pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Cloos, Peter; Fabel-Lamla, Melanie; Gausmann, Niklas

Pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch von Partizipation. Empirische Befunde einer ethnographischen Studie an Kinderrechte-Ganztagsgrundschulen

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 121-131. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Cloos, Peter; Fabel-Lamla, Melanie; Gausmann, Niklas: Pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch von Partizipation. Empirische Befunde einer ethnographischen Studie an Kinderrechte-Ganztagsgrundschulen - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 121-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366248 - DOI: 10.25656/01:36624; 10.35468/6251-10

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366248
https://doi.org/10.25656/01:36624

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla und Niklas Gausmann

Pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch von Partizipation. Empirische Befunde einer ethnographischen Studie an Kinderrechte-Ganztagsgrundschulen

Abstract

Im Beitrag wird auf Grundlage empirischer Daten aus dem Projekt PaQuaGGS eine Analyse von Leitbildern und Schulleitungsinterviews ausgewählter Ganztagsgrundschulen des UNICEF Kinderrechteschulen-Programms vorgenommen und gefragt, wie pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in Ganztagsgrundschulen entworfen werden und wie die Programmatiken des Netzwerkes und damit Partizipation als Anspruch jeweils unterschiedlich übersetzt werden. Gezeigt werden kann, dass die in den Leitbildern vorfindbaren Verständnisse von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation auch in den Interviews einen Niederschlag finden, jedoch weitergeführt und ausdifferenziert werden. Partizipation bedeutet hier allerdings nicht, dass alle relevanten Akteur:innen partizipieren können.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehungen, Ganztagsgrundschule, Partizipation, Dokumentenanalyse, Expert:inneninterview

1 Einleitung

Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Schulen ist eng mit normativen Erwartungen und Idealentwürfen verknüpft. Verstärkt wird etwa in den letzten Jahren der gesellschaftspolitische Anspruch der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an Schulen herangetragen, wobei sich der Fokus zunehmend auch auf die Grundschule richtet (Billis, 2020). Denn in der Grundschule als einer zentralen Sozialisationsinstanz, die formal alle Kinder erreicht, können diese bereits frühzeitig an Formen der Beteiligung herangeführt werden (Reisenauer, 2020). Mit dem weiteren Ausbau von Ganztagsschulen im Zuge des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsbetreuungsplatz im Primarbereich ab dem Schuljahr 2026/27, der Präsenz anderer (pädagogischer) Berufsgruppen sowie der Ausweitung von Anwesenheitszeiten und damit verbundener Mitsprachemöglichkeiten in außerunterrichtlichen Settings (Wagener, 2013) verändern sich Grundschulen und damit auch die pädagogischen Beziehungen und die Partizipationsmöglichkeiten aller schulischen Akteur:innen.

doi.org/10.35468/6251-10

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen an Ganztagsgrundschulen unter dem Anspruch auf Partizipation entworfen und gestaltet werden. Dabei stützen wir uns auf erste empirische Befunde aus dem vom BMBFSFJ geförderten Forschungsprojekt „Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung in Ganztagsgrundschulen (PaQuaGGS)“[1] (Gausmann et al., 2025). In diesem Projekt untersuchen wir partizipative Prozesse an Ganztagsgrundschulen, die einen Zertifizierungsprozess als Kinderrechteschule im Rahmen des UNICEF Kinderrechteschulen-Programms durchlaufen und sich damit dem Anspruch auf Partizipation in besonderer Weise stellen. So sind in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 neben Versorgungs- und Schutzrechten insbesondere auch Partizipationsrechte verankert, wie etwa die „Berücksichtigung des Kindeswillens“ in Artikel 12.
Nach einer kurzen Darstellung theoretischer Bezüge (2) stellen wir das Projekt PaQuaGGS und den methodisch-methodologischen Rahmen vor (3), bevor dann Ergebnisse der Analyse des Leitbilds und der Schulleitungsinterviews an zwei Ganztagsgrundschulen mit Fokus auf die pädagogische Beziehungsgestaltung unter dem Anspruch von Partizipation vorgestellt werden (4). Abschließend führen wir die Ergebnisse zusammen und entwerfen Anschlussperspektiven für die weitere Erfassung partizipativer Prozesse an Ganztagsgrundschulen (5).

2 Theoretische Rahmungen und empirische Forschungsergebnisse: Pädagogische Beziehungen und Partizipation im schulischen Kontext

Im Folgenden werden der Diskurs und der Forschungsstand zu pädagogischen Beziehungen und zu Partizipation in der Ganztagsgrundschule zunächst getrennt und dann aufeinander bezogen knapp skizziert.
Pädagogische Beziehungen in der Schule lassen sich als institutionalisierte Generationenbeziehungen beschreiben, die von einem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerahmt werden und daher mit pädagogischen Aufgaben verbunden sind, die sich in Spannungsfeldern von Tradierung, Weitergabe, Vermittlung sowie Aneignung und Veränderung sozialer Ordnungen bewegen (Bünger & Jergus, 2024; Fischer & Richey, 2021; Helsper & Hummrich, 2014). Kennzeichnend für pädagogische Beziehungen ist ferner, dass es sich in Bezug auf Wissen, Autorität und Macht um asymmetrische, ungleiche Beziehungen zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen handelt (Reichenbach, 2006).
Vorliegende empirische Ergebnisse können sowohl schulkulturtheoretisch als auch kindheitspädagogisch eingeordnet werden. Schulkulturtheoretisch angelegte Stu-

1 Das Projekt wird seit Oktober 2024 für drei Jahre im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Frauen, Senioren, Familie und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JQ2408 gefördert. Zum Projektteam an der Universität Hildesheim gehören neben den Autor:innen Viola B. Georgi, Julian Storck-Odabasi und Katjuscha von Werthern.

doi.org/10.35468/6251-10

dien, die auf pädagogische Beziehungen im Zusammenhang mit der jeweiligen schulkulturellen Rahmung fokussieren, verweisen auf deutliche Unterschiede in pädagogischen Entwürfen und in der Gestaltung von Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen. Forschungsergebnisse liegen hier zu verschiedenen Schulformen und zu reformpädagogisch orientierten Schulen und Freien Alternativschulen vor. Diese zeigen, dass etwa die pädagogischen Beziehungen mehr oder weniger asymmetrisch in den pädagogischen Programmen der Einzelschule entworfen werden (Helsper & Hummrich, 2014; Helsper, 2017). Insofern ist davon auszugehen, dass Ansprüche nach mehr Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld das in pädagogische Beziehungen eingelagerte Spannungsfeld von Symmetrie und Asymmetrie tangieren. Kindheitspädagogische Studien (Kallfaß, 2021; Schilling, 2023) zeigen auf, wie solche Ansprüche als normative Adressierungen von Organisationen in ihre Eigenprogrammatiken und Selbstpräsentationen (bspw. Konzeptionen) übersetzt und eingelesen und dann in der Gestaltung der unmittelbaren diskursiven Vollzugspraxis produktiv prozessiert werden (Krähnert, 2025). Darüber kann dargelegt werden, in welcher Weise Erwartungen im Außen eine Bedeutung für die performative Gestaltung von Beziehungen im Innen der Organisation erlangen.

Partizipation und ihre praktische Ausgestaltung werden im schulpädagogischen Diskurs sowohl in formalisierten Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen – wie in Klassenräten und Kinderparlamenten (de Boer & Velten, 2022) – als auch in informellen Ausgestaltungsformen verortet. Dabei wird Partizipation als ein grundsätzliches Recht auf Teilhabe, Mitsprache, Mitwirken und Mitentscheiden in allen das Kind betreffenden Dingen bestimmt und zwar in (alters- und fähigkeits-)angemessener Weise (Maywald, 2016; Reisenauer, 2020). Zur Erfassung verschiedener Formen und Stufen der Beteiligung haben sich verschiedene Pyramiden- oder Leitermodelle etabliert, die Partizipation in eine Rangfolge zwischen Schein- und ‚echter' Partizipation eingruppieren (Hart, 1992; Schröder, 1995; Straßburger & Rieger, 2014). Das Modell von Lundy (2007) betont hingegen den prozessualen Charakter von Partizipation und bestimmt mit space, voice, audience und influence vier Komponenten qualitätsvoller Partizipationsprozesse. Dieses Modell scheint durch seinen mehrdimensionalen Charakter eher dafür geeignet zu sein, partizipative Prozesse in der Ganztagsgrundschule auch jenseits von rein formalisierten Settings zu analysieren und auch informelle Partizipationsarrangements zu berücksichtigen.

Forschungsbefunde zu formalen wie informellen Settings, zu Partizipation als Teil von Schulkultur sowie zu Erfahrungen schulischer Akteur:innen mit Partizipation machen auf deutliche Diskrepanzen zwischen dem normativen Anspruch und den konkreten Realisierungen aufmerksam. Dies zeigt sich auch in abwehrenden Haltungen von Lehrkräften in Bezug auf Schüler:innenpartizipation (Lundy, 2007; Liening-Konietzko, 2017). Nur wenige Studien befassen sich bisher mit Fragen der Partizipation in der Ganztagsschule (Sauerwein, 2019). Es gibt empirische Hinweise darauf, dass in außerunterrichtlichen Angeboten die Mitsprachemöglichkeiten für Kinder höher sind als im Unterricht (Wagener, 2013). Doch insgesamt wird

doi.org/10.35468/6251-10

eine noch nicht ausreichende Ausschöpfung des Partizipationspotentials konstatiert (StEG-Konsortium, 2019; Walther et al., 2021).
Empirische Befunde verweisen zudem auf Herausforderungen, Ambivalenzen und Grenzen von Partizipation in Schule (Abs & Moldenhauer, 2022), insbesondere auch auf der Ebene pädagogischer Beziehungen (Winklhofer, 2014). Diese Spannungsfelder lassen sich auf institutionelle Vorstrukturierungen und organisationale Rahmensetzungen wie die Schulpflicht zurückführen, insbesondere aber auch auf die strukturell angelegte Asymmetrie in pädagogischen (Generations-) Beziehungen (Jergus, 2020). Trotz Bemühungen um symmetrischere Formen in pädagogischen Beziehungen und eine egalitäre Beteiligung bleibt es eine „Partizipation unter Ungleichen" (Reichenbach, 2006, S. 52).

3 Einblicke in das PaQuaGGS-Forschungsprojekt

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung von pädagogischen Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in Ganztagsgrundschulen gehen wir im Folgenden auf der Basis von Daten aus dem Projekt PaQuaGGS den Fragen nach, wie pädagogische Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation an den beteiligten Kinderrechte-Schulen entworfen werden, welche Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation von Kindern hier thematisiert werden und welche Spannungsfelder sich bei der Umsetzung von Partizipation insbesondere mit Blick auf die pädagogischen Beziehungen zeigen.
Das Projekt PaQuaGGS untersucht Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung an Ganztagsgrundschulen an sechs Schulen des Kinderrechte-Schulnetzwerks Niedersachsen. Im Projekt sollen aufbauend auf den Analyseergebnissen der empirischen Daten ein Index für partizipative Ganztagsgrundschulentwicklung und ein Transferkonzept für dessen Implementierung entwickelt werden. Die empirischen Erhebungen sind dabei durch einen multimethodalen qualitativen Zugang gekennzeichnet, der neben Dokumentenanalysen einwöchige Feldaufenthalte mit teilnehmenden Beobachtungen, Expert:inneninterviews, den Einsatz der PhotoVoice-Methode mit Kindern sowie auditive Aufzeichnungen von formalisierten Partizipationssettings und Erwachsenengremien umfasst. Angereichert wurde das Datenmaterial zudem durch Fokusgruppengespräche mit Eltern, Kindern, Lehrkräften und Ganztagspersonal in Nacherhebungsphasen (Gausmann et al., 2025). Für diesen multimethodalen Zugang wird die Grounded Theory (Strauss, 1994) als integrative Forschungsstrategie herangezogen.

4 Pädagogische Beziehungen an Ganztagsgrundschulen unter dem Anspruch von Partizipation – empirische Erkundungen

Um der Frage nach den programmatischen Entwürfen, der Ausgestaltung und den Spannungsfeldern pädagogischer Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation in der Ganztagsgrundschule nachzugehen, werden im Folgenden

doi.org/10.35468/6251-10

kontrastierend Daten von zwei Ganztagsgrundschulen herangezogen. In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse (Schulz et al., 2020) des jeweiligen Leitbilds[2] vorgenommen. Im Anschluss an den schulkulturtheoretischen Ansatz können auf der Ebene der Schulprogrammatik „Möglichkeitsräume" (Hummrich et al., 2007, S. 214) für Partizipation und entsprechend gestaltete pädagogische Beziehungen rekonstruiert werden. In einem zweiten Schritt wurden die Expert:inneninterviews (Bogner et al., 2014) mit der jeweiligen Schulleitung analysiert. Fokussiert wurden dabei die ‚Übersetzungen' von Partizipationserwartungen, um die Entwürfe von pädagogischen Beziehungen und Partizipation sowie Möglichkeiten, Grenzen und Spannungsfelder der Partizipation zu analysieren. Die nachfolgenden, stark verdichteten, zudem theoretisch durch den Partizipationsdiskurs sensibilisierten Analysen sind im Sinne der Grounded Theory Methodologie (Strauss, 1994) durch permanenten Vergleich kontrastierend angelegt. Auch wenn mit Fokus auf Partizipation eine Analyseperspektive eingenommen wird, die immer normative Elemente mitführt, rekonstruieren wir nachfolgend am empirischen Material Spannungsfelder, indem wir *nicht* auf externe Normen rekurrieren, sondern innerhalb eines Falles und zwischen den Fällen kontrastierend gegenläufige Perspektiven herausarbeiten.

4.1 Ganztagsgrundschule Ahorn: Partizipation als affirmatives Postulat

Das Leitbild der Ganztagsgrundschule Ahorn setzt affirmativ-zustimmend auf gemeinsame Verantwortung. So wird das Postulat der Gemeinschaft stark gemacht, durch das alle Akteur:innen der Schulgemeinschaft vergemeinschaftet und unter ein kollektives „Wir" eingeordnet werden. Eine generationale Differenz bzw. zu gestaltende pädagogische Beziehungen werden mit Blick auf das Lernen der Kinder aufgerufen, ansonsten tauchen Kinder als Adressat:innen schulischer Angebote nicht auf, sondern sind neben den Erwachsenen Teil des ‚Wir' der Schulgemeinschaft. Elemente von Partizipation, wie sich mitzuteilen oder die Bereitschaft zuzuhören, werden als Selbstverpflichtung benannt, jedoch nicht explizit als Partizipation gerahmt. Im Leitbild wird – so lässt sich zusammenfassen – die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern in der Gemeinschaft aufgehoben. Damit geht es um Partizipation unter Gleichen. Die Fiktion der Schulgemeinschaft, in der alle nach den im Leitbild postulierten Grundsätzen handeln, macht Partizipation letztlich überflüssig. Zu klären ist nun, wie die Schulleiterinnen im Interview an diesen Idealentwurf der Schulgemeinschaft und an die Einebnung von Differenz anschließen.

Im gemeinsamen Interview mit der Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin wird von diesen die Beobachtung formuliert, dass sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse Aufgaben der Selbstständigkeitserziehung an die Schule verlagern,

2 Aus Datenschutzgründen werden die Ergebnisse der Analysen der Leitbilder ohne Rückgriff auf Zitate vorgestellt.

doi.org/10.35468/6251-10

da viele Eltern diese nicht mehr hinreichend leisten (würden). Kompensatorisch und familienergänzend müssen daher Lehrkräfte Kindern ermöglichen, Aushandlungsprozesse zu erfahren und zu lernen, begründete Entscheidungen zu treffen, um Fähigkeiten zur Partizipation zu erwerben. Das Ideal der Schulgemeinschaft aus dem Leitbild wird von der Schulleiterin auch im Interview aufgerufen:

> „Aber so das Thema Team, also Teamarbeit beziehen wir ja nicht nur auf uns, sondern wir sind halt ein Schulteam. Also das ist eben auch die Zusammenarbeit und Kooperation der Kinder, der Eltern, wir alle miteinander." Ahorn_ExSchul_83

In der Figur des „Schulteams", das alle an der Schule berufstätigen Personen Eltern und Kinder umfasst und das mit dem Teambegriff positiv konnotiert wird, werden Differenzen eingeebnet und das Ideal einer Symmetrierung entworfen: ein wertschätzendes, partizipatives Miteinander, bei dem sich pädagogisch tätige Erwachsene und Kinder – so heißt es an anderer Stelle – „auf Augenhöhe" Ahorn_ExSchul_93 begegnen.
Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation definiert die stellvertretende Schulleiterin wie folgt:

> „Also ich glaube, dass die Kinder an sich in ganz vielen Bereichen auch von Schule partizipieren können. Also wenn ich jetzt hier gucke auf Unterrichtsgestaltung oder auf Themenwahl, dann können sie ja eigentlich an allen möglichen Dingen sich beteiligen. Könnten sie, wenn Schule das zulässt." Ahorn_ExSchul_50

Im Interview werden zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten der Kinder in Schule und Unterricht benannt. Hierzu gehören die Wahl der Sitznachbar:innen, Mitsprache bei der Themenwahl, die Wahl zwischen differenzierten Arbeitsblättern, Formen des entdeckenden und selbstverantwortlichen Lernens, kindgerechtere Lernformate sowie formale Settings, wie der Klassenrat. Auf schulischer Ebene werden der Kinderrat, das Engagement der Kinder für die kommunalpolitische Durchsetzung eines Neubaus sowie eine von Kindern durchgeführte Umfrage, ob die Schule Mitglied im Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" werden soll, angeführt. Partizipationsmöglichkeiten werden additiv aneinandergereiht und nicht konzeptionell miteinander verbunden. Die oben benannte Grenze „wenn Schule das zulässt" wird nicht auf inhärente Ambivalenzen von Partizipation oder strukturelle Hindernisse in der Organisation Schule zurückgeführt, sondern es käme auf die ‚richtige' Haltung der Lehrkräfte an – diese müssten neue Ungewissheiten im Zuge erweiterter Partizipation für Kinder akzeptieren und aushalten.
In Interviewmaterial zeigen sich verschiedene Spannungsfelder in Bezug auf die pädagogischen Beziehungen unter dem Anspruch auf Partizipation. Zum einen wird ein Anspruch auf Symmetrierung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Kindern deutlich. Zum anderen wird für die Erwachsenen beansprucht, zu wissen, was Kinder „wirklich brauchen":

doi.org/10.35468/6251-10

„Lass uns doch mal gucken, was brauchen Kinder wirklich?". Und dann sind wir „Kinderrechte-Schule" geworden, haben uns beworben darum „Kinderrechte Schule" zu werden (...)." Ahorn_ExSchul_57

Dem Kollegium wird hier die pädagogische Verantwortung zugesprochen, die Bedarfe zu definieren und entsprechende Lern-, Entwicklungs- und Partizipationsräume für Kinder zu gestalten. Dieses Spannungsfeld von Anspruch auf Symmetrierung und einer paternalistischen Haltung wird aber nicht reflexiv eingeholt. Partizipation verbleibt damit auf der Ebene eines affirmativen Postulats.

4.2 Ganztagsgrundschule Eiche: Partizipation als geteilte Verantwortung

Das Leitbild der Ganztagsgrundschule Eiche setzt auf die Einbeziehung der Kinder im schulischen Alltag auf Basis der Formulierung eines starken Professionalisierungsanspruchs. Hierüber werden sehr deutlich generationale Differenzen aufgerufen. Lehrkräfte sollen dementsprechend gute pädagogische Beziehungen zum Wohl der Kinder gestalten. Bei den pädagogischen Beziehungen stehen die Beziehungen zwischen Kindern und Lehrkräften zwar im Mittelpunkt, zugleich sind diese Beziehungen relational gefasst, gesellschaftlich gerahmt, in Beziehungen zu Eltern und zu anderen Partner:innen eingebunden. In diesem Sinne wird ein geteiltes „Wir" im Dokument erzeugt: Als „Wir" ist zunächst einmal das Team der Lehrenden gemeint, aber zuweilen auch alle Akteur:innen der Ganztagsgrundschule, manchmal auch die Kinder. Insgesamt wird nur eine eingeschränkte Beteiligung der Akteur:innen sichtbar, Aushandlungen werden nicht aufgeführt und nur das Format des „Schülerrates" genannt. Die Kinder dürfen Wünsche einbringen, die Eltern werden als Ressource genutzt, zum Teil auch an Entscheidungen beteiligt. Zur Konsequenz hat dies, dass der professionelle Anspruch im Leitbild nur eine eingegrenzte Partizipation zur Geltung bringt. Wie schließt die Schulleiterin im Interview an diesen Idealentwurf an?

Auch im Interview werden die Beziehungen als pädagogische Generationenbeziehungen entworfen, wobei den Professionellen insbesondere die Verantwortung zukommt, Schule als Wohlfühl- und Schonraum zu gestalten. Partizipation wird als basales Recht eines jeden Kindes definiert, seine Bedarfe und Ansichten auszudrücken und dabei auch Gehör bei den Erwachsenen zu finden. Bei der Befähigung zur Partizipation müssen Kinder pädagogisch begleitet werden, gleichzeitig wird Kindern eine ‚Bringschuld' zugemutet, aber auch zugestanden, denn sie sollen sich gemäß ihrem Vermögen eine eigene Meinung bilden, Entscheidungen treffen, sich beteiligen und Verantwortung für ihr Tun übernehmen.

„Also man sollte sie mit ins Boot nehmen und fragen und ihnen auch bewusst machen: Wenn du diesen Weg wählst, dann kann es sein, dass du doch jeden Tag noch eine halbe Stunde üben musst oder ähnliches. Partizipation ist für mich der Anfang der Demokratiebildung. Denn wenn ich nicht lerne, relativ schnell mich in Entscheidungsprozesse mit einzubringen und auch Verantwortung für diese Entscheidung mit zu

> übernehmen im Rahmen meiner Möglichkeiten immer so ein bisschen angepasst ans Alter, dann bin ich ja später (…) auch nicht in der Lage, Demokratie zu leben und umzusetzen." Eiche_ExSchul_42

Hierüber wird der Anspruch formuliert, generationale Beziehungen zu symmetrieren. Partizipation zu ermöglichen, bedeutet aus Sicht der Schulleiterin, dass die Professionellen Entscheidungsmacht an die Kinder abtreten müssen, wofür eine Vertrauensbasis in der pädagogischen Beziehung die Voraussetzung ist.
Die Schulleiterin reflektiert Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation von Kindern, wenn sie u. a. hervorhebt, dass ihr durch das Kinderrechteschulen-Projekt bewusster geworden sei, wo es eigentlich nur um eine „scheinbare Partizipation bzw. um eine scheinbare Nichtdiskriminierung" Eiche_ExSchul_5 gehe. Dies markiert eine Sensibilität für dilemmatische, ambivalente Aspekte bei der Umsetzung von Partizipation.
Auch an der Eiche-Schule nennt die Schulleiterin eine Reihe informeller und formaler Settings, die Teilhabe und Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen und u. a. die Beteiligung an realen kommunalen Entscheidungsprozessen umfassen – wie den Wunsch der Kinder nach einer weiteren Rutsche an der Schule:

> „Und da habe ich sie dann in die Verantwortung genommen. Das haben dann aber auch das hat der Schülerrat gemacht an den Bürgermeister, Herrn Ernst in der Stadt Jungheim ein Brief geschrieben. Kam keine Antwort, mussten wir nachhaken. Und das ist ja bei einigen dann tatsächlich noch Thema. So, jetzt durften wir uns einbringen. Wir haben uns auf den Weg gemacht." Eiche_ExSchul_54

Zentral erscheint ihr, Partizipationsmöglichkeiten so zu gestalten, dass Partizipation für Kinder „greifbar", also unmittelbar erfahrbar, sichtbar und spürbar wird und sich Kinder in ‚Umsetzungsgemeinschaften' als wirksam erfahren. Im Gegensatz zur Ganztagsgrundschule Ahorn wird in der Eiche-Schule Verantwortung geteilt, indem eingefordert wird, dass Kinder und Erwachsene in partizipativen Prozessen jeweils Verantwortung übernehmen – bis hin zum Bürgermeister – und darüber Einfluss gewinnen können. Auf diese Weise bearbeitet die Schulleiterin die mit generationaler Differenz verbundenen Ambivalenzen in partizipativen Prozessen. Dies wird auch in weiteren Interviewpassagen deutlich, die darauf verweisen, dass Spannungsfelder der Partizipation reflektiert werden.

5 Ausblick

Wird den in Kapitel 2 beschriebenen Forschungsbefunden gefolgt, dann wird mit Partizipation in der organisationalen Umwelt der spannungsvolle Anspruch formuliert, die in der Schule vorfindbaren institutionalisierten asymmetrisch und ungleich konturierten Generationenbeziehungen zu symmetrieren. Die ersten Analysen der beiden Fälle zeigen, dass Ganztagsgrundschulen als Mitglieder im Kinderrechteschulnetzwerk die Programmatiken des Netzwerkes und damit Partizipation als Anspruch jeweils unterschiedlich übersetzen und einlesen und damit

doi.org/10.35468/6251-10

das Spannungsfeld von „Partizipation unter Ungleichen" (Reichenbach, 2006, S. 52) bearbeiten. Die in den Leitbildern vorfindbaren Verständnisse von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation finden auch in den Interviews einen Niederschlag, werden jedoch weitergeführt und ausdifferenziert. In der Ganztagsgrundschule Ahorn wird im Leitbild und Interview ein affirmativer Anspruch an die Symmetrierung pädagogischer Beziehungen durch Vergemeinschaftung formuliert, ohne dass die Ambivalenzen und Spannungsfelder eines solchen Anspruchs näher reflektiert werden. Im Gegensatz dazu geschieht die Symmetrierung der pädagogischen Beziehungen in der Ganztagsgrundschule Eiche über die Einforderung einer geteilten Verantwortungsübernahme, die in ‚Umsetzungsgemeinschaften' praktiziert werden soll. Im weiteren Verlauf der Untersuchungen gilt es zu fokussieren, wie diese Entwürfe von pädagogischen Beziehungen und von Partizipation im Alltag prozessiert werden, wie also space, voice, audience und influence (Lundy, 2007) möglich werden.

Auffallend ist anhand der analysierten Teildaten, dass Partizipation vielfach im Unterricht lokalisiert bzw. an Lehrpersonen gebunden wird. Dazu ist anschlussfähig, dass die Stimmen und Teilhabemöglichkeiten der Akteur:innen, die an den Ganztagsgrundschulen nicht unterrichten, in den Leitbildern und Schulleitungsinterviews nicht explizit benannt oder aufgerufen werden. Für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das den gesamten Ganztag der untersuchten Schulen im Kontext von Partizipation in den Blick nimmt, wird es daher aufschlussreich sein zu schauen: Wie partizipativ ist der Ganztag und damit auch die Ganztagsgrundschule insgesamt gestaltet? Wie werden von unterschiedlichen Akteur:innen in unterschiedlichen Situationen und Konstellationen jeweils verschiedene oder auch gemeinsam getragene Ansprüche an Partizipation artikuliert? Welche weiteren Partizipationsräume werden für alle Akteur:innen geöffnet? Hierzu werden im weiteren Forschungsprozess die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und Laien im Ganztag, der Ganztagskoordinationen, Schulsozialarbeitenden, Eltern und Kinder sowie die sich in teilnehmenden Beobachtungen zeigenden Praktiken der Partizipation analysiert, kontrastiert und aufeinander bezogen.

Literatur

Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2022). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1379–1397). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_67

Billis, J. (2020). Partizipation. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 367–378). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_28

Boer, H. de, & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler:innen. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 163–172). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838559384

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer VS.

Bünger, C., & Jergus, K. (2024). Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. Erkundungen im Anschluss an die politische Theorie Ernesto Laclaus. In S. Wittig, R. Mayer, & J. Sper-

schneider (Hrsg.), *Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren* (S. 43–65). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43182-2

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer.

Gausmann, N., Storck-Odabasi, J., von Werthern, K., Fabel-Lamla, M., Cloos, P., & Georgi, V. B. (2025). Partizipation als Gelingensbedingung von Qualitätsentwicklung in Ganztagsgrundschulen (PaQuaGGS). *Die Ganztagsschule*, *65*, 94–100. https://doi.org/10.46499/2628.3573

Hart, R. (1992). *Childrens participation. From tokenism to citizenship.* Unicef.

Helsper, W. (2017). Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 353–371). Beltz.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Prolog.

Hummrich, M., Graßhoff, G., & Helsper, W. (2007). Möglichkeiten der empirischen Ausdifferenzierung (reform-) pädagogischer Beziehungen. In G. Graßhoff, D. Höblich, T.-S. Idel, K. Kunze, & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Reformpädagogik trifft rekonstruktive Erziehungswissenschaft* (S. 211–242). Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes-Gutenberg Universität Mainz.

Jergus, K. (2020). Partizipation. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 453–465). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0

Kallfaß, A. (2021). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis.* [Unveröffentlichte Dissertationsschrift].

Krähnert, I. (2025). *Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen.* Beltz Juventa.

Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen* (Studien zur Bildungsgangforschung. 45). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:21555

Lundy, L. (2007). Voice is not enough. Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Maywald J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16–30). Beltz Juventa.

Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. K. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger.

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1

Sauerwein, M. (2019). Partizipation in der Ganztagsschule. Vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 435–459. https://doi.org/10.25656/01:18995

Schilling, C. (2023). *Familienzentren als Orte der Übersetzung institutioneller Erwartungen. Bewertung und Deutung von Kooperation und Vernetzung.* Beltz Juventa.

Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit. Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung.* Beltz.

Schulz, M., Bischoff-Pabst, S., & Cloos, P. (2020). Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung, 3*(1), 3–13. https://doi.org/10.18442/090

StEG-Konsortium (Hrsg.). (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung.* DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf.

doi.org/10.35468/6251-10

Straßburger, G., & Rieger, J. (2014). *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe.* Beltz Juventa.
Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Fink.
Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure.* Beltz Juventa.
Walther, B., Nentwig-Gesemann, I., & Fried, F. (2021). *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen.* Bertelsmann Stiftung.
Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 57–70). Barbara Budrich.

Autor:innen

Cloos, Peter, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0002-7492-3911
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
peter.cloos@uni-hildesheim.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.
ORCID: 0000-0001-7809-8579
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Biographische Lehrer:innenforschung, Lehrer:innenbildungsforschung, Multiprofessionelle Kooperation, Vertrauensforschung
melanie.fabellamla@uni-hildesheim.de

Gausmann, Niklas, M.A.
Universität Hildesheim
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ganztagsgrundschulentwicklung, Interprofessionalität in der Schule, Kindheitsforschung, Partizipation im Primarbereich
gausmann@uni-hildesheim.de

doi.org/10.35468/6251-10