dass die symmetrische Beziehung der Kinder untereinander belastet wird, sondern auch, wie Werner Helsper und Angelika Lingkost (2013) es formulieren, „die Rahmung der Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler zugleich enteignet und fremdbestimmt“ werden und die Glaubwürdigkeit von Vertretungsmandaten in Frage gestellt wird (Helsper/Lingkost 2013, S. 151).

Es lässt sich daher resümieren, dass Ämter aus Sicht der Befragten vielfältig genutzt werden und sie das Potential bergen, Repräsentationssysteme zu erleben, Kompetenzen zu erwerben, Verantwortung zu übernehmen und Mitwirkungserfahrung zu sammeln. Gleichzeitig zeigt sich die Herausforderung, dass Aufgaben in Ämtern zweckentfremdet und teils zur Entlastung der Lehr- und Fachkräfte genutzt werden. Dies gilt es kritisch zu reflektieren, um demokratiebildende Ziele nicht zu konterkarieren.

### **Gremien und Versammlungen als fest verankerte Orte der Demokratiebildung**

Neben repräsentativen Ämtern sind des Weiteren Gremien wie Klassenräte, Vollversammlungen oder Schüler:innenparlamente Bestandteil formaler Demokratiebildung im Ganztag. Sie können alle Kinder oder große Kindergruppen in Mitbestimmungsprozesse integrieren und gelten, wie Jessica Meyn (2023) mit Blick auf den Klassenrat hervorhebt, als eine Schlüsseleinrichtung „demokratiepädagogischer Lernarrangements“ (Meyn 2023, S. 6). Das wesentliche Kennzeichen von formalen und fest verankerten Beteiligungsformaten ist, dass sie entweder direkt auf eine Kollektivbeteiligung der Kinder ausgerichtet sind (Student/Portmann 2007, S. 77) oder Kinder über Wahlen einbinden, in welchen die Kinder oder bestimmte Kindergruppen über die personelle Zusammensetzung der jeweiligen Versammlungs- und Beratungsformate abstimmen. Die Analyse der empirischen Daten zeigt, dass formalisierte Gremien auf vielfältige Weise und unterschiedlichen Ebenen initiiert werden, wie der rechtlich verankerte Klassenrat (S3), das Kinder- oder Schüler:innenparlament (S4), die Schulkonferenz (S3), der Kinderrat (S4), der Schüler:innenrat (S7), die Hortversammlung (S7), die Vollversammlung (S5), die Freitagversammlung (S6), der Morgenkreis (S2) oder ein Plenum aus Kitakindern und Grundschüler:innen (S7).

Dabei wird deutlich, dass in einigen öffentlichen Ganztagsstandorten in der Regel feste Gremien im schulischen Teil oder im außerunterrichtlichen Teil verortet sind, aber nicht aufeinander bezogen agieren. So erläutert beispielsweise eine Fachkraft aus dem außerunterrichtlichen Teil des Ganztags, dass in ihrer Ganztagschule Gremien getrennt nach „Schule“ und „Nachmittag“ abgehalten werden. In der Grundschule existiere „am Vormittag die Möglichkeit des Kinderparlamentes, wo die ganzen Klassensprecher drin sind. Wir machen das am Nachmittag weiter mit [...] dem Kinderrat“ (S4). Beteiligungsformate, die sich auf den gesamten Ganztags erstrecken, werden zwar als erstrebenswertes Ideal beschrieben, ihre Realisierung unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen aber als unwahrscheinlich betrachtet, denn „es ist ein zähes Gebilde“ (S3). Dass mit der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe zwei eigenständige pädagogische Handlungsfelder mit unterschiedlichen Strukturprinzipien im Ganztags aufeinandertreffen (Rother u.a. 2021), spiegelt sich auch in der Realisierung in für Demokratiebildung relevanten Gremien wider. Hier liegt mit dem weiteren Ausbau des Ganztages eine Herausforderung, aber auch eine Chance, denn „wenn Schüler\*innen mehr Zeit in der Schule verbringen, bedarf es fachübergreifender Orte, an denen wichtige Fragen verhandelt werden können, die Persönlichkeitsbildende Prozesse betreffen (de Boer 2018, S. 176–177).

Etwas anders stellte es sich an einigen wenigen Schulen in freier Trägerschaft des Samples mit einer gebundenen Organisationsform dar, die konzeptionell eine stärkere Verzahnung und Rhythmisierung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten vorsehen und auch über strukturell verankerte Mitwirkungs- und Mitgestaltungsformate verzahnt sind. Dementsprechend sind hier auch feste Beratungs-, Versammlungs- und Mitbestimmungsgremien zu finden, in denen Kinder als Großgruppe oder ganzheitliches Kollektiv zusammenkommen (S5; S6; S9), um sich, wie eine Fachkraft berichtet, über die „allgemeinen Schulregeln“ zu verständigen, aber auch um gegebenenfalls bestehende „Probleme“ zu erörtern (S6). Allerdings ist einschränkend zu erwähnen, dass sich diese Ganztagschulen aus einer kleinen Anzahl von maximal hundert Schüler:innen zusammensetzen. Dennoch wird deutlich, dass durch ein gemeinsames Konzept für den unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Teil des Ganztags auch die Gremienarbeit kooperativer gestaltet wird.

Ähnlich wie in Bezug auf Ämter beschrieben, verbinden die befragten Lehr- und Fachkräfte mit fest verankerten Gremien und Formaten die pädagogischen Ziele, Kindern im Ganztags die Erfahrung von Meinungsartikulation und Diskussion, Kooperation, Entscheidungsfindung und Selbstorganisation zu ermöglichen. Als wesentliche Komponente wird dabei gesehen, dass die Kinder in den Gremien lernen, sich, entsprechend ihrer altersspezifischen Kompetenzen, um die Durchführungen der Gremien selbst zu kümmern. Denn entscheidend sei, so eine Lehrkraft, „wenn wir an die Demokratie denken, dass wirklich der Lehrer sich da ganz raushält und nur die Schüler diesen Klassenrat machen“ (S2) und die Durchführung der Gremien „dann sozusagen ein bisschen in die Kinderhand legen“ (S3).

Die Analysen von Schüler:innenparlamenten im Rahmen der Studie zeigen allerdings auch Problemfelder auf. So können organisatorische Gründe wie Ressourcenknappheit oder Personalmangel (Tillmann/Steiner 2024) dazu führen, dass Gremien nicht durchgeführt werden. Auch eine dilemmatische Praxissituation, die bereits

Ahmet Derecik und Nils Neuber (2014) im Rahmen einer Untersuchung im Sportunterricht aufgezeigt haben, wird in der vorliegenden Studie deutlich: Beteiligungsgremien stehen in Konkurrenz zu Lernstoff und Unterrichtszeit und bereitgestellten Ressourcen. So formuliert eine Lehrkraft, sie hätten „zu wenig Lehrerstunden, dass man da mal sich eine Stunde als feste Stunde setzt“ (S2). Aber auch in umgekehrter Richtung wird von einer anderen Lehrkraft bemängelt, dass aufgrund des Morgenkreises, der in ihrer Ganztagsgrundschule jeden Montag in der ersten Stunde durchgeführt wird, eine Unterrichtsstunde „Deutsch“ wegfallt: „Ja, ist jedes Mal montags die erste Stunde weg“ (S2). Lehrkräfte sind zwischen den beiden Ansprüchen, Inhalte des Lehrplans zu lehren oder demokratiebildende Gremien zu realisieren, hin- und hergerissen. Wie auch der 16. Kinder- und Jugendbericht formuliert, könnte hier durch die Sicherstellung von Mindestwochenstunden strukturell Unterstützung für Demokratiebildung geschaffen werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 82).

### **Zur praktischen Durchführung von Gremien**

Demokratiebildung mit jungen Kindern zu praktizieren, stellt eine voraussetzungs- volle pädagogische Aufgabe dar, die an die Implementierung von Partizipationsfor- maten genauso gebunden ist wie an die qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen, die Qualifikation und Orientierung von Fachkräften sowie an eine demokratische Institutionenkultur (Birnbacher u.a. 2023, S. 234; Helsper/Lingkost 2013; Coelen/Wagener 2011). Mit Blick auf die formalisierten Beratungs- und Mitbestimmungsgremien im Ganzttag zeigt sich in den Videoanalysen der Studie, dass die Rolle, die Lehr- und Fachkräfte durch ihre Anwesenheit und Anleitung in Gremien einnehmen, entscheidend ist. Die Art und Weise, wie sie agieren, sich zurücknehmen oder lenkend eingreifen, beeinflusst deren Verlauf und ist maßgeblich dafür, welche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten Kindern zugestanden werden und welche Potentiale für demokratierelevante Kompetenzentwicklung gegeben sind. Zwei Beispiele sollen dies explizieren.

An Ganztagschule 9 führen von den Kindern ausgewählte Mandatsträger:innen eigenständig moderierend durch das Kinderparlament, das regelmäßig an jedem Freitag stattfindet.

Jana<sup>9</sup>: Tim, nächster Antrag.

Tim: „Antrag an das Parlament. Datum: 15.06.2023. Mein Name: Elias, Samira, Jana.

Mein Antrag: 20 Minuten Handyzeit.“

Frau Vogel [Lehrkraft]: (räuspert sich)

Ilkay: JA, 20 MINUTEN HANDY.

### **Kinderparlament, S9**

Die Rollen der leitenden Kinder (Sprecher:in, Protokollant:in etc.), der Sitzungsab- lauf und das Prozedere zur Antragsstellung und Behandlung sind klar definiert. Zu besprechende Anträge können vorab auf dafür erstellten Formularen eingereicht werden und werden in der Sitzung nach einem reglementierten Ablauf vorgelesen

<sup>9</sup> Alle Namen wurden im Transkript pseudonymisiert.

und behandelt. Die Verantwortung für das Prozedere wird den Kindern in die Hände gelegt, die durch die klaren Regelungen und die etablierte, gemeinsam erprobte Praxis die Moderation souverän gestalten. Die Lehr- und Fachkräfte an dieser Ganztagschule nehmen an der Sitzung teil, halten sich aber beim Ablauf weitestgehend zurück.

Analysen anderer Kinderparlamente im Rahmen der Studie zeigen aber auch, dass Lehr- und Fachkräfte intervenierend in die Steuerung der Kinder eingreifen. So lässt sich beispielsweise in Ganztagschule 2 eine stark führende Rolle der Lehrkraft beobachten, welche die anwesenden Kinder in ihren Vertretungsrollen eher wie Statisten wirken lassen. Hier unterliegt bereits der Zeitpunkt der Parlamentssitzungen einem willkürlichen Muster, das keinem festgelegten Zeitplan oder Rhythmus im Schuljahr, sondern via Terminankündigung durch die verantwortlichen Lehrkräfte erfolgt. Termine werden zwar zur Transparenz auf einer Informationstafel veröffentlicht, allerdings nach Belieben der Lehrkraft angesetzt. Die führende Rolle der Lehrkraft zeigt sich exemplarisch weiter daran, dass sie die Parlamentssitzung eröffnet, indem sie sich an einen der beiden eigentlich dafür verantwortlichen Parlamentssprecher wendet, diesen in den Blick nimmt und anschließend als vernehmbares Startsignal in die Hände klatscht. Der Parlamentssprecher liest im Anschluss einen von der Lehrkraft vorformulierten Begrüßungstext vor und gibt protokollarische Informationen in die Runde weiter. Dabei unterbricht ihn die Lehrkraft hin und wieder, um Informationen zu ergänzen oder zu korrigieren. Auch in ein Abstimmungsprozedere zu einer Neuanschaffung greift die Lehrkraft erläuternd und moderierend ein. Auch wenn die Kinder in diesem Beispiel durch fest delegierte Rollen, wie Vorsitzende:r, Sprecher:in oder Regel- und Zeitwächter:in, erste Erfahrungen darin sammeln können, Teil eines Vertretungsgremiums zu sein sowie Abläufe und Ämter kennenzulernen, ist zu vermuten, dass sich die Kinder in dieser Situation als wenig wirkmächtig erfahren. Formale Strukturen allein führen nicht dazu, dass in Gremienarbeit Erfahrungen von authentischer Mitbestimmung gemacht werden.

Im weiteren Verlauf des oben bereits eingeführten Kinderparlaments in Ganztagschule 9 tritt eine weitere Herausforderung in Gremienarbeit zu Tage: Sie vollzieht sich immer vor dem Hintergrund des schulischen Handlungsrahmens, der gleichzeitig ihre Begrenzung darstellt (de Boer 2018, S. 164). So ist zu beobachten, dass Lehr- und Fachkräfte trotz geregelter und an die Kinder delegierter organisatorischer Abläufe in die besprochenen Inhalte eingreifen und diese in ihrem Sinne (z. B. bezogen auf organisationsinterne Ziele, auf Effizienz ausgerichtete Praktiken, Interpretationen vor einem privaten Wert- und Normmuster) verändern. Im eingeführten Beispiel bringen die anwesenden Lehrkräfte durch kritische und zweckbezweifelnde Nachfragen die antragstellenden Kinder dazu, ihren Antrag auf (zeitlich begrenzte) Handynutzung auf der Kinderfreizeit zurückzuziehen, ohne über diesen abzustimmen. Mit der folgenden Äußerung einer Lehrkraft wird die Intervention gestartet: „Ok. Da muss ich jetzt mal kurz fragen: Warum denkst du, dass du das brauchst?“ (S9) und werden im weiteren Verlauf durch verschiedene sachliche und emotionale Argumente vorangetrieben. Auch wenn nachfolgend immer wieder kurze Versuche der Kinder aufscheinen, die Argumentation und den Abstimmungsprozess wieder in das breite Forum und die Steuerung der Kinder zurückzuholen (alternative Geräte, Handyzeit verteilen auf den Tag, Handyspielzeit bekommen),



ist im Verlauf der Diskussion nach immer deutlicher werdenden Äußerungen der Lehrkräfte („Deswegen bin ich jetzt gerade so ein bisschen unsicher, ob ich den Antrag gut finde“ (S9)), eine Kapitulation und Resignation der Kinder zu beobachten. Erst im späteren Verlauf des Austauschs der Argumente signalisieren die Lehr- und Fachkräfte indirekt, dass die Entscheidung über das Anliegen der Kinder bereits längst getroffen wurde.

„Und es gibt tatsächlich auf der Liste, die wir euren Eltern schicken, da gibt es so ein paar Dinge drauf, wo wir sagen, die bleiben zu Hause. Und da ist sicher auch das Tablet mit dabei.“

**Lehrkraft, S9**

Nicht die Lehrkraft, sondern das moderierende Kind entlarvt letztlich die Scheinargumentation der Lehrkräfte und formuliert die Konsequenz, der lange ausgebreiteten Äußerungen der anwesenden Erwachsenen: „Habe ich das dann so richtig, dass wir jetzt einfach den Antrag nicht abstimmen?“ (S9). Der Versuch eines weiteren Kindes, einen abgemilderten Kompromissvorschlag (Handyzeit auf viermal 5 Minuten verteilen) einzubringen, wird vom moderierenden Kind abgebrochen und verdeutlicht die Entscheidungsmacht der Lehrkräfte. „Jetzt hast du irgendwie gerade nicht zugehört. Dass wir das jetzt einfach lassen, den Antrag. Also, weil, die Lehrer haben es ja gerade gesagt“ (S9).

Die Kinder fügen sich der autoritativen Macht der Lehr- und Fachkräfte: „Also ist jetzt auch egal“ (S9). An diesem Beispiel zeigt sich, dass den Kindern so lange autonome Argumentations- und Gestaltungsmöglichkeiten zugestanden werden, wie sie sich im Rahmen der von den Lehr- und Fachkräften geteilten Entscheidungen bewegen. Sobald sie diese Grenze überschreiten, greifen die anwesenden Erwachsenen ein und schließen nach und nach durch Gegenargumentation den Freiraum der Kinder. Durch das Einklinken der Lehrkräfte, dreht sich die eigentlich durch Partizipationsmöglichkeiten und Selbstverwaltung geprägte Situation zu einem Lernprozess „des sich fügenden Einordnens trotz kritikwürdiger Rahmenbedingungen und gegen eigene Zweifel“ (Helsper/Lingkost 2013, 146). „Unter dem Label der Autonomie wird in Heteronomie eingeführt“ (ebd.). Insbesondere Schulen, die aufgrund ethischer Prinzipien einen hohen Anspruch an Partizipation und Autonomie konzeptionell vorsehen, scheinen besonders anfällig dafür zu sein, „faktisch vorhandene Dominanz und Hierarchie“ zu verbergen, was sich in der Konsequenz als „simulierte Autonomie“ (Helsper/Lingkost 2013, S. 151) beschreiben lässt.

Anstatt bei Stellung des Antrags zu kommunizieren, dass dieser die Entscheidungskompetenz der Kinder überschreitet und die dafür vorliegenden Gründe zu explizieren, maskieren die Lehrkräfte durch das sich scheinbar gleichwertige Einbringen in die Diskussion, dass die Kinder einen Antrag verhandeln, der faktisch nicht von ihnen verhandelt werden kann. „Schülerpartizipation an schulischen Handlungsabläufen als ernst gemeinte Beteiligung stellt damit besondere Anforderungen an die schulischen Akteure, vor allem angesichts der widersprüchlichen Rahmungen des schulisch-professionellen Handelns in der Spannung von Autonomie und Zwang“ (Helsper/Lingkost 2013, S. 137).

## 5.2 Übergänge als soziale Orte des Erwerbs demokratierelevanter Kompetenzen

Der Schulalltag der Ganztagsgrundschule ist durch verschiedene Sozialformen, durch unterschiedliche Räume, Zeitabschnitte, Rollen, Regeln und organisatorische Abläufe strukturiert. Wie in anderen pädagogischen Organisationen auch, werden diese Strukturen als „regelmäßige Muster von ineinandergreifenden Verhaltensweisen“ (Weick 1995, S. 131) in kollektiver Handlung hervorgebracht. Aus organisationstheoretischer Sicht ermöglicht dies planmäßiges und zielgerichtetes Handeln sowie eine gewisse Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit und bringt stabile Verhaltensmuster hervor, die zum Teil auch zur Effizienz und Handlungsentlastung beitragen. In der Schulforschung wird vermehrt darauf hingewiesen, dass nicht nur die in Unterricht oder Angeboten vermittelten Inhalte und pädagogischen Handlungen von Fachkräften und Lehrkräften auf Bildungs- und Lernprozesse sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder einwirken, sondern auch die spezifischen organisatorischen Merkmale – das heißt: die Form der Alltagsorganisation – eine sozialisierende Wirkung haben (Feichter 2020; Herzog 2011; Fend 2008; Bernfeld 1925). Damit nimmt die organisationale Verfasstheit der Ganztagschule auch Einfluss auf die Entwicklung demokratischer Werte und das Erlernen demokratischer Verfahrensweisen.

An den acht an der Studie beteiligten Ganztagschulen wurden verschiedene Sozial- und Organisationsformen wie Projekte, Gruppenarbeiten, Unterricht, Schulversammlungen, Kleingruppen, Hausaufgabenbetreuungen beobachtet, die die Ganztagsbildung strukturieren und ihr eine zeitliche, räumliche und pädagogische Gestalt geben. Je länger der Tag und je vielfältigere Gestaltungsformen der grundschulische Ganztags aufweist, umso mehr werden Übergänge zwischen den einzelnen Organisationsformen relevant. Übergänge finden sich häufig von der Pause zum Unterricht, aber auch das Ankommen am Morgen, der Wechsel von Sozialformen des Unterrichts, die Mahlzeiten, die Etablierungsphase zum Klassenrat oder Schülerrat, die Gestaltung von freien Spielphasen und parallellaufenden Angeboten sowie Projekten sind von Übergängen begleitet. Im Folgenden wird anhand von ausgewählten Beispielen gezeigt, welche Charakteristik diese Übergänge im Ganztagschulalltag haben, wie sie gestaltet werden, welche Hindernisse und welche Potenziale sie als soziale Orte des Erwerbs demokratierelevanter Kompetenzen aufweisen.

### 5.2.1 Verteilungsprozesse und Auswahlverfahren

Vor allem in den nachmittäglichen Bereichen des Ganztagschulalltages ist eine hohe Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Angebote in verschiedenen Räumen anzutreffen. Je nachdem, ob es sich um einen gebundenen oder einen offenen Ganztags handelt, finden sich auch am Nachmittag unterrichtliche oder unterrichtsorientierte Angebote, beispielsweise in Verbindung mit naturwissenschaftlichen oder sprachliche Themen, neben eher freizeitnahen Angeboten (wie z. B. Sport, Ausflüge, handwerkliche Arbeiten). Diese Parallelität muss von der Institution organisiert werden.

Der grundschulische Ganztags hat nicht nur Bildung, sondern auch Betreuung zur Aufgabe. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der Veränderung familiärer

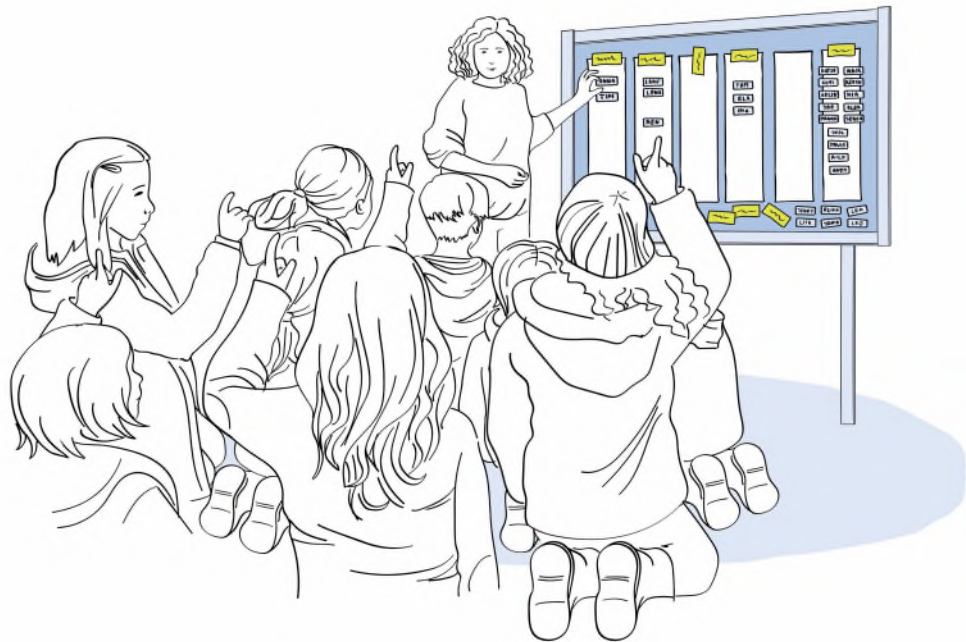
Lebenswelten wird „Schüler\*in-Sein [...] verknüpft mit der Beaufsichtigung von Kindheit und Jugend im institutionellen Kontext von Schule“ (Graßhoff/Idel/Sauerwein 2022). Das heißt, im pädagogischen Alltag des Ganztags geht es auch darum, dafür zu sorgen, dass jedes Kind einer Tätigkeit nachgehen kann, und dies an einem beaufsichtigten und durch die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte legitimierten Ort. Darüber hinaus steht die praktische Gestaltung des Ganztagsalltages vor der Herausforderung, die hohe Kinderanzahl ausgewogen auf die vorhandenen räumlichen Bereiche und die Angebote zu verteilen. Zudem darf der Überblick nicht verloren gehen, das heißt die Lehr- und Fachkräfte müssen Kenntnis darüber haben, wo sich welches Kind aufhält. Diese Herausforderungen werden im Schulalltag über Stundenpläne und die dazugehörigen Deputatspläne für Lehrkräfte geregelt und beruhen grundsätzlich nicht auf partizipativen Ausrichtungen, zumindest nicht für die Kinder.

Im grundschulischen Ganztag ist jedoch auffällig, dass die oben genannten Verteilungserfordernisse neben dem organisatorischen Kernzweck auch unter dem Anspruch der Partizipation und der Berücksichtigung von Kinderinteressen organisiert werden. Übergangsphasen, die Auswahl- und Verteilungsprozesse umfassen, sind daher in den beobachteten Ganztagsstandorten der Studie sehr verbreitet und zeitintensiv. Dabei lassen sich Verteilungsprozesse und Auswahlverfahren strukturell unterscheiden. Ad-hoc-Verfahren versuchen anhand von (spontanen) Meldungen der Schüler:innen, beispielsweise im Foyer der Schule, einen schnellen Überblick über die Verteilung von Kindern auf themenbezogene Angebote und Räume zu produzieren, die den Fachkräften nur Schätzungen ermöglichen, den Kindern jedoch auch kurzentschlossene Umentscheidungen erlauben.

Neben solchen simultanen Verfahren, in denen alle Prozesse gleichzeitig ablaufen, treten zudem seriell organisierte Verfahren auf (Neumann u.a. 2019, S. 6). Hier sind von Fachkräften geführte Listen zu nennen, in denen vermerkt wird, welches Kind sich in den vorhergehenden Tagen in bestimmten Angeboten aufgehalten hat. Die Listen sind für die Kinder nicht einsehbar, lösen meist zeitaufwändige Frage-Antwort-Sequenzen im Unterrichtsformat aus („Lukas, wie heißt du mit Nachnamen?“ „Schmidt“. „Warte ganz kurz, ich habs gleich gefunden“. „Der Lukas darf auch mitmachen.“) und produzieren ebenfalls lange Wartezeiten für die Kinder, wobei diese kaum Möglichkeiten haben, sich dem Zuordnungsprozedere zu entziehen. Neben den genannten Varianten sind jedoch in den besuchten Ganztagsstandorten institutionalisierte Auswahlverfahren anhand von Magnettafeln<sup>10</sup> verbreitet, die im Folgenden vertiefter betrachtet werden sollen.

<sup>10</sup> Auch in Kindertageseinrichtungen werden Magnettafeln für die Ver- und Zuteilung von Kindern auf Angebote genutzt (Neumann u.a. 2019; Jung 2009; Schmidt 2004).

**Abb. 1: Auswahlverfahren anhand einer Magnettafel**



Quelle: Projekt „Demokratiebildung im Ganzttag“

Solche Tafeln ermöglichen, wie die abgebildete Skizze zeigt, mit Hilfe personalisierter Magnete eine Zuordnung zu unterschiedlichen Angeboten. Mit Hilfe der Tafel wird für alle Kinder öffentlich sichtbar und beobachtbar, welche Angebote an welchem Ort der Schule zur Verfügung stehen und wie der Zuordnungsprozess zu Angeboten organisiert wird. Grundsätzlich sind mit dieser Form der Information wesentliche Kriterien erfüllt, die Teilhabe überhaupt möglich machen, das heißt die Alternativen sind transparent dargestellt und alle „Wähler:innen“ werden informiert. Obwohl es sich um ein partizipatives Format unter Beteiligung aller Kinder und unter dem Postulat eines Auswahlprinzips handelt, bildet sich paradoxerweise auch in dieser Übergangssituation zumindest auf räumlicher Ebene ein Unterrichtsformat heraus. Die Kinder knien bewegungseingeschränkt in Reihen auf dem Boden und blicken auf die Tafel, bilden damit ein zuhörendes „Publikum“ und zeigen ihren Wunsch nach Redebeitrag mit Hilfe von Meldungen an. Die Fachkraft steht, erläutert eine Vorgehensweise und entscheidet darüber, wann die Kinder ihre kniende Position aufgeben und eigenständige Aktivitäten an der Tafel (das heißt Verschiebung „ihrer“ Magneten und damit Zuordnung) vornehmen können. Im oben dargestellten Beispiel erläutert die Fachkraft, dass bereits der größte Teil der verfügbaren Plätze in den Angeboten belegt ist, nur noch das Außengelände steht zur Auswahl. Zusätzlich weist die Fachkraft darauf hin, dass diejenigen Kinder den Vortritt bekommen sollten, die in dieser Woche noch kein Bastel- oder Malangebot wahrgenommen hätten. Zwar können die Kinder (nach Beendigung der Erläuterungen durch die Fachkraft) sich über das Anheften von Magneten individuell zuordnen, jedoch sind die vorgegebenen Alternativen äußerst begrenzt. Zudem stehen die Alternativen selbst nicht zur Diskussion.

Und auch noch auf einen anderen Aspekt ist hinzuweisen: Da die Phase der Zuordnung des eigenen Magneten zu Aktivitätsbereichen für alle Kinder gleichzeitig gestartet wird, haben diejenigen Kinder, die schnell sind und relativ nah an der Tafel knien, Privilegien gegenüber langsameren Kindern, die wenig Übung in der (körperlichen) Durchsetzung ihrer Interessen haben. Dieses, auch in Kindertageseinrichtung für Magnettafeln beschriebene, „Schnelligkeitsprinzip“ (Neumann u.a. 2019, S. 7) wird von einigen Kindern umgangen, die sich bereits im Vorfeld dieses Zuordnungsprozesses vorausschauend melden. Den Kindern werden über das beschriebene Auswahlverfahren viele Fähigkeiten abverlangt. Sie müssen sich die aktuell vorgegebenen Einschränkungen merken und die vorliegenden Zuordnungsmuster auf der Tafel schnell überblicken. Wie mehrere Untersuchungen zum Alltagsleben von Kindern in der Schule zeigen, ist aus Kindersicht das wichtigste Kriterium der Zuordnung zu Gruppen die Beziehungspflege zu den Peers und die Einhaltung peer-kultureller Binnendifferenzierungen (Bennewitz/de Boer/Thiersch 2022; Flügel 2017; Breidenstein 2006; Krappmann/Oswald 1995). Aus diesem Grund gilt für die Kinder darüber hinaus unter hohem Zeitdruck zu beobachten, welches Kind sich welchem Angebot zuordnet, und daran orientiert sowie möglichst strategisch geschickt, die eigene Zuordnung vorzunehmen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass organisatorische Erfordernisse (ausgewogene Verteilung von Kindern auf Räume und knappe personelle Ressourcen unter Beachtung von Bildungs-, Betreuungs- und Aufsichtspflichten) in die partizipativ und an den Interessen der Kinder ausgerichteten Verfahren hineinragen können. Wie auch in der Organisationspädagogik beschrieben (Göhlich/Schröer/Weber 2018), entwickeln die Strukturen der Organisation eigene Mechanismen und Logiken, die die intentional als „partizipativ“ angelegten pädagogischen Prozesse soweit dominieren können, dass informierte Entscheidungen durch die Kinder unter Berücksichtigung ihrer Interessen und ihres Wohlbefindens kaum noch sichtbar werden.

Auch innerhalb des meist vormittäglichen Unterrichts finden sich Übergangsgestaltungen. Insbesondere im Zuge der schulpädagogischen Entwicklungen hin zu individualisiertem Lernen und inklusivem Unterricht wird in den beobachteten Ganztagschulen häufig die Arbeitsform der Gruppenarbeit durchgeführt, die kooperatives Lernen (Bonnet/Hericks 2018) ermöglicht und das Ziel einer gegenseitig unterstützenden Interaktion sowie das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Gemeinschaftlichkeit intendiert. Darüber hinaus steht der Aufteilungsprozess unter der wichtigen Prämisse, dass schulisches Lernen und Leistung gewährleistet sein müssen. Im Vordergrund steht demnach in der Regel das Bewältigen einer gemeinsamen Aufgabe sowie das Ziel, ein Ergebnis vorzuweisen (Lange/Wiesemann 2019).

Gruppenarbeit gilt unter den im Projekt interviewten Lehrkräften des Ganztags als partizipative Maßnahme. Der Gruppenarbeit vorgelagert ist ein Gruppenbildungsprozess, der durch die Lehrkräfte verschieden gestaltet wird, jedoch ebenfalls die oben genannten Herausforderungen der möglichst ausgewogenen Verteilung von Kindern auf „Aufgaben“ beinhaltet. Die Lehrkräfte erläutern in den Interviews meist verschiedene Varianten der Bildung von Arbeitsgruppen im Unterricht: „Also man kann es so machen, dass man eine Gruppe festlegt, aber man kann es eben auch, je nachdem, wie die Situation es erlaubt, denke ich mal, können die Kinder aber auch frei entscheiden, in Rücksprache mit der Lehrkraft [...]“ (S8).

Analysiert man die methodisch-didaktischen Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung, dann wird z. B. zwischen Losverfahren, Zählverfahren und anderen Varianten der Zuteilung unterschieden. Diese Verfahren haben gemeinsam, dass sie durch den Bezug auf spielerische Varianten vor allem eine direkte, deterministische Zuweisung nur durch die Person der Lehrkraft vermeiden wollen, aber trotzdem steuern und den Kindern kaum Mitsprache erlauben. Mehr Mitbestimmung der Kinder wird ermöglicht durch die freie Wahl der Arbeitspartner:innen. So lautet beispielweise ein Arbeitsauftrag: „Überlegt Euch mal, mit wem ihr gut zusammenarbeiten könnt, wer Euch gut hilft“. Den Kindern wird hier eine hohe Entscheidungskompetenz zugesprochen, die jedoch gleichzeitig auch komplexe Anforderungen an die eigenständige Übergangsgestaltung mit sich bringt. Wie Georg Breidenstein (2006) sowie Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995) herausgearbeitet haben, werden durch die freie Wahl komplexe peer-kulturelle Prozesse um Status und Zugehörigkeit aufgerufen sowie subjektive Einschätzungen von Leistungsfähigkeit einzelner Schüler:innen. Neben dem vorrangigen Kriterium der Freundschaft und Cliquenzugehörigkeit, werden Arbeitsgruppenmitglieder meist danach ausgesucht, ob sie für die Gruppe nützliche Aufgaben übernehmen (Schriftführer:innen, Koordinationstalente) oder „gute Schüler:innen“ sind (Breidenstein 2006, S. 143f.). Diejenigen Kinder, die wenig in die komplexen Beziehungsstrukturen der Klasse eingebunden und wenig leistungsstark sind, haben hier hohe Anforderungen in der eigenständigen Zuordnung zu bestehenden Gruppen oder in der Etablierung einer Arbeitsgruppe zu bewältigen, wobei meist nicht viel Zeit zur Verfügung steht. Unter anderem aus diesen Gründen finden sich im empirischen Beobachtungsmaterial auch Kinder, die in der beginnenden Gruppenbildungsphase ihren Wunsch nach Einzelarbeit anmelden, oder sich paarweise in benachbarten Räumen den Anforderungen der Gruppenarbeit und dem kontrollierenden Blick der Lehrkraft entziehen. Dennoch werden die Kinder zur Meinungsartikulation, zum Verständnis unterschiedlicher Interessen und Meinungen, zum gegenseitigen Respekt sowie zur Verwirklichung eigener Interessen durch die Übertragung der Gruppenbildung angeregt. Zwar ist die freie Wahl für Lehrkräfte schwerer steuerbar und in ihrem Ergebnis teilweise unvorhersehbar, jedoch zeigen die einschlägigen Untersuchungen, dass nicht frei wählbare Gruppen nur wenig effizient arbeiten und wenig positive Gruppenerlebnisse erzeugen (Bonnet/Hericks 2018; Krappmann/Oswald 1995).

### 5.2.2 Die Übergangssituation des Aufräumens

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass der Wechsel vom Unterricht zum Angebot, von den Mahlzeiten zum „Theaterkurs“, von Gruppenarbeit zum Plenum etc. jeweils vom Vorgang des „Aufräumens“ begleitet wird. Angesichts der hohen Anzahl von Sozial- und Organisationsformen im Grundschulganztags nimmt das Wiederherstellen einer Ordnung einen nicht unerheblichen Zeitanteil des Ganztags in Anspruch. In praxistheoretisch ausgerichteten Untersuchungen des Alltags in pädagogischen Institutionen (Farrenberg 2018; Herrle/Dinkelaker 2018; Flämig 2017; Herrle 2013; Hecht 2009) wird das „Aufräumen“ als wichtige Übergangssituation beschrieben, die räumliche und zeitliche Distanzen überbrückt und die mentale Fokussierung auf kommende Tätigkeiten sowie die Transformation in einen anderen Aktivitätszusammenhang überhaupt erst möglich macht. Charakteristisch

für Aufräumsituationen ist ihr erhöhter Koordinationsaufwand auf Ebene der Herstellung interaktiver Ordnung, da die Anzahl an parallellaufenden Aktivitäten von Kindern zunimmt, bisherige stabile Koordinationsmuster der Interaktion nicht mehr gelten und neue Aktivitätszusammenhänge zunächst interaktiv ausgehandelt werden müssen (Herrle/Dinkelacker 2018). Aus Sicht der im Projekt interviewten Lehr- und Fachkräfte handelt es sich beim Aufräumen um eine geregelte schulische Praxis.

„Ich hatte gerade irgendwie so eine Schulhofszene vor meinem inneren Auge. [...] zum Beispiel, keine Ahnung, wenn es um das gemeinsame Aufräumen geht, dass die Ausleihe eingeräumt werden soll oder so. Und, ja, das ist halt Schulregel, also das ist halt eine Regel, wir räumen die zusammen [ein.]“

**Fachkraft, S8**

Als „institutionalisierte Erwartung“ (Berger/Luckmann 1969; Parsons 1951) wirken Regeln stabilisierend und orientierend. Sie spiegeln auch gesellschaftliche Werte und Normen und sind häufig nicht täglich neu verhandelbar. Regeln sind allgemeingültig, gelten für alle Schüler:innen und haben daher auch Verpflichtungscharakter. 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, auch durch die oben beschriebene Transformation und Koordinierungsarbeit, ein leicht „vulnerabler“ Zwischenraum entsteht, der Erfahrungsräume für peer-kulturelle Handlungen und (demokratie-)pädagogische Gestaltungen bereithält. So sind in Aufräumsituationen Momente gegenseitiger Unterstützung und Hilfe beobachtbar, die nicht nur „Freunde“ ausführen, wie dies aus der Forschung zu Gruppenarbeiten bekannt ist (Breidenstein 2006; Krappmann/Oswald 1995). Darüber hinaus finden engagierte Meinungsäußerungen und der Austausch von Argumenten statt, beispielsweise darüber, wer einen bestimmten Gegenstand genutzt hat und diesen daher vorrangig aufräumen sollte, einschließlich des Findens von Kompromissen und zum Teil generalisierenden Konsenslösungen. Durch die erhöhte arbeitsteilige Vorgehensweise mit einem gemeinsamen Ziel entsteht auch ein Raum gemeinsamer Verantwortung, der das Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft stärkt. Letzteres wird vor allem in der Zweiteilung von Aufräumsituationen deutlich. Während einige Kinder gemeinschaftlich aufräumen, nutzen andere Kinder die durch die oben beschriebene 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. Darüber hinaus lässt sich ein in der qualitativen Schulforschung bekannter pragmatischer Umgang mit schulischen Regeln beobachten (Kalthoff/Kelle 2000), wenn z. B. die Teppichreinigung mit dem Staubsauger als eine unterhaltsame Aufführung einer Peergruppe performt wird. Der hohe Institutionalierungsgrad und die Routiniertheit des Aufräumens führen dazu, dass es von allen Beteiligten weitestgehend akzeptiert wird, dass sich einige Kinder dem Aufräumen zeitweise entziehen, obwohl insbesondere im Rahmen einer „Regel“ Sanktionen durch Kinder wie durch Lehr- oder Fachkräfte erlaubt wären.

Resümierend ist festzuhalten, dass die pädagogischen Situationen, die Potenziale für Demokratiebildung bereithalten, zum einen durchdrungen sind von peer-kulturellen Prozessen und zum anderen von organisationalen Praktiken. Insbesondere letztere

weisen darauf hin, dass Ganztagschulen zwar Lernorte sind, aber auch organisational verfasste Institutionen mit einer Struktur, definierten Regeln, Abläufen sowie Kommunikationskulturen und Routinen. Um Kindern Freiräume für den Kompetenzerwerb und demokratiebildende Prozesse zu verschaffen, müssen die Lehr- und Fachkräfte diese organisationale Verfasstheit mitbedenken. Helene J. Feichter (2020) weist zudem darauf hin, dass Unterrichts- und Schulentwicklung erforderlich sind (Feichter 2020, S. 37). Zwar ist dem pädagogischen Personal die Verankerung von Demokratiebildung im Ganzttag häufig sehr wichtig und ein großes Anliegen, jedoch reicht „nur“ der Wille häufig nicht aus, schulische Strukturen und Kulturen zu verändern. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Kinder in der Ganztagschule in ihrer Rolle als Schüler:innen agieren und z. B. die Anerkennung der Lehrkraft oder die stetige Bewertung ihrer Aktivitäten im Blick haben, gleichzeitig jedoch auch die Aushandlungen um Status, Beliebtheit und Anerkennung zwischen den Gleichaltrigen bearbeiten müssen (Heinzel 2022). Dabei zeigen die hier vorgestellten Situationen auch, dass sich die Kinder auf schulische Regeln und teilweise einengende Formate zwar beziehen, diese jedoch auch kreativ gestalten und auf diese Weise Freiräume herstellen.

### 5.3 Ganzttag als demokratische Organisation

Für eine umfassende Entfaltung von Demokratiebildungsprozessen ist eine gemeinsame Haltung von Anerkennung, Toleranz, Kooperationsbereitschaft und Konfliktlösungsfähigkeit unter allen Akteurinnen und Akteuren im Ganzttag entscheidend – zwischen pädagogischem Personal und Kindern, innerhalb der pädagogischen Teams sowie in der Zusammenarbeit mit Eltern und Akteuren des Sozialraums. Die Arbeitsweise der gesamten Institution und deren Ausrichtung an demokratischen Werten und Prinzipien gilt dabei als zentraler struktureller Faktor (Eikel/Wenzel 2007, S. 469). Insbesondere der Bildungsort „Schule“ einschließlich der Ganztagsgrundschule steht in diesem Bereich vor handlungspraktischen Herausforderungen, da Schule sich mit Blick auf die Verwirklichung demokratischer Prinzipien in einem Spannungsfeld bewegt. Denn so klar sich der aus der theoretischen Konzeption von Demokratiebildung ergebende pädagogische Anspruch zeigt, Demokratie in der gesamten Institution zu leben, bleiben Einrichtungen wie die Ganztagsgrundschule hierarchisch strukturiert und das Erwachsenen-Kind-Verhältnis ist von einer nicht zu übergehenden pädagogischen Differenz geprägt.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Herausforderung, wie der Ganzttag „Demokratie leben“ kann, ohne seine Strukturprinzipien und die pädagogische Differenz aufzuheben. Aus diesem Grund ist für diese Studie von zentralem Interesse, wie es aus empirischer Sicht um die Verankerung einer demokratischen Institutionenkultur im Ganzttag bestellt ist. Es werden drei Felder untersucht: die Teamzusammenarbeit, die Kooperation mit den Eltern und die Kind-Kind-Interaktionen. Analysiert wurde, inwieweit sich in diesen Bereichen gelebte Kooperation, Anerkennung und Toleranz und eine pädagogisch geförderte Konfliktbewältigungskultur zeigen.



### 5.3.1 Zusammenarbeit im Team der Ganztagsgrundschule

Die teamspezifische Zusammenarbeit im Ganzttag steht auch unabhängig vom Feld der Demokratiebildung vor besonderen Herausforderungen. Wie Pia Rother (2023) betont, weist die Teamzusammenarbeit hier eine erhöhte Komplexität auf, da sich sowohl interne wie externe Zusammenarbeitsprozesse vollziehen und damit zwei Institutionen mit eigenen Strukturen, Institutionenkulturen und Perspektiven auf Zusammenarbeit aufeinandertreffen (Rother 2023, S. 97f.). Zudem ist die Zusammenarbeit normativ bedingt auf formale Bildungsprozesse fokussiert, die schulische Prinzipien priorisieren (Sturzenhecker 2018; Rauschenbach 2009). Wie Anke Spies (2019) zeigt, sind es vorrangig die Lehrkräfte, die Strukturen bevorzugen, die den schulischen Anforderungen entsprechen, und sich meist nur Unterstützung von pädagogischen Fachkräften für ihre Arbeit einfordern (Spies 2019, S. 293).

Die Organisationsform des Ganztags – ob (teil-)gebunden oder offen – scheint die Teamzusammenarbeit zu beeinflussen. An den gebundenen Ganztagsgrundschulen sehen sich die Lehr- und Fachkräfte mehrheitlich als ein gemeinsames Team und verwenden eine einheitliche Selbstbezeichnung als „Lernbegleiter:innen“. An offenen Ganztagschulen, wo Vor- und Nachmittagsbereiche personell und räumlich getrennt sind, arbeiten die Teams eher unabhängig und verstehen sich als separate Einheiten (S4). Es existieren dementsprechend, wie in einer Gruppendiskussion mit dem pädagogischen Fachpersonal einer offenen Ganztagsgrundschule geäußert wird, auch wenig bis keine Absprachen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (S4), da die räumliche Trennung, aber auch unterschiedliche Arbeitszeiten wenig „Berührungspunkte“ zwischen den Teams ermöglichen. Dies entspricht einem Befund von Anne Breuer und Sabine Reh (2010), die auf die professionelle Autonomie und fehlende Abstimmungsmöglichkeiten im Ganzttag hinweisen (Breuer/Reh 2010, S. 40).

„Wir haben hier ganz unterschiedliche Zeiten, die wir auch hier sind. Und die, die hier mittags kommen, haben so gut wie gar keinen Kontakt mit den Lehrern, weil die dann ja im Prinzip nach Hause gehen oder ihren Unterricht für den Vormittag beendet haben. Also ich sehe die meisten Lehrer gar nicht.“

**Fachkraft, S4**

Wie stark sich die Struktur des Ganztags auf die übergreifende Teamzusammenarbeit auswirkt, zeigt sich auch an den im Datenmaterial zur Sprache kommenden Schwierigkeiten, feste Abspracheformate über die arbeitsrechtlichen Grenzen, Pflichten und Zuständigkeiten hinweg zu fixieren. Eine Leitungskraft einer offenen Ganztagschule schildert in diesem Sinne, mit welchen rechtlichen Hürden und organisationalen Schwierigkeiten sie sich konfrontiert sieht, wenn aktiv ein fester interprofessioneller Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften implementiert werden soll. Bis sie als Leitung des pädagogischen Teams und Angestellte eines kommunalen Trägers an den Dienstbesprechungen der Lehrkräfte teilnehmen konnte, waren vorab zahlreiche Absprachen und Zugeständnisse wie ein Mitentscheidungsverzicht erforderlich (S4). Trotz dieser strukturellen Hürden wird im Datenmaterial deutlich, dass beide Berufsgruppen eine Zusammenarbeit im Sinne einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Praxis anstreben. So kommt in Gruppendiskussionen nicht nur das eigene professionsspezifische Tätigkeitsprofil in leicht hierarchischer Abgrenzung zur jeweils anderen Profession zur Sprache

(Breuer/Reh 2010, S. 40f.), sondern auch die wechselseitige Verantwortung und die Potentiale der Kooperation im Ganzttag. Die Merkmale der Kooperation betont eine Lehrkraft wie folgt:

„Also ich glaube, dass wir noch mehr ineinander verzahnt sein müssten, das glaube ich auf jeden Fall, weil der Nachmittagsbereich sehr wichtig für uns sein kann, eben auch, dass er unter Umständen uns im Vormittagsbereich auch noch mehr unterstützen kann.“

**Lehrkraft, S8**

Der sich hier andeutende bloße Appel an die Potenziale von Kooperation schließt vorhandene erfolgreiche Zusammenarbeit nicht aus. Insbesondere Grundschulen, die mit einem eigenständigen Hort kooperieren, verweisen auf „Synergieeffekte“ insbesondere auf der persönlichen Interaktionsebene: „Und das ist die Vernetzung, die die Qualität am Ende des Tages ausmacht. [...] Wir sehen uns auch, wir unterhalten uns auch und haben auch mal fünf Minuten Zeit, miteinander zu reden tatsächlich“ (S7). Herauszustellen ist aus analytischer Sicht, dass der regelmäßige Austausch und das kooperative Miteinander nicht nur mit der pädagogischen Qualität im Ganzttag allgemein verknüpft wird, sondern dass sich eine übergreifende Kooperation auf die gesamte Institution auswirkt – und sich damit eine Struktur entwickelt, die Mitbestimmung als Prinzip fest verankert. Wie Angelika Eikel und Sascha Wenzel (2007) mit Blick auf die Entwicklung von Demokratiebildung und die sie ermöglichenden Rahmenbedingungen hervorheben, ist das proaktive und regelmäßige Zusammenkommen aller beteiligten Akteursgruppen wesentlich (Eikel/Wenzel 2007, S. 4). Zu einer demokratischen Schulprogrammentwicklung gehören die Realisation von Gleichberechtigung, wechselseitiger Anerkennung und auf geteilter Verantwortung basierende Mitwirkungs- und Kooperationsformen, während Differenzierungen, Hierarchisierungen und Delegationsversuche von einer Profession an eine andere als hinderlich angesehen werden müssen. Dass mit Blick auf die übergreifende Zusammenarbeit die Lehr- und Fachkräfte auf positive Beispiele verweisen und sich den weiteren Ausbau von übergreifender Kooperation wünschen, gibt zu erkennen, dass sie sich der Bedeutung gleichberechtigter Arbeitsbeziehungen bewusst ist (Honneth 2023).

Der Stellenwert einer partizipativen und kooperativen Zusammenarbeit zeigt sich im hier analysierten Material auch für die professionsinterne Zusammenarbeit innerhalb des Ganztags. Eine auf demokratischen Prinzipien basierende Grundausrichtung des Arbeitsklimas wird sowohl für die generelle pädagogische wie für die demokratiepädagogische Arbeit als bedeutsam eingeschätzt. Teaminterne Unterstützungen und wechselseitige Anerkennung wird für das kollegiale Miteinander und für die Demokratiebildung bei den Kindern als wichtig und konstruktiv angesehen. Demokratie sei, so eine Lehrkraft, dass man miteinander arbeitet und das beginnend im eigenen Kollegium (S2).

### 5.3.2 Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern

In der Ganzttagsschule sind neben den pädagogischen Fachkräften und Kindern auch Eltern Akteure. Wie Martina Richter, Daniela Kloss und Sabine Andresen (2020) betonen, beschränkt sich die Rolle von Eltern im Ganzttag nicht mehr auf

die einer punktuellen Unterstützung nach Aufforderung durch das pädagogische Personal. Stattdessen steht der Ganztags für eine grundsätzliche Veränderung der Erwartungen und Ansprüche an Eltern dahingehend, dass „die Bildungsprozesse ihres Kindes individuell und unter hoher Ressourcenanforderung zu begleiten und zu befördern“ (Richter/Kloss/Andresen 2020, S. 37) sind. Eltern bilden damit einen konstitutiven Bezugspunkt des Ganztags (Andresen/Richter 2012). Neben der auf Bildungs- und Sorgearbeit ausgerichteten Kooperation ist auch die demokratieorientierte Schulpraxis im Verhältnis zwischen Schule und Eltern relevant. Genauso wie die Zusammenarbeit innerhalb des pädagogischen Personals unterliegt auch diese Kooperationsbeziehung der theoretischen Prämisse, dass demokratische Umgangsformen Werte und Prinzipien etablieren, die für die gesamten Demokratiebildungsprozesse im Ganztags von Bedeutung sind.

Das analysierte Datenmaterial der Untersuchung zeigt, dass das pädagogische Personal den Stellenwert elterlicher Mitbestimmung anerkennt. Lehr- und Fachkräfte betonen die Existenz wie die Bedeutung formalpartizipativer Elemente wie Elternrat oder Elternabende. Hier würde den Eltern die Gelegenheit gegeben, Themen und Probleme gemeinsam mit dem pädagogischen Personal zu diskutieren und Lösungen zu entwickeln. Dass gerade diese Formate positiv bewertet und in ihnen Potentiale für vertiefende Kooperationen gesehen werden, zeigt sich daran, dass in einigen Ganztagschulen beide Parteien gleichberechtigt sind, zu gemeinsamen Versammlungen einzuladen (S2). Zwar heißt das nicht, dass Eltern diese Gelegenheit regelmäßig annehmen würden, doch der Umstand, dass es sehr „rege Eltern“ (S2) gibt, verweist auf die grundsätzliche Bereitschaft strukturell gerahmte Partizipationsangebote anzunehmen und auszubauen.

Neben übergreifenden Kooperationsformen werden in den Gruppendiskussionen niederschwellige, alltagsnahe Formate der Zusammenarbeit wie situative Elterngespräche thematisiert, die individuelle Anliegen fokussieren. Lehr- und Fachkräfte nennen zudem auch Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern bei den Mahlzeiten ihrer Kinder oder die Zusammenarbeit über digitale Kommunikationsmedien, die kurze Absprachen, Abstimmungen oder Rückmeldungen möglich machen (S2).

Gleichzeitig thematisieren Lehrkräfte auch die Grenzen elterlicher Mitsprache im Ganztags. So erläutert eine Lehrkraft, dass es unterschiedliche „Orte“ im Ganztags gibt, wo die Eltern mitwirken können, und Bereiche, die weiterhin ausschließlich in der Hand des pädagogischen Personals verbleiben sollten:

„Klassenfahrten oder Schulfest oder Klassenfeste oder solcherlei Dinge oder auch ein Klassenfrühstück oder, ich weiß nicht, es gibt also alle möglichen Anregungen, die man dann aufnehmen kann. Ja klar, natürlich was Unterrichtsbezogenes, das ist natürlich schwierig, da haben die Eltern nicht allzu viel Mitbestimmungsrecht. Aber auch da können die natürlich vielleicht mal vorschlagen, können wir nicht dieses oder jenes Buch mal lesen oder sowas, das wäre auch okay. Aber das passiert tatsächlich nicht sehr häufig, dass dann in der Form das eingefordert wird. Da, ja, ich meine, da sind wir letztendlich auch an den Lehrplan gebunden und auch wir haben da ja nur begrenzte Auswahlmöglichkeiten sozusagen.“

**Lehrkraft, S3**

Diese Abgrenzung, besonders bei fachlichen und didaktischen Fragen, verdeutlicht die schwer zu haltende Balance zwischen Partizipation und Entscheidungsbefugnis des pädagogischen Personals. Die Zusammenarbeit mit Eltern birgt folglich auch die Gefahr eines schleichenden Rückzugs oder eines Engagementrückgangs. Wie die Forschung zu Eltern zeigt, empfinden diese eine gestiegene Anspruchshaltung, an den Schulleistungen der Kinder genauso mitzuwirken wie an den schulischen Aktivitäten (Lutz 2012; Merkle/Wippermann 2008). Kommen einseitige Kooperationsansätze und klare Grenzziehungen des pädagogischen Personals hinzu (S3), drohen Verunsicherungen oder Enttäuschungen, die wiederum dem Aufbau demokratischer Strukturen und Prinzipien im Wege stehen.

### 5.3.3 Kind-Kind-Interaktion: Unterstützung und Konflikte

Da zu den Akteuren im Ganzttag neben dem pädagogischen Personal und den Eltern auch die Kinder zählen, ist zu untersuchen, wie aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte Kinder im Alltag interagieren, wie sie sich unterstützen und wie sie mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten umgehen. Ihr peer-kulturelles Handeln ist eng an schulische Praxis und den organisatorischen Rahmen der Schule gebunden (Feichter 2020) und somit ein Schlüssel, der Einblick in das demokratiebezogene Selbstverständnis des Ganztags gibt. Dass das analytische Interesse sich dabei auf die Unterstützungsweisen der Kinder und ihren Umgang mit Konflikten richtet, erklärt sich nicht nur durch ihren Akteursstatus, sondern auch durch die zu erwerbenden demokratierelevanten Kompetenzen. Demokratiebildung ist ein normatives Bildungsgeschehen, das neben der Wissensvermittlung auf das erfahrungsbasierte Lernen und Verinnerlichen wesentlicher demokratischer Handlungsmuster zielt. Dazu gehört die Fähigkeit zur anerkennungs-basierten Zusammenarbeit und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten als wesentliches Element des demokratischen Kompetenzspektrums. Aufgabe pädagogischer Institutionen ist folglich, innerhalb ihres handlungsleitenden Sets „an Glaubenssätzen, Werten, Grundannahmen, Traditionen, Routinen, Redeweisen, Erziehungsvorstellungen, Vorstellungen von Macht und Verantwortung“ (Wagner 2022, S. 57) sowohl kooperatives Handeln als auch einen konstruktiv-bewältigenden Umgang mit Konflikten zu fördern (Westphal 2020, S. 30).

Die Analyse zeigt, dass Kinder im Ganzttag aus Sicht des pädagogischen Personals die Gelegenheiten zu Peer-Interaktionen aktiv nutzen und sich in diesen wohlfühlen. In den Schulen kommen Kinder mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und religiösen Hintergründen und Erfahrungen zusammen, verbringen Zeit miteinander und widmen sich den dortigen Bildungsaufgaben. Sie agieren über den Tag verteilt in verschiedenen Handlungskontexten und Beziehungskonstellationen. Diese Interaktionen sind aus Sicht des pädagogischen Personals überwiegend durch wechselseitige Anerkennung geprägt, die sich in konkreten Unterstützungsweisen zeigt. Es tritt dabei deutlich zu Tage, dass die Kinder sich ohne pädagogische Interventionen oder Aufforderung einander zuwenden, um sich z. B. über Ärger und Traurigkeit hinwegzuhelfen (S7). Gleichzeitig betonen die Interviewten, dass kooperative Peer-Interaktionen im Ganzttag orts- und situationsabhängig sind. Die Rhythmisierung des Ganztags bietet nur begrenzte Möglichkeiten für ungeplante Begegnungen. Die Lehr- und Fachkräfte geben in diesem Zusammenhang jedoch zu erkennen, dass sie

sich des strukturellen Einflusses der Ganztags-Rhythmisierung und der pädagogischen Angebote auf das Zustandekommen von Kind-Kind-Interaktionen bewusst sind. So hebt beispielsweise eine Lehrkraft die Bedeutung hervor, die aus ihrer Sicht das Mittagessen für die Beziehungspflege unter Kindern und ihren Austausch untereinander hat.

„Da gibt es so auch Momente, wo man merkt, das ist mehr befruchtend, also für die Kinder, was sie auch selber machen. Zum Beispiel, Eltern trennen sich, ja, so. Und jetzt sitzt das Kind allein und also ist erstmal mit seiner eigenen Traurigkeit, ja. Und sitzt am Tisch in der Mensa, wo alle Kinder ja auch zusammenkommen und sitzen man an einem Tisch. Und dann sagt ein anderes Kind zu ihm: Ach, deine Eltern sind jetzt auch getrennt. Ja, also, wo das Kind, also, wo die ins Gespräch kommen. Also so, wo die sich auch gegenseitig also, ja, helfen.“

**Lehrkraft, S7**

Diese soziale Bedeutung des Schulessens wird auch von der Schulforschung bestätigt (Adio-Zimmermann u.a. 2019, S. 74).

Neben kooperativen Interaktionen wird vom pädagogischen Personal auch auf den Umgang mit Konflikten hingewiesen. Diese reichen von gesellschaftspolitischen Themen, die verstärkt durch familiären und medialen Einfluss im Ganztags aufscheinen (S8), bis hin zu Alltagsmomenten, „wo sich die Kinder irgendwo geärgert fühlen“ (S2). Im empirischen Material wird auch auf die Bedeutung des selbstständigen Konfliktlösens und die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler:innen hingewiesen. „Die Kinder haben“, so eine Fachkraft, „fast immer, es ist selten, dass es zu keiner Lösung kommt, die haben selber gute Ideen, wie sie aus diesem Konflikt rauskommen, wie sie das machen“ (S3). Lehr- und Fachkräfte betonen, dass sie oft bewusst auf Eingriffe verzichten und eine passive Rolle anstreben, damit die Kinder selbst Lösungen finden.

„Und meistens geht das auch ohne uns dann, dass man geht nach nebenan kurz, bespricht das, macht das, sagt euch, was du nicht okay gefunden hast und findet eine Lösung. Und das kriegen die [Kinder] fast immer gut hin. Ja, es ist selten, dass es nicht klappt.“

**Fachkraft, S3**

Konflikte zwischen den Peers werden von den Lehr- und Fachkräften genutzt, um gegenseitiges Verständnis zu stärken und den Kindern zu zeigen, wie sie sich eine eigene Meinung bilden und diese vertreten. Für eine Lehrkraft liegt so beispielsweise der pädagogisch-didaktische Nutzen darin, dass „dadurch die anderen Kinder dann auch besser verstehen, wie der andere tickt, und vielleicht dann einfach auch mal einen Schritt zurückgeht und sagt: Okay, der ist jetzt so und der sieht es so, und das akzeptiere ich einfach auch“ (S9). Für Lehr- und Fachkräfte bieten Konflikte auch Anlass, um über die Regeln der Schule und die dortigen Verhaltensweisen zu sprechen. Manche Konflikte werden darüber hinaus als Gelegenheit genutzt, gesamtgesellschaftliche Werte und den Umgang miteinander in der Demokratie zu thematisieren.

„Und wir geraten immer wieder in diese Konflikte, wo wir wieder reingehen müssen und die Kinder wirklich darauf aufmerksam machen, dass ihr Verhalten manchmal wirklich verletzend ist und distanzlos und dass wir so miteinander nicht umgehen

möchten und dass wir hier in einem Land leben, wo jeder das Recht hat, seine Meinung zu sagen und wo er nicht aus irgendeinem Grund, wo er herkommt, stigmatisiert wird.“

**Fachkraft, S4**

Für das pädagogische Personal bietet die eigenständige Konfliktbewältigung der Kinder das Potential, soziale Kompetenzen zu entwickeln und die Fähigkeit zu stärken, konstruktiv aufeinander zuzugehen.

## 5.4 Demokratiebildung im Ganzttag aus der Perspektive der Kinder

Ein zentraler Fokus dieser Studie richtet sich auf die Perspektiven der Kinder auf Demokratiebildungsprozesse im Ganzttag. Die Sichtweisen von Kindern werden trotz vielfacher Einwände in der Forschung immer noch nicht ausreichend berücksichtigt (Bovill/Bulley 2011). Um jedoch die Erkenntnispotenziale zu nutzen, die eine dezidierte Einbindung der Kinder in den Forschungsprozess ermöglicht, sind Kinder eigenständig zu befragen. Der folgende Abschnitt stellt dazu die aus den neun Kinderinterviews gewonnenen Erkenntnisse zu Beteiligungserfahrungen in festen Gremien oder im Alltag sowie zum Wohlbefinden der Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren dar.

### 5.4.1 Die Sichtweise von Kindern auf Beteiligungserfahrungen

Wie in Kapitel 5.1 dargestellt, sind an Ganztagsgrundschulen unterschiedliche Gremien vorzufinden, die als formalpartizipative Elemente die Mitbestimmung von Schüler:innen ermöglichen sollen. In den Kindergruppeninterviews wurde gezielt nach Mitentscheidungsmöglichkeiten der Kinder im Ganzttag gefragt. Interessanterweise spielten hierbei Gremien oder andere fest verankerte Formate des Ganztags eine untergeordnete Rolle, und Aussagen dazu wurden sehr knapp und wenig ausführlich sowie erst durch explizite Nachfrage der Interviewenden getroffen.

#### **Wie werden Gremien von den Kindern beschrieben?**

Von den Kindern wurden sowohl Formate auf Schulebene wie Schulversammlungen oder Schüler:innenparlamente als auch Formate auf Klassenebene wie beispielsweise der Klassenrat genannt. So erwähnen Schüler:innen in den Beschreibungen zum Klassenrat beispielsweise vordergründig die formalen Vorgehensweisen dieses Gremiums, indem sie auf die Möglichkeit von Anträgen aufmerksam machen, die dann im Klassenrat besprochen werden. Erst auf Nachfrage der Interviewenden berichteten sie, welche Inhalte und Themen im Klassenrat relevant sind (z. B. Konflikte, Bedarf neuer Spielgeräte, Essensauswahl) und dass durch „Mehrheiten“ Abstimmungsprozesse entschieden oder Informationen weitergegeben werden. Die Beschreibung, was den Klassenrat konkret ausmacht oder die Reflexion der Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Potentiale der Einflussnahme auf Themen des Ganztags durch diese Formate spielten in den Gesprächen kaum eine Rolle. Dies steht konträr zu den Relevanzen von Lehr- und Fachkräften, die fest verankerte

Formate wie Gremien und Schüler:innenparlamente als zentrale Orte der Mitbestimmung und Demokratiebildung im Ganztage ansehen (siehe Kap. 4.2), und bestätigt die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse zu großen Wahrnehmungsunterschieden von Kindern und Erwachsenen in Bezug auf Beteiligung (Coelen/Wagner/Züchner 2013; Coelen 2010; Fatke/Schneider 2005; Holtappels 2004). Kinder benannten also nicht die Formate, die als pädagogisch intendierte Möglichkeitsräume der Mitbestimmung und Mitentscheidung durch Pädagog:innen hergestellt werden, sondern verknüpften Beteiligung vielmehr mit ihren Alltagserfahrungen. Dieses Ergebnis wurde auch für jüngere Kinder in Kindertageseinrichtungen beschrieben (Birnbacher u.a. 2023, S. 127–128).

Zum Schüler:innenparlament gibt es zudem auch kritische Stimmen, die insbesondere auf Wirkmächte der generationalen Ordnung (Bühler-Niederberger 2020) zwischen den Schüler:innen und Lehrkräften verweisen. Die Schilderungen der Kinder zeigen mehrfach, wie stark die praktische Umsetzung ihrer Entscheidungsprozesse von den Erwachsenen abhängig ist. Dies beginnt mit der Relevanzsetzung von Themen und der Legitimierung, diese zu verhandeln und zu entscheiden. Manche Bedürfnisse und Interessenslagen der Kinder haben von vornherein keine Chance in eine Abstimmung zu gelangen oder zur Umsetzung zu kommen. So beschreibt ein Kind: „Dann besprechen wir das alles und Herr Müller weiß schon manchmal, dass der Wunsch nicht funktionieren wird“ (S3).

Auch die Gestaltung der Prozesse der Umsetzung, deren Dauer sowie Ergebnis werden in Abhängigkeit von Zugeständnissen und Entscheidungen der Erwachsenen gesetzt, was zu Resignation und Enttäuschung auf Seiten der Kinder führt, wie die folgenden Zitate zeigen.

„Das dauert eigentlich immer relativ lange, bei jeder Entscheidung eigentlich. Dann muss es erst noch bei Herr Meyer ankommen, dann muss Herr Meyer erstmal nachdenken. Und bis er es dann umgesetzt hat, dann dauert es wieder Jahre lang.“

**Kind, S8**

„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, S8**

Wenn der Zusammenhang von Beteiligung und Entscheidung mit deren Umsetzung nicht als kongruent wahrgenommen wird, kann von einer Form der Scheinpartizipation gesprochen werden. Die Entscheidungen von Abstimmungsprozessen laufen teils ins Leere, Kinder sehen den Zusammenhang zwischen der erfolgreichen Mehrheit ihrer Interessen und der praktischen Umsetzung nicht. Die Analysen zeigen, dass die befragten Kinder ihre tatsächlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten und aber auch die Widersprüchlichkeiten von Beteiligungsprozessen sehr gut erkennen. Sie lernen, mit diesen umzugehen – allerdings geht dies zu Lasten von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die im Kontext von Demokratiebildung eine entscheidende Rolle spielen und darüber mitentscheiden, ob Kinder es als lohnenswert auffassen, sich zukünftig weiter zu beteiligen und zu engagieren (Jörke 2007).

### **Alltägliche Gelegenheitsräume der Mitbestimmung**

Wie bereits angesprochen, denken die befragten Kinder bei zentralen Prozessen der Demokratiebildung zuvorderst an Alltagspartizipation. Demokratiebildende Prozesse werden von ihnen eng mit Alltagssituationen verknüpft, die singulär und gelegentlich, statt wiederkehrend und formalisiert vorkommen. Insofern lohnt es sich, einen tieferen Blick auf Gelegenheiten im Ganztagsalltag zu werfen, um Ansätze von Demokratiebildung zu identifizieren, die eingelagert sind in die tagesbestimmenden Logiken des Vor- und Nachmittags an Ganztagschulen. Die Schüler:innen wurden zu diesen spezifischen Momenten befragt, das heißt, die Interviewenden wollten wissen, zu welchen Zeiten, an welchen Orten und bei welchen Themen sie außerhalb von Gremien und weiteren Formaten der Demokratiebildung mitentscheiden können. Im Gegensatz zu den Ausführungen zu formalpartizipativen Formaten fällt auf, dass die Kinder differenzierter und ausführlicher Gelegenheiten der Mitentscheidung im Tagesablauf beschreiben. Kinder verbinden Mitbestimmung und Partizipation überwiegend mit dem Nachmittag des Ganztags und weisen beispielsweise konkret auf die Möglichkeiten hin, sich für Angebote und Kurse frei entscheiden zu können oder die Freispielzeit bzw. Vertretungsstunden nach ihren Interessen und Bedürfnissen verbringen zu können. Ähnlich wie aus der Forschung zu partizipativen Prozessen im Ganztags bekannt (Sauerwein 2019), spielen Mitentscheidungsprozesse, die konkret die Inhalte des Unterrichts betreffen, in den Interviews mit den Kindern eine untergeordnete Rolle. Hier berichten sie insbesondere, dass die Lerninhalte und teils Hausaufgaben von den Lehrkräften vorgegeben seien, oder wie ein Kind es formuliert: „Also ich meine damit, wir dürfen nicht entscheiden, was wir für Unterricht jetzt machen“ (S3).

Die Dichotomie des fremdbestimmten Unterrichts und des selbstbestimmten Nachmittags wird partiell, vor allem bei Schulen des Samples in freier Trägerschaft, aufgebrochen. Diese Schulen bieten meist auf Grundlage eines reformpädagogischen Konzeptes eine hohe Rhythmisierung des Schultags sowie individualisiertes Lernen an. Dort befragte Kinder äußern, dass auch unterrichtliche Formate Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitentscheidung bereithalten.

„Wir können viel selber bestimmen und dann macht uns das halt auch mehr Spaß, weil, wir sind auch nicht so gestresst oder so. Und zum Beispiel, wenn wir lernen müssen, ist das nicht acht Stunden auf dem Stuhl sitzen. Man lernt, was man will, wo man will. Hauptsache, man lernt halt was.“

**Kind, S5**

Deutlich wird in diesem Zitat, wie das Kind den zugestandenen Entscheidungsraum mit einem Autonomieerleben verknüpft, das sich auf das Wohlbefinden auswirkt. Lernen, Wohlbefinden und Mitbestimmung sind in diesem Zitat eng miteinander verknüpft.

Im Zusammenhang mit Fragen der Mitbestimmung schildern die Kinder zudem Erfolge bei der Durchsetzung ihrer Interessen, die nicht den pädagogischen Planungen von Erwachsenen entsprechen. Die folgende Situation, die sogenannten „Turning Points“ (Velten/Höke 2021, S. 430) zuzuordnen ist, und in Bezug auf Partizipation einen Bruch oder eine Irritation darstellt (de Boer/Velten 2022, S. 170), soll dies veranschaulichen.



„Also, es gibt aber auch so Nachteile am Draußentag, zum Beispiel, wenn es wirklich eisig kalt ist, minus drei Grad oder so, müssen wir trotzdem irgendwo einen richtig weiten Weg laufen und es ist kalt und alles. Aber einmal haben wir es geschafft. Da hat sich die ganze Schule, also wirklich eigentlich alle, fast alle, haben sich, die im Draußentag waren, haben sich zusammengetan, und wir haben einfach alle gerufen: ‚Wir wollen in die Schule!‘ Und dann haben das die Lehrer aber auch wirklich gemacht.“

**Kind, S9**

Wie hier dargestellt, greifen die Kinder bei der Durchsetzung ihrer Interessen auf die spontane Kollektivierung mit Mobilisierung der Schüler:innenschaft zurück, welcher – wie auch andere Interviewaussagen zeigen – eine hohe Durchsetzungskraft innewohnt. Wie hier geschildert und wie auch in den Videodaten der Studie sichtbar ist, lässt sich die Technik des chorischen Sprechens oder des spontanen gemeinsamen Singens als Vorgehensweise mit hohen Erfolgsaussichten beschreiben, die dafür sorgt, dass Kinder ihre Interessen bei der Auswahl von Speisen, Musik oder Ausflugszielen durchsetzen.

#### **5.4.2 Die Perspektive der Kinder auf ihr Wohlbefinden im Ganzttag**

Wie in Kapitel 5.2 dieses Berichts bereits gezeigt, haben Freundschaften und die Peergroup für Kinder eine große Bedeutung (Breidenstein 2008). Die Schule und insbesondere die Ganzttagsschule sind für die Kinder daher auch als bedeutender Sozialraum anzusehen (Stein/Zimmer 2022, S. 2). Die befragten Kinder der vorliegenden Studie assoziieren als positiven Aspekt des Ganztags in erster Linie die Peer-Beziehungen. Dies formulieren sie sowohl in Bezug auf den nicht-unterrichtlichen Teil („Ich mag die OGS gerne, weil ich halt [...] mit meinen Freunden spielen kann“ (S4)) wie auf den unterrichtlichen Teil des Ganztags, wobei hier zusätzlich auf die Möglichkeit der Teamarbeit und die gegenseitige Unterstützung bei der Erfüllung von Aufgaben Bezug genommen wird: „Dass wir auch Teamarbeit machen können. Das finde ich halt ganz cool, dass, wenn einer zum Beispiel jetzt nicht gerade die Aufgabe weiß, dann kann er halt mal im Team nachfragen“ (S2).

Dass Schüler:innen ihre Zufriedenheit im Ganzttag vor allem mit ihrer Eingebundenheit in Peergroups und ihren Beziehungen zu Peers und Freunden verbinden, wird auch durch die Schilderungen von eher negativen Aspekten unterstrichen. So beschreibt ein Kind die Abwesenheit von Freunden als folgenschwer: „Also manchmal, wenn man zum Beispiel dann keinen zum Spielen hat, dann muss man halt die ganze OGS aushalten, ganz allein“ (S7).

Weiter benennen die befragten Kinder vor allem Konflikte und Streitigkeiten unter Kindern, die ihnen weniger gut am Ganzttag gefallen, wie z. B. Beleidigungen oder körperliche Auseinandersetzungen. Die Ausführungen der Kinder zu Konflikten zeigen jedoch auch, dass die Peers bei den weiteren Bearbeitungs- und Lösungsstrategien eine wichtige Rolle spielen können, wie die folgende Beschreibung eines Kindes in seiner Funktion des „Streitschlichters“ verdeutlicht:

„Also wir gehen erst mal dazwischen, wenn der Streit ist, dass [...] das nicht noch

schlimmer wird. Und dann holt einer irgendeinen Lehrer und dann regelt er das erstmal. Und dann besprechen wir das oben nochmal meistens in der Klasse auch.“

**Kind, S2**

Konflikte werden in diesem Beispiel in einem ersten Schritt unter Kindern geregelt. Dabei scheint die Vergabe eines Amtes oder einer Funktion (wie hier als „Streitschlichter“) ihrer Intention einer hohen Legitimation und damit Durchsetzungskraft positiv nachzukommen (siehe auch Kap. 5.1). Streitschlichter:innen werden als Unterstützung der Lehrkräfte in der Pausenzeit eingesetzt, um ad hoc die erste Intervention zu leisten und keine Zeit verstreichen zu lassen. Die hier deutlich werdende Verschränkung von Verantwortungszuteilung und Entlastung der Alltagsorganisation wurde bereits in Kapitel 5.1 beschrieben. Konfliktbearbeitung im größeren Rahmen der Klasse kann genutzt werden, um im Sinne eines Lernens durch und für die Demokratie Werte, u. a. der Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven und der gewaltfreien Konfliktlösung, zu vermitteln und demokratiebildende Strategien einzuüben. Ein Kind schildert dies folgendermaßen: „Wir machen das halt immer gleich nach der Pause. Und da sitzen wir dann auch erst mal lange, weil jeder seine Meinung dazu sagt und sagt halt, was passiert ist. Und dann finden wir halt auch den Grund“ (S2). Der Weg zur Konfliktlösung wird jedoch sowohl von Lehr- und Fachkräften als auch von Kindern als (zeit-)intensiver Prozess beschrieben, der hohe Anforderungen an Kinder stellt.

### **Perspektiven auf Rahmenbedingungen und Strukturen des Ganztags**

Neben den Peers diskutieren die Kinder in den Gruppeninterviews auch die Rahmenbedingungen und Strukturen ihres Ganztags und setzen sich damit kritisch auseinander (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021). Dabei werden die längeren Zeiteinheiten, die der Ganztags strukturell mitbringt, durch die Kinder sowohl mit Blick auf Freizeitangebote (z. B. Sport und Kunstangebote) als auch auf die konkrete Arbeit für die Schule (z. B. Hausaufgaben) gewendet und thematisiert. So wurden von den Kindern oftmals Ausflüge, Klassenfahrten, Pausen und das „draußen“ spielen als besonders positiv angesprochen, aber auch „coole Angebote“ und dass man „lange spielen kann mit seinen Freunden“ (S4). Umgekehrt wird teils beklagt, wenn Angebote am Ganztagsstandort nicht den Interessen von Kindern entsprechen oder zeitlich so ungünstig liegen, dass sie nicht in Anspruch genommen werden können. Einige Kinder heben positiv hervor, dass sie im Rahmen des Ganztags gegebenenfalls anstehende Hausaufgaben erledigen können, da diese als Strukturkomponente im Ganztagsalltag integriert ist: „Die Lernzeit zwar ist gut, dann muss man das nicht zu Hause machen“ (S8). In diesem Zusammenhang werden allerdings mehrfach die feste Rhythmisierung und fixierten Hausaufgabenzeiten kritisiert, da diese oftmals nicht verhandelbar sind und zu wenig Zeit für Freispiel und Erholungsphasen zulassen. So führt das Kind weiter aus: „Ich finde es blöd, dass man, wenn man um 15 Uhr geht, weil ich habe dann halt nur noch eine halbe Stunde und dann muss ich mich immer richtig beeilen, wenn ich überhaupt noch irgendwie zehn Minuten spielen will“ (S8). Da die Rhythmisierung des Ganztags an dieser Schule auf einen Tagesablauf bis 16.00 Uhr oder 17.00 Uhr ausgelegt ist, gerät das Gleichgewicht aus Lernzeit und Freispiel- und Erholungsphasen in ein Missverhältnis und lässt für Kinder, die nicht den vollen Betreuungsumfang im Ganztags ausschöpfen, wenig Spielraum und Flexibilität in der zeitlichen Gestaltung zu. Daran wird auch eine Entgrenzung von „Schule“ im Ganztags und die Ausdehnung von Pflichtzeiten

auf den Nachmittag deutlich, die auch Gunther Graßhoff, Till-Sebastian Idel und Markus Sauerwein (2022, S. 154) beschreiben. Flexiblere Phasen für Erholung und Hausaufgabenzeit im Ganzttag, die individuelle Bedürfnisse von Kindern aufgreifen, wären erstrebenswert. Insbesondere das Bedürfnis der befragten Kinder nach Ruhe und Rückzugsräumen ist hier von großer Relevanz und sollte aufgegriffen werden (Neumann/Nentwig-Gesemann/Fried 2019). Dabei spielen Räume als mögliche Rückzugsmöglichkeiten mit gemütlichem Mobiliar eine wichtige Rolle für das Wohlbefinden: „Im Computerraum ist es cool, dass man eigentlich da Ruhe hat. Und im Flur ist es cool, dass man da auch das Sofa und den Sessel hat, dass man dann da auch sich mal draufsetzen kann“ (S7).

In den Äußerungen der Kinder werden darüber hinaus Potentiale zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen sichtbar. So berichten z. B. einzelne Kinder davon, dass sie die Unterstützung von Fachkräften bei der Erledigung von Hausaufgaben schätzen, und sie im außerschulischen Teil des Ganztags in einem angst- und bewertungsfreien Rahmen Fragen stellen können und dadurch z. B. Wissenslücken oder sprachliche Herausforderungen ausgleichen können.

## 6 Fazit

Bezogen auf die Projektfragestellungen nach dem spezifischen Verständnis von Demokratiebildung bei den beteiligten Akteuren zeigt sich deutlich eine Verschränkung von Gesellschaft und der Bildungseinrichtung „Ganztag“. Dies entspricht dem wissenschaftlichen Diskurs zur Thematik, der eine wachsende Verflochtenheit von Schulorganisation mit gesellschaftlichen Veränderungen konstatiert, die sich exemplarisch vor allem am bildungspolitisch forcierten Projekt des „Ganztags“ offenbaren. Während Schule traditionell eher weniger auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert(e), zeigt sich aktuell, „dass das Schulwesen unmittelbar in die Reproduktion der sozialen Ordnung mit ihren jeweils spezifischen Problemen, hierarchischen Strukturen und Ausgrenzungen eingebunden ist“ (Rother/Coelen/Dollinger 2022, S. 986).

### **Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Krisen und Demokratiebildung im Ganztag**

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen deutlich, wie gesellschaftliche Entwicklungen und Krisen – wie Kriege, Einwanderung, Armut und die Klimakrise – die pädagogische Arbeit prägen und herausfordernde Bedarfe bei Kindern erzeugen. Die Lehr- und Fachkräfte thematisieren insbesondere Konflikte und Vorurteile, die Kinder in die Schule tragen.

### **Entwicklung von langfristig wirksamen Konzepten zur Demokratiebildung**

Gegenwärtig reagiert die Institution auf diese Herausforderungen mit kurzfristigen Anpassungsstrategien wie „Morgenkreisen“ und Projekten, die gesellschaftliche Themen ad hoc aufarbeiten. Allerdings ist bei den Lehr- und Fachkräften das Bewusstsein darüber hoch, dass es organisational nicht ausreichend sowie pädagogisch verkürzt ist, wenn die ganztägige Bildung kurzfristige Kriseninterventionen organisiert. Langfristig müssen didaktisch fundierte Konzepte zur Förderung von sozialem Lernen, Wertebildung sowie des Kompetenzerwerbs im Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und der Resilienz von Kindern entwickelt werden. Grundsätzlich schreiben die Lehr- und Fachkräfte Demokratiebildung eine hohe Relevanz zu, gleichzeitig werden jedoch die für die Umsetzung nötigen Rahmenbedingungen (insbesondere Zeitressourcen) sowie unterstützende praxisnahe Konzepte und Orientierungen vermisst. Für eine institutionalisierte Bezugnahme auf Demokratiebildung ist daher die Verankerung in Schulkonzepten ratsam, da so Verbindlichkeit und Transparenz für die gesamte Einrichtung hergestellt werden können.

### **Hoher Stellenwert der Haltungen und Orientierungen von Lehr- und Fachkräften für die Ausgestaltung von Demokratiebildung**

Es lässt sich zudem resümieren, dass Lehr- und Fachkräfte den Einfluss ihrer eigenen ethischen Orientierungen sowie den Einfluss des gesellschaftlichen Kontextes auf die Gestaltung von Demokratiebildung im Ganztag erkennen. Generell schätzen die Interviewten die Leistungspotentiale der Demokratie als hoch ein, gleichzeitig sind sie besorgt über deren aktuellen Zustand, vor allem hinsichtlich einer mangelnden Debattenkultur und populistischer Tendenzen. Vereinzelt finden sich zudem

problematische Einstellungen gegenüber der Demokratie und einzelnen sozialen Gruppen. Ausgehend von der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass Orientierungen das demokratiepädagogische Handeln leiten (Bartosch/Bartosch/Maluga 2016), sollten Weiterbildungsansätze die demokratische Haltung und die soziale Reflexion von Lehr- und Fachkräften stärker fördern, um diese in die Lage zu versetzen, demokratische Werte nicht nur als Prinzip zu lehren, sondern als aktive, integrative Schulkultur zu gestalten. Dass Demokratiebildung eine Bildungsaufgabe des Ganztags darstellt, ergibt sich für die Lehr- und Fachkräfte zuvorderst aus der hohen Veränderungsdynamik der Gegenwartsgesellschaft. Dabei verknüpfen die Befragten sowohl Wissensvermittlung als auch Mitbestimmungsformate und die Förderung sozialer Kompetenzen mit Demokratiebildung, was zusammengenommen auf ein im Feld vorhandenes Praxiswissen verweist, das stark mit den bestehenden theoretischen Konzepten von Demokratiebildung korrespondiert (Birnbacher u.a. 2023; Edelstein 2009). Die Implementierung umfassender Demokratiebildungskonzepte kann damit insbesondere an „Lernen durch Demokratie“ und „Lernen für Demokratie“ sowie an Alltagswissen anknüpfen, welches in der Praxis bereits besteht.

### **Einfluss institutioneller Strukturen auf die demokratiepädagogische Zusammenarbeit**

Bezogen auf die forschungsleitende Fragestellung dieses Projekts nach beobachtbaren Praktiken der Demokratiebildung im Ganzttag, zeigt die Studie, dass formale Mitbestimmungsformate wie Ämter und Gremien an Ganzttagsschulen in variantenreicher Form und angepasst an die lokal etablierte Schulkultur durchgeführt werden. Jedoch skizzierten die befragten Lehr- und Fachkräfte die Realisierung von Beteiligungsformaten, die sich auf den gesamten Ganzttag erstrecken, unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen als unwahrscheinlich. Die Trennung unterschiedlicher pädagogischer Arbeitsfelder und Berufsgruppen, die insbesondere im offenen Ganzttag nur langsam abgebaut werden kann, bildet sich hier ab. Es zeigt sich, dass die in der reformpädagogischen Praxis schon seit langem implementierte Integration sozial- und schulpädagogischer Prinzipien in Form eines gebundenen Ganztags weitreichende Potenziale für Demokratiebildung birgt. Insbesondere die Ergebnisse zur Teamzusammenarbeit im Ganzttag lassen hervortreten, dass die aufeinandertreffenden sozial- und schulpädagogischen Handlungsfelder eine hohe Balance zwischen Autonomie und Kooperation über professionsspezifische Grenzen hinweg erfordern. Dies wird jedoch durch institutionelle Strukturen wie z. B. Raumaufteilungen oder zeitliche Rhythmisierung erschwert. Dennoch sind alle Beteiligten überzeugt, dass eine auf demokratischen Prinzipien beruhende, partizipative Zusammenarbeit positive Effekte für die pädagogische Qualität und die institutionelle Kultur bringen. Langfristig zeigt sich der Bedarf, strukturelle Rahmenbedingungen anzupassen, um die demokratiebildende Kooperation nachhaltig zu fördern.

### **Scheinpartizipation und die Herausforderungen von Mitbestimmungsgremien**

Die Beobachtungen von Mitbestimmungsgremien und Ämtern im Ganzttag zeigen – unabhängig von der Organisationsform – Elemente von „Scheinpartizipation“. Diese kann zum einen durch eine regelmäßige Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und seiner Reflexionsfähigkeiten bearbeitet werden. Zum anderen offenbart sich ein Spannungsfeld zwischen demokratiepädagogischen Zielen der Verantwortungsübernahme durch Kinder in der Ausführung von Ämtern und

der organisatorischen Entlastung der Lehr- und Fachkräfte, die Einfluss auf die Authentizität demokratischer Erfahrungen bei Kindern hat. Um die Ziele der Demokratiebildung nicht zu gefährden, ist es daher notwendig, die Struktur und Nutzung von Gremien und Ämtern kritisch zu reflektieren und stärker an den Bedürfnissen und Mitbestimmungsrechten der Kinder auszurichten.

### **Alltagspartizipation als unterschätztes Potenzial der Demokratiebildung**

Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass das demokratiebildende Potenzial von alltagspartizipativen Elementen wie Übergangssituationen unterschätzt wird. Diese eher beiläufig erlebten Arrangements bieten meist von Kindern initiierte Aushandlungen über Interessen durch Mehrheitsentscheidungen, eigenständige Konfliktbearbeitungen und gegenseitige Unterstützung und Hilfe. Darüber hinaus zeigt sich jedoch auch in Übergangsprozessen das oben genannte Spannungsverhältnis zwischen partizipativem Anspruch und organisatorischen Erfordernissen. Während Formen der Selbstbestimmung und demokratischen Teilhabe der Kinder angestrebt werden, dominieren im praktischen Ablauf oft sehr beständig schulische Praktiken wie z. B. kontrollierende Mechanismen und das Leistungsprinzip sowie peer-kulturelle Verhandlungen. Die beobachteten Prozesse verdeutlichen, dass eine vollständige Partizipation der Kinder durch die organisatorischen Logiken des Schulalltags begrenzt bleibt, jedoch zugleich auch essenzielle Lernräume für demokratische Werte und Kompetenzen geschaffen werden. Auch wenn Lehr- und Fachkräfte demokratische Werte fördern wollen, bleibt dies oft an den institutionellen Rahmen und die alltäglichen Routinen gebunden. Da schulische Strukturen als schwer veränderbar und beständig gelten (Feichter 2020), ist hier nicht nur eine auf Demokratiebildung bezogene Qualifikation aller Lehr- und Fachkräfte im Ganzttag erforderlich, sondern eine Schul- und Organisationsentwicklung, um die Balance zwischen Organisation und pädagogischen Freiräumen zu fördern und Kindern aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten zu bieten (Nida-Rümelin/Zierer 2023).

### **Perspektiven der Kinder: Stärkung von alltagspartizipativen Elementen als Ansatz für Demokratiebildung im Ganzttag**

Im Hinblick auf die Perspektiven der Kinder verdeutlicht die Studie einen Kontrast zwischen dem formalen Partizipationsangebot der Ganzttagsschule und den tatsächlichen Alltagserfahrungen der Kinder. Diese erleben die Einflussnahme in und auf Gremien häufig als unzureichend und arbeiten sich an der von Machtasymmetrie geprägten Entscheidungsstruktur ab. Die Studie konnte zudem zeigen, dass die Kinder nicht vollumfänglich mit den Zielen und Funktionsweisen der formalpartizipativen Elemente vertraut sind. Insofern gilt es, den Kindern ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der Gremien besser zugänglich und verständlicher zu machen. Demokratiebildung sollte für Kinder transparent, verständlich sowie im Alltag des Ganztags authentisch und folgenreich sein. Dafür muss vor allem Zeit für die Etablierung von Mitbestimmungsformaten eingeplant werden. Wie die Ergebnisse zeigen, erweist sich Alltagspartizipation (wie Verteilungsprozesse oder das Aufräumen) für die Kinder als authentischer, da informelle Mitbestimmungsmöglichkeiten – oft durch peer-kulturelle Aktivitäten unterstützt – für das Partizipationsverständnis und die Selbstwirksamkeitserfahrung relevant sind. Dies weist darauf hin, dass es sinnvoll sein kann, die Aufmerksamkeit bei der Weiterentwicklung von Demokratiebildung stärker auf diese informellen Partizipationsformen des Alltags zu richten.

# 7 Literatur

- Adio-Zimmermann, Nora/Rose, Lotte/Schneider, Katharina/Seehaus, Rhea (2019): Der soziale Raum des Schulessens: Gemeinschaft, Parzellierung und das Ringen um einen Sitzplatz. In: Rose, Lotte/Seehaus, Rhea (Hrsg.): Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen. Wiesbaden, S. 73–110
- Albrecht, Tobias (2023): Radikale Demokratietheorie und Bildung: Ein (Selbst-)Missverständnis. In: Ramin, Lucas von/Schubert, Karsten/Gengnagel, Vincent/Spoo, Georg (Hrsg.): Transformationen des Politischen. Radikal-demokratische Theorien für die 2020er Jahre. Bielefeld, S. 213–238
- Andresen, Sabine/Richter, Martina (2012): Orte „guter“ Kindheit? Aufwachsen im Spannungsfeld öffentlicher und privater Verantwortung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32. Jg., H. 3, S. 250–265
- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72. Jg., H. 48, S. 11–16
- 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, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel, S. 250–271
- Ben-Arieh, Asher (2005): Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. In: Social Indicators Research, 74. Jg., H. 3, S. 573–596
- Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2022): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main
- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „Guter Kindheit“. Die Utopie der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72. Jg., H. 13–14, S. 41–47
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith/Kölsch, Anke/Mielke, Patrick/Spielhaus, Riem/Stadler, Katharina (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim
- Birzéa, César/Kerr, David/Mikkelsen, Rolf/Froumin, Isak/Losito, Bruno/Pol, Milan/Sardoc, Mitja (2004): All-European study on education for democratic citizenship policies. Strasbourg
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2015): Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. 2. Aufl. München
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2018): Kooperativ Lernen. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Compendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn, S. 223–239
- Bovill, Catherine/Bulley, C. J. (2011): A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. In: Studies in Higher Education, 36. Jg, H. 2, S. 171-183
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 945–964
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz
- Breuer, Anne/Reh, Sabine (2010): Zwei ungleiche Professionen? In: Soziale Passagen, 2. Jg., H. 1, S. 29–46
- Brügelmann, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. München
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- 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
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna-Lena/Züchner, Ivo (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Expertise für das Zentrum Eigenständige Jugendpolitik. Berlin
- Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 1, S. 37–52
- de Boer, Heike (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden, S. 163–178

- de Boer, Heike/Velten, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Schüler\*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York, S. 163–172
- Derecik, Ahmet/Neuber, Nils (2014): Partizipationsförderung in der Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Spielsituationen. In: Sportwissenschaft, 44. Jg., H. 4, S. 214–223
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim
- Edelstein, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich/Rutz, Georg/Ludwig, Harald/Adelt, Eva (Hrsg.): Leben - Lernen - Leisten. Schwabach am Taunus, S. 80–93
- Eikel, Angelika/Wenzel, Sascha (2007): Demokratische Qualitätsentwicklung in Schulen - eine Einführung. Konzeption und Gesamtverfahren im Überblick. In: de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim/Basel, S. 3–9
- Farrenberg, Dominik (2018): Regierungsspielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes. Vechta
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh
- Feichter, Helene J. (2020): Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 25–40
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden
- Flämig, Katja (2017): Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu »Angeboten« in der Kindertageseinrichtung. Weinheim
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Flügel, Alexandra (2017): Die Organisation der Arbeit am Gruppentisch – Subjektpositionen im Spannungsfeld zwischen Aufgabenstellung und Peers. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6. Jg., H. 1, S. 83–96
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg
- Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.) (2018): Handbuch Organisationspädagogik. Heidelberg
- Graßhoff, Gunther/Idel, Till-Sebastian/Sauerwein, Markus N. (2022): Ganztagschule. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York, S. 153–162
- 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> (20.11.2024)
- Hameister, Ilka Maria/May, Michael (2020): Zahnlose Tiger? Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen von Schülervertretungen im Bundesvergleich. In: Gesellschaft Wirtschaft Politik, 69. Jg., H. 4, S. 523–535
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden
- Heinzel, Friederike (2022): Interaktion und Beziehungen von Schüler\*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York, S. 110–119
- Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2013): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Berlin, S. 132–156
- Herrle, Matthias (2013): Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Wiesbaden
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2018): Koordination im Unterricht. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn, S. 103–122
- Herrle, Matthias/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2013): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, S. 599–620
- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 163–202
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden



- Holtappels, Heinz-Günter (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München, S. 259–274
- Holtmann, Everhard (2020): Das Demokratiemodell der Bundesrepublik Deutschland. Grundlegende Prinzipien. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt am Main, S. 141–156
- Honneth, Axel (2023): Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit. Berlin
- Jörke, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 87–98
- Jörke, Dirk (2019): Die Größe der Demokratie. Über die räumliche Dimension von Herrschaft und Partizipation. Berlin
- Jung, Petra (2004): Eigenständigkeit. Der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: Honig, Michael-Sebastian/ Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/ München, S. 157–192.
- Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., H. 5, S. 691–710
- Kerr, David (1999): Citizenship education. An international comparison. London
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. Berlin
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Berlin
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023. Berlin
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12. Jg., H. 1, S. 135–148
- Loewenstein, Karl (1937): Militant Democracy and Fundamental Rights. In: American Political Science Review, 31. Jg., H. 3, S. 417–432
- Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden
- Martinsen, Franziska (2020): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt am Main, S. 41–57
- Merkel, Wolfgang (2023): Im Zwielficht. Zerbrechlichkeit und Resilienz der Demokratie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/New York
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart
- Meyn, Jessica (2023): Partizipationschancen für alle? – Beobachtungen aus inklusiven Klassenräten im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Umsetzung. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): Demokratiepädagogische Forschung in Theorie und Praxis. Diskussionen zu Inklusion, Partizipation und pädagogischen Beziehungen. Berlin, S. 6–19
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main
- Münkler, Herfried (2022): Die Zukunft der Demokratie. Wien
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden/Heidelberg, S. 321–342
- Nida-Rümelin, Julian/Zierer, Klaus (2023): Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet. Stuttgart
- Parsons, Talcott (1951): The social system. London
- Peyerl, Katrin/Züchner, Ivo/Dotzert, Anna (2021): Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München/Halle
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301

- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel
- Richter, Martina/Kloss, Daniela/Andresen, Sabine (2020): Eltern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 37–45
- Rother, Pia (2023): Bildungsteilhabe und die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 18. Jg., H. 1, S. 95–110
- Rother, Pia/Bebek, Carolin/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Ganztags-Settings als Arenen "multiprofessioneller" Diskurse und Praktiken. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/Te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation - Koordination - Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn, S. 209–226
- Rother, Pia/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd (2022): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden/Heidelberg, S. 985–1002
- Rother, Pia/Sauerwein, Markus/Fischer, Natalie (2024): Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganzttag. In: Soziale Passagen, 16. Jg., H. 1, S. 145–160
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Sauerwein, Markus (2019): Partizipation in der Ganztagschule - vertiefende Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22. Jg., H. 2, S. 435–459
- Scherb, Armin (2023): Pragmatistische Politikdidaktik und Demokratielernen. Ein Studienbuch. Frankfurt am Main
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München, S. 157–192
- Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden
- Selk, Veith (2023): Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie. Berlin
- Spies, Anke (2019): Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In: Weber, Susanne Maria/Truschkat, Inga/Schröder, Christian/Peters, Luisa/Herz, Andreas (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 289–297
- Stein, Margit/Zimmer, Veronika (2022). Freundschaften und Peerkontakte in der Schule unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in das Themenheft. Zeitschrift PraxisForschungLehrer\*innenBildung - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB), 4. Jg, H. 5, S. 1–20
- 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
- Student, Sonja/Portmann, Rosemarie (2007): Der Klassenrat - Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach am Taunus, S. 77–92
- Sturzenhecker, Benedikt (2018): Demokratische Partizipation im Ganzttag – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In: Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (Hrsg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Opladen/Berlin/Toronto, S. 71–96
- Tillmann, Katja/Steiner, Christine (2024): Ganzttag für Grundschul Kinder – gute Idee, schwierige Umsetzung. In: DJI Impulse, H. 2/2024, S. 19–22
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblach, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden
- Velten, Katrin/Höke, Julia (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14. Jg., H. 2, S. 421–436
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30. Jg., H. 6, S. 1024–1054
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stephanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Vorländer, Hans (2003): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. München
- Wagner, Petra (2022): Wie lässt sich eine demokratische Kultur in Kitas verankern? Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart, S. 47–61
- Wagner-Willi, Monika (2008): Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potential der Dokumentarischen Methode. In: Schley, Wilfried (Hrsg.): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven. Bern/Stuttgart/Wien, S. 157–188

- Walper, Sabine/Ulrich, Susanne M./Kindler, Heinz (2023): Familiäre Belastungsfaktoren für die emotionale Entwicklung junger Kinder. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 66. Jg., H. 7, S. 717–726
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen- und dimensionen. Güsterloh
- Weber, Florian (2012): Selbstbestimmung durch Teilhabe. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien. Wiesbaden, S. 223–254
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main
- Weltzien, Dörte (2012): Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. In: Frühe Bildung, 1. Jg., H. 3, S. 143–149
- Westphal, Manon (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung, 10. Jg., H. 4, S. 28–33
- Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim/München

# 8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Auswahlverfahren anhand einer Magnettafel .....	36
Tab. 1: Methodisches Vorgehen.....	8
Tab. 2: Überblick über das Sample .....	11