

HOCHSCHULE DÜSSELDORF
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Studiengang: Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Bachelor-Thesis zum Thema

Partizipation von Schüler*innen an Schulen

Potenziale und Herausforderungen von Feedback-Systemen

aus Schüler*innen Sicht

Erstprüferin: Agata Skalska

&

Zweitprüfer: Prof. Dr. Matthias Meißner

Vorgelegt von: Luisa Uellendahl

Matrikelnummer XXXXXXXXXX

Sommersemester 2023

Abgabe: 06.06.2023 in Düsseldorf

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	I
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Partizipation	3
2.1.1 Definition Partizipation	3
2.1.2 Die UN-Kinderrechtskonvention.....	3
2.1.3 Demokratische Schulen	5
2.1.4 Partizipation in der Schule.....	6
2.1.5 Partizipationsstufen und Ebenen	8
2.2 Feedback als Partizipationsform.....	9
2.2.1 Definition Feedback	9
2.2.2 Das Johari Fenster	10
2.2.3 Unterschiede zwischen Feedback und Evaluation.....	11
2.2.4 Erfolgreiches Feedback	12
2.2.5 Potenziale von Feedback	14
2.3 Adultismus als Herausforderung	15
2.3.1 Definition Adultismus	15
2.3.2 Adultismus in der Schule.....	16
2.3.3 Adultismus und Feedback	17
2.4 Selbstwirksamkeit.....	18
2.4.1 Definition Selbstwirksamkeit	18
2.4.2 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung	19
2.4.3 Wirksamkeit in der Schule	21
3. Empirischer Teil.....	23

3.1	Forschungsdesign Mixed-Methods.....	23
3.2	Qualitative Studie	24
3.2.1	Forschungsdesign	24
3.2.2	Teilnehmer*innen.....	24
3.2.3	Ablauf.....	25
3.2.4	Analyse.....	26
3.2.5	Ergebnisse.....	26
3.3	Quantitative Studie	32
3.3.1	Forschungsdesign	32
3.3.2	Stichprobe.....	32
3.3.3	Erhebungsinstrument.....	33
3.3.4	Datenaufbereitung	37
3.3.5	Ergebnisse.....	37
3.4	Meta-Inferenzen.....	47
3.4.1	Diskussion der Ergebnisse.....	47
3.4.2	Limitation der Studie.....	53
4.	Fazit und Ausblick	55
	Literaturverzeichnis.....	57
	Anhang	63
	Eidesstattliche Versicherung	64

Abkürzungsverzeichnis

M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
SV	Schüler*innenvertretung
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
UN-KRK	Kinderrechtskonvention der Vereinten Staaten

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Johari Fenster- eigene Darstellung nach.....	10
<i>Abbildung 2.</i> Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung.....	19
<i>Abbildung 3.</i> Forschungsdesign	23
<i>Abbildung 4.</i> Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartung der Daten aus Berlin und den eigenen Daten, differenziert nach Geschlecht.....	42
<i>Abbildung 5.</i> Prozentuale Verteilung der Schüler*innen bezüglich Beschwerde	42
<i>Abbildung 6.</i> Prozentuale Verteilung der Schüler*innen bezüglich der Häufigkeit von Lehrer*innen Feedback	43

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Teilnehmer*innen</i>	25
Tabelle 2 <i>Aktuelle Schüler*innenpartizipation</i>	38
Tabelle 3 <i>Wo möchtest Du an Deiner Schule mehr mitgestalten?</i>	39
Tabelle 4 <i>Wie entscheidet ihr in Eurer Klasse?</i>	40
Tabelle 5 <i>Adultismus</i>	40
Tabelle 6 <i>Wenn ich meinen Lehrer*innen Feedback geben dürfte</i>	44
Tabelle 7 <i>Korrelation nach Pearson</i>	45

1. Einleitung

Drei von fünf Kindern wünschen sich in der Schule mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten. Das zeigt eine Studie mit dem Namen „My place, my rights – Jetzt rede ich!“, aus dem Jahr 2019 (UNICEF, 2019, S. 16). Zudem zeigen weitere Untersuchungen, dass die Beteiligung von Schüler*innen meist auf formale Möglichkeiten beschränkt bleibt und echte Partizipation unzureichend gewährleistet ist. Bedauerlicherweise existieren kaum konkrete Vorgaben, wie die Beteiligung von Schüler*innen in der Schule zu gestalten ist, obwohl in den Lehrplänen gefordert wird, die Meinungsbildung und Partizipation zu unterstützen (Ministerium für Schule und Bildung, 2021, S.4/15). Diese alarmierenden Umstände sind allgegenwärtig, und all das, obwohl Kinder und Jugendliche gemäß der UN-Kinderrechtskonvention das Recht haben, in allen sie betreffenden Angelegenheiten mitzubestimmen, was auch den schulischen Kontext mit einschließt (UN-KRK Artikel 12). Um dieser Ungerechtigkeit in unserer Gesellschaft zu begegnen, Kindern endlich ihre Stimme zu geben, ihre Wünsche und ihren Willen, insbesondere im Bildungssektor umzusetzen, sollte Partizipation daher genauer gesetzlich verankert werden, damit das Recht der Kinder darauf nicht verletzt wird (Krappmann, 2016, S. 65 f.).

Erst kürzlich wurde in den Medien eine Diskussion über das Jogginghosenverbot an Schulen geführt. Eine Schule in Wermelskirchen hat das Verbot, das bereits 2018 in der Schulordnung festgelegt wurde, nun umgesetzt und Schüler*innen, die Jogginghosen trugen, vom Unterricht ausgeschlossen. Aufgrund zahlreicher Beschwerden von Schüler*innen und Eltern wurde die Frage aufgeworfen, ob das Verbot das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit einschränkt. Auch die Landesschüler*innenvertretung kritisierte, dass den Schüler*innen weder ein Vetorecht noch ein Mitspracherecht eingeräumt wurde (WELT, 2023). Diese Umstände scheinen nicht zu überraschen, denn das Projekt „Jugend und Demokratie“ zeigt auf, dass Schüler*innen bei der Hausordnung oder Aspekten, die das Handeln der Lehrer*innen tangieren, wie der Unterrichtsgestaltung, kaum oder gar nicht mitbestimmen dürfen (Krüger et al., 2002, S. 57).

Dabei bietet wirksame Partizipation einen großen Mehrwert. Sie kann begünstigen, dass die Schüler*innen auch in der Zukunft die erlernten Lösungs- und Lernstrategien in anderen Bereichen ihres Lebens nutzen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 48). Ein mögliches Partizipationsinstrument, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit vorgestellt wird, ist das Feedback von Schüler*innen an Lehrer*innen. Das Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ untersuchte mittels empirischer Erhebung, wie Feedbacksysteme an Schulen funktio-

nieren können. Ziele wie eine intensivere Kommunikation zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen oder auch mehr eigenverantwortliches Lernen und mehr Partizipation konnten dabei erreicht werden (Witt, 2006, S. 32 ff.).

Diese Arbeit widmet sich der Frage, wie die Schüler*innen ihre aktuellen Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Schule bewerten, welche Potenziale Feedback-Systeme aus Schüler*innenperspektive bieten und welche Herausforderungen bestehen. Da es sich bei Partizipation von Schüler*innen und im besonderen Feedback von Schüler*innen an Lehrer*innen, um ein noch nicht ausreichend erforschtes Feld handelt, ist diese Thesis explorativ ausgelegt (Kuckartz, 2017, S. 177).

Der theoretische Hintergrund ist in vier Hauptthemen gegliedert: Partizipation, Feedback, Adultismus und Selbstwirksamkeit. Es werden Definitionen und Konzepte dieser Themenbereiche vorgestellt und deren Bedeutung für die Partizipation von Schüler*innen in der Schule diskutiert. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, wie diese Konzepte miteinander verknüpft sind und in welchem Zusammenhang sie mit der Partizipation von Schüler*Innen stehen. Der Forschungsprozess wird durch das Mixed-Methods-Design explorativ die Forschungsfrage untersuchen. Der theoretische Hintergrund dient nicht nur der theoretischen Fundierung, sondern auch der Entwicklung eines Fragebogens, welcher der quantitativen Studie zugrunde liegt. Die Fokusgruppe wird nach der Methode von Kuckartz ausgewertet, um induktive Unterkategorien zu bilden. Diese Unterkategorien werden wiederum genutzt, um Frage-Items für den Fragebogen abzuleiten. Am Ende werden die Ergebnisse beider Studien in einer Meta-Inferenz zusammengeführt und diskutiert.

Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Partizipation von Schüler*innen an Schulen und zielt darauf ab, das Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Partizipation, Feedback, Adultismus und Selbstwirksamkeit zu vertiefen. Die Ergebnisse können Schulen bei der Gestaltung von partizipativen Strukturen und Prozessen unterstützen, um die Mitbestimmung und Entfaltung der Persönlichkeit von Schüler*innen zu stärken.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Partizipation

2.1.1 Definition Partizipation

Das Wort Partizipation leitet sich aus dem lateinischen Begriff „Partem capera“ ab und bedeutet wörtlich übersetzt ‚einen Teil (weg-) nehmen‘ “ (Moser, 2010, S. 73). Die Begriffe Teilhabe, Teilnehmen, Einbinden und Beteiligung werden in der Literatur häufig als Synonym verwendet, aufgrund dessen der Begriff vielfältige Interpretationen zulässt und keine einheitliche Definition gegeben ist (ebd.). Partizipation im Kontext der Schule braucht eine angepasste Definition. Um innerhalb dieser Arbeit ein einheitliches Verständnis von Partizipation zu gewährleisten, wird sich auf folgende Definition gestützt:

Partizipation umfasst „*alle freiwilligen Handlungen von an Schule beteiligten Menschen, die darauf abzielen, entweder direkt oder indirekt schulische Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen dieser Institution zu beeinflussen*“ (Kruschel, 2023, S. 269).

2.1.2 Die UN-Kinderrechtskonvention

Die erste internationale Vereinbarung über Kinderrechte entstand 1924. Die Genfer Deklaration definierte fünf Prinzipien, durch welche die „natürliche geistige und materielle Entwicklung des Kindes geschützt werden“ (Liebel, 2007, S. 16) sollte. In der Deklaration handelt es sich jedoch eher um Verpflichtungen von Erwachsenen gegenüber den Kindern als um Rechte für Kinder, da der Schutz des Kindes im Vordergrund steht. Kinder wurden als Objekt beschrieben und nicht als Subjekt mit Wünschen und Bedürfnissen, welches ausschließlich Schutz benötigt (ebd.).

Die **UN-Kinderrechtskonvention** (UN-KRK) sichert Kindern den notwendigen Schutz und die partizipatorische Befähigung zu, die sie benötigen. Am 20.11.1989 wurde erstmalig von der UNGA die UN-KRK rechtsbindend eingeführt. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die UN-KRK am 05.04.1992 ratifiziert. Die UN-KRK gehört mit 196 Vertragsstaaten - neben den anderen Menschenrechtsverträgen - zu den am häufigsten ratifizierten Übereinkommen. Ein maßgeblicher Unterschied zu vorherigen Vereinbarungen ist, dass Kinder als Subjekte betrachtet wurden, welche über den Schutz hinaus auch Partizipationsrechte benötigen (Schmahl, 2013, S. 41 ff.). Seitdem die UN-KRK in Kraft getreten ist, liegt es in der Verantwortung der Länder, wie sie diese umsetzen. In Deutschland wurden hauptsächlich Gesetze angepasst. Andere Länder, z.B. Belgien oder Irland, haben sich dazu entschieden, eigene Kindergesetze zu verfassen (Krappmann, 2012, S. 15).

In dem Kontext dieser Arbeit ist besonders Artikel 12 Absatz 1 der UN-KRK relevant:

„Ist ein Kind in der Lage, sich seine eigene Meinung zu bilden, so sichern die Vertragsstaaten diesem zu, seine Meinung auch in allen sich betreffenden Angelegenheiten frei zu äußern. Alle Meinungen des Kindes sollten angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.“ (UN-KRK Artikel 12).

Kinder haben demnach das Recht auf Mitgestaltung, jedoch nicht die Pflicht. In Artikel 12 wird nicht - wie oft fälschlicherweise angenommen – gefordert, Kinder nur in kritischen Situationen mit einzubeziehen, sondern die Meinung und den Willen des Kindes in allen es berührenden Angelegenheiten zu berücksichtigen (Krappmann, 2012, S. 19). Jedoch gilt zum Schutz der Kinder, dass sie nicht häufiger als nötig von dem Recht Gebrauch machen sollten. Um ihre Rechte wahrnehmen zu können, müssen die Vertragsstaaten dem Kind dieses direkt gewähren oder dafür passende Gesetze erstellen. Besonders wichtig ist außerdem die Informationsvermittlung, denn Kinder müssen über ihre Rechte informiert werden, da sie diese ansonsten nicht einfordern können. Eine Altersgrenze ist nicht festgelegt, da allen Kindern, auch diesen die ihre Meinung noch nicht verbalisieren können, die Meinungsfreiheit zusteht (Schmahl, 2013, S. 186 ff.). Das bedeutet jedoch auch, dass z.B. in Kitas es in der Verantwortung der Fachkräfte liegt, Signale der Kleinkinder deuten zu lernen und passende Mitwirkungsformen zu bieten (Eichholz, 2012, S. 31).

Des Weiteren ist dafür Sorge zu tragen, dass Kinder frei von Beeinflussungen Dritter ihre Meinung in einem sicheren und respektvollen Rahmen äußern können. Sollte ein Kind nicht in der Lage sein, die Meinung ausreichend zum Ausdruck zu bringen, muss dafür gesorgt werden, dass ein*e adäquater Interessenvertreter*in gefunden wird (Schmahl, 2013, S. 198). Auf der einen Seite wird das Recht auf Partizipation in der UN-KRK festgelegt, auf der anderen Seite auch auf alle das Kind berührende Angelegenheiten beschränkt. Außerdem führen die Formulierungen „fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“ und „angemessen und gemäß dem Alter“ (ebd.) zu weiteren Einschränkungen. Es ergeben sich folglich juristische Handlungsspielräume, in denen durch die Formulierung z.B. doch auf eine Altersgrenze gedrängt werden kann. Besonders im Bildungssektor sollten Kinder beteiligt werden. Dafür können in der Schule Klassenräte, Schülervvertretungen oder Ausschüsse genutzt werden. Über die einzelne Schule hinaus sollten Kinder auch in der Schulpolitik eine Stimme bekommen (ebd., S. 187). Auf die Rechte und Pflichten der Schüler*innenvertretung wird im Kapitel 2.1.5 eingegangen.

Artikel 13 der UN-KRK ist im Kontext dieser Arbeit auch von besonderer Relevanz. Darin wird dem Kind Meinungs- und Informationsfreiheit gewährt. Kinder haben demnach die Frei-

heit „ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen oder weiterzugeben.“ (UN-KRK Artikel 13).

Dass die Rechte von Kindern trotz der UN-KRK in der Schule nicht immer ausreichend geachtet werden, wird unter anderem von Maywald bemängelt. In einem Manifest zum Thema Kinderrechte, Demokratie und Schule werden z.B. die folgenden Punkte genannt (2016, S. 65 f.): Die Schüler*innen werden noch immer überwiegend als defizitäre Wesen betrachtet und zu wenig als Subjekt wertgeschätzt und geachtet. Die Inhalte, Methoden und der zeitliche Rahmen in der Schule sind zu stringent vorgegeben. Kinder werden individuell nicht ausreichend gefördert, wodurch eine Chancenungleichheit entsteht. Die Beteiligung von Kindern beschränkt sich meist auf formale Möglichkeiten und echte Partizipation wird unzureichend geboten.

2.1.3 Demokratische Schulen

In dieser Arbeit wird es im Weiteren nicht um das breite Thema demokratische Schulen gehen, sondern um die Partizipation von Schüler*innen. Trotzdem wird in diesem Abschnitt kurz erläutert, warum es sinnvoll ist, dass Schulen demokratische Orte werden, da die beiden Themen eng miteinander verwoben sind. So wird in einigen demokratie-theoretischen Ansätzen in der Partizipation die Verwirklichung von Demokratie durch Mitbestimmung und Emanzipation gesehen (Swiderek, 2001, S. 121).

Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Die Staatsgewalt geht vom Volk, in Form von Wahlen und Abstimmungen aus und wird durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt (Art. 20 Abs. 1 u. 2 GG). Insbesondere unter Anbetracht dieser rechtlichen Strukturen sollte ein Interesse bestehen, Schüler*innen in Schulen ein Demokratieverständnis nahe zu bringen. Dadurch kann die Entwicklung von Schüler*innen zu verantwortungsbewussten und engagierten Bürger*innen unterstützt werden. An Schulen wird häufig vor allem theoretisches Wissen über Demokratie vermittelt, ein demokratisches Leben in der Schule hingegen nicht. Grund dafür ist, dass es mit Schwierigkeiten verbunden ist, in Schulen partizipativ und demokratisch zu lehren. Zu beachten ist hierbei, dass es sich in Schulen um einen erzieherischen Kontext handelt und eine Demokratie, wie sie in der Politik gelebt wird, nicht realistisch ist. Das liegt vor allem daran, dass es eine bewertende Hierarchie gibt und deswegen keine Gleichheit existieren kann. Trotzdem sollte eine demokratische Erziehung angestrebt werden, in der möglichst viel Partizipation der Kinder gewünscht ist (Weyers, 2015, S. 21).

Modellversuche wie „Demokratie Lernen und Leben“ zeigen, wie gewinnbringend Schüler*innenbeteiligung sein kann. Es fehlt jedoch eine flächendeckende Anwendung solcher Projekte in Deutschland (Krappmann, 2012, S. 22).

Institutionen, in denen Kinder sich aufhalten, bieten einen optimalen Rahmen geschützt zu lernen, was Demokratie und Beteiligung bedeutet. Nicht nur ist es notwendig, Kindern ein Verständnis von Demokratie nahe zu bringen, damit sie ab dem Eintreten der Volljährigkeit wählen können, sondern die Gesellschaft ist darauf angewiesen, Kinder schon vor der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres mit einzubeziehen. Denn nur so sind die Überwindung von Vorurteilen, wie Sexismus, Rassismus usw. möglich. Sie können außerdem schon in kleinen Kontexten der Klasse vieles erlernen (Krappmann, 2016, S. 12 ff.):

- was Meinungsvielfalt bedeutet und wie wichtig sie ist;
- wie der eigene Standpunkt durch gute Recherche vor anderen vertreten werden kann;
- dass andere manchmal recht haben oder es nicht immer ausschließlich eine Lösung gibt;
- wie Kinder miteinbezogen werden können, die ihre Meinung nicht vor allen kundtun;
- wie Zusammenleben funktioniert, obwohl es unterschiedliche Meinungen gibt;
- dass Ältere nicht immer richtig liegen;
- dass es am besten ist, zusammen Entscheidungen zu (ebd.)

2.1.4 Partizipation in der Schule

Empirische Ergebnisse

2010 wurde eine Auswertung von verschiedenen Forschungsarbeiten der vergangenen 20 Jahre erstellt. Dabei stellte er folgende Ergebnisse zusammen: Im Vergleich zu der vorherigen Generation haben Schüler*innen mehr Partizipationsmöglichkeiten. Dieses „Mehr“ ist jedoch noch nicht als eine umfassende Partizipationskultur zu deuten. Ob es sich um echte Partizipation handelt, hängt maßgeblich davon ab, wie sehr das Lehrer*innen handeln betroffen wäre. In Bereichen wie der Unterrichtsgestaltung haben Schüler*innen z.B. eine niedrigere Mitbestimmungskraft. Außerdem ist die Wahrnehmung über die Partizipationsmöglichkeiten zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen unterschiedlich, Schüler*innen schätzen ihre Möglichkeiten geringer ein als die Lehrer*innen. Verglichen mit anderen Ländern haben deutsche Schüler*innen eine geringe Bereitschaft ihre Partizipationsmöglichkeiten zu nutzen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass Schüler*innen die Bedeutung ihrer Mitwirkung als gering einschätzen (Liening-Konietzko, 2016, S. 56 f.). Daraus folgt, dass es einen Ausbaubedarf von Partizipation an Schulen gibt.

Herausforderungen

Dass es für Lehrer*innen herausfordernd sein kann, Beteiligung zuzulassen, ist nicht verwunderlich. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, Schüler*innen Wissen zu vermitteln und dabei den Vorgaben der Schulleitung, der Schulämter und des Ministeriums gerecht zu werden. Häufig wird Kontrolle und Macht ausgeübt, um dem gerecht zu werden. Beteiligung steht auf den ersten Blick damit in einem Spannungsverhältnis, denn schließlich bedeutet Beteiligung sich in noch ungewisse Gewässer zu begeben, Verantwortung abzugeben und loszulassen. Damit das funktioniert, ist Zeit und Geduld vonnöten. Die Beteiligung von Kindern bedeutet nicht, eine Meinung von den Kindern als Kollektiv zu berücksichtigen, denn bekanntlich bedeuten viele verschiedene Kinder viele verschiedene Meinungen. Es ist also erforderlich, gemeinsam Vorgehensweisen auszuhandeln und Lösungen zu finden (Thomè, 2016, S. 209 f.).

Damit Partizipation gelingen kann, müssen laut Moser (2010, S. 74) die drei folgenden Elemente sichergestellt werden:

1. Die Schüler*innen müssen darüber informiert werden, wie ihre Partizipationsmöglichkeiten aussehen. Die Information muss dabei leicht zugänglich für alle Schüler*innen sein.
2. Die persönlichen Ressourcen der Schüler*innen müssen bei der Beteiligung berücksichtigt werden.
3. Den Schüler*innen muss reflektiert werden, welche Einflussnahme ihre Partizipation hatte. Wichtig ist, dass es nicht ausreichend ist Partizipation zu lehren. Partizipation muss erlebt werden, damit sie verstanden werden kann. Dabei ist es maßgeblich, dass Schüler*innen von den Auswirkungen ihrer Partizipation erfahren, da die Mitwirkung ansonsten nicht als wirksam empfunden werden kann.

Potenziale

Partizipation wirkt sich positiv auf Bildungsprozesse aus, denn Kinder erlernen Lösungskompetenzen, um ihren Alltag zu meistern. Sie müssen selbst Verantwortung übernehmen und wenden dafür ihr Können und Wissen an (Schmahl, 2013, S. 67). Nennenswert ist außerdem, dass laut Okl und Roth (2010, S. 96) Partizipation das Erreichen von verschiedenen Präventionszielen begünstigen kann. So kann Partizipation beispielsweise auf den folgenden Gebieten präventiv Hilfe leisten:

- Gesundheitsprävention (Ernährungsverhalten und Drogenkonsum)
- Kriminalprävention (Jugendgewalt, Verhinderung von sexuellem Missbrauch)
- Politische Prävention (Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus)

2.1.5 Partizipationsstufen und Ebenen

Die Wirksamkeit von Partizipationsmöglichkeiten an Schulen stellt eine Herausforderung dar. So sind manche Möglichkeiten echt (wirkungsvoll) und bei anderen handelt es sich um unechte Partizipation (Straßburger & Rieger, 2019b, S. 17). Um die Echtheit zu prüfen, kann eine Differenzierung zwischen Mitsprache und Partizipation helfen. Damit es sich um eine echte Partizipationsmöglichkeit handelt, muss eine Auswirkung auf das Ergebnis oder die Entscheidung vorliegen (Straßburger & Rieger, 2019a, S. 230). Um in dieser Arbeit ausreichend differenzieren zu können, wird im Folgenden das Stufenmodell der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik vorgestellt (erweitert wird es um die Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Liening-Konietzko, 2016, S. 42 f.). Es werden fünf Kategorien gebildet: Nichtinformation, Information, Mitsprache, Mitbestimmung und Selbstbestimmung. Bei der „Nichtinformation und Information“ ist keine Partizipation vorhanden. Bei der Stufe „Mitsprache“ wird die Meinung der Schüler*innen bezüglich eines Vorhabens eingeholt. Zwar werden die Meinungen zur Kenntnis genommen, fließen gegebenenfalls auch mit in die Entscheidung ein, die Entscheidung selbst liegt jedoch in der Verantwortung der Erwachsenen. Auf der vierten Stufe „Mitbestimmung“ liegt die Verantwortung über die Entscheidung gleichermaßen auf den Schüler*innen und den Lehrer*innen. Die Schüler*innen bekommen ein Stimmrecht und können somit auf die Entscheidung mit einwirken. Wichtig dabei ist, dass die Erwachsenen den Jugendlichen das Stimmrecht nicht wieder entziehen dürfen. Auf der obersten Stufe „Selbstbestimmung“ ist die Intensität der Beteiligung am höchsten. Den Schüler*innen wird für einen „angemessenen Teilbereich die alleinige Entscheidungsmacht übergeben“ (Kruschel, 2023, S. 270). Lehrer*innen haben auf der Stufe keinen Einfluss mehr. Über die Qualität der Partizipation können im Endeffekt nur die Schüler*innen entscheiden (ebd.).

Zusätzlich zu den Partizipationsstufen, kann in verschiedene Partizipationsformen gegliedert werden. Die Partizipationsformen werden in drei Ebenen kategorisiert: die Schulkultur, die Lerngruppe und den Unterricht. Es wird zusätzlich unterschieden, ob die Partizipationsform formal verankert oder interaktional geprägt ist (Moldenhauer, 2015, S. 56).

Eine Form der Partizipation ist die Schüler*innenvertretung (SV) und das Amt des/der Klassensprecher*innen. Hierbei handelt es sich um eine formale repräsentative Form, die auf der Schulkulturebene verortet ist. Die SV ist ein gesetzlich festgelegtes Instrument der Schüler*innen Partizipation. In dem Bundesland Nordrhein-Westfalen ist die SV im § 74 SchulG geregelt. Die inhaltliche Ausgestaltung ist in dem Erlass über die Mitwirkung der SV

in der Schule nach dem Schulmitwirkungsgesetz festgelegt (RdErl. d. Kultusministeriums, 1979). Wie das Instrument umgesetzt wird, hängt stark von der jeweiligen Schule ab. Die SV wird von der gesamten Schüler*innenschaft gewählt, da diese sich aus den einzelnen Klassensprecher*innen zusammensetzt. Die SV oder die gesamte Schüler*innenschaft wählt dann den*die Schulsprecher*in. Die übergeordnete Aufgabe der SV besteht darin, die Interessen der Schüler*innenschaft zu vermitteln und durchzusetzen und unter anderem der Schulkonferenzen beizuwohnen. Dabei repräsentieren die Schüler*innen die gesamte Schülerschaft und haben ab der Sekundarstufe ein gleiches Stimmrecht wie die Eltern und Lehrkräfte (ebd., S. 63 f.).

Tanja Werna, die Vorsitzende des Stadtschülerrates Leipzig, berichtet folgendes aus ihren Erfahrungen in der SV: Seitens der Schüler sieht sie das Problem, dass sich Personen in die SV wählen lassen, die in der SV dann jedoch nicht mitarbeiten würden. Strukturell kritisiert sie, dass es schade ist, dass die SV nicht in wichtige Entscheidungen mit einbezogen wird, weil es zu „kompliziert“ sei. Auch schätzt sie die tatsächliche Wirkung der Mitbestimmung als nicht vollkommen ein, da sie im Endeffekt nur Vorschläge unterbreiten kann. Außerdem kritisiert sie, dass die Schüler*innen nicht ausreichend über ihre Rechte und Möglichkeiten aufgeklärt werden und bemängelt gleichzeitig die ungleiche Gewichtung von Stimmrechten (Werner, 2023, S. 262).

Eine weitere Partizipationsform ist das Feedback. Verortet wird Feedback auf der Unterrichtsebene. In dem folgenden Kapitel Feedback als Partizipationsform wird genauer darauf eingegangen.

2.2 Feedback als Partizipationsform

2.2.1 Definition Feedback

Der Begriff Feedback stammt aus der Kybernetik. Er beschreibt die Rückmeldung von Informationen. Für zwischenmenschliche Interaktionen greift diese Definition jedoch zu kurz. Besser geeignet ist der Ansatz des systemischen Denkens aus den 60er Jahren, in dem erstmals der Begriff Kybernetik 2. Ordnung auftauchte (Fengler, 2017, S. 26). Im Gegensatz zur Kybernetik 1. Ordnung ist es demnach nicht möglich, gezielt einzugreifen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Das System kann nur verstört werden und entscheidet selbst, wie es auf diese Störung reagiert. Daraus ergibt sich eine zirkuläre statt einer linearen Kausalität (Borst, 2013, S. 22). Bezogen auf Feedback bedeutet dies, dass eine Person dem*der Feedbackempfänger*in zwar Feedback geben kann, die gewünschte Verhaltensänderung je-

doch nicht zwangsläufig eintreten wird. Der*Die Feedbacknehmer*in entscheidet selbst, wie das Feedback umgesetzt wird. Wichtig ist ein Verständnis dafür, dass jede*r seine eigene Wirklichkeit konstruiert, weshalb Feedback an sich nicht richtig oder falsch sein kann, sondern dazu dient, die Fremd- und Selbstwahrnehmung abzugleichen (Willemse & Ameln, 2018, S. 11). In Anbetracht dessen ist auch zu beachten, dass Feedback subjektiv ist. Gerade die Subjektivität ist wichtig für das Feedback, kann jedoch auch herausfordernd sein, da beide Parteien sich gegenüber der anderen Person öffnen müssen (Behnke, 2016, S. 14).

2.2.2 Das Johari Fenster

In dieser Arbeit wird Feedback in zwischenmenschlichen Situationen betrachtet. Als Modell wird deswegen das Johari Fenster kurz erläutert. Das 1955 von Luft und Ingham entwickelte Johari-Fenster dient dazu, Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzuzeigen (Eremit & Weber, 2016, S. 42). Das Modell gliedert sich in die vier Felder A, B, C und D (siehe Abbildung 1). In Feld A, ist alles, was in der Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmt. In Feld B befinden sich unsere Wünsche, Ängste und Empfindungen. Dabei beschreibt Feld C den Teil, der uns selbst unbekannt ist, aber von unserer Umwelt wahrgenommen wird. In dem Feld D befindet sich das Unbekannte (ebd., S. 39).

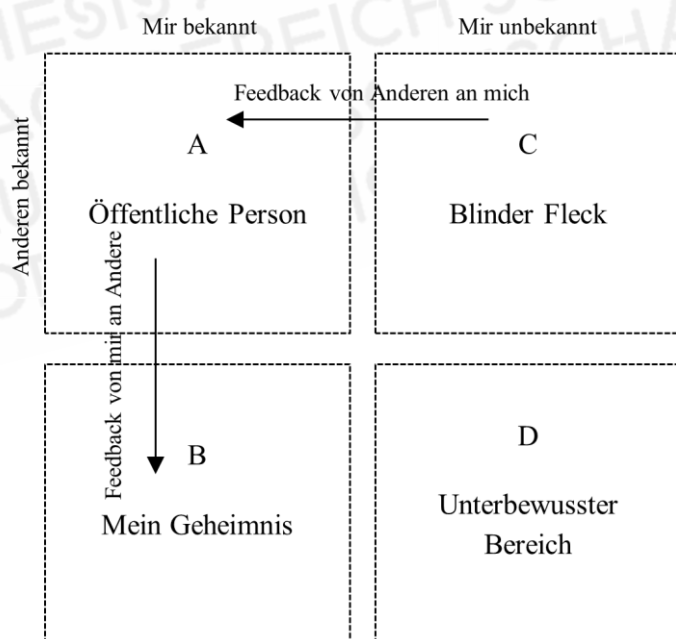


Abbildung 1. Johari Fenster- eigene Darstellung nach (ebd., S. 39)

Eine hohe Übereinstimmung der Fremd- und Selbstwahrnehmung wird als positiv bewertet. Damit das Feld B „Mein Geheimnis“ kleiner und Feld A „öffentliche Person“ größer wird, hilft es, regelmäßig Feedback zu geben. Dazu gehört: Bereitschaft zeigen, Informationen über sich selbst preisgeben, offen und transparent kommunizieren, konstruktives Feedback geben

und nehmen, Grenzen mitteilen. Anderen Personen werden durch diese Verhaltensweisen die eigenen Motive und Bedürfnisse gezeigt. Missverständnisse können so leicht ausgeräumt werden. Außerdem werden dann zusammen Lösungen und Kompromisse gefunden und das gegenseitige Verständnis füreinander gestärkt. Damit das Feld C „Blinder Fleck“ kleiner und das Feld A „öffentliche Person“ größer wird, hilft es, Feedback zu nehmen. Durch das Annehmen oder Fragen nach Feedback wird die Möglichkeit eröffnet, aktiv eine Verhaltensweise zu verändern. Dabei kann die Feedback nehmende Person selbst entscheiden, ob sie das Feedback annimmt und wie sie es umsetzt (ebd., S. 40 f.). Bezogen auf den Kontext Schule kann Feedback in beide Richtungen gewinnbringend sein, um den Lernprozess zu optimieren. Bei Unterrichtssituationen handelt es sich um eine Vielzahl von Zusammenhängen, die oft unklar sein können. Wenn Schüler*innen ihren Lehrenden Feedback geben, wird die Möglichkeit des gemeinsamen Nachdenkens über Ziele, Methoden und Verbesserungen eröffnet. Das gegenseitige Austauschen trägt dazu bei, dass die Felder B und C kleiner und das Feld A größer werden. Feedback bietet als Schüler*innenpartizipation die Möglichkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, sich im Verständnis gegenüber den Lehrkräften und in der gemeinsamen Lösungsfindung zu üben (Moldenhauer, 2015, S. 59 f.).

2.2.3 Unterschiede zwischen Feedback und Evaluation

Da es weder für Feedback noch für Evaluation eine einzige richtige Definition gibt, ergeben sich je nach Interpretation mehr oder weniger Überschneidungen. Es könnte gesagt werden, dass Feedback eine Form der Evaluation ist, da Feedback viele Elemente enthält, die für Evaluationen relevant sind. Es werden Daten gesammelt, ausgewertet, interpretiert und es wird eine Konsequenz gezogen. Neben den genannten Gemeinsamkeiten gibt es auch Unterschiede. Erstens ist Evaluation prozesshaft, während Feedback auch spontan und einmalig erfolgen kann. Zweitens muss Evaluation wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht werden, Feedback hingegen muss weder internen noch externen Bewertungsmaßstäben entsprechen. Drittens muss Feedback nicht bewertend sein, denn insbesondere beim Individualfeedback geht es eher um Beschreibungen, denn das Ziel ist es, die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzuzeigen (Buhren, 2015, S. 16 ff.).

Diese Unterschiede zeigen, dass beim Feedback mehr Spielraum gegeben ist als bei einer Evaluation. Mittlerweile gibt es zwar in einigen Bundesländern Online-Angebote, um eine Befragung der Schüler*innen durchzuführen, eine flächendeckende Anwendung gibt es jedoch noch nicht (Gaertner, 2013, S. 103). Deswegen wird im Folgenden von Feedback und nicht von Evaluation gesprochen.

2.2.4 Erfolgreiches Feedback

Feedback zeigt den Lernenden, welche Fortschritte sie gemacht haben, regt zur Reflexion an und lehrt, Selbst- und Fremdwahrnehmung in Übereinstimmung zu bringen. Im schulischen Kontext kann sich dies u.a. positiv auf Lernprozesse auswirken (Moldenhauer, 2015, S. 58 f.). Um die genannten positiven Erfolge zu erlangen, ist die Qualität des Feedbacks maßgeblich.

Der Ablauf vom Feedback kann nach Behnke (2016, S. 13) in drei Schritte unterteilt werden:

1. es wird das wahrgenommene Verhalten beschrieben;
2. die daraus resultierende Reaktion wird beschrieben;
3. Hinweise oder Aufforderungen zur Verhaltensänderung werden gegeben.

Klaus Antons hat in seinem Buch „Praxis der Gruppendynamik“ Kriterien aufgestellt, die für ein erfolgreiches Feedback wichtig sind. Das Feedback sollte eher beschreibend sein und sich weniger auf Bewertungen und Interpretationen stützen. Es ist besser, konkretes Feedback zu geben, das sich auf spezifische Situationen oder Verhaltensweisen bezieht, anstatt allgemeine Aussagen zu treffen. Einladende Formulierungen sind effektiver als zurechtweisende Äußerungen und dienen dazu, eine offene Kommunikation zu fördern. Das Feedback sollte sich mehr auf das beobachtbare Verhalten beziehen und weniger auf Charaktereigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmale. Erbetenes Feedback wird besser akzeptiert als Feedback, das aufgezwungen oder ungefragt gegeben wird. Sofortiges und situatives Feedback ist wirksamer als verzögertes und rekonstruiertes Feedback, da es direkt auf die Situation eingeht. Klare und prägnante Formulierungen sind effektiver als vage oder verschwommene Aussagen, und können Missverständnisse vermeiden. Feedback sollte überprüfbar sein und nicht nur auf dyadische (zweierlei) Situationen beschränkt bleiben, sondern auch von Dritten nachvollzogen werden können. Indem diese Kriterien berücksichtigt werden, kann von qualitativ hochwertiges Feedback gesprochen werden, das konstruktiv ist und zur persönlichen Entwicklung und Verbesserung beiträgt (Antons, 2011, zitiert nach Fengler, 2017, S. 28). Generell ist noch anzumerken, dass Feedback, bezogen auf Lernprozesse, am besten nicht ausschließlich Lob oder Tadel enthalten sollte, denn dadurch wird das eigentliche Feedback übertönt und trägt somit nicht zum Lernprozess bei (Weckend, Schatz & Zierer, 2019, S. 22). Trotzdem sollte darauf geachtet werden, auch positives Feedback einzuholen. Ansonsten kann es dazu führen, dass eine zu große Konzentration auf den negativen Aspekten liegt. Im Unterricht könnte das zu Spannungen auf der persönlichen Ebene führen (Wondra, 2015, S. 4).

Auf Seiten der feedbacknehmenden Person ist es hilfreich, wenn auf eine Verteidigungshaltung verzichtet wird und durch Signale wie Nicken dem*der Gegenüber aktives Zuhören gezeigt wird. Des Weiteren ist es hilfreich, den*die Feedbackgebende*n nicht zu unterbrechen, sondern ausreden zu lassen und im Anschluss nachzufragen, wenn etwas unklar ist. Außerdem kann das Zusammenfassen der verstandenen Inhalte dazu dienen Missverständnisse auszuräumen und Ich-Botschaften beeinflussen die Kommunikation positiv. Das Feedback sollte dankend entgegengenommen werden, danach kann selbstkritisch überlegt werden, was von dem Feedback angenommen und verändert wird (Eremit & Weber, 2016, S. 41).

Doch ist es mit dem bloßen Feedbackgeben und -nehmen noch nicht getan, denn das Auswerten des Feedbacks ist mindestens genauso relevant. Je nach Form des Feedbacks sieht die Auswertung unterschiedlich aus, sodass beispielsweise bei einem Fragebogen dieser ausgewertet werden muss. Auch bei persönlichem Feedback empfiehlt es sich, die Schülerantworten zu kategorisieren, um eine Auswertung zu ermöglichen. Die Lehrkraft sollte dann anhand des Feedbacks reflektieren (Wondra, 2015, S. 5). Dieser Schritt dient dazu, im Johari Fenster Feld A die Eigen- und Fremdwahrnehmung zu vergrößern (Eremit & Weber, 2016, S. 39). Wirkungsvoll für die Schüler*innen wird das Feedback erst, wie bei allen anderen Partizipationsmöglichkeiten auch, wenn Veränderungen wahrnehmbar sind.

Die erste Auswirkung sollte sein, die Ergebnisse den Schüler*innen vorzustellen und dann mit ihnen darüber in den Dialog zu gehen. Wie schon genannt, ist dabei von hoher Relevanz, dass die Lehrkraft keine rechtfertigende Haltung einnimmt, was nicht bedeutet, dass es der Lehrkraft untersagt ist, ihre eigene Sichtweise zu den kritisierten Punkten darzulegen. Der Schlüssel zum Erfolg ist vermutlich, dass alle Parteien zwar wissen, dass Feedback subjektiv geprägt ist, es aber nicht persönlich gegen eine Person gerichtet werden sollte, sondern als gemeinsame Entwicklung. Dabei wäre es förderlich, die Schüler*innen bei Optimierungsvorschlägen mit in die Umsetzung einzubeziehen: die Umsetzung bekommt einen partizipativen Charakter und die Schüler*innen werden in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt. Hilfreich für die Lehrkräfte kann es auch sein, die Ergebnisse dem Kollegium vorzustellen und somit weitere Tipps und Anregungen zu erhalten. Durch die Unterstützung und Erfahrung anderer Lehrkräfte kann erreicht werden, dass die*der Lehrer*in sich nicht allein fühlt (Wondra, 2015, S. 5 f.).

2.2.5 Potenziale von Feedback

Der Mehrwert des Erlernens von Feedback im schulischen Kontext liegt darin, dass Feedback in einem vertrauten Rahmen geübt und erprobt wird. Früher oder später ist es unumgänglich, Feedback zu erhalten oder zu geben. Bereiche sind dabei sowohl das Privatleben als auch der berufliche Kontext (Behnke, 2016, S. 6). Im schulischen Kontext werden dann Schüler*innen darin bestärkt, ihr eigenes Lernverhalten zu beobachten und dadurch langfristig mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Moldenhauer, 2015, S. 59). Damit dieses Feedback konstruktiv ist und keine Emotionen wie Bedrohung, Ärger und Abschreckung hervorruft und der Selbstwert nicht durch negatives Feedback bedroht wird, ist der richtige Umgang wichtig. Lehrer*innen können im können als Modell dienen, in dem sie vorleben, wie Feedback angenommen und gegeben werden kann (Behnke, 2016, S. 6/ 24/ 240).

Korczak, ein polnischer Militär- und Kinderarzt, setzte sich stets dafür ein, Kindern eine Stimme zu geben und sie als Expert*innen ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen. Bekannt wurde er unter anderem als Kinderbuchautor und für sein Engagement im dem Waisenhaus Dom Sierot. Er stellte dort einen Briefkasten auf, welcher für die Übermittlung von Fragen, Bitten, Klagen, Entschuldigungen und Geständnissen diente (Schierbaum, 2020, S. 121).

„Das wesentliche Problem liegt nicht darin, ob die Klagen nötig sind oder nicht, denn sie sind unvermeidbar, und es gibt sie, muss sie geben, offen oder verhüllt, – das Problem liegt in der Technik, sie anzuhören und aufzuzeichnen, in den Fähigkeiten des Erziehers, sie anzuhören und zu registrieren.“ (SW, Bd. 9, S. 316 zitiert nach Wyrobnik, 2021)

Dieses Zitat von Korczak beschreibt sehr treffend, warum Beschwerdesysteme von hoher Relevanz sind. Inspiriert durch Korsaks Briefkasten könnte ein gleichartiges Feedbacksystem auch in Schulen genutzt werden. So würde dafür gesorgt werden, dass die Schule den Schüler*innen mehr Partizipation anbietet und erste demokratische Strukturen implementiert werden.

Dass sich dieser Mehraufwand lohnen kann, zeigt sich schon bei einigen Modellprojekten. 2002 wurde an einem Gymnasium in Brandenburg ein Modellprojekt im Rahmen von „Demokratie lernen und leben“ gestartet. Dabei wurde von den Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und der Schulleitung gemeinsam ein Feedback System von Schüler*innen an Lehrer*innen entworfen. Der Grund für das Projekt war die Überzeugung, dass der Unterricht durch Kommunikation verbessert werden kann. Es wurden schon innerhalb des ersten Jahres viele Erfolge sichtbar, auch wenn der Weg dahin nicht einfach war. So waren gerade zu Beginn des Projektes viele Lehrer*innen skeptisch und hatten Bedenken, ob das Feedback der Schüler*innen konstruktiv und umsetzbar sein würde (Witt, 2006, S. 9/18).

Als einige Ziele, die erfüllt wurden, sind zu nennen: Zum einen eine intensivere Kommunikation zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen. Die Schüler*innen sprechen vermehrt die Lehrer*innen an und trauen sich eher als früher, Probleme anzusprechen, da die Angst vor kritischen Meinungsäußerungen gesunken ist. Zusammen können dadurch Lösungen gefunden werden, welche die Lernstruktur fördert. Zum anderen mehr Interesse seitens der Schüler*innen an der Mitgestaltung von schulischen Abläufen. An der Schule wurden Klassenräte installiert, wodurch die Jugendlichen mehr Partizipationsmöglichkeiten haben. Die Schüler*innen bekommen dadurch die Möglichkeit auf echte Partizipation und fühlen sich ernstgenommener. Auch konnte ein Feedbacksystem implementiert werden, das den Schüler*innen ermöglicht, ihren Lehrer*innen konstruktiv und hilfreich Rückmeldung zu geben. Die Schüler*innen haben gelernt und sind befähigt, qualitatives Feedback zu geben, so sind die Lehrer*innen erstaunt wie qualitativ hochwertig das Feedback der Schüler*innen ist. Insgesamt konnte beobachtet werden das die Verantwortungsübernahme für das eigene Lehren gestärkt wurde. Außerdem erkennen Schüler*innen durch das reflektierende Klima, welche Faktoren für ihr Lernen hinderlich oder förderlich sind. Sie nehmen auch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten stärker wahr und können dadurch eigenverantwortlicher lernen. Außerdem wird durch die regelmäßigen Rückmeldegespräche die Komplexität des Unterrichtes reduziert, da z.B. klar kommuniziert wird, wer wofür die Verantwortung trägt. Darüber hinaus konnten Lehrer*innen durch das Feedback gezielt nach Fortbildungsmöglichkeiten bitten (ebd., S. 32 ff.).

2.3 Adulthood as a Challenge

2.3.1 Definition Adulthood

Adulthood is a concept that first gained popularity in the last few years. In the USA it was already used in 1978 by the psychologist Jack Flasher, in Germany for the first time in 2008 by Manuela Ritz (Lieber & Meade, 2023, p. 204).

„Adulthood describes the way of dealing with adults with the power imbalance, which exists between children and adolescents on the one hand and adults on the other. The concept refers to the attitude and behavior of adults, who assume that they are alone because of their age, more intelligent, more competent, and therefore better than children and adolescents and therefore disregard their opinions and views.“ (Ritz, 2008, p. 1).

Bei Adulthood handelt es sich um eine Form von Diskriminierung. Häufig sind Kinder nicht „nur“ von einer Diskriminierungsform betroffen, sondern von mehreren. In diesem Fall wird

von Intersektionalität gesprochen. Aus dem Gedanken heraus, dass Kinder und Jugendliche noch keine Erwachsenen und somit noch nicht vollkommen sind, folgt, dass sie weniger ernst zu nehmen sind als Erwachsene. Deshalb müssen sie noch von den Erwachsenen unterrichtet, diszipliniert, erzogen, angeleitet und belohnt werden. Nach den ersten 18 Lebensjahren wird das Kind volljährig und somit ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft (Liebel & Meade, 2023, S. 206 ff.). Da es mittlerweile einen Wandel in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gibt, wird Adultismus als Diskriminierungsform immer relevanter. Kinder werden nun als aktiv mitgestaltende gesellschaftliche Akteure wahrgenommen, die Rechte, Wünsche und Bedürfnisse haben (Liebel, 2007, S. 35). Ihnen wird der Subjektstatus spätestens seit der UN-KRK endlich anerkannt. Unterschieden wird zwischen individueller und struktureller Diskriminierung, wobei Adultismus in beiden Formen auftreten kann (Leonhardt, Goldbach, Staib & Schuppener, 2023, S. 206 ff.). Das Besondere an dieser Diskriminierungsform ist, dass alle Menschen davon eine gewisse Zeit betroffen sind. So erfährt jeder Mensch als Kind die machtlose Situation und als Erwachsene*r die machtvollere Position (Ritz, 2008, S. 2).

2.3.2 Adultismus in der Schule

In den ersten Lebensjahren ist die Schule einer der wichtigsten Orte, an dem das Kind seine Zeit verbringt. Deswegen ist es wichtig, dass Schüler*innen dort gut aufgehoben sind. Jedoch ist die Schule ein gutes Beispiel für institutionellen Adultismus, denn es ist eine hierarchische Struktur zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen festgelegt. Die Lehrer*innen haben die Aufgabe, den Schüler*innen beizubringen, wie sie „funktionsfähige“ Erwachsene werden. Unterstützt wird das Machtungleichgewicht durch die bewertenden Strukturen. Zusätzlich ist die Schule nicht nur räumlich von den meisten anderen Erwachsenen getrennt, sondern auch innerhalb der Schule wird unterteilt in Erwachsene und in die, die es noch werden sollen. Außerdem sind die Lehrer*innen in ihren Entscheidungen nicht frei, sondern unterliegen strukturellen Rahmenbedingungen wie Lehrplänen und Richtlinien (Liebel & Meade, 2023, S. 210). Das bedeutet, dass der*die Lehrer*in zwar persönlich wenig adultistisch handeln könnte, aber trotzdem dem adultistisch geprägten Schulsystem unterworfen ist. Auch ist es so, dass durch die institutionellen Rahmenbedingungen von Klassenstufen, Bewertungen und Aufstieg die Ungleichbehandlung von Kindern als selbstverständlich gilt. Das könnte auch ein Grund dafür sein, wieso es so schwer fällt, Adultismus greifbar zu machen (Richter, 2022, S. 14). Fraglich ist deswegen, ob Kinder bemerken oder benennen können, dass sie auf Grund ihres Alters diskriminiert werden. Abgesehen davon, dass die Schüler*innen gegebenenfalls, der Diskriminierung ausgesetzt sind, besteht auch die Gefahr, dass sie selbst durch das

System dieses Gedankengut übernehmen. So werden von vertrauten Personen wie Eltern oder Lehrern, eher Vorurteile übernommen (Beelmann, 2021, S. 15). Auch ist es naheliegend, dass die diskriminierten Kinder versuchen, der Norm (in dem Fall den Erwachsenen) immer mehr zu ähneln, denn wenn sie z.B. weniger trotzig handeln, wird dieses Verhalten von den Erwachsenen positiv bewertet. Auch hätte ein Widerstand seitens der Kinder wenig Erfolg, da sie auf die Erwachsenen angewiesen sind. Eine Möglichkeit mit Unterdrückung umzugehen, kann sein, den Druck an die nächstschwächere Person weiterzugeben. So ist es sehr wahrscheinlich, dass ältere Kinder die jüngeren Kinder als weniger kompetent wahrnehmen als sich selbst. Zusätzlich kommt hinzu, dass nicht so schöne Aspekte aus der Kindheit verdrängt oder vergessen werden (Ritz, 2008, S. 6 ff.). Deswegen könnte es sein, dass älteren Kindern und Lehrer*innen selbst die Erinnerungen an die Machtlosigkeit fehlen und sie deswegen nicht kritisch in ihrem Handeln sind.

Damit Schulen weniger adultistisch sind, müssten zum einen die Lehrer*innen sensibilisiert und zum anderen den Schüler*innen mehr Macht gegeben werden. Optimalerweise würden sich die Lehrer*innen zu Begleiter*innen oder Berater*innen entwickeln und die Schüler*innen eher unterstützen als belehren. Eine regelmäßige Evaluation des Unterrichts könnte dabei entscheidend sein. Auch die Partizipationsmöglichkeiten müssten sich ändern. Sie dürften nicht als ein pädagogisches Werkzeug angesehen werden, sondern dürften nur den Schüler*innen dienen. Dazu müssten den Schüler*innen, wie schon im Kapitel 2.1 beschrieben, mehr Rechte eingeräumt werden. Diese Veränderung muss jedoch strukturell erfolgen (Liebel & Meade, 2023, S. 214). Dass bis jetzt zu wenig strukturell getan wird, zeigt sich darin, dass in Bildungsprogrammen, -plänen und -empfehlungen Adultismus kein einziges Mal erwähnt wird und Kinderrechte auch nur zu 3% in der Gesamtheit Erwähnung finden (Richter, 2022, S. 28).

2.3.3 Adultismus und Feedback

Die Herausforderung der Partizipation von Kindern besteht darin, dass sie in den Köpfen der Erwachsenen entsteht. Kinder können keine Rechte einfordern, die sie nicht kennen. Deshalb ist es unabdingbar, dass Partizipation in allen Institutionen, in denen sich Kinder aufhalten, strukturell verankert wird. Denn nur wenn Kinder in beteiligungsfreundlichen Strukturen aufwachsen, können sie im Ernstfall, wenn ihnen ihre Rechte verweigert werden, diese trotzdem einfordern. Dies darf nicht, wie Korczak es formulierte, vom guten Willen und der Laune der Pädagog*innen abhängen (Knauer, 2012, S. 68). Feedback bietet wie in Kapitel 2.2 eine gute Möglichkeit Schüler*innen mehr Partizipation zu verschaffen, ein Grund für das Misslingen, kann Adultismus sein. In einem Modellprojekt wurde dies durch Aussagen wie

die folgende deutlich: „Woher nehmen die Schüler die Kompetenz, meinen Unterricht einzuschätzen?“ (Witt, 2006, S. 18). Es zeigt sich auch, dass Lehrer*innen, die Feedback annehmen und die Bedeutung von Feedback als wichtig einschätzen, trotzdem ca. zu 50% angeben, dass die Bewertungen der Schüler*innen durch die Sympathie gegenüber der Lehrkraft und der aktuellen Stimmung beeinflusst werden (Gaertner, 2013, S. 109 ff.). Eine Herausforderung ergibt sich außerdem aus dem Feedback bzw. Beschwerden, welche als Kränkung der eigenen Person angesehen werden. Deswegen muss das Geben von Feedback und Beschwerden ausdrücklich erlaubt und formell verankert sein. Nur dadurch kann sichergestellt werden, dass die Kinder und Jugendliche keine Angst vor negativen Konsequenzen haben (Jann, 2017, S. 25).

Interessanterweise konnte in den letzten Jahren beobachtet werden, dass Lehrer*innen sich mehr Feedback von den Schüler*innen einholen, vor allem jedoch dann, wenn die Schüler*innen „nicht mehr als Kinder und Jugendliche, sondern als junge Erwachsene wahrgenommen werden“ (Werner, 2023, S. 256). Aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen von 2008 geht hervor, dass auf einer Skala von 1 (überhaupt keine Mitwirkungsmöglichkeit) bis 3 (Mitbestimmung in allen Bereichen) Kinder der Primärschule im Mittel die Partizipationsreichweite mit 1,86 einschätzen und Kinder in der Sekundarstufe mit 2,30. Es zeigt sich auch, dass es in den Primärschulen nur zu einem knappen Fünftel eine SV gibt, in Sekundarschulen jedoch zu 90% (Arnold & Steiner, 2011, S. 159). Durch die UN-KRK, in der keine Altersgrenze für Beteiligung festgelegt ist, sollte folgen, dass Lehrer*innen allen Schüler*innen gleichermaßen die Chance zu einem Feedback bieten (UN-KRK Artikel 12). Dass die Ängste über ungerechtfertigtes Feedback unberechtigt sind, zeigte sich unter anderem in einer Studie, in der die Fremd- und Eigenwahrnehmung miteinander verglichen wurden. Bei der Auswertung vom Feedback stellte sich heraus, dass die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte und die Fremdeinschätzung der Schüler*innen eher übereinstimmend ist (Gaertner, 2013, S. 111).

2.4 Selbstwirksamkeit

2.4.1 Definition Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit kann nach Fuchs (2005, S. 22) aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden:

1. Die „alltagssprachliche Bedeutung- selbstständig sein und etwas bewirken können“ (ebd.). Hierbei werden vor allem die Handlungsdimensionen hervorgehoben. Jemand ist in der Lage sein Verhalten so zu beeinflussen, dass ein gesetztes Ziel oder eine gewünschte Auswirkung eintritt.

2. Die Definition nach Bandura: bei dieser liegt es in der subjektiven Einschätzung der Person, ob ein gesetztes Ziel oder eine gewünschte Auswirkung aufgrund eigener Kompetenzen, erreicht wird.

Die **Selbstwirksamkeitserwartung** (SWE) ist ein wichtiges Konstrukt in der sozial-kognitiven Theorie. In den letzten Jahren wurde vor allem die SWE von Lehrer*innen untersucht und die Auswirkungen dieser auf den Unterricht (Bach, 2022, S. 9). Erstmals in den 70er Jahren, jedoch fortwährend weiterentwickelt, wurde die Theorie vom kanadischen Psychologen Albert Bandura. Zunächst unter dem Namen sozial-kognitive Lerntheorie versuchte diese die traditionellen behavioristischen Ansätze, die auf ein Reiz-Reaktions-Schema begrenzt sind, um sozial-kognitive Faktoren zu erweitern. Damit wurde versucht, die sogenannte „Black Box“ aus dem Behaviorismus zu öffnen (Krapp & Ryan, 2002, S. 55).

Ob eine Person ein Vorhaben ausführt, liegt laut Bandura an zwei kognitiven Komponenten der Verhaltenssteuerung. Zum einen an der Wirksamkeitserwartung (die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten) und zum anderen an der Ergebniserwartung (die subjektive Einschätzung über die zu erwartenden Konsequenzen) (siehe Abbildung 2). Nicht berücksichtigt wird in dem Modell die Wertedimension (ebd., S. 56).

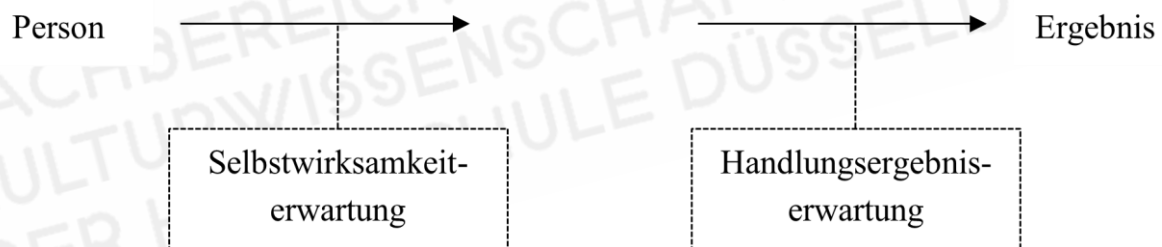


Abbildung 2. Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (nach Bandura 1977, S.193, aus Krapp & Ryan, 2002, S. 56, ins Deutsche übersetzt)

Durch eine hohe SWE werden kognitive Prozesse positiv beeinflusst. Automatisch werden zukünftige Handlung eher optimistisch angegangen und schwierige Aufgaben werden als Herausforderungen betrachtet. Es ergibt sich somit ein positiver Kreislauf: Eine hoher SWE = hohe kognitive Konstruktion von Handlungserfolgen = höhere Wahrscheinlichkeit auf ein positives Ergebnis, welches wiederum die SWE wieder stärkt (Bach, 2022, S. 41 f.).

2.4.2 Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach Bandura wird die SWE durch vier verschiedene Quellen geprägt. Die Quellen wirken nicht isoliert voneinander, sondern gemeinsam. Sie können sich begünstigen oder auch widersprechen (Kürten, 2020, S. 77).

Zu den vier Quellen gehören:

1. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse
2. Stellvertreter-Erfahrungen
3. Verbale Einflüsse
4. Gefühlsmäßige Erregung (ebd.)

Unter die erste Quelle fallen die eigenen Erfahrungen. Dazu zählen sowohl Erfolge als auch Misserfolge. Gerade die Erfolge sind die stärkste Quelle für eine Steigerung der SWE. Wichtig ist jedoch, dass es sich nicht um zufällige Erfolge handeln darf, sondern um Erfolge, die durch eigene Anstrengungen und Fähigkeiten erzielt wurden. Misserfolge können die SWE hingegen schwächen, können bei einer hohen SWE aber auch zur Stärkung beitragen. Die Misserfolge können dabei zur Verbesserung des vorherigen, zum Scheitern geführten Verhalten führen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42 ff.).

Die zweite Quelle sind Beobachtung und die Nachahmung von Modellen. Da es nicht möglich und auch nicht nötig ist, alle Erfahrungen selbst zu machen, ist es sehr nützlich, am Modell zu lernen. Laut Bandura ist es am besten, wenn die Modelle möglichst ähnlich dem*der Lernenden gegenüber sind. Im Falle von Schüler*innen eignen sich deswegen am besten ältere Schüler*innen. Der Vorteil bei Peer Educators liegt darin, dass sie glaubwürdiger und authentischer sind, was daran liegt, dass sie die gleichen Probleme vor kurzem selbst erst lösen mussten. Trotzdem können auch Personen, die nicht so ähnlich sind, wie z.B. Lehrer*innen, als Modell dienen (ebd., S. 43 f.).

Die dritte Quelle stellen Überredungen dar. Dabei handelt es sich z.B. um gutes Zureden, dass der*die Lernende die Fähigkeiten in sich hat und es deswegen schaffen wird, das Ziel zu erreichen. Im schulischen Kontext können gerade die Worte von Lehrer*innen sehr wirkungsvoll sein, da sie als autoritär und vertrauenswürdig wahrgenommen werden. Wichtig ist jedoch, dass auf eine Überredung ein Erfolg folgen sollte, damit die SWE nachhaltig gesteigert wird (ebd., S. 44 f.).

Die vierte und letzte Quelle sind gefühlsmäßige Erregungen. Sie haben von allen vier Quellen den geringsten Einfluss. Erregungszustände, wie Ängstlichkeit, können die Erwartung der Bewältigungskompetenzen beeinflussen. Um der Quelle entgegenzuwirken, können im Vorhinein Methoden erlernt werden, wie in der Situation selbst mit diesen umgegangen werden kann (ebd., S. 45).

2.4.3 Wirksamkeit in der Schule

Wachsende Bürokratie, psychische Belastung, Stressoren institutioneller, persönlicher oder professioneller Natur, können zu Handlungsohnmächtigkeit führen. Schüler*innen fühlen sich durch die Leistungsanforderung teils überfordert, geben aufgrund dessen schneller auf oder sind zumindest unmotiviert. Das führt wiederum zu überforderten und unmotivierten Lehrer*innen, die nur mit Schwierigkeiten ihren Unterricht führen können. Selbstwirksamkeit als Handlungsmaxime im Kontext Schule kann sich wirkungsvoll auf Aspekte wie Gesundheit, Motivation, Leistung und Lernen auswirken (Edelstein, 2002, S. 18). Wichtig ist jedoch, dass in der Schule SWE eine von vielen Faktoren ist. So ist eine hohe SWE ohne jegliches schulisches Wissen nicht nützlich und kann langfristig nicht erfolgversprechend sein (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 49).

Im Folgenden werden ein paar Aspekte benannt, die durch eine hohe SWE positiv beeinflusst werden können. Eine hohe SWE kann die Lernmotivation positiv beeinflussen. Lehrer*innen können die SWE der Schüler*innen stärken, indem sie kommunizieren, dass sie den Schüler*innen zutrauen die Aufgaben zu meistern. Außerdem kann es hilfreich sein, wenn Aufgaben gestellt werden, die zwar herausfordernd, aber lösbar sind. Dadurch kann aus der Quelle *lernen aus Erfahrungen* die SWE gestärkt werden. Wenn Schwierigkeiten entstehen, ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft die Lösung nicht vorgibt, sondern ermutigt und unterstützt. Somit kann der*die Schüler*in selbst die Lösung erarbeiten und sich den Erfolg zuschreiben (Gärtner, Thiel, Nachbauer & Kellermann, 2021, S. 534). Wenn Schüler*innen die Lernziele darauf ausrichten, einen Zuwachs an Fähigkeiten und Wissen zu erlangen und nicht ausschließlich als Lernziel haben, ein Leistungsniveau zu erreichen, kann es die SWE stärken. Durch diese Herangehensweise wird der Fokus auf das Erlernen von Lösungs- und Lernstrategien gelenkt. Das kann sich nachhaltig darauf auswirken, diese Strategien auch in anderen Bereichen des Lebens anzuwenden (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 48).

Positiv kann sich eine hohe SWE auch auf den Wechsel vom Gymnasium auf eine Hochschule auswirken. Es erhalten mittlerweile zwar immer mehr Schüler*innen eine Zugangsberechtigung, jedoch wird diese nicht immer genutzt. Einen Einfluss darauf, ob ein Studium aufgenommen wird, hat unter anderem das Bildungsniveau der Eltern. Bei 100 Jugendlichen aus akademischen Haushalten, wechseln ca. 84% auf eine Hochschule. Bei 100 Jugendlichen aus nicht-akademischen Haushalten sind es nur ca. 37%. In einem Modellprojekt wurde versucht, durch ein Studienorientierungsprogramm die SWE zu stärken, um Schüler*innen aus nicht-akademischen Familien einen Wechsel zu vereinfachen. In dem Projekt zeigt sich, dass durch das Studienorientierungsprogramm die SWE von Schüler*innen

aus nicht-akademischen Familien signifikant angestiegen ist, bei Schüler*innen aus Akademikerhaushalten hingegen nicht. Die Erhöhung der SWE von den nicht- akademischen Familien gleicht somit die vorher bestehende Differenz aus. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine Stärkung der SWE zur Bildungschengleichheit beitragen kann (Mohrenweiser & Pfeiffer, 2016, S. 87).

Auf Grund der Theorie und der Erfahrungen könnte davon ausgegangen werden, dass eine bessere Partizipationskultur an Schulen dazu führt, Schüler*innen zur Partizipation zu motivieren. Durch die dadurch erzeugten positiven Erfahrungen, würde sich auch ihre SWE steigern. Momentan schätzen die Schüler*innen ihre Möglichkeiten jedoch noch gering ein. Die Schüler*innen können sich noch nicht genügend darauf verlassen, dass die Lehrer*innen ihnen die versprochene Mitbestimmung auch einräumen, wodurch das Risiko eines Misserfolgs zu hoch ist und die Partizipationsmöglichkeit eher weniger genutzt wird (Arnold & Steiner, 2011, S. 156).

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

3. Empirischer Teil

3.1 Forschungsdesign Mixed-Methods

Als Forschungsdesign wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt (siehe Abbildung 3). Dieses Vorgehen bietet sich vor allem bei explorativen Studien an, wenn das Feld noch nicht ausreichend erforscht ist (Kuckartz, 2017, S. 177). Das Design dieser Studie ist sequenziell, beginnend mit einer qualitativen Vorstudie, der eine quantitative Datenerhebung folgt. Das bietet die Möglichkeit, zunächst ohne eine bestehende Theorie, Daten zu erheben und darauf aufbauend eine Verallgemeinerungsstudie durchzuführen. In der vorliegenden Studie gibt es zwei Schnittstellen zwischen den beiden Methoden. Zum einen werden die Ergebnisse der qualitativen Studie für die Erstellung des Online-Fragebogens genutzt, um mit diesem quantitative Daten zu erheben (ebd., S. 168). Zum anderen werden am Ende der Arbeit mittels einer Meta-Inferenz „die Schlussfolgerungen beider Studien zu einem kohärenten Ganzen integriert“ (ebd., S. 160) und die Gesamtheit der Ergebnisse diskutiert. Die Datenanalyse erfolgt, wie für Mixed-Methods-Studien charakteristisch, mit den jeweils typischen Auswertungsverfahren (Langfeldt & Goltz, 2017, S. 314). Zur Sicherung der Qualität werden die Gütekriterien für Mixed-Methods-Forschungen beachtet (Doering & Bortz, 2006, S. 114 f.).

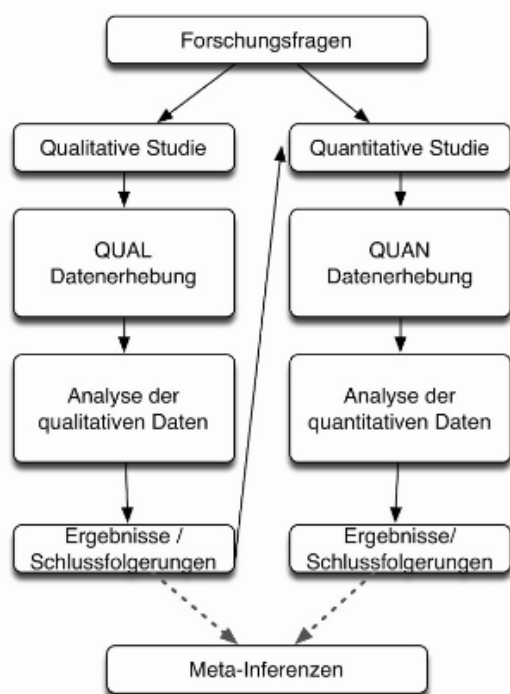


Abbildung 3. Forschungsdesign (Kuckartz, 2017, S. 167)

3.2 Qualitative Studie

3.2.1 Forschungsdesign

Als qualitative Forschungsmethode wurde die *Fokusgruppe* gewählt, da sie sich besonders gut eignet, wenn die Forschung einen partizipativen Charakter haben soll. Das Ziel der Fokusgruppe ist nicht, eine Einigung unter den Teilnehmer*innen zu erzielen, sondern einen möglichst breiten Einblick in verschiedene Standpunkte zu erhalten (Schulz, 2012, S. 10 ff.). Als Teilnehmende wurden Jugendliche ausgewählt, die stellvertretend die Gruppe der Schüler*innen repräsentieren. In der Kindheitsforschung wird zunehmend anerkannt und betont, dass Kinder als eigenständige Subjekte betrachtet werden sollten, die eigene Erfahrungen machen, diese reflektieren und kommunizieren können (Liebel, 2007, S. 35 f.). Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass es von großer Bedeutung ist, Kindern und Jugendlichen einen größeren Raum in der Forschung zu geben und sie als Expert*innen ihrer Lebenswelt wahrzunehmen.

Die Methode ermöglichte im Rahmen des gewählten Mixed-Methods-Designs gerade zu Beginn, explorativ neue Ideen zu generieren und Schwerpunkte festzulegen. Denn in Fokusgruppen entstehen durch spontane Interaktionen unter den Teilnehmer*innen ebenso spontane Impulse, außerdem kann auf einen kollektiven Wissensbestand zurückgegriffen werden (Schulz, 2012, S. 12 f.). Durch die Einbeziehung der Schüler*innen bei der Entwicklung des Fragebogens sollte außerdem sicherstellen werden, dass keine Fragen gestellt werden, welche die Befragten als nicht relevant erachten. Die gemeinsame Erarbeitung erwies sich als besonders bedeutsam, da ansonsten die Schüler*innenperspektive gefehlt hätte, ansonsten hätte der Fragebogen nur auf Erinnerungen beruhen können. An dieser Stelle ist es angebracht zu erwähnen, dass diese Arbeit nicht den Ansprüchen partizipatorischer Forschung von Kindern und Jugendlichen gerecht wird: Dazu hätten die Schüler*innen mehr mit einbezogen werden müssen, z.B. bei der Erstellung der Forschungsfrage, der Methode usw. (Wöhler, Wintersteller, Schneider, Harrasser & Arztmann, 2018, S. 18 f.).

3.2.2 Teilnehmer*innen

Gemäß den Empfehlungen in der Fachliteratur wurde eine Fokusgruppe mit einer Teilnehmerzahl von sechs Personen gebildet. Um einen möglichst großen Mehrwert zu erzielen, wurde eine sozioökonomisch und demografisch homogene Gruppe zusammengestellt. Alle Teilnehmer*innen waren Schüler*innen im Alter von 17 und 18 Jahren. Durch diese Faktoren wurden ehrliche und offene Antworten begünstigt (Schulz, 2012, S. 14). Kritisch zu erwähnen ist, dass sich sowohl alle Teilnehmer*innen untereinander als auch die Interviewerin kannten.

Ein Grund für diese Zusammensetzung war, dass dadurch organisatorische und datenschutzrechtliche Hürden umgangen werden konnten. So durften die Schüler*innen fast alle selbst die Datenschutzerklärung unterschreiben und das Einverständnis der Eltern war nur einmal erforderlich. Außerdem wurde gegebenenfalls durch die Besetzung begünstigt, dass die Schüler*innen in der kurzen Zeit offen und ehrlich teilnehmen konnten. Angesichts der vorherigen Bekanntschaft zwischen den Teilnehmenden und der Interviewerin, kann nicht ausgeschlossen werden, dass ihre Meinung als „die Richtige“ eingeschätzt wurde. Es besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden ihre eigene Meinung entsprechend angepasst haben (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 233). Während des Interviews wurde deshalb besonders darauf geachtet, keine eigene Stellung zu beziehen.

Tabelle 1
Teilnehmer*innen

Teilnehmer*in	Alter	Geschlecht	Schule
P1	17	Weiblich	Realschulabschluss ¹ , aktuell Gymnasium ²
P2	18	Weiblich	Realschule bis Klasse 8, aktuell Gymnasium
P3	18	Weiblich	Realschulabschluss, aktuell Berufsschule ³
P4	18	Weiblich	Realschulabschluss, aktuell Berufsschule
P5	18	Männlich	aktuell Gymnasium
P6	18	Männlich	aktuell Gymnasium

3.2.3 Ablauf

Die Fokusgruppe wurde zu Beginn der Bearbeitungszeit am 15.03.23 durchgeführt. Der Ablauf orientierte sich an den sechs Phasen einer Gruppendiskussion (Hussy et al., 2013, S. 232 f.). Die Teilnehmenden erhielten vorab per Chat die wichtigsten Informationen. Zur Vorbereitung wurden thematisch passende Stimuli in Form von Zitaten oder Studienergebnissen ausgewählt und auf Zetteln vorbereitet (siehe Anhang I.) (Mack & Tampe-Mai, 2012, S. 68). Am Tag der Fokusgruppe wurden die Teilnehmer*innen zunächst begrüßt, darauf folgte eine Vorstellungsrunde. Als nächstes wurde die Datenschutzerklärung vorgelesen und unterschrieben, die Gesprächsregeln und der Ablauf erklärt und über die Verwendung der Ergebnisse informiert. Anschließend folgte eine kurze Vorstellung des Themas. Es folgte die Präsentation des ersten Stimulus. Nachdem ein Stimulus ausreichend diskutiert wurde, haben die Schüler*innen die Ergebnisse des Diskussionsblocks als Stich-

¹ P1, P2, P3, P4 haben dieselbe Realschule besucht

² P1, P2, P5, P6 besuchen dasselbe Gymnasium

³ P3, P4 besuchen dieselbe Berufsschule

wort oder Frage festgehalten, worauf dann der Nächste folgte (siehe Anhang IV.). Während des Interviews wurden bei Bedarf Nachfragen gestellt, um Unklarheiten zu klären und weitere Informationen zu erhalten. Die Fokusgruppe wurde mit der Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden und der Möglichkeit für weitere Anmerkungen abgeschlossen. Als Dank und im Sinne einer Aufwandsentschädigung, bekamen alle Teilnehmer*innen einen Kinogutschein.

3.2.4 Analyse

Da der Fokusgruppe die Bedeutung einer Vorstudie zukommt, nimmt sie eine untergeordnete Rolle ein. Deswegen ist der Detaillierungsgrad der Auswertung begrenzt und der Fokus des Transkripts lag bei der Textgestaltung (Anhang III.) (Kuckartz, 2018, S. 164 ff.). Zur Codierung wurde das Programm MAXQDA genutzt.

Für die Analyse der Fokusgruppe fiel die Wahl auf die inhaltlich strukturierende qualitative Textanalyse nach Kuckartz (ebd., S. 97). Ausgehend von der Forschungsfrage beschreibt Kuckartz ein siebenstufiges Phasenmodell.

Das Modell wurde vereinfacht auf die Fokusgruppe angewandt:

- die Hauptkategorien Partizipation, Feedback, Adultismus und Selbstwirksamkeit wurden zuvor deduktiv aus der Literatur herausgearbeitet;
- durch initiiierende Textarbeit erfolgte die Codierung des Transkripts in die vier Hauptkategorien;
- als nächstes wurden induktiv Subkategorien gebildet (ebd., S. 100, siehe Anhang II.);
- basierend auf den einzelnen Subkategorien konnten dann die Frage-Items für den Fragebogen erarbeitet werden.

3.2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden thematisch sortiert nach den vier Hauptkategorien dargestellt. In dem Kapitel 3.3.3 wurden die Ergebnisse dazu genutzt, die Frage-Items für den Online-Fragebogen zu erstellen. Im Weiteren werden sie in der Meta Interferenz mit den Ergebnissen aus der Literatur und der quantitativen Studie diskutiert.

Partizipation

Dass die Schüler*innen mehr in die Gestaltung des Unterrichts mit einbezogen werden, wird von ihnen begrüßt. Gründe dafür sind, dass „im Endeffekt (...) der Schüler ja der [ist], der den Unterricht abbekommt“ (Transk., P6, Z.⁴ 102) und „Schüler sind die die es ja am besten

⁴ Z.= Abschnittsnummer

Wissen, deswegen sollte man die dann auch fragen“ (Transk., P1, Z. 198). Die Schüler*innen berichten in der Fokusgruppe davon, dass sie in der Vergangenheit eher selten in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen wurden. Es wird bemängelt, dass die Lehrer*innen die Arbeitsmaterialien nicht an die Schüler*innen anpassen und teilweise sogar Arbeitsblätter mit dem Datum vom vorherigen Jahr nutzen (Transk., P1, P2, Z. 206 ff.). Des Weiteren wird von Lehrer*innen berichtet, deren methodisches Vorgehen darin besteht, die Schüler*innen Texte abschreiben oder Abbildungen abzeichnen zu lassen oder nur ausschließlich aus dem Buch vorzulesen (Transk., P2, P3, Z. 216 ff.).

Die SV als eine mögliche Partizipationsform wurde im Interview genauer thematisiert. Dabei zeigte sich, dass es große Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Am Gymnasium wird nach den Aussagen der Schüler*innen fast nichts von der SV bemerkt (Transk., P2, Z. 342). Es gibt nicht die Möglichkeit, die SV zu wählen und auch die Schulsprecher*innen wurden vom Direktor ausgesucht (Transk., P1, P2, Z. 356 ff.). Außerdem wussten einige Schüler*innen nicht, was die Aufgaben und Anforderungen an die SV sind. Es stellt sich heraus, dass es stark auf die Schule ankommt, wie die Aufgaben dieser aussehen und als wie nützlich sie empfunden wird (Transk., P1, P2, P3, P5, Z. 343 ff.). Eine Schülerin, die zuvor eine Realschule besuchte, erwähnte, dass die SV dort sehr daran interessiert war, alle Schüler*innen zu informieren und deswegen regelmäßig durch die Klassen gegangen wurde. Auch die Wahlen sind dort anders abgelaufen, alle Schüler*innen konnten eine Stimme abgeben (Transk., P1, Z. 345 ff.). Eine Schülerin berichtet, dass viele der SV beitreten, „um nicht in den Unterricht zu müssen und wegen dem Sofa in dem SV-Raum“ (Transk., P2, Z. 375 ff.). Des Weiteren wird geäußert, dass nicht der Eindruck besteht, dass die Schüler*innen sich an die SV bei Problemen wenden können, weil nicht davon ausgegangen wird, dass diese einem bei der Lösung helfen. Auch besteht aus Sicht einer Schülerin das Problem, dass fünf Klässler*innen sich eher nicht der SV anvertrauen würden, weil diese unsympathisch wirken (Transk., P1, P2, Z. 376 ff.).

Die Schüler*innen wiesen aber auch darauf hin, dass der Wunsch nach Partizipation nicht grenzenlos ist. So dürfe nicht verlangt werden, dass die Schüler*innen den Unterricht vorbereiten müssen, denn das sei schließlich nicht ihre Aufgabe. Die Schüler*innen wollen lediglich Kritik und Verbesserungsvorschläge äußern dürfen, die dann von den Lehrer*innen umgesetzt werden sollten (Transk., P3, P6, Z. 332 ff.).

Feedback

Die Schüler*innen berichten, dass manche Lehrer*innen um Feedback bitten. Es gibt jedoch kein einheitliches Konzept, sondern die Lehrer*innen entscheiden selbst, in welchem Rahmen

sie Feedback ermöglichen. Aus den Berichten der Schüler*innen stellte sich heraus, dass manche Lehrer*innen sich das Feedback anonym und andere persönlich einholen (Transk., P1, P3, P6, Z. 104 ff.). Eine Schülerin sieht in der Anonymität den Vorteil, dass die Meinung wirklich authentisch geäußert werden kann. Sie kennt viele Schüler*innen, „die dann so schleimen wollen und dann so sagen, ne alles top“ (Transk., P2, Z. 109), wenn nach Feedback gefragt wird. In der Anonymität wird auch noch der zweite Vorteil gesehen, dass die Schüler*innen sich nicht schlecht fühlen und dadurch eher angeben, was sie wirklich denken (Transk., P2, Z. 2). Auf die Nachfrage, ob die Schüler*innen bei einem persönlichen Feedback Angst vor negativen Konsequenzen hätten, wurde von den meisten zugestimmt (Transk., Z. 123 ff.).

Die Nachfrage, ob die Schüler*innen wissen, wie sie konstruktives Feedback geben können, wurde von einem Schüler verneint (Transk., P5, Z. 294). Gemeinsam wurden in der Gruppe Gründe genannt, die davon abhalten könnten, konstruktives Feedback zu geben. Als Gründe wurden die folgenden genannt: „vielleicht, weil man die andere Person nicht verletzen will“ (Transk., P5, Z. 298), „um kein schlechtes Bild bei der Person zu bekommen“ (Transk., P6, Z. 301) und „Angst sich zu öffnen und seine Meinung zu sagen“ (Transk., P2, Z. 302). Auf die Frage, ob das Geben von Feedback in der Schule gelernt wird, antworteten zwei Schüler*innen mit *Nein* und eine andere erwähnte, „es gibt diesen Hamburger, da sagt man erst was Positives, dann was Negatives und dann wieder was Positives“ (Transk., P3, Z. 306).

Auch die Vorteile von Feedback aus Schüler*innen Sicht konnten herausgearbeitet werden. Dass Schüler*innen den Unterricht positiv beeinflussen könnten, wurde von allen bejaht (Transk., Z. 328 ff.). Ein weiterer Aspekt der genannt wird ist die Vermutung, dass die Kinder durch das Erlernen und das Üben vom Feedback geben zeitgleich erlernen Feedback anzunehmen (Transk., P2, Z. 312). Außerdem wird hervorgehoben, dass die Schüler*innen denken, dass die meisten Lehrer*innen ein Interesse daran haben guten Unterricht zu machen.

„Ich finde auch, dass Lehrer ja dadurch auch irgendwie die Chance haben, so selber zu wachsen, irgendwie also, dass die halt von ihrem eigenen Unterricht etwas lernen können, weil ich glaube, der Großteil der Lehrer will ja eigentlich auch Unterricht machen der den Schülern auch gefällt und dadurch, dass die dann Feedback bekommen können, also manchmal hat man ja eine andere Wahrnehmung, als man es dann im Endeffekt tut, deswegen denke ich, dass man selber dadurch als Lehrer viel wachsen kann wenn man das macht“ (Transk., P2, Z. 103).

Die Herausforderungen von Feedbacksystemen werden von den Schüler*innen vor allem in drei Punkten gesehen:

1. die Lehrer*innen können es nicht allen Schüler*innen recht machen (Transk., P3, Z. 381)
2. Feedback kostet Zeit (Transk., P5, Z. 388)
3. die Lehrer*innen haben keinen Druck, das Feedback umzusetzen, da sie meistens verbeamtet sind (Transk., P5, Z. 427)

Eine Schülerin berichtet davon, dass es einen Lehrer gibt, der von seinen Schüler*innen oft Kritik für seinen Unterricht bekommt. Sein Umgang mit der Kritik ist jedoch nicht eine Anpassung an die Wünsche der Schüler*innen, sondern das Beibehalten seines Verhaltens. Die Schülerin vermutet, dass er mittlerweile dafür bekannt ist, dass sich viele Schüler*innen beschweren und er seinen Unterricht weiterhin extra schlecht weiter macht (Transk., P2, Z. 225).

Vier der sechs Schüler*innen antworteten auf die Frage, ob sie die Beschwerdewege an der Schule kennen, mit *Nein* (Transk., P1, P2, P5, P6 Z. 156 ff.). An der Berufsschule sind die Schülerinnen, obwohl sie den Beschwerdeweg kannten, an ihre Grenzen gestoßen, da der Lehrer nicht kooperativ war. Es handelte sich im konkreten Fall um die Beantragung von einem Nachteilsausgleich. Eine Schülerin gibt zu bedenken: „wenn es niemanden gibt, der sich für einen einsetzt, dann kriegt man nicht, was einem zusteht“ (Transk., P3, Z. 184). Die Problematik an dem Gymnasium fasste eine andere Schülerin zusammen „kann ja sein, dass es sowas gibt, aber wenn das nicht kommuniziert wird, ist es halt auch egal“ (Transk., P2, Z. 183).

Die Schülerin, der die Beschwerdewege bekannt waren, erzählt, dass ihre Klasse sich informiert habe und dass sie nun wisse, wie sie sich beschweren können: „Also erstmal musst du den Klassenlehrer kontaktieren (...), danach die Bildungsabteilungsleitung, danach den stellvertretenden Direktor, dann den Direktor und danach geht man ans Schulministerium“ (Transk., P3, Z. 163/165). Die Reaktionen zweier Schüler waren darauf: „da hätte ich ja gar keinen Bock zu“ (Transk., P6, Z. 166) und, „das macht bestimmt keiner“ (Transk., P5, Z. 167).

Adultismus

Die Schüler*innen berichten, dass Adultismus an Schulen normal sei. Es wird ergänzt, dass es aber oft von der Generation der Lehrer*innen abhängt. Gerade bei älteren Lehrkräften fallen adultistische Handlungen besonders stark auf (Transk., P1, P3, P2, P6, Z. 30 ff.). Eine

Schülerin berichtet von ihrem Klassenlehrer, der auf inhaltliche Verbesserungen im Unterricht nicht eingeht. Auch wenn die Schüler*innen einen Beweis dafür haben, dass er falsch liegt, ist er weiterhin der Meinung, dass er Recht hat (Transk., P3, Z. 37). Interessanterweise äußert eine Schülerin, dass sie bei sich selbst adultistische Verhaltensweisen gegenüber jüngeren Schüler*innen wahrnimmt (Transk., P2, Z. 24). Eine andere Schülerin gibt zu bedenken, dass Lehrer*innen auch eine gewisse Machtposition haben müssen, da sie sonst nicht genügend Respekt von den Schüler*innen bekommen (Transk., P1, Z. 34). Sie gibt später noch zu bedenken, dass Macht auch eine Herausforderung für Feedback bedeutet, denn:

„dass die davor Angst haben, zeigt ja eigentlich nur, dass sie so ein bisschen gekränkt werden könnten in ihrer Macht Position, so ein bisschen runter gemacht werden. Also weil man gibt, ja den Kindern auch ein bisschen Macht und dadurch haben die dann glaube ich einfach Angst“ (Transk., P1, Z. 108).

Ein Lösungsvorschlag seitens der Schüler*innen sind Lehrer*innen Weiterbildungen zum Thema Adultismus. Als Grund wird genannt: „Weil die müssen das ja auch lernen. So ältere haben sich damit noch gar nicht auseinandergesetzt die wissen vielleicht gar nicht, wie sie das umsetzen können“ (Transk., P1, Z. 29). Im weiteren Verlauf des Interviews wurde das Thema Weiterbildung noch ein weiteres Mal aufgegriffen. Die Schüler*innen schlagen vor, dass „wirklich so richtig alte Lehrer (...), die gar keinen Plan mehr haben“ (Transk., P1, Z. 227), durch eine Fortbildung nochmals sensibilisiert werden sollten, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten.

Am Ende wurde den Schüler*innen ein beispielhafter Evaluationsbogen einer Universität vorgelegt. Eine Reaktion darauf war der Vorschlag, dass die Lehrer*innen anhand des Bogens eine Punktzahl bekommen, die dann für jeden einsehbar ist. Die Idee dahinter war unter anderem, dass die Schüler*innen auch durch ihren Notenschnitt bei Vorstellungsgesprächen oder Universitäten bewertet werden. Eine Schülerin schlug vor, dass bei der Einstellung von Lehrer*innen die ehemaligen Schüler*innen von ihren Erfahrungen berichten könnten. Das könnte dazu beitragen, dass Lehrer*innen motivierter sind, guten Unterricht zu machen. Im weiteren Gespräch merkte eine Schülerin an, dass es jedoch zu Schwierigkeiten führen könnte, wenn die Schüler*innen die Lehrer*innen nach Sympathie bewerten. Außerdem findet sie es schwierig, die Bewertungen der Schüler*innen mit denen der Lehrer*innen zu vergleichen, da die Schüler*innen zusätzlich Klausuren schreiben. Es wird sich darauf geeinigt, dass die Lehrer*innen nach anderen Kriterien bewertet werden müssten als die Schüler*innen (Transk., P1, P2, P3, Z. 404 ff.).

Das Thema, ab welchem Alter Kinder Feedback geben können, wurde an zwei Stellen besprochen. Zum einen zu dem Stimulus „*Kinder sind die Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt*“. Zum anderen als direkte gestellte Frage: „*Ab wann können Kinder Feedback geben?*“ gestellt wurde. Beim ersten Stimulus herrschte keine Einigkeit. Eine Schülerin stimmte der Aussage nicht ganz zu, denn „*die nehmen die Dinge vielleicht auch ganz anders wahr, als sie wirklich sind, weil sie das noch nicht richtig erfassen können*“ (Transk., P3, Z. 269). Ein anderer Schüler stimmte der Aussage mit „*jeder weiß selber am besten, was in seinem Kopf los ist*“ (Transk., P6, Z. 261) zu. Bei der direkten Frage herrschte Einigkeit in der Gruppe. Begründet wurde es damit, dass jedes Kind vom Unterricht betroffen ist und sich dazu eine eigene Meinung bilden kann (Transk., Z. 114 ff.).

Wirksamkeit

Im Interview wurden Erfahrungen bezüglich der Wirksamkeit des gegebenen Feedbacks gesammelt. Die Schüler*innen berichten, dass ihr Feedback in der Vergangenheit nicht oder nur für kurze Zeit umgesetzt wurde. Eine Schülerin stellte eine Vermutung für das nur kurzzeitige Umsetzen auf. Es könnte sein, dass die Lehrkräfte aufgrund der kurzfristigen Umsetzung des Feedbacks möglicherweise das Gefühl haben, dass dies ausreicht und dann wieder in alte Muster zurückfallen (Transk., P1, P2, P6, Z. 107 ff.). Wenn das Feedback nicht umgesetzt wird, führt es dazu, dass die Schüler*innen sich „*im Stich gelassen*“ (Transk., P3, Z. 212), „*verarscht*“ (Transk., P6, Z. 211) und „*allein*“ (Transk., P2, Z. 214) fühlen. Dies wirke sich auch auf die Motivation aus, sich zukünftig am Unterricht zu beteiligen bzw. zu lernen (Transk., P3, Z. 224).

Neben den negativen Erfahrungen gibt es laut den Schüler*innen auch Lehrkräfte, die ihr Feedback umsetzen. Eine Schülerin berichtet, dass die Klasse sich über einen Lehrer beschwert habe, der daraufhin ein Gespräch mit dem Direktor hatte. Danach habe sich der Unterricht zum Besseren verändert und die Schüler*innen nähmen nun viel mehr aus dem Unterricht mit. Interessanterweise berichtet sie, dass die neuen Methoden des Lehrers unter anderem darin bestünden, Hausaufgaben aufzugeben. Dieser Mehraufwand würde jedoch dankbar angenommen, da der Unterricht dadurch gewinnbringender geworden sei (Transk., P3, Z. 218).

3.3 Quantitative Studie

3.3.1 Forschungsdesign

Als Forschungsdesign für den quantitativen Teil des Mixed-Methods-Design wurde ein Online-Fragebogen ausgewählt (siehe Anhang V.). Dieser eignete sich vor allem, da trotz des kurzen Befragungszeitraums von 14 Tagen viele Teilnehmer*innen erreicht werden konnten (ab dem 16.04.2023). Außerdem erleichterte sich durch die Online-Erhebung die Datenauswertung. Die Umfrage fand auf der Plattform Socisurvey statt.

3.3.2 Stichprobe

Um den datenschutzrechtlichen Hürden Rechnung zu tragen, wurde davon abgesehen, den Fragebogen an Schulen zu verteilen. Außerdem wurde das Mindestalter der Befragten auf 15 Jahre festgelegt. Nach den DGOF Richtlinien muss somit keine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden (DGOF, ADM, ASI & BVM, 1996). Dadurch wurde der Zugang zu Schüler*innen aber zeitgleich auch stark eingeschränkt. Deswegen eignete sich das Schneeball-Sampling. Dies wird genutzt, um Gruppen zu erreichen, die für den*die Forschende*n nur schwer zugänglich sind. Wichtig dabei ist, dass die Personen innerhalb dieser Gruppe gut untereinander vernetzt sind. Das Ergebnis dieser Methode ist eine nichtprobabilistische Stichprobe, die nicht repräsentativ ist (Doering & Bortz, 2006, S. 308). Der Fragebogen wurde über verschiedene Wege verteilt, zum einen durch das Weitergeben an Bekannte, des Weiteren über Online-Plattformen wie *Instagram* und *TikTok*. Außerdem wurden einige Schulen, offene Jugendeinrichtungen, Fußballvereine und SVs per E-Mail kontaktiert.

Die Daten der Umfrage wurden mit $N=245$ Teilnehmer*innen erhoben. Alle Teilnehmer*innen waren zum Zeitpunkt der Durchführung Schüler*innen. Das war die einzige Voraussetzung für die Teilnahme an der Umfrage. Die Teilnehmer*innen waren zu 68,6% weiblich, 26,9% männlich, ,8% inter* und 1,2% trans. 6 Personen haben keine Angabe über ihr Geschlecht gemacht. Nach Einschränkung auf Personen mit dem gewünschten Alter, ergab sich folgende Verteilung: Die Teilnehmer*innen waren im Mittel 16,6 Jahre alt ($N=233$, ausgeschlossen wurden 12 Personen, 9= unter 15 Jahre und 3=über 21 Jahre). 59,2% der Teilnehmer*innen sind in der Unterstufe (<11. Klasse) und 40,8% in der Oberstufe (>11. Klasse). 1,6% Schüler*innen besuchen eine Hauptschule, 10,5% eine Realschule, 56,7% ein Gymnasium, 18% Gesamtschule, 7,3% eine Berufsschule und 5,7% eine Waldorfschule. Mit 58% kommt der Großteil der Teilnehmer*innen aus Nordrhein-Westfalen.

3.3.3 Erhebungsinstrument

Die Frage Items des Online-Fragebogens wurden durch eine Triangulation von drei Quellen generiert:

1. Subkategorien, die aus der Auswertung der Fokusgruppe resultierten
2. Erkenntnisse, die aus der Literatur gewonnen wurden
3. Eigenen Ergänzungen

Der Fragebogen kann in fünf Teile untergliedert werden. Diese werden nachfolgend kurz beschrieben (siehe Anhang V.). Es wurden größtenteils geschlossene Antwortformate gewählt. Bei manchen Fragen wurde eine Mischform genutzt, bei der im Feld Sonstiges ein offenes Antwortfeld zu Verfügung stand. Als Antwortmöglichkeiten gab es folgende: dichotome Antworten (*Ja, Nein*), verschiedene Auswahlantworten, Ratingskalen (*trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu und trifft voll zu*). Es wurde sich für eine gerade Anzahl an Abstufungen entschieden, um der Tendenz zur Mitte entgegenzuwirken. Die Antwortmöglichkeiten wurden durch verbale Benennungen ergänzt, um eine Bearbeitung für die Schüler*innen zu vereinfachen. Alle Fragen wurden als Pflichtfragen markiert, um unvollständigen Fragebögen vorzubeugen. Bei manchen Fragebatterien wurde die Option „*weiß nicht*“ ergänzt, um einen Antwortzwang zu verhindern, dadurch variiert *N* in der späteren Auswertung (Steiner & Benesch, 2018, S. 54 ff.). Eine knappe Instruktion leitete den Fragebogen ein. Es wurde der Grund und das Thema der Studie erläutert. Die Befragten wurden außerdem über die Weiterverwendung und die Anonymisierung ihrer Daten informiert. Des Weiteren wurde darum gebeten, den Fragebogen vollständig und ehrlich zu beantworten. Außerdem wurde auf das Mindestalter von 15 Jahren hingewiesen.

Der erste Teil diente dazu, demografische Daten abzufragen: Geschlecht, Alter, Klasse, Schulform und das Bundesland.

Der zweite Teil erfragte die aktuellen Partizipationsmöglichkeiten und die Partizipationswünsche. Beide Skalen wurde aus schon bestehenden Fragebatterien adaptiert. Die Fragebatterie „Partizipationsmöglichkeiten“ besteht aus sieben Frage -Items. Die Items stammen aus der Studie „Jugend und Demokratie“, die von 1999 bis 2003 in Sachsen-Anhalt durchgeführt wurden (Krüger et al., 2002; Schmidt, 2001, S. 28).⁵ Der Partizipationswunsch wurde durch ein Mehrfachantwortenset erfasst. Die Befragten konnten beliebig viele Antwortmöglichkei-

⁵ Die Fragebatterie wurde aus verschiedenen einzelnen Frage-Items der Ursprungsstudie zusammengefügt

ten auswählen. Die ursprüngliche Fragebatterie stammt aus der Studie ‚Demokratie lernen und leben‘ von 2004 (Klieme & Diedrich, 2012).⁶

Im nächsten Frage-Item wurde Art und Umfang einer SV an der jeweiligen Schule erhoben. In der Fokusgruppe stellte sich heraus, dass die Schüler*innen je nach Schule nicht die SV oder Schulsprecher*in wählen konnten, deswegen wurde durch zwei Filterfragen je nach Antwort noch eine vertiefende Frage gestellt (Transk., P1, P2, Z. 356 ff.). Wenn es eine SV gab, wurde erfragt, ob es die Möglichkeit gab, die SV und den*die Schulsprecher*in zu wählen. Wenn die Befragten die Antwortmöglichkeit *Nein* auswählten, konnten sie zwischen den folgenden drei Optionen auswählen: erstens ich wünsche mir eine SV, zweitens ich wünsche mir keine SV und drittens mir ist es egal ob es eine SV gibt.

Der dritte Teil thematisierte die Diskriminierungsform Adulthood. Da es, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, ein noch sehr neues Forschungsfeld ist, wurde diese Fragebatterie selbst entwickelt. Die benannten Erfahrungen und Aussagen der Schüler*innen aus der Fokusgruppe dienten dabei als Inspiration.

- Um zu erfragen, ob die Schüler*innen sich auf Grund der Machtstrukturen in der Schule schon einmal hilflos fühlten, wurde das Item *„Ich habe mich in der Vergangenheit manchmal hilflos gefühlt, weil ich nichts gegen die Bewertung von Lehrer*innen machen konnte“* erstellt (Transk., Z. 154 ff.).
- Außerdem wurde erfragt, ob sich die Schüler*innen in der Vergangenheit ungerecht behandelt gefühlt haben.
- Aus dem Gedanken, dass Lehrer*innen geleitet von adultistischem Gedankengut davon ausgehen, dass sie besser sind als die Schüler*innen wurde das folgende Frage-Item entwickelt: *„es gibt Lehrer*innen die denken sie wissen alles besser als ich“* (Transk., P3, Z. 37).
- Um zu erfragen, ob Kinder die Diskriminierung aufgrund ihres Alters wahrnehmen, wurde das folgende Item entwickelt: *„Die Lehrer*innen nehmen mich ernst, obwohl ich jünger bin als sie“* (Transk., Z. 24 f.).
- Das Frage-Item: *„Lehrer*innen sollten alle paar Jahre Weiterbildungen machen, um die Qualität des Unterrichtes zu verbessern“* wurde auf Wunsch der Schüler*innen aus der Fokusgruppe hinzugefügt. Diese begründeten, dass manche Lehrer*innen sich eventuell noch nicht kritisch mit der Diskriminierungsform Adulthood auseinandergesetzt haben. Sie wiesen darauf hin, dass eine Fortbildung deswegen sinnvoll wäre,

⁶ Es wurden weggelassen->Schülerzeitung (nicht mehr aktuell), Schülerrat (unverständlich), Lehrerauswahl (fehlerhaft nicht übernommen)

damit die Lehrer*innen sich kritisch mit ihren Handlungen auseinandersetzen können (Transk., Z. 227 ff.).

Die Frage, ab wann ein Kind in der Lage ist, Feedback zu geben wurde auch in der Fokusgruppe diskutiert. Es zeigte sich, dass die Schüler*innen allen Kindern zutrauen, Feedback zu geben (Transk., Z. 114 ff.). Diese Einstellung passt zu der in Artikel 12 der UN-KRK nicht genannten Altersgrenze. Darin wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Beteiligung dem Alter entsprechend angepasst sein sollte. Konträr zum Recht jedes Kindes auf Beteiligung, egal welchen Alters, zeigen Studien, dass es in der Realität Unterschiede gibt. So werden vor allem Schüler*innen höheren Alters mehr von den Lehrer*innen mit einbezogen (Arnold & Steiner, 2011, S. 159). Das könnte daran liegen, dass sie dann schon als Erwachsene wahrgenommen werden und deswegen aus Sicht der Lehrer*innen als ausreichend kompetent für einen adäquaten Austausch sind (Werner, 2023, S. 256). Aus den genannten Punkten wurde sich dazu entschieden, die Schüler*innen zu fragen, ab wann ein Kind Feedback geben kann.

Der vierte Teil thematisierte die Wirksamkeit. Die Fragebatterie „*Wie entscheidet ihr in eurer Klasse*“ aus dem Projekt „Demokratie lernen und leben“, wurde gekürzt in den Fragebogen aufgenommen (Oser, Fritz / Biedermann, Horst / Ullrich, Manuela, 2001).⁷ Die Fragebatterie dient dazu herauszufinden, als wie echt und wirksam die Schüler*innen ihre Mitbestimmung ansehen. Wie aus der Literatur hervorgeht, kann eine Schwierigkeit von Partizipation sein, dass es keine Auswirkungen hat, wenn die Schüler*innen sich einbringen (Straßburger & Rieger, 2019a, S. 230). Auch in der Fokusgruppe wurde thematisiert, dass die Lehrer*innen in der Vergangenheit das Feedback gar nicht oder nur kurz umgesetzt haben (Transk., P1, P2, P6, Z. 107 ff.).

Die Skala zur allgemeinen SWE besteht aus 10 Items und wurde von Schwarzer und Jerusalem entwickelt. Die Skala wurde auf der Grundlage der sozial-kognitiven Theorie von Bandura entwickelt. Sie hatte ursprünglich 20 Items, konnte aber ohne Qualitätsverlust gekürzt werden. Die Skala kann bei Erwachsenen und Jugendlichen ab 12 Jahren eingesetzt werden. Mittlerweile wird sie sehr häufig verwendet und es liegen über 18.000 Rohdaten aus 23 Ländern vor. Ziel ist die Messung „der subjektiven Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Jerusalem & Schwarzer,

⁷ Die Fragebatterie wurde um „Im Grunde habe ich nur in unwichtigen Dingen etwas zu sagen“ und „Lehrer/innen sagen häufig: „wir müssen“, aber meinen eigentlich: „du musst““ gekürzt, da sie ansonsten zu lang gewesen wäre. Außerdem wurden Fragen umformuliert, um nicht ausschließlich negative Ausrichtungen zu haben.

2023, S. 1). Die Skala wurde in den Fragebogen mit aufgenommen, da ein Zusammenhang zwischen SWE und Erfolg von Partizipation vermutet wird.

Der fünfte Teil thematisierte das Feedback und die Beschwerdemöglichkeiten. Aus den Ergebnissen der Fokusgruppe ging hervor, dass die Hälfte der Schüler*innen nicht über Beschwerdemöglichkeiten an ihrer Schule informiert sind (Transk., P1, P2, P5, P6, Z. 156 ff.). Da Kinder ihre Rechte kennen müssen, um sie wahrnehmen zu können, wurden die folgenden Fragen in den Fragebogen aufgenommen (Artikel 13 UN-KRK).

- Zunächst wurde erfragt, ob die Schüler*innen wissen, wie sie sich an ihren Schulen beschweren können.
- Danach wurde gefragt, ob sie sich in der Vergangenheit beschweren wollten. Aus dieser Frage ergaben sich zwei Filterfragen:
 - Schüler*innen, die sich zunächst beschweren wollten, aber es letztendlich nicht getan haben, wurden nach den Gründen dafür befragt.
 - Schüler*innen die angeben, dass sie sich beschwert haben, wurden gefragt, welche Auswirkungen dies gehabt hat.
- Im nächsten Item wurden die Schüler*innen gebeten anzugeben, von wie vielen Lehrer*innen sie bis jetzt nach Feedback gefragt wurden und welche Auswirkung das auf den Unterricht hatte.
- Außerdem wurden die Schüler*innen gefragt, wie häufig und in welcher Form (anonym/persönlich) sie ihren Lehrkräften Feedback geben möchten. Die Relevanz der Anonymität wurde in der Fokusgruppe von den Schüler*innen hervorgehoben. Sie befürchteten aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen, dass sich Schüler*innen bei persönlichem Feedback nicht trauen, ihre ehrliche Meinung auszusprechen (Transk., P2, Z. 302).

Um, die Qualität und die erwarteten Auswirkungen vom Feedback zu sammeln wurde eine selbstkonstruierte Fragebatterie verwendet. Als Inspiration dienten dazu die in Kapitel 2.2.4 dargestellten Kriterien für gutes Feedback. Diese wurde mit einer kurzen Instruktion eingeleitet: *stell Dir bitte bei den nächsten Aussagen Folgendes vor: An Deiner Schule wurde verpflichtend eingeführt, dass die Schüler*innen den Lehrer*innen am Ende vom Schuljahr Feedback geben dürfen.* Es wurde z.B. gefragt, ob die Schüler*innen nach der Qualität des Unterrichtes oder nach Sympathie gegenüber der Lehrkraft bewerten würden. Des Weiteren z.B., ob die Schüler*innen eine Veränderung des Unterrichtes, durch ihr Feedback erwarten würden.

Zur Überprüfung der Funktionsfähigkeit des Online-Fragebogens wurde ein Pretest mit den Teilnehmer*innen der Fokusgruppe durchgeführt. Dabei wurden potenzielle Verständnisschwierigkeiten identifiziert (Steiner & Benesch, 2018, S. 63 f.). Darüber hinaus diente der Pretest dazu, den Jugendlichen einen Einblick in die Ergebnisse der Fokusgruppe zu gewähren. Zusätzlich wurde den Jugendlichen die Gelegenheit gegeben, eventuelle Missverständnisse oder fehlende Aspekte im Fragebogen anzumerken. Ohne diese Möglichkeiten hätte die partizipative Vorstudie ihren Sinn verloren, da die Schüler*innen keine Auswirkungen ihrer Beteiligung gesehen hätten (Straßburger & Rieger, 2019a, S. 230).

3.3.4 Datenaufbereitung

Die Daten wurden in dem Programm SPSS ausgewertet. Die Datenaufbereitung beschränkte sich auf das Umpolen der Items B001_04, C001_05/ _07/ _09, D001_01/ _05/ _08/ _09, E001_02/ _04. Da nur vollständig bearbeitete Fälle exportiert wurden, mussten nur die zwei fehlerhafte Fälle 46 und 91 gelöscht werden (siehe Anhang VI.). Außerdem wurden die Variablen *SWE* und *Wirksamkeit des Feedbacks* neu erstellt (siehe Kapitel 3.3.5).

3.3.5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die durch den Fragebogen erhobenen Ergebnisse vorgestellt, welche als Grundlage für die Meta-Interferenz dient. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse in den Hauptkategorien dargestellt. Wenn nicht extra benannt, ist $N=245$. Mit dem Ziel, eine bessere Lesbarkeit der Ergebnisse zu erreichen, wurden die vorhandenen Antworten bei $N \neq 245$ anteilig auf 100% hochgerechnet ($N \neq 245$ ist der Fall bei Filterfragen und da die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ nicht mit berücksichtigt wurde. Auf diese Weise werden die Ergebnisse in leichter verständlichen Prozentsätzen präsentiert.

Partizipation

Zuerst wurden die Schüler*innen zu ihren aktuellen Partizipationsmöglichkeiten befragt. Aus Tabelle 2 können die Mittelwerte der einzelnen Kategorien entnommen werden. Die Schüler*innen geben im Mittel an, weder besonders viel noch besonders wenig mitgestalten zu können. Am meisten dürfen die Schüler*innen bei Ausflügen und Schulveranstaltungen mitbestimmen, hier geht die Tendenz zu „trifft eher zu“. Bei der Gestaltung des Unterrichtes und Mitbestimmung bezüglich der Hausordnung hingegen dürfen die Schüler*innen eher nicht mitbestimmen.

Tabelle 2

*Aktuelle Schüler*innenpartizipation*

Aktuelle Schüler*innen Partizipation	<i>M</i>	<i>SD</i>
Schüler*innen dürfen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung mitentscheiden. ¹	1,63	0,76
Schüler*innen dürfen Ausflüge und Schulveranstaltungen organisieren. ²	2,69	0,81
Schüler*innen dürfen sich an der Gestaltung von Räumlichkeiten beteiligen. ³	2,49	0,97
Schüler*innen dürfen sich bei der Gestaltung von dem Schulhof der Schule beteiligen.	2,35	0,96
Schüler*innen dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden. ⁵	2,08	0,86
Wenn Schüler*innen Vorschläge machen, dann können sie den Unterricht in ihrem Sinne beeinflussen. ⁶	2,45	0,93
In meiner Schule bleibt den Schüler*innen nichts anderes übrig als den Unterricht so hinzunehmen, wie er ist. ⁷	2,70	0,98

Anmerkungen. Kodierung 1 (*Trifft nicht zu*), 2 (*Trifft kaum zu*), 3 (*Trifft eher zu*), 4 (*Trifft genau zu*).¹ *N*=212, ² *N*=240, ³ *N*=239, ⁴ *N*=233, ⁵ *N*=242, ⁶ *N*=233, ⁷ *N*=237.

In Tabelle 3 wird dargestellt, wie häufig sich die Schüler*innen bei den einzelnen Kategorien Partizipationsmöglichkeiten wünschen. Lediglich 2,9% gaben an *Nirgends* mitgestalten zu wollen. Am höchsten ist der Wunsch nach Mitgestaltung bei der *Stundenplanung/Unterricht* (61,6%) und *Klassenfahrten* (64,1%). Am niedrigsten bei der *Pausengestaltung* (27,8%) und der *Auswahl der Schulbücher* (23,7%). Das Feld *Sonstiges* wurde 6-mal ausgewählt. Es wurde angemerkt, dass eine wirkliche Partizipation erst möglich ist, wenn die Schüler*innen der SV beitreten. Außerdem wünschte sich eine Person, mehr Wahlmöglichkeiten der Fächer. Es wird bemängelt, dass Jede*r 12 Jahre lang Sport und Kunst belegen muss, obwohl in diesen Bereichen eventuell kein Interesse oder Talent vorliegt.

Tabelle 3

Wo möchtest Du an Deiner Schule mehr mitgestalten?

Kategorien	Häufigkeiten (in Prozent)
Klassenfahrten	64,1
Stundengestaltung/ Unterricht	61,6
Projektstage/ Projektwochen	54,3
Schülerordnung/ -gesetze	51,8
Stundenplan	51,0
Auswahl der Sitzpartner*in	44,9
Schulveranstaltungen	40,8
Gestaltung der Klassenräume	35,1
Sauberkeit der Waschräume und Toiletten	33,9
AGs/ Schulmannschaften	31,0
Gestaltung des Schulhofes	30,2
Pausengestaltung	27,8
Auswahl der Schulbücher	23,7
Nirgendwo	2,9
Sonstige	2,4

Als nächstes wurde das Partizipationsinstrument SV betrachtet. Der überwiegende Teil (94,7%) der Schüler*innen gibt an, dass es eine SV an ihrer Schule gibt.

Von den 232 Schüler*innen, die eine SV an ihrer Schule haben, konnten 70,3% die SV wählen. 68,5 % durften wählen, wer Schulsprecher*in wird. Von den 13 Schüler*innen, die keine SV an ihrer Schule haben, wünschen sich nur zwei, dass es eine geben würde. Drei Schüler*innen möchten nicht, dass es sich ändert. Acht Schüler*innen ist es egal, ob es eine SV gibt oder nicht.

Adultismus

Die Entscheidungsauswirkungen in der Schule werden von den Schüler*innen im Mittel weder hoch noch niedrig eingeschätzt (siehe Tabelle 4). Die Schüler*innen stimmen im Mittel der Aussage „*dass ihre Lehrer*innen ihnen aufmerksam zuhören*“ eher zu. Dahingegen schätzen die Schüler*innen ihren Einfluss auf die Lehrer*innen als eher niedrig ein. Der Aussage „*letztlich kommt es immer darauf an, wer die Macht hat*“ wird am höchsten zugestimmt. Die

Aussage „Entscheidungsmöglichkeiten sind nie ganz echt gemeint“ wurde von 41 Schüler*innen nicht beantwortet. Hier lag vermutlich eine Definitionsungenauigkeit vor.

Tabelle 4

Wie entscheidet ihr in Eurer Klasse?

Aussagen	M	SD
Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen einen Einfluss. ¹	2,47	0,89
Entscheidungsmöglichkeiten sind nie ganz echt gemeint. ²	2,36	0,79
Die Lehrer*innen hören mir immer aufmerksam zu. ³	2,97	0,79
Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer*innen durch. ⁴	2,68	0,88
Ich darf nur bei relativ unwichtigen Fragen mitbestimmen.	2,71	0,91
Mein Einfluss auf die Lehrer*innen ist sehr hoch. ⁵	1,96	0,83
Letztlich kommt es immer darauf an, wer die Macht hat. ⁶	3,06	0,95

Anmerkungen. Kodierung 1 (Trifft nicht zu), 2 (Trifft kaum zu), 3 (Trifft eher zu), 4 (Trifft genau zu),¹ N=227, ² N=204, ³ N=237, ⁴ N=230, ⁵ N=227, ⁶ N=226

In Tabelle 5 werden die Mittelwerte der Fragebatterie zur Thematik Adultismus dargestellt. Die Schüler*innen geben im Mittel an eher Ungerechtigkeiten und Hilflosigkeit gegenüber den Lehrer*innen erfahren zu haben. Die Aussage, dass Lehrer*innen sie auf Grund ihres Alters nicht ernst nehmen, lehnen sie eher ab. Die höchste Zustimmung im ganzen Fragebogen bekommt die Aussage „Lehrer*innen sollten alle paar Jahre Weiterbildungen machen, um die Qualität des Unterrichtes zu verbessern“.

Tabelle 5

Adultismus

Aussagen	M	SD
Ich habe mich in der Vergangenheit manchmal hilflos gefühlt, weil ich nichts gegen die Bewertung vom Lehrer*innen machen konnte. ¹	2,94	1,06
Ich habe mich in der Vergangenheit nie ungerecht von Lehrer*innen behandelt gefühlt. ²	1,83	0,95
Die Lehrer*innen, nehmen mich ernst, obwohl ich jünger bin als sie. ³	2,90	0,91

Aussagen	<i>M</i>	<i>SD</i>
Es gibt Lehrer*innen, die denken sie wissen alles besser als ich. ⁴	3,30	0,92
Lehrer*innen sollten alle paar Jahre Weiterbildungen machen, um die Qualität des Unterrichtes zu verbessern. ⁵	3,64	0,64

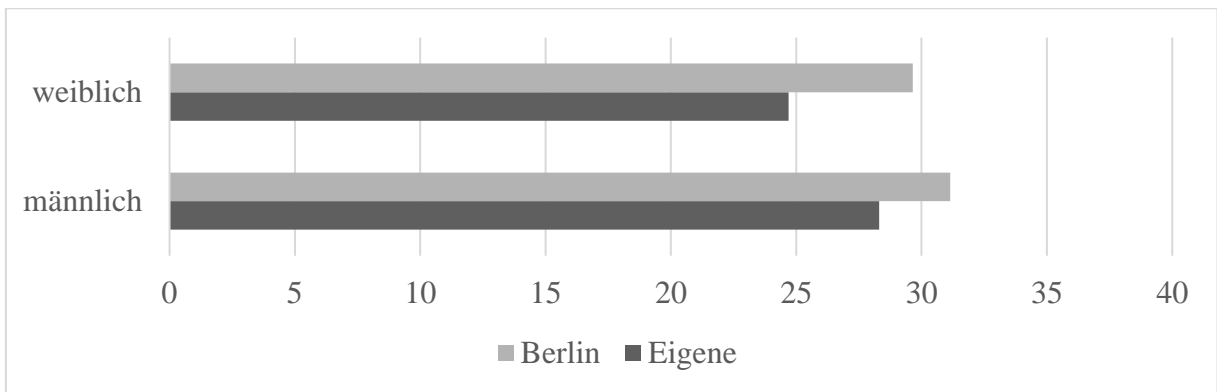
Anmerkung. Kodierung 1 (*Trifft nicht zu*), 2 (*Trifft kaum zu*), 3 (*Trifft eher zu*), 4 (*Trifft genau zu*). ¹ N =239, ² N =236, ³ N =238, ⁴ N =232, ⁵ N =232

Die meisten Schüler*innen trauen mit 62% allen Kindern/Jugendlichen zu, Feedback zu geben. 1,6% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst im Kindergarten*“ aus. 7,3% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst in der Grundschule*“. 6,5% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst ab der 5ten Klasse*“. 17,1% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst ab der 8ten Klasse*“. 4,5% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst ab der 10ten Klasse*“. ,8% wählten die Antwortmöglichkeit „*erst ab dem 18ten Lebensjahr*“.

Wirksamkeit

Der Wert SWE wurde aus den 10 Items des Fragebogens zu einem Summenindex aggregiert. Der Wert kann zwischen 10 (niedrig) und 40 (hoch) liegen. In der Abbildung 4. werden die erhobenen SWE-Werte kategorisiert, nach Geschlecht, im Vergleich zu Referenzwerten aufgezeigt. Als Referenzwerte, werden die im Rahmen einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung erstellten Daten von 2001 genommen (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006). Um die Daten gut miteinander vergleichen zu können, wurden nur die Referenz-Daten von der jüngsten Altersgruppe gewählt (14-30). Für den Vergleich unabhängig des Geschlechtes, wurden dazu aus den Ergebnisse der weiblichen (14-30) und der männlichen (14-30) Befragten ein Mittelwert gebildet. Im Vergleich ist zu erkennen, dass der Unterscheid der weiblichen Referenzgruppe, sich um eine Standardabweichung unterscheidet (Berlin M=29,65, SD=4,89/ Eigene M=24,69, SD=4,98). Bei den männlichen Befragten gibt es zwar einen Unterschied, dieser ist jedoch nicht hoch (Berlin M=31,15, SD=5,66/ Eigene M=28,31, SD=5,12). Der Mittelwert aller Befragten liegt bei 25,78 und die Standartabweichung bei 5,31. Wie auch bei den Vergleichsdaten fällt auf, dass es einen signifikanten Unterscheid zwischen den Geschlechtern gibt (weiblich N=168, M=24,71/SD=4,98, männlich N=66, M=28,35, SD= 5,12). Die Effektgröße ist mit $d^8 = ,73$ als hoch einzustufen (Cohen, 1988) ($t(232) = -4,995; p=,001$).

⁸ d = Effektstärke nach Cohens



Anmerkungen. Skalierung von 10 (niedrige Ausprägung) bis 40 (hohe Ausprägung).

Abbildung 4. Vergleich der Selbstwirksamkeitserwartung der Daten aus Berlin und den eigenen Daten, differenziert nach Geschlecht

Feedback

72,2% der Schüler*innen geben an, dass sie wissen, wie sie sich in der Schule beschweren können. Außerdem kennen 80,8% der Schüler*innen Lehrer*innen, an die sie sich wenden können, wenn sie sich beschweren wollen. Knapp ein Drittel der Schüler*innen gaben an, dass sie im Unterricht oder einer anderen Schulveranstaltung darüber informiert wurden, wie sie sich beschweren können. Wie aus der Abbildung 5 hervorgeht, wollte sich die Minderheit der Schüler*innen (19,6%) noch nie in der Schule beschweren.

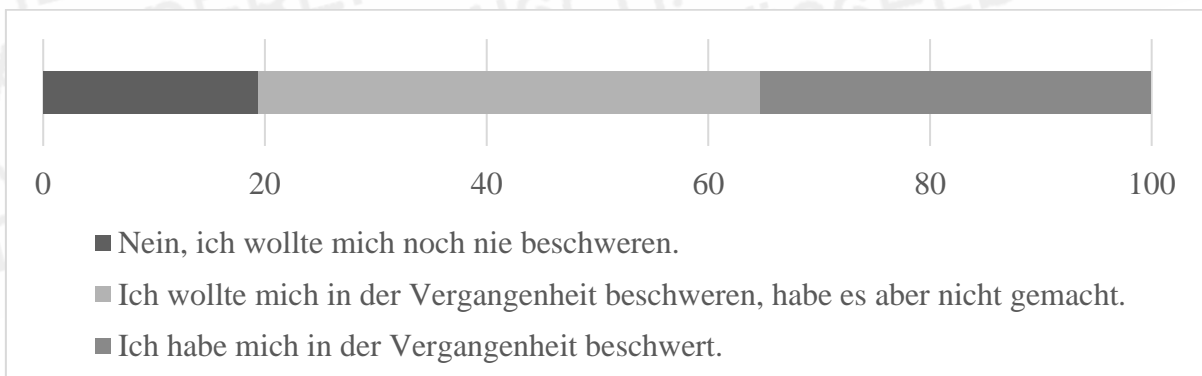


Abbildung 5. Prozentuale Verteilung der Schüler*innen bezüglich Beschwerde

Aus dieser Frage heraus ergaben sich zwei Filterfragen. Die Schüler*innen die angaben, dass sie sich in der Vergangenheit beschwert haben, geben bezüglich der Auswirkung folgendes an ($N=85$): bei 40% hat sich die Situation verbessert, bei 7,1% hat die Situation sich verschlechtert und bei 52,9% der Schüler*innen hat sich die Situation nicht verändert. Die Schüler*innen die sich in der Vergangenheit beschweren wollten, es aber dann doch nicht getan haben, gaben folgende Auskünfte darüber ($N=112$, mehrfache Antwort möglich): 18,8% wussten nicht, wie es geht, 40,2% haben sich dagegen entschieden, da es zu kompliziert war

und 82,1% hatten Angst vor negativen Konsequenzen. In dem Antwortfeld „Sonstiges“ (8%) wurde folgendes angegeben: „Ich hatte nicht die Mittel dazu“, „Generell stehen die Lehrer als Machtpersonen da, es hat Auswirkungen auf die Note und die zwischenmenschlichen Situation“, „Habe es nicht gemacht, weil es teilweise eh nichts ändert“, „Habe mich dagegen entschieden, weil ich mir dann doch unsicher war“, „weil ich so oder so die kleinere Partie bin und die Lehrer*innen zu anderen Lehrer*innen halten würden“, „hat nachher nichts gebracht“, „ich stehe sonst schlecht bei den Lehrern da und dies beeinflusst meine Note“ und „Ich war noch jünger und hatte Angst vor den Lehrern“.

Die Frage, ob die Schüler*innen ihren Lehrer*innen gerne Feedback geben würden, beantworteten 88,24% mit *Ja*. Wie der Abbildung 6 entnommen werden kann, wurde die Mehrheit der Schüler*innen von weniger als 5 Lehrer*innen nach Feedback gefragt. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass bei den Antwortmöglichkeiten ein Fehler unterlaufen ist. So umfassen die Antwortmöglichkeiten 7-8 und 8-10 beide die Zahl 8, dadurch ist sie nicht eindeutig zugeordnet.

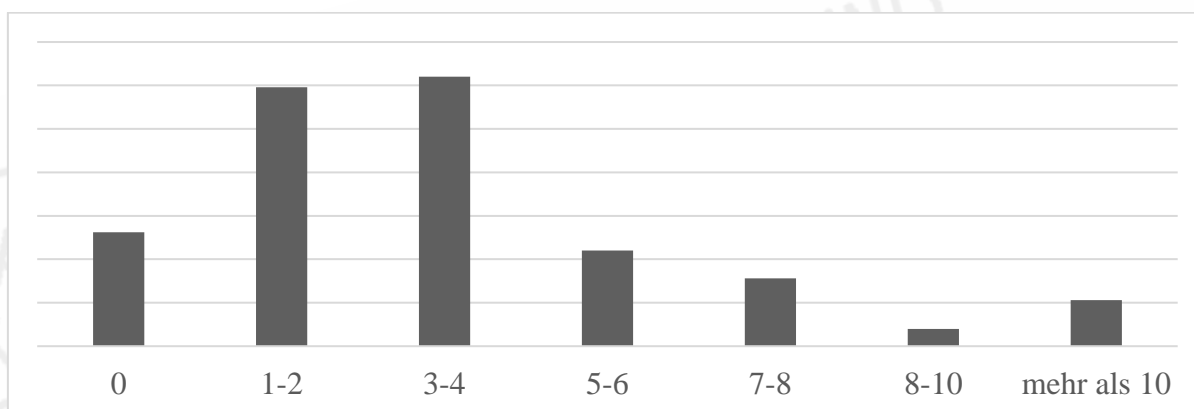


Abbildung 6. Prozentuale Verteilung der Schüler*innen bezüglich der Häufigkeit von Lehrer*innen Feedback

Die 213 Schüler*innen die nach Feedback gefragt wurden gaben zu 40,85% an, dass der Unterricht dadurch besser geworden ist. 41,31% gaben an, dass der Unterricht sich nicht verändert hat. 1,41% geben an, der Unterricht hätte sich verschlechtert. 16,43% geben an, dass es einen Lehrer*innen Wechsel gab.

Auf die Frage, wo die Schüler*innen gelernt haben, wie sie Feedback geben, ergaben sich die folgenden Ergebnisse: 26,9% haben nicht gelernt, Feedback zu geben. 39,2% mussten es nicht lernen, weil sie der anderen Person einfach sagen, was sie denken. 35,5% haben in der Schule gelernt, wie sie gutes Feedback geben können. 32,2% haben außerhalb der Schule gelernt, wie sie Feedback geben.

Die Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte der Fragebatterie „*Wenn ich meinen Lehrer*innen Feedback geben dürfte, dann...*“. Es herrscht eine hohe Einigkeit darüber, dass die Schüler*innen die Möglichkeit nicht ausnutzen würden und ihre Lehrer*innen nicht nach Sympathie bewerten würden. Sie geben außerdem an, dass sie dann glücklicher und zufriedener wären. Des Weiteren denken die Schüler*innen, dass sie sich auch zukünftig eher trauen würden, Feedback zu geben. Die Mehrheit würde die Möglichkeit nutzen.

Tabelle 6

*Wenn ich meinen Lehrer*innen Feedback geben dürfte...*

Aussagen	<i>M</i>	<i>SD</i>
... hätte ich Angst vor negativen Konsequenzen. ¹	2,57	1,04
... würde der Unterricht sich verbessern. ²	2,71	0,81
...würde ich die Möglichkeit nutzen. ³	3,25	0,83
...würde ich danach bewerten, wie sehr ich die Lehrkraft persönlich mag. ⁴	2,06	0,91
...würde ich danach bewerten, wie gut der Unterricht ist. ⁵	3,53	0,6
...würde ich mich auch in der Zukunft trauen anderen Personen Feedback zu geben. (z.B. in meinem späteren Beruf) ⁶	3,09	0,77
...würde ich es ausnutzen und Lehrer*innen, die ich nicht mag, extra schlecht bewerten. ⁷	0,59	0,81
...würde es sowieso zu keinen Veränderungen führen. ⁸	2,59	0,88
...könnte ich genau benennen, was der*die Lehrer*in ändern müsste, damit der Unterricht besser wird. ⁹	2,89	0,81
...würde ich fair bewerten. ¹⁰	3,52	0,63
...wäre ich zufriedener. ¹¹	3,26	0,7

Anmerkungen. Kodierung 1 (*Trifft nicht zu*), 2 (*Trifft kaum zu*), 3 (*Trifft eher zu*), 4 (*Trifft genau zu*). ¹ *N* = 239, ² *N* = 221, ³ *N* = 237, ⁴ *N* = 233, ⁵ *N* = 238, ⁶ *N* = 218, ⁷ *N* = 235, ⁸ *N* = 222, ⁹ *N* = 232, ¹⁰ *N* = 238, ¹¹ *N* = 221

Zu der Form des Feedbacks gibt die Mehrheit der Schüler*innen (80,8%) an, anonymes Feedback zu bevorzugen. Die Regelmäßigkeit vom Feedback wird wie folgt angegeben: 28,2% jedes Vierteljahr, 30,6% jedes Halbjahr, 4,9% jedes Schuljahr, 36,3% nach Bedarf.

Explorative Auswertung

Die explorative Analyse zielt darauf ab, in den vorliegenden Daten erste Zusammenhänge oder Unterschiede zwischen den Variablen zu untersuchen, ohne vorab spezifische Hypothe-

sen aufgestellt zu haben. Dazu wurden Korrelationsanalysen und t-Tests durchgeführt. Die Anwendung dieser Analysetechniken ermöglicht es, bisher unbekannte oder in der Literatur vermutete Beziehungen zwischen den Variablen zu erkennen und dienen als Ausgangspunkt, um neue Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten abzuleiten. Um die Effektstärken ausdrücken zu können, werden die Kategorisierungen nach Cohen genutzt. Bei Korrelationen liegen die Grenzwerte bei $r=,1$ =klein, $r=,3$ = mittel und $r=,5$ =groß. Bei T Test Berechnungen liegen die Effektgrößen bei $r=,2$ klein, $r=,3$ = mittel, $r=,8$ = groß (Doering & Bortz, 2006).

Durch die in SPSS errechnete Korrelationsmatrix (Tabelle 7), können die Interkorrelationen zwischen Variablen nachvollzogen werden (Steiner & Benesch, 2018). Die Stichprobengröße lag für a (SWE) bei $N=245$, für b (*Wenn ich meinen Lehrer*innen Feedback geben dürfte, würde ich mich auch in der Zukunft trauen anderen Personen Feedback zu geben*) bei $N=218$, für c (*Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen einen Einfluss*) bei $N=227$ und für d (*Mein Einfluss auf die Lehrer*innen ist sehr hoch*) bei $N=226$. Der Mittelwert der SWE liegt bei 25,76 ($SD=5,29$). Der Mittelwert für b liegt bei 3,09 ($SD=,77$). Der Mittelwert für c) liegt bei 2,47 ($SD=,89$). Der Mittelwert für d) liegt bei 1,96 ($SD=,83$). Zwischen der Variable a und b gibt es eine signifikante Korrelation ($r^9=,233, p<,01$). Auch zwischen den Variablen a und c gibt es eine signifikante Korrelation ($r=,285, p<,01$). Auch zwischen den Variablen a und d gibt es eine signifikante Korrelation ($r=,259, p<,01$). Die Effektstärken sind eher mittelgradig (Cohen, 1988).

Tabelle 7
Korrelation nach Pearson

Variable	a	b	c	d
a= SWE	-	-	-	
b= Wenn ich meinen Lehrer*innen Feedback geben dürfte, würde ich mich auch in der Zukunft trauen anderen Personen Feedback zu geben. (z.B. in meinem späteren Beruf)	,233**	-	-	
c= Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen einen Einfluss.	,285**	,137	-	
d= Mein Einfluss auf die Lehrer*innen ist sehr hoch.	,259**	,021	,403**	-

Anmerkung: ** $p<0,01$.

⁹ r = Korrelationskoeffizient

Des Weiteren wurden T-Tests von unabhängigen Stichproben durchgeführt (Steiner & Bensch, 2018). Die Gruppen wurden aus dem Frage-Item „*Ich wurde schon einmal nach Feedback gefragt und bin der Meinung, dass...*“ gebildet. Schüler*innen die angegeben haben, dass sich der Unterricht nicht verändert oder verschlechtert hat, bilden mit $N=91$ die Gruppe 1. Das Ausbleiben einer Veränderung wird dadurch als negativ definiert. Schüler*innen die ausgewählt haben, dass sich der Unterricht verbessert hat, bilden die Gruppe zwei mit $N=87$. Die Tabelle zu allen Werten des T-Tests können im Anhang VII aufgefunden werden.

1. Die Schüler*innen, die in der Vergangenheit den Unterricht durch Feedback verbessern konnten ($M=2,14$, $SD=,949$) geben gegenüber den Schüler*innen aus Gruppe 1 ($M=2,88$, $SD=,827$) signifikant höher an, dass sie den Unterricht in ihrem Sinne beeinflussen können $t(168,63) = 5,492$; $p=,001$; $d= ,835$. Nach Cohen (1992) ist dieser Unterschied groß.
2. Die Schüler*innen, die in der Vergangenheit den Unterricht durch Feedback verbessern konnten ($M=2,24$, $SD=,7$) geben gegenüber den Schüler*innen aus Gruppe 1 ($M=3,14$, $SD=,544$) signifikant höher an, dass sie den Unterricht durch Feedback verbessern können $t(167) = 8,97$; $p=,001$; $d=1,39$. Nach Cohen (1992) ist dieser Unterschied groß.
3. Die Schüler*innen, die in der Vergangenheit den Unterricht durch Feedback verbessern konnten ($M=2,24$, $SD=,7$) geben gegenüber den Schüler*innen aus Gruppe 1 ($M=3,14$, $SD=,544$) signifikant niedriger an, dass sich der Unterricht durch Feedback nicht verändern würde, $t(162) = 8,47$; $p=,001$; $d= 1,32$. Nach Cohen (1992) ist dieser Unterschied groß.
4. Die Schüler*innen, die in der Vergangenheit den Unterricht durch Feedback verbessern konnten, geben im Mittel stärker an, dass sie bei Entscheidungen im Unterricht mitbestimmen können, als die Schüler*innen aus der Gruppe 1. Die Effektstärke liegt im Mittel der Items bei ,627 und kann deswegen als mittel eingestuft werden.¹⁰
5. Die Schüler*innen, die in der Vergangenheit den Unterricht durch Feedback verbessern konnten, geben im Mittel weniger an, von Adultismus betroffen zu sein als die Schüler*innen aus der Gruppe 1. Die Effektstärke liegt im Mittel der Items bei ,6 und kann deswegen als mittel eingestuft werden.¹¹

¹⁰ Es wurde aus den Effektstärken der Items aus der Skala „*Wie trifft ihr Entscheidungen*“ der Mittelwert gebildet, um eine übersichtliche Darstellung zu bieten. Die einzelnen Items können im Anhang V. eingesehen werden.

¹¹ Es wurde aus den Effektstärken der Items aus der Skala „*Adultismus*“ der Mittelwert gebildet, um eine übersichtliche Darstellung zu bieten. Das Item „*Lehrer*innen sollten alle paar Jahre Weiterbildungen machen*“,

3.4 Meta-Inferenzen

3.4.1 Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Arbeit ist darzustellen, wie die Schüler*innen ihre aktuellen Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Schule bewerten, welche Potenziale Feedback-Systeme aus Schüler*innenperspektive bieten und welche Herausforderungen bestehen. Zur Beantwortung werden die Ergebnisse der Literatur, der qualitativen Studie und der quantitativen Studie in diesem Kapitel zusammengeführt.

Spätestens seit der Ratifizierung 1992 wird den Kindern das Recht auf Partizipation und freie Meinungsäußerung zugesichert (UN-KRK Artikel 12, 13). Dass es zahlreiche Vorteile hat, Kinder partizipativ mit einzubeziehen, zeigten Modellprojekte wie „Demokratie lernen und leben“ (Witt, 2006, 32 ff.). Obwohl es seitdem viel Zeit für die Umsetzung der Rechte gab, zeigen Studien auf, dass die Bemühungen noch unzureichend sind, unter anderem, da echte Partizipation nicht die Regel ist (Liening-Konietzko, 2016, S. 56 f.; Maywald, 2016, S. 65 f.). Das spiegelt sich auch in der Online-Umfrage wider. So bewerten die Schüler*innen die Aussage „In meiner Schule bleibt den Schüler*innen nichts Anderes übrig, als den Unterricht so hinzunehmen, wie er ist“ 2023 im Mittel mit 2,7 und 2000 im Mittel mit 2,89. Die Möglichkeiten den Unterricht durch Vorschläge zu beeinflussen, bewerten die Schüler*innen im Jahr 2023 mit 2,45 und 2000 mit 2,47 (Schmidt, 2001, S. 28). Dass sich der Unterricht wenig zu den vorherigen Jahren verändert hat, wird auch in der Fokusgruppe bemängelt. Eine Schülerin gibt an, dass Lehrer*innen seit Jahren dieselben Methoden und Arbeitsblätter nutzen (Transk., P1, P2, Z. 206 ff.). Die ausbleibende Veränderung könnte mit unzureichenden Vorschriften und Kontrollinstanzen zusammenhängen. Zwar hat Deutschland sich durch das Unterzeichnen der UN-KRK dazu verpflichtet die Rechte der Kinder umzusetzen, jedoch ist nicht vorgegeben, wie die Umsetzung aussehen soll (Krappmann, 2012, S. 15).

Dass ein Wunsch nach Mitgestaltung besteht, zeigen sowohl die Ergebnisse aus der Fokusgruppe als auch die Ergebnisse der Online-Befragung. Nur 2,8% der Befragten gaben an, "Nirgendwo" mitbestimmen zu wollen. Hervorzuheben ist, dass ein besonders hoher Wunsch bei der Mitgestaltung des Stundenplans/Unterrichts und der Schülerordnung/-gesetze besteht. Im Vergleich zu den Daten aus der Ursprungsstudie sind diese Zahlen gestiegen (Roczen & Klieme, 2007, S. 57). In anderen Bereichen, wie Sitzpartner*in, Pausengestaltung und AGs liegt zwar auch ein Wunsch vor, jedoch nicht mit der gleichen Intensität. In der Fokusgruppe

um die Qualität des Unterrichtes zu verbessern.“ Wurde rausgelassen, da es thematisch nicht passt. Die einzelnen Items können im Anhang V. eingesehen werden.

herrscht Konsens darüber, dass die Schüler*innen mehr in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden sollten. Sie wissen schließlich am besten, wie der Unterricht am wirksamsten sein kann (Transk., P1, Z. 198). Die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Mitgestaltung und der momentan wahrgenommenen Mitgestaltung, bei Aspekten wie der Hausordnung und der Unterrichtsgestaltung, wird im Vergleich von Tabelle 2 und Tabelle 3 deutlich. Dass Schüler*innen eher bei Aspekten, die das Lehrerhandeln nicht stark beeinflussen, mitbestimmen dürfen, zeigte sich in der Studienausarbeitungen von Speck (Liening-Konietzko, 2016, S. 56 f.). Bei der Online-Umfrage spiegelt sich dieses Ergebnis auch wider. So stimmen die Schüler*innen der Aussage, nur bei unwichtigen Fragen mitbestimmen zu dürfen, im Mittel mit 2,71 eher zu. Ein Grund könnte sein, dass die Lehrer*innen den Schüler*innen die Mitgestaltung nicht zutrauen oder nicht die Notwendigkeit der Einbeziehung der Schüler*innen in diesen Aspekten sehen.

Ein Beweis dafür, dass rechtlich vorgeschriebene Partizipation dazu führt, dass sie wirklich umgesetzt wird, liefert die SV. So geben in der Online-Befragung 94,7% der Schüler*innen an, dass es an ihrer Schule eine SV gibt. Trotzdem scheinen die Regelungen nicht ausreichend zu sein, denn sowohl von der Vorsitzenden des Stadtschülerrats Leipzig als auch von den Schüler*innen der Fokusgruppe wird bemängelt, dass einige der SV Mitglieder nicht den Aufgaben gerecht werden, sondern lediglich die Vorteile der SV genießen wollen (Werner, 2023, S. 262). Außerdem scheinen die Aufgaben der SV nicht transparent genug zu sein. So erinnern sich die Schüler*innen der Fokusgruppe nur an Aktionen wie den Valentinstag oder den Welt-Aids Tag, jedoch nicht an Beteiligungen außerhalb dieser Aktionen (Transk., P1, P2, P3, P5, Z. 343 ff.). Ein Grund dafür könnte sein, dass die SV bei wirklich wichtigen Entscheidungen nicht genügend mit einbezogen wird und deswegen hauptsächlich Aktionen für besondere Tage ausrichtet (Leonhardt et al., 2023, S. 11). Ein weiterer Grund könnte auch sein, dass die Schüler*innen nicht genügend von der SV informiert werden von der SV. Auch bei der Wahl der SV Mitglieder werden nicht alle Schüler*innen miteinbezogen (Transk., P1, P2, Z. 356 ff.). Es wirkt, als wäre die SV zwar bei einigen Aspekten selbstbestimmt, realistisch gesehen aber, bei den meisten Fragestellungen, nur als beratende Kraft. Dadurch kann eher von Mitsprache als von Mitbestimmung gesprochen werden (Liening-Konietzko, 2016, 42). Wenn die SV um mehr echte Partizipationsmöglichkeiten erweitert und auch genutzt werden würde, könnte sie einen großen Mehrwert bieten. So eignet sich die SV bezogen auf die SWE Quellen hervorragend als Peer-Modell für andere Schüler*innen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42 ff.).

Dass Schüler*innen Machtverhältnisse in der Schule wahrnehmen zeigt sich sowohl in der Fokusgruppe als auch in der Online-Umfrage. So fühlten sich die meisten Schüler*innen in der Vergangenheit schonmal ungerecht behandelt oder hilflos gegenüber den Bewertungen der Lehrkräfte. Auch stimmt der Großteil der Schüler*innen zu, dass es Lehrer*innen gibt, die meinen alles besser zu wissen. Interessanterweise geben die meisten Schüler*innen an, dass die Lehrer*innen sie ernst nehmen, obwohl sie jünger sind. An der Stelle hätte das Item eventuell eindeutiger Ergebnisse geboten, wenn die Formulierung „*Lehrer*innen behandeln mich auf Grund meines Alters nicht anders als Erwachsene*“ geheißen hätte. Eine weitere Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Ungerechtigkeiten nicht mit dem Alter in Verbindung gebracht werden. Zum einen ist das Label Adulthood noch sehr unbekannt und neu (Liebel & Meade, 2023, S. 204). Zum anderen herrschen in der Schule wie in Kapitel 2.3 beschrieben strukturelle (bewertende, hierarchische) Rahmenbedingungen, durch die Diskriminierung nicht direkt wahrnehmbar ist. Zusätzlich wurden Schüler*innen höherer Klassen befragt die ggf. mittlerweile weniger Adulthood erfahren, da sie schon junge Erwachsene sind. Dass Kinder aus der Diskriminierung erfahrenden Rolle in die diskriminierende Rolle hineinwachsen können, zeigt sich in der Fokusgruppe. (Ritz, 2008, S. 2). So beschreiben die Schüler*innen zum einen Adulthood als normal und zum anderen berichtet eine Schülerin von adultistischen Handlungen gegenüber jüngeren Schüler*innen (Transk., P2, Z. 24). Das zeigt die Relevanz, Lehrer*innen in ihrem Handeln zu sensibilisieren, damit die Schüler*innen adultistisches Gedankengut nicht übernehmen (Beelmann, 2021, S. 15). Damit das möglich ist, müsste zuerst das Bewusstsein über Adulthood gestärkt werden, dass momentan Adulthood in keinem Bildungsprogramm genannt wird, spricht für ein Defizit (Richter, 2022, S. 28).

Abhilfe könnten aus Sicht der Schüler*innen Fortbildungen bieten (Transk., P1, Z. 29). Diese könnten bezogen auf Feedback die Gefahr, dass Lehrer*innen sich durch dieses gekränkt oder bedroht fühlen minimieren und dazu führen, dass diese es als Chance wahrnehmen (Transk., P1, Z. 108). Damit Lehrer*innen Fortbildungen einfordern können ist es jedoch zuerst notwendig anzuerkennen, dass diese gebraucht wird. Das Modellprojekt „Demokratie leben und lernen“ zeigt, dass Feedback dazu beitragen kann auf Wissenslücken aufmerksam zu machen und somit die Möglichkeit bietet, gezielt Fortbildungen anzubieten (Witt, 2006, S. 33). Auch ein implementiertes Feedback-System, könnte zu einem weniger starkem Machtgefälle führen. Obwohl das Machtgefälle notwendig ist, um die Haltung der Schüler durch die Lehrer in eine positive Richtung zu lenken, würde so eine Macht-Balance entstehen, da die Lehrer*innen nun auch mit Reaktionen auf ihr Verhalten rechnen müssen (Transk., P1,

Z. 34/108). Dadurch entsteht ein geschlossener Regel-Kreis, der stabilisierende Effekte auf das Verhalten aller Beteiligten mit sich bringt. Die Ergebnisse des T-Tests weisen auf diesen Zusammenhang hin.

Dass der Wunsch nach Partizipation nicht grenzenlos ist, merkte eine Schülerin der Fokusgruppe an. Zwar möchte sie Anmerkungen für Verbesserungen geben dürfen, welche dann umgesetzt werden sollten, jedoch wäre es nicht ihre Aufgabe, den Unterricht zu planen und durchzuführen (Transk., P3, P6, Z. 332 ff.). Durch das Feedbackgeben könnte den Kindern ermöglicht werden, mehr an der Gestaltung des Unterrichtes teilzuhaben. Gleichzeitig würde es sie davor schützen, zu viel in die Planung und Vorbereitung des Unterrichts einbezogen zu werden. Feedback kann Schüler*innen die Möglichkeit geben, ihren Lehrer*innen zu helfen, den Unterricht in ihrem Sinne zu verbessern. Der Wunsch, Lehrer*innen Feedback zu geben ist mit 87,4% sehr hoch, steht jedoch in keinem Verhältnis zu der aktuellen Nutzung. Denn im Mittel geben die Schüler*innen an, von weniger als fünf Lehrer*innen um Feedback gebeten zu werden. Außerdem macht die Fokusgruppe darauf aufmerksam, dass durch die nicht gegebenen Rahmenbedingungen, Lehrer*innen Feedback auf unterschiedliche Weise erbitten (Transk., P1, P3, P6, Z. 104 ff.). Dadurch kann die Gefahr entstehen, dass die Lehrer*innen im Endeffekt auch selbst über den Umgang des Feedbacks bestimmen können. Es verwundert deswegen nicht, dass bei 41,31% der Schüler*innen sich der Unterricht nach dem Feedback nicht verändert hat.

Das Recht auf Meinungsäußerung und Partizipation allein nutzt den Kindern nichts, wenn sie keine Kenntnis darüber haben, da sie es dann nicht einfordern können. Deswegen wird von Schmahel in dem Kommentar zur UN-KRK (2013, S. 204) das im Artikel 12 implizite Informationsrecht, durch welches dafür gesorgt wird, dass Kinder die Möglichkeit haben sich eine Meinung zu bilden, zu partizipieren und zu wissen welche möglichen Konsequenzen entstehen. Durch die Online-Umfrage stellte sich heraus, dass zwar 72,5% der Schüler*innen wissen, wie sie sich beschweren können, jedoch nur 30,4% in Schulveranstaltungen oder im Unterricht darüber informiert wurden. Da 81% angeben, dass sie eine Lehrkraft kennen, an die sie sich bei Problemen wenden können, ist denkbar, dass die Schüler*innen bei Bedarf von diesen informiert wurden. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schüler*innen sich selbst informieren (Transk., P3, Z. 163/165). Die Relevanz für mehr Transparenz der Beschwerdewege zeigt sich unter anderem dadurch, dass 45,3% der Schüler*innen, die sich beschweren wollten (dem Wunsch aber nicht nachgegangen sind), zu 18,8% angeben, nicht gewusst zu haben, wie sie dies tun können. Die Notwendigkeit der Informationsvermittlung über Beschwerdesysteme fasst eine Schülerin der Fokusgruppe wie folgt zusammen: „Kann ja

sein, dass es sowas gibt, aber wenn das nicht kommuniziert wird, ist es halt auch egal“ (Transk., P2, Z. 183).

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Kinder ihre Rechte kennen, diese zwar einfordern können aber trotzdem noch auf den guten Willen der Erwachsenen angewiesen sind (Knauer, 2012, S. 68). Von dieser Erfragung berichtete eine Schülerin der Fokusgruppe. Eine Mitschülerin wollte einen Nachteilsausgleich beantragen und benötigte dabei Hilfe. Der Lehrer lehnte diese jedoch ab, da es ihm zu kompliziert sei (Transk., P3, Z. 184). Auch aus der Online-Umfrage geht hervor, dass Beschwerden nicht immer zu genügend Konsequenzen führen. Bei den Schüler*innen, die sich beschwert haben, hat sich die Situation nur bei 39,5% positiv verändert. Bei über der Hälfte hat sich die Situation nicht verändert. Im schulischen Kontext kommt erschwerend hinzu, dass durch die bewertende Struktur ein Machtgefälle besteht (Liebel & Meade, 2023, S. 210). Dadurch sind die Erwachsenen den Schüler*innen nicht gleichgestellt, sodass die Schüler*innen ggf. Konsequenzen in Kauf nehmen müssen. So geben 82,1% der Schüler*innen, die sich beschweren wollten, (dann aber davon abgesehen haben) an, Angst vor negativen Konsequenzen gehabt zu haben.

Damit Partizipation gelingt, müssen die Möglichkeiten an die Ressourcen der Kinder angepasst werden. Aktuell scheint dies nicht der Fall zu sein, da 40,2% der Schüler*innen, die sich beschweren wollten (aber davon abgesehen haben), angaben, dass es zu kompliziert gewesen sei. Auch in der Fokusgruppe wird deutlich, dass die Schüler*innen die Beschwerdewege als zu kompliziert wahrnehmen (Transk., P5, P6, Z.166 f..).

Die Schüler*innen der Fokusgruppe sind sich bewusst, dass Beteiligung nicht bedeutet, dass alle (Änderungs-) Wünsche der Schüler*innen umgesetzt werden können (Transk., P3, Z. 381). Wichtig ist, den Schüler*innen zu spiegeln, welche Auswirkungen ihre Beteiligung hatte bzw. die Schüler*innen in die Lösungsfindung mit einzubeziehen, um die Komplexität des Unterrichtes zu minimieren (Moldenhauer, 2015, S. 59; Moser, 2010, S. 74). Wenn die Schüler*innen ihrer Beteiligung ein positives Ergebnis zuschreiben können, wird die SWE positiv beeinflusst (Kürten, 2020, S. 41). Bezogen auf Feedback bedeutet es, dass entscheidend ist, dass nach dem Geben des Feedback eine Reaktion folgt. Ansonsten besteht die Gefahr, dass das Feedback als unwirksam wahrgenommen wird und Herausforderungen beim nächsten Mal als noch schwieriger erlebt werden (Kürten, 2020, S. 41). Durch die Online-Umfrage konnte gezeigt werden, dass es positive Auswirkungen hat, wenn die Schüler*innen in der Vergangenheit eine positive Veränderung des Unterrichts nach dem Feedback wahrgenommen haben. So stimmen sie im Mittel mehr zu, dass sie den Unterricht in ihrem Interesse

beeinflussen können und im Unterricht mitentscheiden können. Außerdem hat sich gezeigt, dass Schüler*innen mit einer hohen SWE ihren Einfluss auf Lehrer*innen höher einschätzen als Schüler*innen mit einer niedrigen SWE. Es scheint durch diese Zusammenhänge realistisch, dass die SWE, durch funktionierendes Feedback positiv beeinflusst werden kann.

Obwohl die Schüler*innen der Umfrage nur zu knapp einem Drittel angeben, dass sie in der Schule gelernt haben, wie sie Feedback geben können, scheint die Befürchtung, dass sie es nicht können, vorerst ungerechtfertigt. Ein wichtiger Bestandteil von konstruktivem Feedback ist, das beobachtete Verhalten und nicht die Charaktereigenschaften oder die Persönlichkeitsmerkmale der Person zu bewerten (Fengler, 2010, S. 28). In der Online-Umfrage zeigt sich, dass die Schüler*innen sehr gut zwischen der Sympathie und der Fachlichen Eignung der Lehrkräfte unterscheiden können. Die Schüler*innen gaben im Mittel an, dass sie ihre Lehrkräfte nicht nach Sympathie bewerten würden. Auch stimmen nur 16,2% eher oder ganz zu, dass sie Lehrer*innen die sie nicht mögen, extra schlecht bewerten würden. Des Weiteren geben 94,5% an, dass sie fair bewerten würden und 96,2% geben an, dass sie nach der Qualität des Unterrichtes bewerten werden. Außerdem traut sich über die Hälfte zu, Aspekte konkret zu benennen, die den Unterricht verbessern würden. Als Ausgangslage scheinen diese Ergebnisse dafürzusprechen, dass den Schüler*innen zugetraut werden kann, konstruktives Feedback zu geben.

Damit Feedback als Partizipationsinstrument funktioniert und wirksam ist, sind Vereinbarungen wichtig, die alle Beteiligten einhalten müssen. Neben dem Erlernen Feedback zu geben und zu erhalten, sollten auch formell Vereinbarungen getroffen werden. Denn ansonsten besteht die Gefahr, dass Lehrer*innen zu viel Handlungsspielraum haben und dadurch das Feedback nicht umsetzen und besprechen. Regularien könnten dazu führen, dass Schüler*innen nicht mehr von dem guten Willen des Einzelnen abhängig sind (Knauer, 2012, S. 68). Zu entscheiden ist unter anderem, wie regelmäßig das Feedback eingeholt werden soll. Die Mehrheit der Schüler*innen gibt an, jedes Viertel- oder jedes Halbjahr Feedback geben zu wollen. Nur 5% geben an, dass sie nur jedes Schuljahr Feedback geben möchten. Der Wunsch nach regelmäßigem Feedback könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass zum Schuljahresende möglicherweise Lehrer*innen wechseln, was zu einer fehlenden Umsetzung von Verbesserungen im Unterricht führen kann. Diese Vermutung wird durch die Angabe von 14% der Befragten gestützt, die angeben, dass nach dem Feedbackgeben ein Lehrer*innenwechsel stattgefunden hat. Zudem muss festgelegt werden, ob das Feedback anonym oder persönlich erfolgen soll. 80,8% der Schüler*innen geben an, dass sie lieber anonym Feedback geben möchten. Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Befragten beim

Feedback und sogar 82,1% bei Beschwerden angeben, Angst vor negativen Konsequenzen zu haben, spricht dafür, den Schutz der Schüler*innen durch ein anonymes Verfahren sicherzustellen. Die Schüler*innen äußern auch Bedenken, dass sie ihre Meinung nicht ehrlich äußern können, da sie beispielsweise Angst haben, die Person zu verletzen oder sich danach schlecht zu fühlen (Transk., P2, P5, P6, Z. 298 ff.). Ein Weiterer Aspekt, der festgelegt werden sollte, ist ab welchem Alter Feedback eingeholt werden sollte. Gemäß der UN-Kinderrechtskonvention sollte es keine Altersgrenze geben. Dieser Ansicht stimmen alle Schüler*innen der Fokusgruppe und 62% der Online-Befragten zu. Wie bereits erwähnt, ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, dass die Lehrer*innen die Methoden dem Alter der Kinder entsprechend anpassen (Wyrobnik, 2021, S. 121). Wichtig wäre auch zu diskutieren, was geschieht, wenn ein*e Lehrer*in nicht auf das Feedback reagiert. Momentan wird von der Fokusgruppe als Herausforderung genannt, dass die Lehrer*innen durch ihre Verbeamtung mit keinen Konsequenzen rechnen müssen (Transk., P5, Z. 427)

3.4.2 Limitation der Studie

Dieses Kapitel soll der kritischen Betrachtung und dem Reflektieren der Thesis gelten, um Schwächen zu identifizieren. Im Rahmen der Fokusgruppe ist kritisch anzumerken, dass die Schüler*innen die Interviewerin persönlich kannten. Des Weiteren gestaltete sich die Zeitplanung als knapp bemessen, wodurch die Fokusgruppe als Vorstudie in ihrem Umfang gekürzt werden musste. Leider blieb dadurch nicht ausreichend Zeit, um ihr angemessen Gewicht zu verleihen und die erhobenen Daten umfassend zu analysieren.

Anzumerken ist, dass bei der Online-Umfrage, erwähnenswert viele Schüler*innen das Frage-Item „*Die Entscheidungen sind nicht immer echt gemeint*“ nicht beantwortet haben. Es ist anzunehmen, dass sie den Inhalt nicht vollständig verstanden haben. Obwohl seitens der Dozentin dazu geraten wurde, den Wortlaut anzupassen, wurde er beibehalten, da die Fokusgruppe das Wort zu verstehen schien. Bedauerlicherweise erwies sich diese Annahme als fehlerhaft. Es wäre ratsam gewesen, den Pretest neben der Fokusgruppe und zwei Erwachsenen, auch mit nicht involvierten Schüler*innen durchzuführen. Des Weiteren wurde erst nach der Erhebung die Relevanz bzw. Nützlichkeit der SWE-Skala ausreichend hinterfragt. Es wäre besser gewesen eine eigene Skala auszuarbeiten, die z.B. zur Identifizierung von Quellen der SWE genutzt hätte. Denn durch die bloße Erhebung des Scores konnten im Endeffekt nicht viele Erkenntnisse gewonnen werden. Des Weiteren hätte die Frage „*Von wie vielen Lehrern wurdest du nach Feedback gefragt?*“ durch eine zeitliche Ergänzung präzisiert werden sollen. Wenn nach der Anzahl der Rückfragen im aktuellen Jahr gefragt worden wäre, wäre ein Vergleich zwischen jüngeren und älteren Schülern möglich gewesen. Zudem ist mir

ein Fehler bei der Gestaltung der Antwortskala unterlaufen, da die Zahl 8 versehentlich in zwei Auswahlmöglichkeiten vergeben wurde. Dies führte zu einer leicht inexakten Auswertung der Daten. Dennoch ist die Verteilung der Antworten im numerisch unteren Bereich eindeutig darstellbar.

Schließlich ist anzumerken, dass bedauerlicherweise nur wenige Haupt- und Realschüler an der Studie teilgenommen haben. Dies ist einerseits durch den sozialen Kontext der Autorin begründet, andererseits ergab sich durch die Festlegung eines Mindestalters von 15 Jahren. Dadurch entstand eine Verzerrung der Grundgesamtheit, die mehr Personen in die Studie einschließt, bei denen einerseits ein höheres Alter und andererseits ein höheres Bildungsniveau vorliegt. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Gymnasien im Vergleich zu Haupt- und Realschulen eine Oberstufe haben, in der ältere Schüler*innen vertreten sind. Hätte mehr Zeit zur Verfügung gestanden, hätten Kooperationen mit Schulen aufgebaut werden können, um eine ausgewogenere Verteilung der Schultypen zu erreichen und auch jüngere Schüler stärker einzubeziehen.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

4. Fazit und Ausblick

Mit Hilfe der qualitativen und quantitativen Forschung dieser Arbeit wurde die Annahme, dass an Schulen zu wenig Partizipation besteht, bekräftigt. Obwohl Schüler*innen ein Recht auf Partizipation haben besteht eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Partizipation und der Möglichkeit von Partizipation. Eine Ursache für die unzureichende Partizipation könnte die unzureichende Informationsweitergabe an die Schüler*innen über ihr Recht darauf darstellen. Es konnte außerdem die Annahme, dass vor allem echte Partizipation nicht die Regel darstellt, bestätigt werden. So gibt es zwar an fast allen Schulen eine SV, jedoch ist fraglich, wie hoch der Einfluss der SV bei wirklich wichtigen Entscheidungen ist. Außerdem stellt sich auch heraus, dass vor allem bei Aspekten die das Lehrer*innenhandeln stärker beeinflussen, wie z.B. der Unterrichtsgestaltung oder der Möglichkeit des Feedbackgebens, wenig Partizipation besteht.

Es konnte gezeigt werden, dass Feedback-Systeme an Schulen aktuell selten genutzt werden. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass diesem Umstand eine Reihe an strukturellen Defiziten und Ungerechtigkeiten zu Grunde liegen, die im Rahmen dieser Arbeit ebenso beleuchtet wurden. Dazu zählen fehlende Rahmenbedingungen. So können die Lehrer*innen aktuell selbst bestimmen, wie sie mit Feedback umgehen. Dadurch besteht die Gefahr, dass Partizipation durch fehlende Auswirkungen als unwirksam wahrgenommen wird oder erst gar nicht stattfindet. Des Weiteren wurde das Thema Adultismus beleuchtet. Dass Adultismus an Schulen von Schüler*innen wahrgenommen wird, konnte ebenso in der Studie gezeigt werden. Durch adultistisches Denken der Lehrer*innen entstehen Ungerechtigkeiten wie die unzureichende Einbeziehung der Schüler*innen auf Grundlage der fehlerhaften Einschätzung der Kompetenzen der Schüler*innen, ihre Meinung konstruktiv zu äußern. Auch begünstigen die bewertenden Strukturen die Angst vor negativen Konsequenzen, die durch Feedback entstehen könnten. Dadurch wird die Ausübung der Partizipationsrechte behindert. Derartige Aspekte begünstigen eine unwirksame Partizipation.

In dieser Arbeit konnten außerdem Potenziale herausgearbeitet werden, die Feedback aus Schüler*innensicht bieten kann. So sind die meisten Schüler*innen der Meinung, dass sie den Unterricht durch ihr Feedback positiv beeinflussen können. Außerdem wurde ein positiver Zusammenhang zwischen einem in der Vergangenheit als wirksamen empfundenen Feedback und der Wirksamkeitserwartung von zukünftigen Veränderungen des Unterrichts durch Feedback gezeigt. Des Weiteren geben Schüler*innen an, dass sie durch regelmäßiges Feedback in der Schule auch in der Zukunft dazu tendieren würden, eher ihre Meinung zu

äußern und Feedback anzunehmen. Die Schule könnte sowohl einen Rahmen bieten, um Feedback bzw. Partizipation als Theorie kennenzulernen als auch einen Ort des Ausprobierens darstellen.

Im Weiteren sollen einige Ausblicke in mögliche zukünftige Forschungen und die berufliche Zukunft geboten werden. Interessant wäre, welche Veränderung der Lehrer*innenrolle an Schulen mit stärkerer Partizipation nötig wäre. Auch könnten Handlungsstrategien entwickelt werden, wie Schüler*innen mehr selbstbestimmte Beteiligungsmöglichkeiten zu gestatten bekommen können. Dabei wäre es auch spannend zu überlegen, wie und ob bei selbstbestimmten Handlungsfeldern Unterstützungsangebote seitens der Lehrer*innen angeboten werden sollten. Die Entwicklung klarer Regelungen zur Kontrolle und Umsetzung von Feedbackmechanismen stellt auch eine wichtige Aufgabe dar. Zukünftige Studien könnten darauf abzielen, Mechanismen zur Überwachung und Implementierung des Feedbackprozesses zu entwickeln und zu evaluieren, wobei auch die Vereinbarkeit mit dem Lehrplan und den schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden sollte.

Um ein umfassenderes Verständnis der Auswirkungen von Partizipationsmöglichkeiten auf die SWE zu erlangen, wären weitere Studien interessant. Es könnten z.B. Schulen mit hohen und niedrigen Partizipationsmöglichkeiten verglichen werden, um Korrelationen zu prüfen. Ein weiteres wichtiges Themengebiet ist Adultismus in der Schule. Für die berufliche Praxis ist es wichtig, über Adultismus aufzuklären und zu sensibilisieren. Sinnvoll wären spezielle Fortbildungen für Lehrer*innen, um ihnen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ein reflektiertes Lehren zu begünstigen. Außerdem ist es von großer Bedeutung, Adultismus und Kinderrechte strukturell stärker in Bildungsprogramme einzubeziehen.

Die Themen Partizipation, Adultismus, Selbstwirksamkeit und Feedback sind letztendlich auch auf alle sozialen Einrichtungen und viele weitere Bereiche übertragbar. Daher können die Erkenntnisse dieser Thesis auch in anderen Bereichen der Sozialarbeit von Nutzen sein. Spannend bleibt zu beobachten, wie sich die Themen in den nächsten Jahren noch entwickeln werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, B. & Steiner, C. (2011). Partizipation an Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (DJI Studien kompakt, 2. Aufl., S. 155–177). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Beelmann, A. (2021). Zur Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter. Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Präventionsarbeit. In A. Beelmann & L. S. Sterba (Hrsg.), *Prävention und Bildung im Kindes- und Jugendalter. Vorurteilen begegnen, Toleranz stärken* (Sir Peter Ustinov Institut, S. 9–27). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Mack & Tampe-Mai. (2012). Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU-Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 66–89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Borst, U. (2013). *Systemische Therapie*. Tübingen: Psychotherapie-Verlag.
- Buhren, C. (2015). Feedback –Definitionen und Differenzierungen. In C. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (Pädagogik, S. 11–30). Weinheim: Beltz.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- DGOF; ADM; ASI; BVM. (1996). Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter: <https://www.dgof.de/wp-content/uploads/2021/01/RL-Minderjaehrigen-neu-2021.pdf>.
- Doering, N. & Bortz, J. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Medizin Verlag.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 13–27). Weinheim: Beltz.
- Eichholz, R. (2012). Zum Stand der Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. In S. Penka & R. Fehrenbacher (Hrsg.), *Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis* (S. 25–32). Freiburg: Lambertus.
- Eremit, B. & Weber, K. (2016). *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation. Quick Finder — Die wichtigsten Tools im Business Coaching*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fengler, J. (2010). Feedback als Interventions-Methode. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41, S. 5–20. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11612-010-0100-0>.

- Fengler, J. (2017). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (Beltz Weiterbildung, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele* (Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gaertner, H. (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Verfahren der Selbstevaluation des eigenen Unterrichts. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse, Wirkungen* (S. 101–118). Münster: Waxmann.
- Gärtner, H., Thiel, F., Nachbauer, M. & Kellermann, C. (2021). Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsfeedback – Erste Entwicklungsschritte eines Beobachtungsbogens für Schulleitungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), S. 529–547. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00321-7>.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), S. 26–32. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.1.26>.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jann, Nina (2017): Beteiligung durch Beschwerde. In: Sozial Extra 41 (2), S. 24-26. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter DOI: 10.1007/s12054-017-0022-y.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2023, 20. Mai). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>.
- Klieme, E. & Diedrich, M. (2012). Fragebogenerhebung "Demokratie lernen und leben". Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter https://www.fdz-bildung.de/skala.php?skala_id=1021&erhebung_id=12.
- Knauer, R. (2012). Eine Verfassung für Kinderrechte? Beteiligung als Voraussetzung für Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. In S. Penka & R. Fehrenbacher (Hrsg.), *Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis* (S. 65–74). Freiburg: Lambertus.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (2012). Kinderrechte umgesetzt? Erfahrungen und Empfehlungen aus der Arbeit im UN-Ausschuss. In S. Penka & R. Fehrenbacher (Hrsg.), *Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis* (S. 13–24). Freiburg: Lambertus.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule. In W. Edelstein, L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (2. Auflage, S. 12–19). Schwalbach: Debus Pädagogik.

- Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A. et al. (Hrsg.). (2002). *Jugend und Demokratie - Politische Bildung auf dem Prüfstand eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 18). Opladen: Leske + Budrich. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0>.
- Kruschel, R. (2023). Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und Demokratischen Schulen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 266–282). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. In Baur, Kelle & Kuckartz (Hrsg.), *Mixed-Methods* (Bd. 57, S. 157–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. [überarbeitete] Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kürten, R. (2020). *Mathematische Unterstützungsangebote für Erstsemesterstudierende. Entwicklung und Erforschung von Vorkurs und begleitenden Maßnahmen für die Ingenieurwissenschaften* (Studien zur theoretischen und empirischen Forschung in der Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer.
- Langfeldt & Goltz (2017). Die Funktion qualitativer Vorstudie bei der Entwicklung standardisierter Erhebungsinstrumente. Ein Beispiel aus der Evaluationsforschung in militärischem Kontext. In Baur, Kelle & Kuckartz (Hrsg.), *Mixed-Methods* (Bd. 57, S. 313–335). Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L. & Schuppener, S. (2023). Machtvolle Schule – Einführung in das Buch. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 203–217). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liening-Konietzko, A. (2016). *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*. Dissertation. Universität Hamburg, Leverkusen.
- Ritz, M. (2008). Kindsein ist kein Kinderspiel. Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter https://amyna.de/amyna-medien/dokumente/prog/Kind-sein_ist_kein_Kinderspiel.pdf.
- Maywald, J. (2016). 25 Jahre UN-Kinderrechte und Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest* (Reihe Kinderrechte und Bildung, Band 2, S. 57–69). Schwalbach: Debus Pädagogik.

- Ministerium für Schule und Bildung (2021): *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Mohrenweiser, J. & Pfeiffer, F. (2016, 16. Juni). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), S. 77–95. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s12651-016-0204-2>.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 42, 1st). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, T. & Roth, R. (2010). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* (2. Auflage). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Oser, F., Biedermann, H., Ullrich, M. (2001). *Teilnehmen und Mitteilen. Partizipative Wege in die res publica. Gutachten für das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft Im Rahmen des Projekts "Education a la Citoyennete Democratique"*. Fribourg: Universität. Verfügbar unter: Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter https://www.fdz-bildung.de/skala.php?skala_id=992&erhebung_id=12.
- RdErl. d. Kultusministeriums. (1979, 22. November). *Die Mitwirkung der Schülervertretung in der Schule (SV-Erlass)*, Kultusministeriums. 17-51 Nr. 1. . Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/834.htm>.
- Richter, S. (2022). *Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept*. Freiburg: Verlag Herder.
- Roczen, N. & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben"* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 19). Frankfurt am Main: dipf. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:3123>.
- Schierbaum, K. (2020). *Janusz Korczak, der Brückenbauer. Relektüre der Spannungsverhältnisse in seinem Leben und Werk* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 23). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmahl, S. (2013). *Kinderrechtskonvention. Mit Zusatzprotokollen : Handkommentar* (Beck-Online Bücher, 2. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt, R. (2001). Partizipation in Schule und Unterricht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (44), S. 24–30. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/system/files/pdf/2PSIIIH.pdf>.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–23). Wiesbaden: VS Verlag.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. aktual. u. überarb. Aufl.). Wien: facultas.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019a). 230 Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2., überarbeitete Auflage, S. 230-239). Weinheim: Beltz Juventa.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (2019b). Bedeutung und Formen der Partizipation–Das Modell der Partizipationspyramide. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2., überarbeitete Auflage, S. 12–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Swiderek, T. (2001). Partizipation von Kindern-ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft. In F. Güthoff (Hrsg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur* (S. 114–139). Münster: Votum.
- Thomè, H. (2016). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Erwachsene müssen loslassen. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest* (Reihe Kinderrechte und Bildung, Band 2, S. 208–215). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- UNICEF. (2019). *My place, my rights – Jetzt rede ich!* Köln. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/203746/746153b4bb4c0d0a027f7fc09d11b7af/report-umfrage-pdf-data.pdf.
- Weckend, D., Schatz, C. & Zierer, K. (2019). Ich gebe und fordere Rückmeldung.– Feedback in der Unterrichtspraxis. In M.-C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 19–39). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- WELT (2023, 23. März). NRW: Jogginghosen-Verbot an Wermelskirchener Schule sorgt für Ärger. *WELT*. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://www.welt.de/vermischtes/article244442234/NRW-Jogginghosen-Verbot-an-Wermelskirchener-Schule-sorgt-fuer-Aerger.html>.
- Werner, T. (2023). Adultismus, Mitbestimmung und Protest in der Schule. Erfahrungen einer Schülerin. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 255–265). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weyers, S. (2015). Grundkonzepte und Spannungsfelder demokratischer Erziehung in der Schule. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (Wochenschau Wissenschaft, S. 21–42). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Willemse, J. & Ameln, F. von. (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Witt, K. (2006). *Feedback-Kultur als Strategie demokratischer Veränderung*. Fontane-Gymnasium Rangsdorf, Brandenburg (Praxisbausteine). Berlin: BLK. Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:197>.

Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (2018). *Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wondra, H. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Hrsg.). (2015). *Wie kann Schülerfeedback wirksam werden?* Letzter Zugriff am: 06.06.2023. Verfügbar unter <http://docplayer.org/docview/54/33934160/> width="300" height="429" allowfullscreen></iframe></div></div>.

Wyrobnik, I. (2021). *Korczaks Pädagogik heute. Wertschätzung, Partizipation und Lebensfreude in der Kita*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Anhang

- I. Stimuli Fokusgruppe
- II. Liste der Codes
- III. Transkript der Fokusgruppe
- IV. Mitschriften der Schüler*innen aus der Fokusgruppe
- V. Online-Fragebogen
- VI. Datensatz
- VII. T-Test

Aufgrund der umfangreichen Größe des Anhangs wurde davon abgesehen diesen in gedruckter Form beizulegen. Stattdessen liegt eine elektronische Datei auf dem beiliegenden USB-Stick der Arbeit vor.

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autor*innen wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, 06.06.2023

A black rectangular redaction box covering the signature area.

Luisa Uellendahl

THESIS AM
FACHBEREICH SOZIAL- UND
KULTURWISSENSCHAFTEN
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF