

Sauerwein, Markus

## Partizipation in der Ganztagschule - vertiefende Analysen

*formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally and content revised edition of the original source in:*

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019) 2, S. 435-459*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-189959

10.25656/01:18995

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189959>

<https://doi.org/10.25656/01:18995>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen**

Markus N. Sauerwein

## **1. Einleitung**

Im pädagogischen Diskurs kommt der Bedeutung von Partizipation für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle zu. Auch in den Diskussionen um Ganztagschule wurde das Thema Partizipation immer wieder aufgeworfen (vgl. u.a. Coelen 2006; Wagener 2013). Empirische Ergebnisse hierzu liegen zwar vor, betrachten die Ausprägung von Partizipationsmöglichkeiten aber vorwiegend deskriptiv und weniger Zusammenhänge mit der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. u.a. Coelen und Wagener 2011; Wagener 2013). Zudem liegen die meisten der vorliegenden Befunde bereits fünf bis zehn Jahre zurück, sodass es lohnenswert erscheint, einen erneuten Blick auf Partizipationsmöglichkeiten in der Ganztagschule zu werfen. Konkret interessiert, ob wie zumeist angenommen, Ganztagsangebote mehr Partizipationsmöglichkeiten bieten als der Unterricht. Ferner wird betrachtet, wovon die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten abhängig sind und schließlich wird analysiert inwiefern diese einen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen haben.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### *2.1. Begründungen für Partizipation von Kindern und Jugendlichen*

Partizipation wird als Sammelbegriff für Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitgestaltung verstanden (vgl. Hartnuß und Maykus 2006; Bröckling und Schmidt 2012; Schnurr 2015). Gemeinhin können drei Begründungslinien aufgezeigt werden, weshalb Partizipation ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Interaktion mit Kindern ist, wobei sich durchaus Überschneidungen zwischen ihnen ausmachen lassen. Die erste kann als demokratiethoretische (a), die zweite als pädagogische (b) und die dritte als anerkennungstheoretische (c) Begründung bezeichnet werden.

(a) Eine demokratietheoretische Begründung geht davon aus, dass Menschen nicht als Demokrat\*innen geboren werden, sondern Demokratie erlernt werden muss (vgl. Dewey 1949; Himmelmann 2004). Partizipation gilt als eine der Grundvoraussetzungen einer demokratischen Erziehung und sollte von Beginn an Teil derselben sein. Deshalb sollten Kinder und Jugendliche in all ihren Lebensbereichen so früh wie möglich demokratische Erfahrungen machen, um Demokratie (als Lebensform) weiterzugeben (vgl. Lewin und Lewin 1941; Dewey 1949), denn Demokratien sind auf politisch mündige und handlungsfähige Bürger\*innen angewiesen. Dabei wird Demokratie nicht als eine Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Herrschaftsform verstanden, sondern als aktive Beteiligung im Sinne von Demokratie als Lebensform. „Demokratie als Lebensform kann insofern als Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Demokratie in ihrer Ganzheit wirklich gelebt werden und dauerhaft stabil bleiben kann“ (Himmelmann 2004, S. 9). Demokratie ist demnach eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation (vgl. Himmelmann 2004; Sturzenhecker 2011;). Dahinter steht die Idee, dass der historische, kulturelle und zivilisatorische Entwicklungsverlauf demokratischer Gesellschaften für Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen Sozialisation nachvollziehbar sein sollte, damit eine Identifizierung mit den demokratischen Grundwerten erfolgt oder, wie es Edelstein (2009) formuliert, ein „demokratischer Habitus“ ausgebildet wird. Dies kann wiederum auch als eine Funktion von Schule (vgl. Fend 1981, 2008) verstanden werden. Es geht somit auch um die Vermittlung demokratierelevanter Kompetenzen wie Kooperationsvermögen, Selbstachtung, Toleranz, Perspektivenübernahme, Selbstwirksamkeit und Selbstwert, wofür es entsprechender Erfahrungs- und Lerngelegenheiten bedarf. So wird beispielsweise gefordert, Kindern die Möglichkeit zu bieten, eigene Entscheidungen zu treffen, wann immer es möglich und verantwortbar ist (vgl. Lewin und Lewin 1941; Dewey 1949). Hierbei steht eine Befähigung zur Partizipation durch Partizipation im Fokus, die pädagogisch nur wirksam sein kann, wenn darauf reale Wirkungen folgen (vgl. Bettmer 2009). Pädagogik steht vor der Paradoxie, davon ausgehen zu müssen, dass Kinder und Jugendliche bereits über Fähigkeiten zur Partizipation verfügen, die sie jedoch erst im Prozess des Partizipierens erlernen.

(b) Hieran schließt auch eine pädagogische Begründung von Partizipation an. Das aktive Gestalten der eigenen Lebensbedingungen, die Befähigung zur Selbsttätigkeit (vgl. Betz et al. 2010) sowie der Aufbau von Selbstwert und Selbstwirksamkeit gelten als Ziele pädagogischen Handelns, die durch Partizipation erreicht werden können. Hierfür brauchen Kinder und Jugendliche entsprechende Gelegenheiten (vgl. Zinser 2005; Sting und Sturzenhecker 2005). Insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit wird dieser Aspekt betont – nicht nur über eine demokratietheoretische Begründung – und ist gesetzlich in SGB VIII § 11 (1) verankert. So werden positive Entwicklungen von Teilnehmer\*innen in der Kinder- und Jugendarbeit auch auf die Möglichkeit zurückgeführt, sich aktiv einzubringen (vgl. u.a. Klöver et al. 2009; Cloos und Köngeter 2009). Möglichkeiten der Partizipation gelten daher als Strukturbedingung der Jugendarbeit und sind somit auch für die Funktionalität von Bildung bedeutsam (vgl. Sturzenhecker 2004). Beispielsweise besteht ein Zusammenhang zwischen formellen Partizipationsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit und der Herausbildung von Selbstwirksamkeit (vgl. Bröckling und Schmidt 2012). Für die pädagogische Begründung von Partizipation ist ebenfalls auf die Arbeiten von Lewin, Lippitt und White (vgl. Lewin und Lippitt 1938; Lewin et al. 1939; Lippitt und White 1973) zu verweisen. Diese untersuchen zwar nicht explizit Partizipationsmöglichkeiten, zeigen jedoch auf, dass ein demokratischer Erziehungsstil – der durch Partizipationsmöglichkeiten gekennzeichnet ist – zu produktiverem Arbeiten führt und darüber hinaus bessere Arbeitsergebnisse liefert, als ein autoritärer oder laissez faire Erziehungsstil. Letztlich enthält auch die Dimension der sozialen Eingebundenheit bzw. Motivationsunterstützung, eine der drei Basisdimensionen guten Unterrichts (vgl. Klieme et al. 2001; Klieme et al. 2006; Klieme und Rakoczy 2008; Klieme et al. 2009), Aspekte von Partizipation. Diverse Untersuchungen konnten zeigen, dass autonomieunterstützendes Lehrer\*innen-Verhalten eher intrinsische Motivation bei Lernenden hervorrufen kann als ein kontrollierendes Unterrichten (vgl. Deci et al. 1981; Ryan und Grolnick 1986). Dies soll letztlich auch positiv auf die kognitiven Kompetenzen der Schüler\*innen wirken (vgl. u.a. Klieme und Rakoczy 2008; Klieme et al. 2009; Rakoczy 2006, 2008).

(c) Die dritte Begründung für Partizipation argumentiert mit der Anerkennungstheorie von Honneth (1994). Honneth unterscheidet zwischen drei Formen von Anerkennung – Liebe, Recht und Solidarität. In der pädagogischen Adaption der Anerkennungstheorie (vgl. u.a. Hafener 2002; Scherr 2002; Prengel 2006, 2013; Thole und Schoneville 2010; Sauerwein 2017) werden die Zubilligung gleicher Rechte sowie eine gerechte Behandlung als rechtliche Form von Anerkennung verstanden (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper und Lingkost 2002). Hierunter können auch Partizipationsmöglichkeiten subsumiert werden (vgl. Bettmer 2009; Coelen 2010). Dieser Aspekt spiegelt sich auch in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 wieder, die 1992 in Deutschland ratifiziert wurde. Darin wird gefordert Kindern und Jugendlichen stärkere Mitwirkungsmöglichkeiten einzuräumen (vgl. Hartnuß und Maykus 2006; Coelen und Wagener 2009; 2011). Da Beteiligungshürden als rechtliche Missachtung erlebt werden können, welche sich negativ auf die soziale Integrität oder den Selbstwert auswirken kann, sollten diese abgebaut werden. Dies gilt umso mehr, wenn bestimmten Gruppen – etwa auf Grund von Herkunft oder Geschlecht – weniger Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden.

## 2.2. *Partizipation in der Ganztagschule – Theoretische Überlegungen und Forschungsstand*

Theoretisch können Kinder an vielen Orten Partizipation erfahren. Die Schule als der zentrale Ort, der alle Kinder und Jugendlichen erreicht, kommt alleine auf Grund dieser Tatsache bei der Vermittlung demokratischer Grundbildung eine hervorgehobene Stellung zu (vgl. Dewey 1949; Fend 1981; Hartnuß und Maykus 2006; Diedrich 2008; Himmelmann 2010; Schmid und Watermann 2010). Zugleich ist hierbei jedoch auf die Ambivalenz von Schulpflicht und extern vorgegebenen Curricula zu verweisen, die Partizipationsmöglichkeiten erschweren und damit auch fraglich erscheinen lassen, inwiefern Partizipationsmöglichkeiten in der Schule überhaupt umgesetzt werden und ihr pädagogisches Potenzial entfalten können (vgl. Scherr 2008; Sturzenhecker 2008; Sauerwein 2017). Jugendarbeit, so die These, kann sich auf Grund ihrer Strukturprinzipien (vgl. Sturzenhecker 2004) den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen ganz anders annähern als Schule: Externe Curricula fehlen und die Teilnahme ist freiwillig, wodurch mehr Gestaltungsspielräume eröffnet werden können. Zugleich wird

jedoch kritisch angemerkt, dass die Jugendarbeit nur einen Teil der Adoleszenten erreicht und Jugendliche sich den im Partizipationsprozess gemeinsam ausgehandelten Entscheidungen einfach entziehen können (vgl. Sturzenhecker 2004, 2008).

Ganztagsschule, so die These, kann die Stärken von Schule und Jugendarbeit vereinen. Einerseits wird argumentiert, dass auf Grund des größeren Zeitbudgets die Bedingungen dafür, Lernenden Mitsprachemöglichkeiten einzuräumen, an Ganztagsschulen eher vorhanden sind als an den zeitlich sehr eingeschränkten Halbtagschulen (vgl. Oerter 2003; Burow und Pauli 2006; Stecher et al. 2007). Andererseits wird die informell wirkende Selektivität der Jugendarbeit aufgehoben (vgl. Coelen 2008). Im Gegensatz zur Jugendarbeit kann Schule bzw. Ganztagsschule alle Schüler\*innen erreichen und gemeinsam ausgehandelte Entscheidungen erhalten mehr Verbindlichkeit, da Jugendliche durch einfaches Fernbleiben sich diesen nicht mehr entziehen können. Zugleich wird davon ausgegangen, dass in Ganztagsangeboten mehr Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind als im Unterricht, da extern vorgegebene Curricular fehlen.

Empirische Daten deuten jedoch darauf hin, dass diese theoretisch bestehenden Chancen zur Partizipation in der Ganztagsschule nicht in ausreichendem Umfang genutzt werden (vgl. Coelen et al. 2013). Ein Unterschied zwischen den jeweiligen Mitsprachemöglichkeiten an Ganztags- und Halbtagschulen scheint nicht zu bestehen (vgl. Weber et al. 2008). Innerhalb der Ganztagsschulform räumen gebundene Ganztagsschulen überraschenderweise ihren Schüler\*innen sogar weniger Mitsprachemöglichkeiten ein als offene Ganztagsschulen (vgl. Arnoldt und Steiner 2010).

Zugleich scheint sich die These zu bestätigen, dass die Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht geringer sind als in außerunterrichtlichen Angeboten (vgl. Coelen und Wagener 2011; Wagener 2013), wobei unterrichtsnahe Ganztagsangebote wiederum weniger Partizipationsmöglichkeiten bieten als unterrichtsferne Ganztagsangebote (vgl. Coelen et al. 2013). Zudem gehen die Einschätzungen von Schüler\*innen und Erwachsenen in Bezug auf Partizipationsgelegenheiten weit auseinander (vgl. Arnoldt und Steiner 2010). Kinder und Jugendliche fühlen sich gering beteiligt, während die Erwachsenen (insbesondere im Ganztags) deren Mitbestimmungsmöglichkeiten als eher hoch einschätzen (vgl. Coelen 2010): Während 54 % des weiteren pädagogisch tätigen Personals angeben, dass Schüler\*innen miteinbezogen werden,

bestätigen dies nur 16 % der befragten Dritt- und Viertklässler\*innen (vgl. Coelen und Wagener 2011; Wagener 2013). Analog hierzu wünschen sich über 80 % der Kinder, dass in Ganztagsangeboten ihre Meinung mehr berücksichtigt wird (vgl. Beher et al. 2007; Beher et al. 2009). Empirische Studien weisen zudem auf eine altersbedingte Wertung der Partizipationsmöglichkeiten hin. Mit höherem Alter wird Kindern und Jugendlichen mehr Mitsprache eingeräumt, wobei diese Mitsprachemöglichkeiten von den Jugendlichen selbst jedoch mit steigendem Alter kritischer bewertet werden (vgl. Weber et al. 2008; zusammenfassend: Wagener 2013). Es kommt hinzu, dass insbesondere leistungsstärkere und sozial kompetente Schüler\*innen mehr Partizipationsprozesse wahrnehmen und diese auch nutzen bzw. dass die schulische Partizipation zunimmt, wenn Kinder und Jugendliche von einem positiven Selbstbild berichten. Außerdem hängt die Wahrnehmung von Mitsprachemöglichkeiten mit der sozialen Herkunft der Schüler\*innen zusammen (vgl. Bruner et al. 2001; Bacher et al. 2007; Weber et al. 2008). In solchen Befunden scheint sich aber auch die oben angesprochene Paradoxie von Partizipation widerzuspiegeln: Um mitbestimmen zu können, benötigen Jugendliche bestimmte Fähigkeiten, die jedoch vor allem im Prozess des Partizipierens erworben werden können. Hierbei ist darauf zu achten, „dass nicht durch die soziale Herkunft bestehende Unterschiede verstärkt werden“ (Bacher et al. 2007, S. 293). Es liegt nur eine Studie vor, die Effekte von Partizipation in der Ganztagschule auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufzeigt: Kuhn et al. (2016) stellen fest, dass sich die soziale Verantwortungübernahme (in der Schule) erhöht, wenn diese in Ganztagsangeboten partizipieren können. Dies gilt insbesondere für Jungen.

### 2.3. *Forschungsdesiderate*

Es liegen bereits einige empirische Befunde zur Partizipation in der Ganztagschule vor. Diese sind jedoch vorwiegend deskriptiver Natur. Zudem liegen die meisten Ergebnisse zur Partizipation in der Ganztagschule, bzw. die hierfür erhobenen Daten, bereits einige Jahre zurück. Nachfolgend werden offene Forschungsdesiderate aufgezeigt und diese mit den theoretischen Überlegungen sowie bisherigen empirischen Befunden verknüpft.

#### 2.3.1 *Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Ganztag:*

Vorliegende Studien erfassen deskriptiv Partizipationsmöglichkeiten und vergleichen hier Unterricht und Ganztagsangebote. Diese Studien folgen in erster Linie einer

demokratiethoretischen Argumentation von Partizipation. Es steht eher die Ausprägung von Partizipation und weniger das Lernen durch Partizipation im Fokus. Theoretisch wird angenommen, dass Schüler\*innen in Ganztagsangeboten mehr Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen als im Unterricht. Hierbei wird jedoch davon ausgegangen, dass Unterricht und Ganztagsangebote bzw. die Partizipation in Unterricht und Ganztagsangeboten aus Sicht der Schüler\*innen vergleichbar sind. Anders formuliert, wird vorausgesetzt, dass Schüler\*innen bei Unterricht und Angeboten die gleichen Maßstäbe hinsichtlich der Bewertung von Partizipationsmöglichkeiten anlegen. Um entsprechende Analysen durchzuführen und Aussagen zu treffen, sollte mindestens skalare Messinvarianz vorliegen. In den vorliegenden Arbeiten sind solche Analysen jedoch nicht durchgeführt (oder berichtet) worden.

Ferner wird in den meisten hier zitierten Studien nach generellen Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Angeboten gefragt. Es ist jedoch anzunehmen, dass Partizipationsmöglichkeiten auch nach Unterrichtsfach und Ganztagsangebot variieren können. In den Analysen von Kuhn et al. (2016) wird beispielsweise nach der generellen Partizipation im Ganztage gefragt, es ist jedoch anzunehmen, dass Unterschiede zwischen den verschiedenen Angebotsarten bestehen.

### *2.3.2 Freiwilligkeit und der Einfluss auf die wahrgenommene Partizipation*

Bisher wenig beachtet werden die Teilnahmegründe für entsprechende Angebote. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist für Schüler\*innen nicht immer freiwillig. Dementsprechend ist zu fragen, was geschieht, wenn bei extracurricularen Angeboten der Teilnahmemechanismus von Freiwilligkeit auf Verbindlichkeit umgestellt wird (vgl. May 2011). Der Aspekt der Freiwilligkeit kann selbst als Wahl- und damit auch als Partizipationsmöglichkeit aufgefasst werden. Wie und ob eine freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten beeinflusst, ist bisher allerdings noch unklar.

### *2.3.3 Gebundenheit von wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten*

Neben der freiwilligen Teilnahme können aber auch weitere Faktoren die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten beeinflussen. Wird Partizipation anerkennungstheoretisch aufgefasst, kann das Vorenthalten von Partizipationsmöglichkeiten für bestimmte Gruppen von Schüler\*innen auch als Form von Missachtung verstanden werden. Gemäß vorliegender Befunde ist davon auszugehen, dass sich Partizipationsmöglichkeiten nach soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht unterscheiden (vgl. Bruner et al. 2001; Bacher et al. 2007;



Weber et al. 2008). Ebenfalls scheinen Schüler\*innen mit positivem Selbstbild eher Partizipationsgelegenheiten wahrzunehmen (vgl. Bruner et al. 2001; Bacher et al. 2007; Weber et al. 2008). Diese Befunde beziehen sich jedoch generell auf Partizipation und nicht im speziellen auf Partizipation in der Ganztagschule, weshalb hier ein weiteres Forschungsdesiderat auszumachen ist.

#### *2.3.4 Effekte von Partizipationsmöglichkeiten*

Partizipationsmöglichkeiten sollen sowohl auf ein Leben in der Demokratie vorbereiten (vgl. Dewey 1949; Himmelmann 2004) als auch zur Selbstständigkeit anregen (vgl. Betz et al. 2010), das Selbstwertgefühl steigern und zu einer erfolgreichen eigenständigen Lebensbewältigung beitragen. Umgekehrt kann davon ausgegangen werden, dass das Vorenthalten von Partizipationsmöglichkeiten (für bestimmte Schüler\*innen) als Missachtungserfahrung aufgefasst wird und sich entsprechend negativ auf die Entwicklung der Schüler\*innen auswirkt. Diese Annahmen beziehen sich letztlich auf alle drei aufgeführten theoretischen Begründungslinien für Partizipation. Die meisten der vorliegenden Studien sind jedoch querschnittlich und können deshalb diese Entwicklungsfragen nicht beantworten. Lediglich Kuhn et al. (2016) können entsprechende Effekte von Partizipation auf die Entwicklung der sozialen Verantwortungübernahme für die Ganztagschule im Allgemeinen, jedoch nicht für konkrete Ganztagsangebote im Speziellen treffen.

#### *2.3.5 Kompensatorische Funktionen durch Partizipationsmöglichkeiten*

Ganztagschule wird gemeinhin auch eine kompensatorische Funktion zugeschrieben, in dem zusätzliche Lerngelegenheiten auch dazu beitragen sollen wichtige soziale Kompetenzen zu erlernen (vgl. BMBF 2003; Fischer et al. 2011a, 2011b). Entsprechend könnten oder sollten Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten für Schüler\*innen mit niedrigen sozialen oder emotionalen Kompetenzen bzw. einem geringeren Selbstbild kompensierend wirken.

### *2.4. Fragestellung*

Diese Forschungsdesiderate sollen in dem Beitrag über die nachfolgenden Fragestellungen bearbeitet werden.

## 1. Fragestellung:

1.1 Sind die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten (methodisch gesehen) vergleichbar?

Diese Analysen sind Voraussetzung für die Nachfolgenden. Liegt skalare Messinvarianz vor, dürfen Mittelwerte von Unterricht und Angebot verglichen werden. Liegt metrische Messinvarianz vor, dürfen Vergleiche der Effekte von Partizipation vorgenommen werden.

1.2 Bestehen Unterschiede zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten in den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten?

Hierbei wird, gemäß der zitierten Literatur davon ausgegangen, dass in Angeboten mehr Partizipationsmöglichkeiten bestehen als im Unterricht und in unterrichtsnahen Ganztagsangeboten wiederum weniger Mitsprachemöglichkeiten als in unterrichtsfernen Angeboten.

## 2. Fragestellung: Wovon hängen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen ab?

Gemäß den beschriebenen Forschungsdesideraten wird analysiert, ob Schüler\*innen die freiwillig an Angeboten teilnehmen, mehr Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen. Daneben werden auch Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft sowie die Schulform berücksichtigt. Zudem wird betrachtet, ob Selbstwert und soziale Selbstwirksamkeit die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten beeinflussen, da gemäß der Literaturlage davon auszugehen ist, dass Partizipationsmöglichkeiten von privilegiierteren Schüler\*innen eher wahrgenommen werden.

## 3. Fragestellung: Haben Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten einen Einfluss auf den Selbstwert oder die soziale Selbstwirksamkeit?

Partizipation hat nicht nur einen Wert an sich, sondern kann gemäß einer demokratietheoretischen und einer pädagogischen Begründung auch dazu beitragen, dass sich relevante Variablen wie Selbstwert und soziale Selbstwirksamkeit positiv entwickeln (s.

theoretischer Hintergrund). Konkret wird betrachtet, ob Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten (aus dem Bereich Lesen, Medien und soziales Lernen) sowie im Deutschunterricht Selbstwert und soziale Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen können.

4. Fragestellung: Profitieren Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert bzw. niedriger sozialer Selbstwirksamkeit stärker von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und Ganztagsangeboten?

Von Ganztagschulen wird erhofft, dass sie auch kompensierende Effekte haben. Deshalb wird über einem Interaktionsterm analysiert, ob Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert bzw. niedriger sozialer Selbstwirksamkeit stärker von Partizipationsmöglichkeiten profitieren, als Schüler\*innen mit einem hohen Selbstwert bzw. einer hohen sozialen Selbstwirksamkeit.

### **3. Methoden**

Um die vier aufgestellten Fragen zu beantworten, wird auf Daten des Projektes StEG-S zurückgegriffen. StEG-S ist ein Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), welches am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) konzipiert und durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde (für eine genaue Beschreibung s. Sauerwein 2017).

#### *3.1. Stichprobe*

Insgesamt nahmen an der Studie 2105 Schüler\*innen der 5. Klassenstufe aus 66 Schulen teil. Von den 2105 Schüler\*innen waren 53,7 % Jungen. Insgesamt verteilen sich die Schüler\*innen auf die Schulformen Hauptschule (5,6 %), Realschule (6,8 %), Schule mit mehreren Bildungsgängen (30,8 %), Gesamtschule (26,6 %) sowie Gymnasium (30,3 %). Knapp ein Drittel der befragten Schüler\*innen (29,9 %) besuchten eine gebundene Ganztagschule.

Für diesen Beitrag werden die Daten des ersten und zweiten Messzeitpunkts berücksichtigt. Zum ersten Messzeitpunkt (Beginn 5. Klasse) wurden Hintergrundvariablen wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund erhoben. Ebenso wurden der Selbstwert und die soziale Selbstwirksamkeit erfasst. Zum zweiten Messzeitpunkt (Mitte der 5. Klasse) wurden nochmals

Selbstwert und soziale Selbstwirksamkeit erhoben. Zudem wurden die Schüler\*innen gebeten, die Partizipationsmöglichkeiten in einem von ihnen besuchten Ganztagsangebot sowie im Deutschunterricht im ersten Schulhalbjahr der 5. Klasse zu beurteilen. Die Einschätzung der Partizipationsmöglichkeiten in Ganztagsangeboten konzentriert sich auf Ganztagsangebote aus den Bereichen soziales Lernen, Lesen und Medien, da Schüler\*innen aus Zeitgründen nicht zu allen Ganztagsangeboten befragt werden konnten. Die Teilnahmequote an diesen Ganztagsangeboten war jedoch gering und umfasste, je nach Angebot, 97-150 Schüler\*innen (5-7 % der Gesamtstichprobe).

- Unter *Leseangebote* wurden solche Angebote subsumiert, bei denen das Lesen explizit im Vordergrund steht und gefördert werden soll. Solche Angebote hießen an den Schulen „Lesetraining“, „Lesen macht stark“<sup>1</sup>, „Bibliotheks-Club“ etc.
- Unter der Kategorie *Medienangebote* wurden alle Angebote zusammengefasst, in denen Lesen und/oder Schreiben eine beiläufige Rolle spielen, aber auch soziales Lernen stattfindet. Demnach ist davon auszugehen, dass in diesen Angeboten informell gelernt wird. Dies ist z.B. in Theaterangeboten, Schulzeitungen, Filmvorführungen oder der Homepagegestaltung der Fall. In diesen Angeboten ist zwar Lesen relevant; Schüler\*innen lesen und produzieren Texte, es steht jedoch nicht im Fokus. Zugleich findet auch soziales Lernen statt, wenn Schüler\*innen bestimmte Rollen einnehmen, Verantwortung übernehmen oder gemeinsam etwas gestalten. Dies geschieht im Unterschied zu Angeboten, die konkret soziales Lernen fokussieren, aber ebenfalls eher beiläufig.
- Als *Angebote zum Sozialen Lernen* wurden solche Veranstaltungen kategorisiert, bei denen es um das Einüben und die Bewältigung sozial herausfordernder Situationen geht. Dies sind z.B. Streitschlichter-Programme, Anti-Mobbing-Prävention, Lions-Quest- oder Selbstbehauptungs-Angebote.

---

<sup>1</sup> Das Angebot „Lesen macht stark“ wurde als Teil einer Intervention im Rahmen von StEG-S durchgeführt (vgl. Theis und Sauerwein 2015).

### 3.2. Variablen

#### Soziale Selbstwirksamkeit

In StEG-S wurde die soziale Selbstwirksamkeit angelehnt an Satow und Mittag (1999) erhoben und für Schüler\*innen der 5. Klasse leicht angepasst (vgl. auch Schwarzer und Jerusalem 2002). Auf einer vierstufigen Skala („stimmt gar nicht“ – „stimmt eher nicht“ – „stimmt eher“ – „stimmt“) sollten Schüler\*innen angeben, inwiefern sie den Items in Tabelle 1 zustimmen. Die Güte der Skala ist insgesamt als akzeptabel zu bewerten und es liegt metrische Messinvarianz zwischen den Messzeitpunkten vor (konfigurale MI CFI= .92 RMSEA=.07; metrische MI CFI= .92 RMSEA=.07; skalare MI CFI= .84 RMSEA=.08), was hinreichend für Zusammenhangsanalysen ist.

**Tabelle 1 Skala Soziale Selbstwirksamkeit**

Soziale Selbstwirksamkeit	1. MZP – Anfang 5. Klasse		2. MZP – Mitte 5. Klasse	
	MW	SD	MW	SD
Wie ist das bei dir?				
a) Auch in einer neuen Klasse kann ich schnell neue Freundinnen und Freunde finden.	2,94	0,97	3,43	0,82
b) Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.	3,41	0,84	2,97	0,94
c) Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren.	3,20	0,90	3,25	0,85
d) Wenn ich etwas Falsches getan habe, kann ich mich entschuldigen.	3,48	0,78	3,54	0,72
e) Wenn ich traurig bin, schaffe ich es, mit anderen darüber zu sprechen.	2,95	0,96	2,86	0,98
Skala	3,20	0,61	3,21	0,56
Cronbachs- $\alpha$	0,70		0,63	

Quelle StEG-S (vgl. Fischer et al., 2017) MW = Mittelwert SD = Standardabweichung

### Selbstwert

In StEG-S wurde der Selbstwert der Schüler\*innen angelehnt an PISA 2003 (vgl. Prenzel et al. 2006) anhand von vier Items einer vierstufigen Skala („stimmt gar nicht“ – „stimmt eher nicht“ – „stimmt eher“ – „stimmt“) erhoben. Die Gütekriterien der Skala sind gut und es liegt skalare

Messinvarianz zwischen den zwei Messzeitpunkten vor (konfigurale MI CFI= .98 RMSEA=.06; metrische MI MI CFI= .98 RMSEA=.06; skalare MI MI CFI= .98 RMSEA=.06).

**Tabelle 2 Skala Selbstwert**

Selbstwert	1. MZP – Anfang 5. Klasse		2. MZP – Mitte 5. Klasse	
	MW	SD	MW	SD
a) Ich kann die meisten Dinge genauso gut machen wie andere Leute.	3,21	0,78	3,15	0,79
b) Ich finde, ich habe eine Reihe guter Eigenschaften.	3,19	0,81	3,26	0,76
c) Ich habe eine gute Meinung von mir.	3,25	0,79	3,22	0,79
d) Insgesamt bin ich mit mir zufrieden.	3,44	0,77	3,41	0,80
Skala	3,27	0,64	3,26	0,62
Cronbachs- $\alpha$		0,82		0,79

Quelle StEG-S (vgl. Fischer et al., 2017) MW = Mittelwert SD = Standardabweichung

## Partizipation

Die Skala Partizipation wurde in Anlehnung an die DESI-Studie gebildet (vgl. Wagner et al. 2009) und für Schüler\*innen der fünften Klasse sowie für den Bereich Ganztagschule angepasst. Partizipation wurde sowohl für den Deutschunterricht als auch für Ganztagsangebote erfasst, deshalb wurde eine kurze Form der Skala mit drei Items gewählt. Die Fragen zur Beurteilung des Deutschunterrichts wurden mit dem Impuls *Wie beurteilst du deinen Deutschunterricht? Ich finde, meine Lehrerin / mein Lehrer im Deutschunterricht...* eingeleitet. Zur Bewertung der

Ganztagsangebote wurde ein ähnlicher Impuls verwendet, wobei Schüler\*innen hier zu einem von ihnen besuchten spezifischen Angebot befragt wurden: *Wie ist das bei dir im Angebot? Denke nun an die erwachsene Person, die das Angebot [Name eines zuvor gewählten Angebots] leitet, wir nennen diese Person Betreuer/-in. Ich finde, meine Betreuerin/ mein Betreuer...* Die Güte der Skala ist als gut zu bewerten. Basierend auf den einzelnen Items erfasst diese Skala eher Mitsprache- bzw. Mitgestaltungsmöglichkeiten und weniger Mitbestimmung, was bei den Ergebnissen zu berücksichtigen ist.

**Tabelle 3 Skala Partizipation**

Partizipation	Deutschunterricht			Angebot Medien			Angebot Lesen			Angebot Soziales Lernen		
	MW	SD	$\alpha$	MW	SD	$\alpha$	MW	SD	$\alpha$	MW	SD	$\alpha$
a) ...geht auf unsere Vorschläge ein.	2,96	0,87		3,24	0,89		3,02	0,97		3,03	0,94	
b) ...ermutigt uns, unsere eigene Meinung auszudrücken.	2,99	0,87		3,17	0,93		3,08	0,95		3,01	0,97	
c) ...geht darauf ein, wenn jemand eine gute Idee hat.	3,13	0,81		3,44	0,82		3,29	0,92		3,22	0,95	
Skala	3,02	0,75	0,86	3,28	0,74	0,80	3,11	0,81	0,78	3,08	0,81	0,76

Quelle StEG-S (vgl. Fischer et al. 2017) MW = Mittelwert SD = Standardabweichung



## Unabhängige Variablen

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde die höchste (Gymnasium) und niedrigste (Hauptschule) Schulform berücksichtigt, das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie der HISEI. Der ISEI (International Socio-economic Index of Occupational Status) beruht auf der Annahme, dass Berufe in eine eindimensionale Ordnung gebracht werden können, durch die eine soziale Hierarchie ausgedrückt wird. Jedem Elternteil wird ein Zahlenwert zwischen 16 und 90 zugeordnet, wobei gilt: Je höher der Punktwert, umso höher der soziale Status. Aus dem ermittelten ISEI-Wert wurde der HISEI als höchster Index des sozioökonomischen Status gebildet (vgl. Ganzeboom et al. 1992). In StEG-S wurde die neueste Form zur Berufsklassifizierung, der ISCO-08, eingesetzt (vgl. Ganzeboom 2010). Der Mittelwert des HISEI in StEG-S liegt bei 44,55 (SD: 20,65). Daneben wurde ebenfalls berücksichtigt, ob Schüler\*innen freiwillig oder auf Grund anderer Umstände an den Angeboten teilnehmen. Dies kann beispielsweise eine Verpflichtung zur Teilnahme (bspw. Auf Wunsch von Eltern bzw. Lehrkräften) aber auch der Zwang, ein Angebot wählen zu müssen, sein. Die Freiwilligkeit bezieht sich hier konkret auf die Angebotswahl und nicht auf das Ganztagsmodell als solches. Über die Organisationsformen des Ganztags hinweg zeigt sich, dass an gebundenen 41 %, an teilgebundenen 56 % und an offenen Ganztagschulen 73 % der Schüler\*innen freiwillig eines der drei untersuchten Ganztagsangebote besucht haben. Insofern kommt es zu einer Häufung von freiwilliger Teilnahme und offenen Ganztagschulen, die auch statistisch betrachtet signifikant sind (Cramers V = .27  $p < .01$ ).

Zudem wurde ein Index für das Antwortverhalten der Schüler\*innen gebildet, das in den Analysen der zweiten Fragestellung kontrolliert wurde. Der Index für das Antwortverhalten wurde aus einer Skala für effiziente Zeitnutzung gebildet, anhand von je zwei positiven und negativ formulierten Items (s. hierzu Sauerwein 2017). Über diese Variable soll u.a. Antwortstile der Schüler\*innen berücksichtigt werden, die die Einschätzung von Partizipation beeinflussen können.

### 3.3. *Auswertungsmethoden*

Da die Variablen für die Skalen Soziale Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Partizipation auf Grund ihres Antwortformates als ordinal zu behandeln sind, wurde der WLSMV- (Weighted

Least-Squares Estimation of Means-and-Variance) Schätzer zur Bildung der Skalen verwendet. Forschungen haben gezeigt, dass der WLSMV-Schätzer auch bei kleiner Stichprobengröße gut funktioniert (vgl. Sass 2011). Die Partizipationsmöglichkeiten der Ganztagsangebote haben nur wenige Schüler\*innen beantwortet, weshalb der WLSMV-Schätzer zur Prüfung der Faktorstruktur als auch zur Berechnung von factor scores (anstelle von Mittelwerten) verwendet wurde.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurde mittels Messinvarianzanalysen untersucht, inwiefern die Skala Partizipation zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten vergleichbar ist. Je nachdem, welche Stufe von Messinvarianz vorliegt, hat dies Auswirkungen auf die Analysen, die mit den Daten vorgenommen werden können (vgl. van de Schoot et al. 2013; Rutkowski und Svetina 2013; Bowen und Masa 2015). In der Literatur wird dabei zwischen drei Stufen unterschieden: Konfiguraler, metrischer, skalarer Messinvarianz. Um die Stärke von Zusammenhängen zu vergleichen muss mindestens metrische Messinvarianz vorliegen. Ist es Ziel Mittelwerte zu vergleichen, muss mindestens skalare Messinvarianz vorliegen (vgl. Chen 2007; Vieluf et al. 2010).

### *Regressionsanalysen*

Mithilfe von linearen Regressionsanalysen (vgl. Wolf und Best 2010) wurden jeweils der Einfluss von Partizipation auf die abhängigen Variablen (Selbstwert, soziale Selbstwirksamkeit) ermittelt (3. Fragestellung). Gleichfalls kamen Regressionsanalysen zum Einsatz, um zu analysieren, welche unabhängigen Variablen einen Effekt auf die wahrgenommen Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Ganztagsangeboten haben (Fragestellung 2). Dabei wurden Factor Scores als manifeste Variablen für die Skala Partizipation, Selbstwert und Selbstwirksamkeit in die Modelle aufgenommen, weil es auf Grund der kleinen Stichprobe in den Angeboten nicht möglich war, die Modelle latent zu berechnen. In den Factor Scores für die Skala Partizipation ist die jeweilige Invarianzstufe, die zwischen Unterricht und Angebot vorliegt, mit modelliert. Dies bedeutet, dass gemäß der vorliegenden Invarianzstufe, Factorladungen und Thresholds für die Bildung der Factorscores fixiert wurden (ausführlich Sauerwein 2017).

## 4. Ergebnisse

### 1.1 Sind die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten (methodisch gesehen) vergleichbar?

Messinvarianzanalysen zeigen, dass für die Skala Partizipation zwischen dem Deutschunterricht und Ganztagsangeboten aus den Bereichen Medien oder Lesen skalare Messinvarianz vorliegt. Beim gleichsetzten der Faktorladungen und Thresholds verschlechtern sich die Fit-Werte nicht bedeutsam (Tab. 4), weshalb Mittelwertvergleiche zulässig sind. Hingegen liegt zwischen dem Deutschunterricht und Angeboten zum sozialen Lernen nur metrische Messinvarianz vor. Dies ist an dem signifikanten Chi<sup>2</sup>-Test zu erkennen und einer Verschlechterung des CFI von <-.02 (Tab. 4). Die Skalen haben demzufolge nicht den gleichen „Nullpunkt“, weshalb Mittelwerte nicht verglichen werden dürfen. Es ist jedoch möglich, Zusammenhänge von Partizipation auf den Selbstwert oder die Soziale Selbstwirksamkeit zwischen dem Deutschunterricht und Angeboten zum sozialen Lernen zu vergleichen.

**Tabelle 4 Messinvarianz zwischen Deutschunterricht und Angeboten - Partizipation**

Deutschunterricht – Angebot Medien	Model Fit			Differenzen	
	CFI	RMSEA	Chi <sup>2</sup> -Test	Δ CFI	Δ RMSEA
Partizipation					
Konfigurale MI	1.00	.00			
Metrische MI	1.00	.05	5.56	.00	.05
Skalare MI	.99	.07	18.265*	-.01	.02
N	142				

Unterricht – Angebot Lesen	Model Fit			Differenzen	
Partizipation	CFI	RMSEA	Chi <sup>2</sup> -Test	Δ CFI	Δ RMSEA
Konfigurale MI	.97	.15			
Metrische MI	.98	.12	5.68	.00	-.03
Skalare MI	.97	.09	13.04	.00	-.03
N	110				
Deutschunterricht – Angebot Soziales Lernen	Model Fit			Differenzen	
Partizipation	CFI	RMSEA	Chi <sup>2</sup> -Test	Δ CFI	Δ RMSEA
Konfigurale MI	.99	.13			
Metrische MI	.99	.10	4.93	.00	-.03
Skalare MI	.97	.11	21.667**	-.02	.01
N	95				

CFI = Comparative Fit Index RMSEA = Root Mean-Square Error of Approximation MI = Messinvarianz  
N= Stichprobengröße

## 1.2 Bestehen Unterschiede zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten in den wahrgenommen Partizipationsmöglichkeiten?

Der vorliegenden Invarianzstufe entsprechend ist es möglich, Mittelwertvergleiche bei der Skala Partizipation zwischen dem Deutschunterricht und Angeboten aus dem Bereich Medien und Lesen anzustellen. Hierbei werden für den Deutschunterricht nur diejenigen Schüler\*innen

berücksichtigt, die auch ein entsprechendes Angebot besucht haben. Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass zwischen Medienangeboten (MW: 3,28) und dem Deutschunterricht (MW: 3,12) sowie zwischen Leseangeboten (MW: 3,15) und dem Deutschunterricht (MW: 3,04) keine signifikanten Unterschiede bestehen (ohne Tabelle).

## 2. Wovon hängen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen ab?

Die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen können, wie bereits erwähnt, von verschiedenen Faktoren, wie soziale Herkunft, Geschlecht, Schulform oder dem Selbstwert und der sozialen Selbstwirksamkeit abhängig sein. Die Ergebnisse zeigen, dass im Deutschunterricht Mädchen und Schüler\*innen auf dem Gymnasium (HISEI) mehr Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen. Die Effekte sind jedoch als sehr gering zu bewerten (Tab. 5: Gymnasium  $b = .05^*$  | Geschlecht  $b = .06^*$ ) und von der Effektstärke her zu vernachlässigen ( $f^2 < .02$ ). In Ganztagsangeboten treten diese Effekte nicht auf. Ferner wurde in Bezug auf die Jugendarbeit vermutet, dass eine freiwillige Teilnahme an den Ganztagsangeboten die wahrgenommene Partizipation positiv beeinflusst. Dies bestätigt sich für alle untersuchten Ganztagsangebote (Lesen  $b = .19^*$  | Medien  $b = .28^{***}$  | soziales Lernen  $b = .27^*$ ). Die Stärke dieser Effekte sind jeweils als klein zu interpretieren ( $f^2 < .1$ ). Ebenfalls wurde analysiert, ob eine freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten die Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht beeinflusst – auch um zu berücksichtigen, ob die freiwillige Teilnahme an Ganztagsangeboten sich global auf die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in der Schule auswirkt.<sup>2</sup> Hier tritt kein signifikanter Effekt auf (Unterricht - Freiwillige TN  $b = .09$ ).

Schließlich wurde betrachtet, ob der Selbstwert bzw. die soziale Selbstwirksamkeit zum ersten Messzeitpunkt die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in den Ganztagsangeboten und dem Unterricht beeinflussen (Tab. 5). Im Deutschunterricht treten hier sowohl für den Selbstwert, als auch für die soziale Selbstwirksamkeit signifikante Effekte auf (Deutschunterricht – Selbstwert  $b = .10^{***}$  | soziale Selbstwirksamkeit  $b = .19^{***}$ ), die jeweils als klein zu

---

<sup>2</sup> Zudem wäre auch vorstellbar, dass Schüler\*innen bei der Beurteilung nicht hinreichend zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten differenzieren, sodass der Effekt der freiwilligen Teilnahme in dieser Hinsicht ein statistisches Artefakt darstellen würde.

interpretieren sind ( $f^2 < .1$ ). In den Ganztagsangeboten wird die Partizipation nicht von dem Selbstwert oder der sozialen Selbstwirksamkeit beeinflusst.

Das Antwortverhalten der Schüler\*innen hat nur im Deutschunterricht einen einen kleinen Einfluss auf die Beurteilung der Partizipationsmöglichkeiten (Tab 5: Deutschunterricht - Antwortverhalten:  $b = .16^*$ ;  $f^2 < .1$ ).

**Tabelle 5 Einflüsse auf die wahrgenommene Partizipation im Deutschunterricht und in Ganztagsangeboten**

Partizipation	Angebot Lesen	Angebot Medien	Angebot soziales Lernen	Deutsch- unterricht
Unabhängige Variablen	b	b	b	b
Gymnasium	-.03	.03	----	.05*
Geschlecht (weiblich)	.17	-.04	.11	.06*
HISEI	-.08	-.02	.12	.04
Migration	-.10	-.03	.02	.04
Freiwillige TN	.19*	.28***	.24*	.09
Antwortverhalten	.13	.02	.20	.16*
Selbstwert 1. MZP	.11	-.12	.06	.10***
Soziale Selbstwirksamkeit 1. MZP	.17	.17	.04	.19***
N	113	141	93	2104
R <sup>2</sup>	.19	.09	.14	.12

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$  MZP = Messzeitpunkt TN = Teilnahme N = Stichprobengröße

Insgesamt zeigt sich somit, dass eine freiwillige Teilnahme einen geringen Einfluss auf die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten hat. Die aufgeklärte Varianz aller Modelle ( $R^2$ ) ist als gering zu beurteilen (Tab. 5).

### 3. Haben Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten einen Einfluss auf den Selbstwert oder die soziale Selbstwirksamkeit?

Um zu beantworten, inwiefern Partizipationsmöglichkeiten einen Einfluss auf den Selbstwert bzw. die soziale Selbstwirksamkeit haben, wurden autoregressive Modelle (Regressionsanalysen) für die Angebote Lesen, Medien und soziales Lernen sowie für den Deutschunterricht berechnet. Als unabhängige Variablen wurden das Geschlecht, die Schulform (Gymnasium vs. andere) und der HISEI berücksichtigt. Die Schulform Gymnasium konnte in Hinblick auf die Angebote zum sozialen Lernen nicht kontrolliert werden, weil zu wenige Schüler\*innen an Gymnasien Angebote dieser Kategorie besucht haben.

Hinsichtlich des Selbstwerts zeigen die Ergebnisse in allen vier Modellen einen starken Effekt des Selbstwerts zum ersten Messzeitpunkt auf den Selbstwert zum zweiten Messzeitpunkt (Tab. 6: Lesen  $b=.49^{***}$  | Medien  $b=.76^{***}$  | soziales Lernen  $b=.56^{***}$  | Unterricht  $b=.65^{***}$ ). Bei dem vierten Modell (Unterricht) ist ein negativer Effekt des Geschlechts feststellbar (Geschlecht  $b=-.06^{***}$ ). In Medienangeboten tritt bei Schüler\*innen auf dem Gymnasium eine Abnahme des Selbstwerts auf ( $b=-.12^*$ ). Partizipationsmöglichkeiten beeinflussen die Entwicklung des Selbstwerts in Lese- und Medienangeboten sowie im Deutschunterricht positiv. In Angeboten zum sozialen Lernen tritt dieser Effekt nicht auf (Lesen  $b=.21^*$  | Medien  $b=.09^*$  | soziales Lernen  $b=.14$  | Unterricht  $b=.10^{***}$ ).

**Tabelle 6 Effekte von Partizipation im Deutschunterricht und in Ganztagsangeboten auf den Selbstwert**

	Modell 1 Angebot Lesen	Modell2 Angebot Medien	Modell 3 Angebot Soziales Lernen	Modell 4 Deutsch- unterricht t
	Selbstwert 2. MZP			
	b	b	b	b
Selbstwert 1. MZP	.49***	.76***	.56***	.65***
Geschlecht (weiblich)	.08	.00	-.09	-.06***
Gymnasium	.08	-.12*		.00
HISEI	.06	-.07	.09	-.01
Partizipation	.21*	.09*	.14	.10***
N	115	142	97	2105
R <sup>2</sup>	.46	.59	.43	.46

\*p<.05; \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 MZP = Messzeitpunkt N = Stichprobengröße

Analysen für die soziale Selbstwirksamkeit zeigen zunächst ebenfalls einen starken autoregressiven Effekt der sozialen Selbstwirksamkeit (Tab. 7: Lesen b= .75\*\*\* | Medien b= .83\*\*\* | soziales Lernen b= .81\*\*\* | Unterricht b= .77\*\*\*). Die unabhängigen Variablen haben keinen Effekt. Partizipationsgelegenheiten in Angeboten zum sozialen Lernen und dem Deutschunterricht können die soziale Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen positiv beeinflussen. In Lese und Medienangeboten tritt dieser Effekt nicht auf (Lesen b= -.02 | Medien b= .01 | soziales Lernen b= .11\*\* | Unterricht b= .08\*).



**Tabelle 7 Effekte von Partizipation im Deutschunterricht und in Ganztagsangeboten auf die soziale Selbstwirksamkeit**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	Lesen	Medien	Soziales Lernen	Deutsch- unterricht
	Soziale Selbstwirksamkeit 2. MZP			
	b	b	b	b
Soziale Selbstwirksamkeit 1.MZP	.75***	.83***	.81***	.77***
Geschlecht (weiblich)	.09	-.03	.02	-.02
Gymnasium	.07	.03		.01
HISEI	.09	-.06	-.04	.00
Partizipation	-.02	.01	.11**	.08***
N	115	142	97	2105
R <sup>2</sup>	.55	.69	.67	.63

\*p<.05; \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 MZP = Messzeitpunkt N = Stichprobengröße

Sowohl für die Analysen zum Selbstwert (Tab 6) als auch zur sozialen Selbstwirksamkeit (Tab. 7) ist die Stärke der Effekte der Partizipation als eher gering einzustufen. Ferner unterscheidet sich die Stärke der Zusammenhänge zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten kaum. Werden die Effekte von Partizipation für Unterricht und Angeboten in Regressionsanalysen beide gleichzeitig ins Modell aufgenommen (ohne Tabelle), um zu prüfen, ob Partizipation in Unterricht oder Ganztagsangeboten sich möglicherweise gegenseitig aufheben, ergibt sich für die Analysen des Selbstwerts, dass in Leseangeboten nur noch Effekte der Partizipation im Unterricht einen Einfluss auf den Selbstwert haben (Leseangebote b = .12 p = .12 | Unterricht b = .26 p= .01). Bei Medienangeboten ist es genau umgekehrt und Effekte der Partizipation im

Unterricht sind nicht mehr signifikant (Medienangebote  $b = .07$   $p = .02$  | Unterricht  $b = .09$   $p = .11$ ). Werden die Effekte von Partizipationsmöglichkeiten in Angeboten zum sozialen Lernen und dem Deutschunterricht auf die soziale Selbstwirksamkeit gegenseitig kontrolliert, ist keiner der beiden Effekte signifikant (Soziales Lernen  $b = .05$   $p = .20$  | Unterricht  $b = .16$   $p = .08$ ).

4. Profitieren Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert bzw. niedriger sozialer Selbstwirksamkeit stärker von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und in Ganztagsangeboten?

Schließlich wurden Interaktionsterme in das Modell aufgenommen, um zu betrachten, ob Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert bzw. niedriger sozialer Selbstwirksamkeit stärker von Partizipationsmöglichkeiten profitieren und hier dementsprechend ein kompensatorischer Effekt auftritt. Ein solcher Effekt konnte nicht für Leseangebote, Angebote zum sozialen Lernen und dem Deutschunterricht gefunden werden (auf eine tabellarische Darstellung wird aus Platzgründen verzichtet). Jedoch profitieren Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert etwas stärker von Partizipationsmöglichkeiten in Medienangeboten (Tab. 8: Partizipation\*Selbstwert  $b = -.12^*$ ).

**Tabelle 8 Interaktions-Effekt (Partizipation\*Selbstwert) von Partizipation und Selbstwert in Medienangeboten**

	Medien Selbstwert 2.MZP b
Selbstwert 1. MZP	.77***
Geschlecht (weiblich)	.01
Gymnasium	-.11*
HISEI	-.06
Partizipation	.11*
Partizipation*Selbstwert	-.12*
N	142
R <sup>2</sup>	.63

\*p<.05; \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

\*p<.05; \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 MZP = Messzeitpunkt N = Stichprobengröße

## 5. Diskussion

Die hier vorgestellten Analysen zur Partizipation in der Ganztagschule betrachten differenziert die von den Schüler\*innen in der 5. Klasse wahrgenommenen Mitsprachemöglichkeiten im Deutschunterricht und drei verschiedenen Kategorien von Ganztagsangeboten (Lesen, Medien und soziales Lernen).

Ergebnisse von Messinvarianzanalysen zeigen, dass die Skala Partizipation zwischen Unterricht und Angeboten aus dem Bereichen Lesen bzw. Medien vergleichbar ist. Die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten unterscheiden sich jedoch nicht signifikant voneinander. Hingegen sind die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten zwischen Angeboten zum sozialen Lernen

und dem Deutschunterricht nicht vergleichbar. Dies deutet darauf hin, dass Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten nicht per se zwischen Unterricht und Ganztagsangeboten differenzieren. Viel eher scheint es um eine inhaltliche und thematische Nähe zu gehen. Lese- und Medienangebote sind dem Deutschunterricht ähnlicher als Angebote zum sozialen Lernen und deshalb mit dem Unterricht eher zu vergleichen. Diese These sollte jedoch durch weitere Forschung abgesichert werden.

Zugleich stehen die Befunde in Kontrast zu bisherigen Ergebnissen: Diese kamen zu dem Schluss, dass Schüler\*innen im Ganzttag von mehr Partizipationsmöglichkeiten als im Unterricht berichten und dass diese Partizipationsmöglichkeiten zudem ausbaufähig sind (vgl. Beher et al. 2007, 2009; Coelen und Wagener 2011; Wagener 2013). Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen jedoch ein hohes Maß an Mitsprachemöglichkeiten für den Unterricht sowie für Ganztagsangebote und Unterschiede zwischen Ganztagsangeboten und dem Deutschunterricht sind dabei nicht signifikant. Es ist anzumerken, dass die oben zitierten vorliegende Studien nicht hinreichend nach einzelnen Ganztagsangeboten bzw. Unterrichtsfächern differenzieren und die Ergebnisse einige Jahre zurückliegen. In diesen Studien wurde damit einerseits die Frage ausgeblendet, inwiefern Unterricht und Ganztagsangebote überhaupt vergleichbar sind, bzw. inwiefern Kinder und Jugendliche die gleichen Bewertungsmaßstäbe für beides anlegen. Andererseits ist anzunehmen, dass sich Partizipationsmöglichkeiten nach Unterrichtsfächern und Ganztagsangeboten unterscheiden (vgl. Coelen und Wagener 2011; Wagener 2013; Coelen et al. 2013) und dies berücksichtigt werden sollte. Ferner befinden sich (Ganztags-)Schulen in einem fortwährenden Transformationsprozess. So gibt es Indizien, dass Unterricht und Ganztagsangebote einander zunehmend ähneln (vgl. Sauerwein 2017) und sich deshalb auch die Partizipationsmöglichkeiten in beiden nicht unterscheiden. Ebenfalls ist es möglich, dass Angebote von den gleichen Personen wie der Deutschunterricht durchgeführt werden, oder in enger Absprache, und sich deshalb die wahrgenommen Partizipation zwischen Unterricht und Angebot nicht unterscheidet. Diese These kann mit den vorhandenen Daten nicht geprüft werden, so dass weitere Forschung benötigt wird.

Neben der Ausprägung von Partizipationsmöglichkeiten wird in diesem Artikel aber auch die Frage gestellt, wovon Partizipationsmöglichkeiten in der Ganztagschule abhängig sind – ein bisher wenig beachtetes Forschungsdesiderat. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive ist an

dieser Stelle positiv hervorzuheben, dass letztlich keine Gruppe von Schüler\*innen mehr oder weniger Partizipationsmöglichkeiten wahrnimmt. Ebenfalls sind Effekte der sozialen Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts auf die wahrgenommenen Partizipation nur im Unterricht feststellbar, allerdings ist dieser Effekt eher gering. In diesem Sinne kann konstatiert werden, dass Partizipationsmöglichkeiten nicht nur von Schüler\*innen höherer sozialer Herkunft oder mit einem entsprechend positiven Selbstbild wahrgenommen werden, sondern von allen Schüler\*innen – zumindest auf Basis ihrer Antworten. Dies ist nicht nur aus anerkennungstheoretischer sondern auch aus demokratietheoretischer Perspektive positiv zu werten, da Mitsprachemöglichkeiten nicht exklusiv einigen privilegierten Schüler\*innen vorbehalten sind.

Nehmen Schüler\*innen jedoch freiwillig an Ganztagsangeboten teil, berichten sie von mehr Partizipationsmöglichkeiten. Dieser Befund sollte im Rekurs zur Jugendarbeit kaum überraschen (vgl. Sturzenhecker 2004) und somit ist eine verpflichtende Teilnahme an Ganztagsangeboten eher kritisch zu beurteilen, auch wenn Effekte der freiwilligen Teilnahme auf die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten eher gering sind. Darüber hinaus stellen Fischer et al. (2016; s. auch Sauerwein 2017) fest, dass Leseangebote die Lesekompetenzen von Schüler\*innen nur positiv beeinflussen, wenn sie freiwillig an diesen teilnehmen. Ebenfalls zeigen sich für alle drei Ganztagsangebote Effekte einer freiwilligen Teilnahme auf die soziale Selbstwirksamkeit (vgl. Sauerwein 2017). Auch hier scheinen Bezüge zur Kinder- und Jugendarbeit plausibel, die Freiwilligkeit als Voraussetzung für Bildungsprozesse und die selbstbestimmte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sieht (vgl. Sturzenhecker 2008). Diese sozialpädagogische Sichtweise wird in der bisherigen Ganztagsenschulforschung eher vernachlässigt (s. hierzu Andresen 2016) und die vorliegenden Befunde betonen die Bedeutung und Notwendigkeit einer stärker sozialpädagogisch gerahmten Ganztagsenschulforschung. Ebenfalls bieten die Ergebnisse Anlass, gebundene Formen von Ganztagsenschule kritisch zu betrachten, denn hier scheinen Schüler\*innen seltener an Angeboten freiwillig zu partizipieren. Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen von Arnoldt und Steiner (2010), die an gebundenen Ganztagsenschulen ebenfalls weniger Mitsprachemöglichkeiten feststellen.

Für die Schulpraxis bedeuten die Ergebnisse zu prüfen, ob es notwendig ist, die Teilnahme an Ganztagsangeboten verpflichtend zu gestalten oder ob eine Umstellung auf freiwillige Teilnahmemodelle an den Ganztagsangeboten erfolgen kann und Schüler\*innen mehrere

Angebote zur Wahl gestellt werden können (insbesondere an gebunden Ganztagschulen).

Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse, dass sich Partizipationsmöglichkeiten, wie angenommen, positiv auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken. Der Selbstwert der Schüler\*innen wird durch Partizipationsmöglichkeiten in Lese- und Medienangeboten beeinflusst, die soziale Selbstwirksamkeit von Partizipationsmöglichkeiten in Angeboten zum sozialen Lernen. Im Deutschunterricht bestärken Partizipationsmöglichkeiten sowohl Selbstwert als auch soziale Selbstwirksamkeit. Der Effekt ist zwar statistisch als „klein“ anzusehen, wird jedoch beachtet, dass die Partizipationserfahrungen in einem Ganztagsangebot, welches in der Regel nur einmal die Woche, für maximal zwei Schulstunden stattfindet, ein eher stabiles Konstrukt wie Selbstwert oder soziale Selbstwirksamkeit bereits nach einem halben Jahr beeinflussen kann, betont dies die Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten und der Effekt erscheint größer. Partizipationsmöglichkeiten können an Ganztagschulen demnach sowohl im Unterricht als auch in Angeboten ihre pädagogische Wirkung entfalten.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die Relevanz von Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Ganztagsangeboten für eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern Ganztagsangebote hier ein zusätzliches Potenzial bieten. Effekte der Angebote sind nicht stärker als im Unterricht und unter gegenseitiger Kontrolle tritt ein indifferentes Bild auf: Mal bleibt der Effekt des Unterrichts signifikant, mal der des Angebots, mal heben beide Effekte sich gegenseitig auf. Auch bezüglich kompensatorischer Effekte ist eher davon auszugehen, dass sich hierfür Partizipationsmöglichkeiten nur bedingt eignen. Zwar profitieren Schüler\*innen mit niedrigem Selbstwert etwas stärker von Partizipationsmöglichkeiten in Medienangeboten, für die soziale Selbstwirksamkeit oder andere Ganztagsangebote konnte ein solcher Effekt jedoch nicht gefunden werden. Dies kann dahingehend erklärt werden, dass Schüler\*innen zum Partizipieren bestimmte Grundvoraussetzungen, wie beispielsweise Selbstwert und soziale Selbstwirksamkeit, benötigen (vgl. Bruner et al. 2001; Bacher et al. 2007; Weber et al. 2008) und ein Defizit in diesen Bereichen durch Partizipationsmöglichkeiten nicht aufgefangen werden kann. Andererseits haben die hier präsentierten Analysen gezeigt, dass die Partizipationserfahrungen in Ganztagsangeboten nicht von dem Selbstwert oder der sozialen Selbstwirksamkeit abhängig sind.

Resümierend scheint es gut um die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen

(in der 5. Klasse) in der Ganztagschule bestellt zu sein. Im Gegensatz zu anderen Studien berichten Schüler\*innen in StEG-S von vielen Partizipationsmöglichkeiten in Unterricht und Ganztagsangeboten. Damit wird es Jugendlichen ermöglicht in Ganztagschulen demokratische Erfahrungen zu sammeln und dies ist im Sinne einer demokratiethoretischen Begründung für Partizipation bereits positiv zu werten. Allerdings kann die positive Beurteilung der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten auch auf die eingesetzte Skala zurückzuführen sein, die nicht abfragt, inwiefern Kinder Themen selbst setzen können und eher „weiche“ Aspekte von Partizipation umfasst. Der Artikel betrachtet insofern eher Mitgestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten jedoch weniger direkt Mitbestimmung. Wünschenswert ist hier eine umfangreichere Skala, welche auch solche Aspekte mitberücksichtigt. Ein weiterer problematischer Aspekt ist die geringe Anzahl an Teilnehmern\*innen in Ganztagsangeboten, die zwar die Realität der Ganztagschulen widerspiegelt, in methodischer Hinsicht jedoch die Berechnung von latenten Modellen nicht zulässt. Hierauf wurde reagiert, indem mit factor scores gerechnet wurde und entsprechende Stufen von Messinvarianz in den factor scores mitmodelliert wurden. Zukünftige Forschung sollte sich auf andere Unterrichtsfächer und Ganztagsangebote konzentrieren. Möglicherweise haben Schüler\*innen im Deutschunterricht mehr Möglichkeiten mitzuentcheiden als in anderen Fächern. Aber auch freizeitähnliche Ganztagsangebote, insbesondere aus dem Bereich Sport, sollten untersucht werden.

## 6. Literaturverzeichnis

- Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule: Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 830–833.
- Arnoldt, B., & Steiner, C. (2010). Partizipation an Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Wochenschau Pocket. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 155–178). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Bacher, J., Winkelhofer, U., & Teubner, M. (2007). Partizipation von Kindern in der Grundschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Start in die Grundschule* (S.271–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G., & Schult, U. (Hrsg.). (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Behr, K., Hermens, C., & Nordt, G. (2009). Die Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Ausgewählte Ergebnisse der Kinderbefragungen zur offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. In W. Herzog & M. Schüpbach (Hrsg.), *PRISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive: Vol. 14. Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen* (S. 111–130). Bern [u.a.].

Bettmer, F. (2009). Partizipation und Anerkennung: Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In F. Prüss, S. Kortas, & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis ; Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 171–183). Weinheim, München: Juventa.

Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (Hrsg.). (2010). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Wochenschau Pocket*. Schwalbach. Wochenschau.

BMBF. (2003). *Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung": Ganztagschulen. Zeit für mehr*.

Bowen, N. K., & Masa, R. D. (2015). Conducting Measurement Invariance Tests with Ordinal Data: A Guide for Social Work Researchers. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 6(2), 229–249. <https://doi.org/10.1086/681607>

Bröckling, B., & Schmidt, H. (2012). Partizipation in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Neue Praxis*, 42(1), 44–59.

Bruner, C. F., Winklhofer, U., & Zinser, C. (2001). *Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. Berlin.

Burow, O.-A., & Pauli, B. (2006). *Ganztagschule entwickeln: Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equating Modeling*, 14(3), 464–504.

Cloos, P., & Köngeter, S. (2009). "uns war ma langweilig, da ham wir das JUZ entdeckt" - Empirische Befunde zum Zugang von Jugendlichen zur Jugendarbeit. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl., S. 81–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Coelen, T. (2006). Ausbildung und Identitätsbildung. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: mit 9 Tabellen*. München [u.a.]: Reinhardt.

Coelen, T. (2008). "Ganztagsbildung": Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In H.-U. Otto & Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl., S. 247–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.

Coelen, T., Wagener, A., & Züchner, I. (2013). *Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“*. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen*.

Coelen, T., & Wagener, A. (2009). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In S. Appel, H. Ludwig, & U. Rother (Hrsg.), *Vielseitig fördern* (Bd. 2010, S. 129–138). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Coelen, T., & Wagener, A. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. In S. Appel (Hrsg.), *Mehr als Schule oder doch: mehr als Schule?* (Bd. 2011). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Deci, E., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1–10.

Dewey, J. (1949). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Georg Westermann.

Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur: Messung und Effekte. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 11*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Edelstein, W. (2009). Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Leben - Lernen - Leisten* (Vol. 2009, S. 80–93). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.



- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl. U- & S-Pädagogik). München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, N., Kuhn, H., & Züchner, I. (2011a). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H., Stecher, L., & Züchner, I. (2011b). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge: ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796.
- Fischer, N., Decristan, J., Theis, D., Sauerwein, M., & Wolgast, A. (2017). StEG-S - Skalendokumentation.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de, & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Ganzeboom, H. B. (2010). *A new International Socio-Economic Index [ISEI] of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] Constructed with Data from the ISSP 2002-2007; With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*.
- Hafeneger, B. (2002). Anerkennung, Respekt und Achtung: Dimensionen in der pädagogischen Generationenbeziehung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Wochenschau.
- Hartnuß, B., & Maykus, S. (2006). *Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten: Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements* (Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“).
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien der modernisierten Schulkultur. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Wochenschau.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (Hrsg.). (2001). *Schulkultur und Schulmythos*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“).
- Himmelmann, G. (2010). Wertebildung und Demokratie – Lernen in der Schule. In W. Schubarth, K. Speck, & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 189–198). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a .M.: Suhrkamp.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenstruktur und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMMS - Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–58).
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts Pythagoras. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms: [BIQUA]* (S. 127–146). Münster, München [u.a.]: Waxmann.

- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klöver, B., Moser, S., & Straus, F. (2009). Was bewirken (Jugend-)Freizeitstätten? - ein empirisches Praxisprojekt. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl., S. 139–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H. P., Fischer, N., & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule: Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In N. Fischer, H. P. Kuhn, & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (S. 148–167). Kassel: Prolog-Verlag.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lewin, G., & Lewin, K. (1941). Democracy and the school. *Understanding the child*, 10(1), 7–10.
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. *Sociometry*, 1(3/4), 292–300.
- Lippitt, R., & White, R. K. (1973). Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Fischer-Taschenbücher: Bd. 6113. Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Entwicklung und Sozialisation* (96. Aufl., S. 324–348). Frankfurt a. M.: Fischer.
- May, M. (2011). Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 189–200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. (2003). Ganztagschule - Schule der Zukunft? In C. Allemann-Ghionda & S. Appel (Hrsg.), *Neue Chancen für die Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt.: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., et. al. (2006). PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 822–843.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 65*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Rutkowski, L., & Svetina, D. (2013). Assessing the Hypothesis of Measurement Invariance in the Context of Large-Scale International Surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 74(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/0013164413498257>
- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Sass, D. A. (2011). Testing Measurement Invariance and Comparing Latent Factor Means Within a Confirmatory Factor Analysis Framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 347–363. <https://doi.org/10.1177/0734282911406661>

- Satow, L., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Eds.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule // Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (pp. 17–18). Berlin: R. Schwarzer.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim an der Bergstraße: Beltz Juventa.
- Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen: Über "soziale Subjektivität" und "gegenseitige Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 26–44). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Scherr, A. (2008). Gesellschaftspolitische Bildung - Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 147–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, C., & Watermann, R. (2010). Demokratische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 881–897). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, S. (2015). Partizipation. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 1171–1180). München, Basel: Reinhardt.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft.* (44), 28–53.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N., & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* (4), 346–365.
- Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2005). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Aufl., S. 260–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. *Neue Praxis*, 34(5), 444–454.
- Sturzenhecker, B. (2008). Zum Bildungsanspruch der Jugendarbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 147–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B. (2011). Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In H. Schmidt (Hrsg.), *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* (S. 131–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theis, D., & Sauerwein, M. N. (2015). Lesen macht stark. *Lernende Schule*, 69(18), 39–41.
- Thole, W., & Schoneville, H. (2010). Bildung und soziale Anerkennung. In U. Wilken & W. Thole (Hrsg.), *Kulturen der Sozialen Arbeit. Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel* (S. 75–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van de Schoot, R., Kluytmans, A., Tummers, L., Lugtig, P., Hox, J., & Muthén, B. (2013). Facing off with Scylla and Charybdis: a comparison of scalar, partial, and the novel possibility of approximate measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00770>
- Vieluf, S., Leon, J., & Carstens, R. (2010). Construction and validation of scales and indices. In *TALIS 2008 Technical Report* (S. 131–206). Paris, OECD.
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wagner, W., Helmke, A., & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte* (Materialien zur Bildungsforschung Nr. 25/1). Frankfurt a. M.

Weber, C., Winklhofer, U., & Bacher, J. (2008). Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 317–343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolf, C., & Best, H. (2010). Lineare Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 607–638). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinser, C. (2005). Partizipation erproben und Lebenswelt gestalten. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit* (3. Aufl., S. 157–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.