

# Inhaltsverzeichnis

1	Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule.....	7
	<i> Gudrun Quenzel, Sebastian Jungkunz und Alessandro Renna</i>	
2	Strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Mitbestimmung.....	21
	<i> Sebastian Jungkunz, Elisa Lehnerer und Alessandro Renna</i>	
3	Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen.....	45
	<i> Sebastian Jungkunz, Elisa Lehnerer, Michael Beck,  Katharina Meusburger, Martina Schläpfer und Julia Ha</i>	
4	Bedingungen von Mitbestimmung.....	65
	<i> Michael Beck und Katharina Meusburger</i>	
5	Ausmaß und Formen von Beteiligung.....	87
	<i> Katharina Meusburger</i>	
6	Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation.....	113
	<i> Sebastian Jungkunz</i>	
7	Partizipation auf Schulebene: „... <i>da mussten wir schon viel Überzeugungsarbeit leisten</i> “.....	141
	<i> Alessandro Renna</i>	
8	Partizipation auf Klassenebene: „... <i>wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt</i> “.....	169
	<i> Elisa Lehnerer</i>	

9	Beteiligung auf Unterrichtsebene: „... weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert“ .....	205
	<i>Gudrun Quenzel und Martina Ott</i>	
10	Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit.....	229
	<i>Gudrun Quenzel und Sebastian Jungkunz</i>	
	Autorinnen und Autoren.....	239

# 1 Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule

*Gudrun Quenzel, Sebastian Jungkuntz und Alessandro Renna*

A democracy is more than a form of government;  
it is primarily a mode of associated living,  
of conjoint communicated experience  
(John Dewey)

Eine demokratische Gesellschaft ist kein Selbstläufer – Demokratie muss gelernt und praktiziert werden (Habermas, 1992). Das gilt sicherlich immer, aber angesichts eines erstarkenden Populismus in Europa (Sandrin, 2021; Mudde, 2021), steigender sozialer Unsicherheit und eines sinkendes Vertrauen in gesellschaftliche und politische Entwicklungen (Bone, 2021; Bynner & Heinz, 2021), einer geringen Wahlbeteiligung junger Menschen (European Union, 2021) und dem verbreiteten Gefühl, dass sich Politikerinnen und Politiker wenig um die Belange junger Menschen kümmern (Bastedo, 2015), scheint es aktuell besonders dringlich, der Frage nachzugehen, wo und wie junge Menschen die Demokratie lernen können.

## 1.1 Schule als Ort, Demokratie zu lernen

Der viel zitierte Satz, dass eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten auf Dauer nicht (über-)lebensfähig ist, lenkt den Blick von Politikerinnen und Politikern auf Bürgerinnen und Bürger und wirft die Frage auf, wie aus Bürgerinnen und Bürgern Demokratinnen und Demokraten werden. Als zentraler Ort, an dem junge Menschen Demokratie lernen können, gilt in demokratischen Gesellschaften die Schule. Erziehung und Demokratie wurden in der politischen Philosophie traditionell eng zusammengedacht. Denker wie Immanuel Kant, Émile Durkheim und John Dewey betonten die Bedeutung öffentlicher Erziehung als Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf die politische Mündigkeit. Denn Menschen müssten zunächst lernen, frei zu denken und frei zu sein, bevor sie Mitglied eines sich selbst regierenden Staatsvolks werden können. Auch müssten sie lernen, andere Menschen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner wahrzunehmen und ihre Perspektive zu verstehen und anzuerkennen (Honneth, 2012, S. 429).

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur engen Verbundenheit von Schule und Demokratie sind intuitiv einleuchtend. Aber was bedeutet es konkret, dass junge Menschen in der Schule „Demokratie“ lernen? Wodurch lernen sie demokratische Werte? Welche Kenntnisse und Kompetenzen sind für den Erhalt und die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens wichtig? Wie können junge Menschen diese Kenntnisse und Kompetenzen erwerben?

## **1.2 Welche Kompetenzen sind wichtig, damit aus Kindern und Jugendlichen politisch interessierte und aktive Bürgerinnen und Bürger werden können?**

Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die von einer zunehmenden Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist. Folgt man Fritz Scharpf (1998), dann ist Wissen eine entscheidende Voraussetzung für politische Teilhabe, denn in einer demokratischen Gesellschaft benötigen die Bürgerinnen und Bürger zumindest ein Grundverständnis der politischen Prozesse. Sonst können sie die Entscheidungen ihrer gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten – unabhängig davon, ob sie diesen zustimmen – nicht länger rational nachvollziehen, und die politischen Institutionen und eventuell sogar das politische System insgesamt verlieren ihre demokratische Legitimationsgrundlage. Es ist deswegen wichtig, der nachkommenden Generation Kenntnisse über politische Prozesse, Entscheidungsverfahren und demokratische Regeln zu vermitteln. Wissen und Kenntnisse über politische Prozesse scheinen dabei an Bedeutung noch zuzunehmen, da politische Entscheidungen vermehrt in internationalen Kontexten gefällt werden, dadurch an Komplexität gewinnen und beschleunigt werden (Amlinger & Nachtwey, 2021; Müller-Salo & Westphal, 2018; Rosa, 2013).

Hinzu kommt, dass die westlichen, demokratischen Gesellschaften aufgrund von Migration und Individualisierungstendenzen heterogener werden, was für die Nachvollziehbarkeit und die Legitimation politischer Entscheidungen ebenfalls eine Herausforderung ist (Pickel & Pickel, 2018; Wintermantel, 2020). Pluralistische Gesellschaften können als demokratische Gemeinwesen nur dann funktionieren, wenn ihre Bürgerinnen und Bürger ein hohes Maß an Offenheit, Toleranz, Empathie und Kompromissfähigkeit mitbringen. Denn in einer funktionierenden Demokratie müssen alle Bürgerinnen und Bürger ihre Interessen und Lebensweisen artikulieren können, sie müssen aber auch die Bereitschaft mitbringen, die Interessen und Lebensweisen der anderen anzuerkennen und die nach demokratischen Regeln getroffenen Entscheidungen zu akzeptieren.

Wichtiger noch als Kenntnisse über politische Prozesse ist aus Sicht vieler politischer Denkerinnen und Denker jedoch das Erlernen und Erleben von

demokratischen Grunderfahrungen, insbesondere die eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren und mit diesen ernst genommen zu werden (Almond & Verba, 1963; Soler-i-Martí, 2015). Die so erlebte politische Selbstwirksamkeit stärkt das konkrete Zugehörigkeitsgefühl zur (erfahrenen) Gemeinschaft und das abstrakte Vertrauen in die Legitimation demokratischer Entscheidungsprozesse (Bacher & Weber, 2008; Johnson, 2015). Hierzu gehört nach Axel Honneth „im Einzelnen ebenso viele Schichten der Selbstachtung und des Selbstwerts entstehen zu lassen, die ihm zusammengenommen dann ein selbstbewusstes Auftreten als Bürger einer Republik erlauben“. Denn ein zukünftiger Staatsbürger müsse „zunächst über das zentrale Gut der ‚Selbstachtung‘ verfügen können, bevor er sich als Gleicher unter Gleichen an der republikanischen Selbstgesetzgebung beteiligen kann“ (Honneth, 2012, S. 433).

Zu den bekanntesten Vertreter dieses Ansatzes, das Demokratie vor allem über praktische Erfahrungen gelernt wird, gehört John Dewey (1916/1980), der bereits Ende des vorletzten Jahrhunderts für eine Demokratisierung des alltäglichen Lebens im Allgemeinen und der Schule im Besonderen eintrat. Er argumentierte aus der Grundüberzeugung, dass Demokratie keine Regierungsform, sondern ein Lebensstil sei – eine bestimmte Art des Zusammenlebens und des gemeinsamen Handelns, wozu auch und insbesondere das Aushandeln von Interessen gehöre. Dewey versteht Demokratie entsprechend als aktiv zu gestaltende Gesellschaftsform. Durch die Reflexion des eigenen Handelns und durch die Berücksichtigung der Interessen der Anderen entstünden ein stimulierendes und anregendes Handlungsumfeld, in dem sich Fähigkeiten und Kompetenzen optimal entwickeln können. Dabei werde nach Dewey das Handlungsumfeld umso anregender, je heterogener und vielschichtiger es sei.

Auch Axel Honneth (2012, S. 431) sieht als zentrales, durch die Schule zu vermittelndes Ziel der Demokratieverziehung die Förderung des Kooperationsvermögens und der individuellen Selbstachtung. Zum Kooperationsvermögen gehört aus seiner Sicht die Fähigkeit der Perspektivübernahme, des Sich-in-andere-hineinzusetzen-Könnens und der Toleranzfähigkeit. Zentral ist dabei auch das Einüben von Kommunikationskompetenzen, um in einer kooperativen Gemeinschaft eine gemeinsame Willensbildung erlernen zu können. Kommunikationskompetenzen können – so Honneth (2012, S. 437) – vor allem durch kooperative Lernmethoden, durch gemeinschaftsbezogene Formen der Ermutigung und der Kritik sowie durch Mitbestimmung an allen die Schule betreffenden Angelegenheiten erlernt, eingeübt und dadurch habitualisiert werden. Denn, so schreibt er, „Je weniger die Schüler oder Schülerinnen im Unterricht als isolierte, leistungsbringende Subjekte adressiert, je stärker sie mithin als Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft behandelt werden, desto eher dürften sich unter ihnen Kommunikationsformen einstellen, in denen

kulturelle Differenzen nicht nur spielerisch akzeptiert, sondern als Chancen der wechselseitigen Bereicherung begriffen werden können.“ (Honneth, 2012, S. 440). Im Idealfall entstehe in der Schule eine Kultur der Assoziation im Sinne einer selbstverständlichen Perspektivübernahmen im kommunikativen Aushandlungsprozess. Damit dies gelingen kann, ist es wichtig, dass die beteiligten Individuen die Kunst, „sich zu assoziieren“ lernen, also die Kunst, Differenz bestehen zu lassen, aber einen Konsens über das unaufhebbare Recht auf Dissens zu finden.

Hannah Arendt (1981, S. 33–38) hebt in ihren Überlegungen zu den Grundsätzen demokratischer Gemeinschaften die Verantwortung jedes Einzelnen für die aktive Gestaltung eines politischen öffentlichen Raumes hervor. In diesem öffentlichen Raum können alle Menschen in ihrer Verschiedenheit individuell erscheinen und über Kommunikation und gemeinsames Handeln vereinbaren, wie man als Gesellschaft zusammenleben möchte. Es ist dieser öffentliche Raum, in dem die intersubjektiv anerkannten Werte und Regeln in einer Gesellschaft bestätigt oder neu ausgehandelt werden. Denn Politik ist aus ihrer Sicht im Wesentlichen ein Verständigungsprozess darüber, wie die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse gemeinsam gestaltet werden sollen. Diese Gestaltung der Verhältnisse ist dabei nicht als einmaliger und abschließbarer Prozess zu verstehen, sondern als permanenter, niemals abgeschlossener Prozess. Es soll und muss immer wieder argumentiert und verhandelt werden. Dafür ist es wichtig, dass junge Menschen lernen, zu reflektieren, zu argumentieren und zu verhandeln. Es ist zentral, dass sie ihre Eigenverantwortlichkeit für das Zusammenwirken und -leben, für die soziale Ordnung, für das Miteinander erkennen, in dem der oder die Einzelne ein unverwechselbarer Teil des Ganzen ist (Kahlert & Lenz, 2001, S. 14–31).

### **1.3 Bildung und Partizipation: Möglichkeiten und Potenziale**

Die Überlegungen von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt zeigen, wie wichtig es ist, dass Kinder und Jugendliche in der Schule nicht nur auf eine spätere Teilhabe am demokratischen Leben vorbereitet werden, sondern die Institution Schule als Lebens- und Arbeitsort verstanden wird, in dem die Regeln eines demokratischen Zusammenlebens aktiv praktiziert werden. Durch diese positive Erfahrung von Mitbestimmungsmöglichkeiten kann eine demokratische Haltung von Kindern und Jugendlichen erarbeitet und eingeübt werden. Denn, wenn Kinder und Jugendliche in der Schule mitbestimmen und dadurch Demokratie aktiv in der Schule erleben können, verinnerlichen sie die Formen eines demokratischen Miteinanders und werden – so die Annahme –

auch als Erwachsene ihr Verhalten an demokratischen Prinzipien orientieren (Brügelmann, 2019, S. 624).

### *Möglichkeiten und Potenziale von mehr Mitbestimmung in der Schule aus politikwissenschaftlicher Sicht*

Aus politikwissenschaftlicher Sicht sind die Art und Weise und der Grad der Beteiligung seit längerem zentrale Themen der Einstellungsforschung. So zeigen sich bereits bei jungen Erwachsenen deutliche Unterschiede in der Wahlbeteiligung, basierend auf elterlichem sozioökonomischem Status und politischem Interesse, die sich über Generationen hinweg verstärken (Holbein & Hillygus, 2020; Jennings et al., 2009; Prior, 2019; Schlozman et al., 2012). Der Gang zur Wahlurne und die Entwicklung politischer Einstellungen werden dabei als habituellem Prozess angesehen, der bereits früh im Leben startet (Plutzer, 2002). Personen, die demnach bereits in jungen Jahren ein Interesse für Politik entwickeln, sind auch im späteren Leben deutlich stärker geneigt, sich am demokratischen Prozess zu beteiligen, während diejenigen, die früh den Bezug zu Politik verlieren, meist auch später nur schwierig Zugang dazu entwickeln (Coppock & Green, 2016; Gerber et al., 2003).

Damit Schülerinnen und Schüler lernen, wie Demokratie funktionieren kann, sind sowohl Wissen über politische Prozesse als auch das unmittelbare Beteiligtsein an relevanten Entscheidungen grundlegend (Manning & Edwards, 2014; Reichert, 2016). Während jedoch die Vermittlung politischen Wissens in Österreich, Deutschland und der Schweiz von den Schulen im Geschichts-, Politik- und Sozialkundeunterricht übernommen wird, scheint der konkrete Erwerb politischer Kompetenzen durch die Erfahrung aktiver Mitbestimmung in der Schule nur wenig verbreitet (Weber et al., 2009). Dies ist aus politikwissenschaftlicher Sicht nur schwer nachzuvollziehen, da Ergebnisse aus der Forschung darauf hindeuten, dass die klassische Vermittlung von Faktenwissen nur wenig dazu beiträgt, das Interesse an Politik zu wecken (Holbein & Hillygus, 2020), eigene partizipative Erfahrungen im schulischen Kontext jedoch die politische Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen können (Franz, 2016, S. 435). Grundsätzlich scheint zu gelten: Je aktiver junge Menschen sich innerhalb der Schule beteiligen können, desto aktiver sind sie auch außerhalb der Schule (Alt et al., 2005; Rieker et al., 2015; von Schwanenflügel, 2014).

In den Schulen eine Kultur aktiver Beteiligung zu entwickeln, könnte deswegen den Grundstein für die Akzeptanz unserer Demokratie sowie eine lebenslange Bereitschaft zur politischen Beteiligung legen (s. auch Unicef, 1989).

## *Möglichkeiten und Potenziale von mehr Mitbestimmung in der Schule aus pädagogischer Sicht*

Vertreterinnen und Vertreter des Fachs Erziehungswissenschaften kommen zu ähnlichen Schlüssen. Schulen gehören, gemäß Helmut Fend, zu gesellschaftlichen Problemlösungssystemen, die eine wesentliche Bedeutung für die Sozialisation der künftigen Generation haben. Sie haben den pädagogischen Auftrag der Reproduktion und Innovation von Gesellschaft sowie der Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern (Fend, 2006). Jedes Fach und jede Lehrperson sind verpflichtet, die Weiterentwicklung unserer gegenwärtigen demokratischen Gesellschaft sowie eine für die beteiligten Akteurinnen und Akteure notwendige individuelle Handlungsfähigkeit zu erhalten und zu fördern. Deshalb ist das Schaffen von Mitbestimmungsmöglich- und -fähigkeiten in Schulen elementar (Simon & Schmitz, 2021).

Zur Mitbestimmung in der Schule sind vielseitige Methoden und zahlreiche pädagogische Konzepte entwickelt worden, darunter das Fach Soziales Lernen, Lernen durch Engagement, Debattierwettbewerbe und Dilemmadiskussionen, Praxisprogramme zu Kohlbergs Konzept der „just community“ sowie Peer-Mediation oder der Klassenrat. Auch die häufig verwendeten didaktischen Ansätze des Offenen Unterrichts, der Freiarbeit oder des Projekt-Lernens werden in der Regel mit dem Bildungsziel des Demokratielernens allgemein und der Erfahrung der Mitbestimmung im Besonderen verbunden (Coelen, 2010).

Deutlich wird, dass die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, ihre Anliegen, Fragen und Interessen in der Schule bedeutsam sein müssen. Das impliziert, auch ihre Sorgen und Ängste ernst zu nehmen und ihnen zu zeigen, wie in einem respektvollen und demokratieorientierten Umgang miteinander an Problemen gearbeitet werden kann. Denn die Notwendigkeit, dass sich für ein nachhaltiges und friedliches globales Zusammenleben auch unsere Verhaltensweisen und Strukturen ändern müssen, ist den Schülerinnen und Schülern bewusst und bei vielen politischen Herausforderungen – beispielsweise Krieg und Frieden, Gewalt, Klimawandel oder Umweltverschmutzung – sehen sie großen Handlungsbedarf (Schneekloth & Albert, 2019, S. 56; Meusburger et al., 2021, S. 79). Deswegen sollte die Schule als Ort fungieren, an dem diese Themen und mögliche Lösungswege unter ihrer Mitsprache und Mitbestimmung analysiert und erprobt werden können (Krappmann, 2021).

Die vielfältigen Ansatzpunkte zur Mitbestimmung in der Schule ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lernprozesse durchlaufen und dadurch demokratische Kompetenzen erwerben. Sie werden sich zum Beispiel ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusst, entwickeln die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, lernen, unterschiedliche Bedürfnisse zu akzeptieren, oder lernen auszuhalten, dass die eigenen Interessen nicht



immer durchgesetzt werden können (Grossmann, 2003). Sie erwerben durch die Erprobung der eigenen Handlungsfähigkeit im schulischen Kontext also grundlegende, für das demokratische Miteinander zentrale Kompetenzen und vertiefen diese im Laufe ihrer Schulzeit (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011).

Wie aber könnte, wie müsste eine Schule aussehen, die Raum für ein demokratisches Miteinander eröffnet und die von den Schülerinnen und Schülern als aktiv und gemeinsam zu gestaltender Lern- und Lebensraum erlebt und gestaltet wird? Wo gibt es bereits interessante Formen der Mitbestimmung? Wie ist die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung? Was und wie lernen sie, wenn sie mitbestimmen können?

### *Das Projekt Bildung und Partizipation*

Diesen und weiteren Fragen sind wir in dem von der Internationalen Bodenseehochschule geförderten Projekt „Bildung und Partizipation“ nachgegangen. Basierend auf den hier skizzierten Überlegungen von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt gehen wir davon aus, dass Demokratie gelernt werden muss und dass die Institution Schule ein idealer Ort für diesen Lernprozess ist. Im Projekt setzen wir deswegen am Lebensbereich Schule an und untersuchen im Rahmen einer trinationalen quantitativen Jugendstudie sowie in vertiefenden Fallanalysen, in welchen schulischen Bereichen Partizipation stattfindet und wie Demokratie in Schulen gelernt werden kann. In der vorliegenden Buchpublikation wollen wir zentrale, im Projekt gewonnene Erkenntnisse über die Möglichkeiten demokratiepraktischen Lernens interessierten Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungspolitikern und Bildungspolitikern, Studierenden und allen, die mit jungen Menschen arbeiten, zugänglich machen und ihnen Einblicke in Möglichkeiten und Potenziale einer aktiven Einübung von Demokratie in Österreich, Deutschland und der Schweiz geben.

## **1.4 Aufbau des vorliegenden Bandes**

In diesem Kapitel begründen wir, warum es wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule demokratische Prozesse aktiv einüben und dadurch Kompetenzen erwerben, die für eine aktive und gelebte Demokratie wichtig sind. Auf der Basis ausgewählter Texte von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt argumentieren wir, dass es für eine demokratische Gesellschaft wichtig ist, dass junge Menschen in der Schule lernen, zu argumentieren, Ergebnisse und Regeln auszuhandeln, zu kooperieren, die Perspektive anderer einzunehmen, nicht überwindbare Differenzen stehen lassen zu können und sich darüber

zu verständigen, wie sie die Gemeinschaft gemeinsam gestalten wollen. Diese Überlegungen bilden die theoretische Grundlage der empirischen Untersuchung, deren Ergebnisse in den Kapiteln 4 bis 9 dargestellt werden.

In Kapitel 2 betrachten wir die Eigenheiten der Schulsysteme sowie die geltenden Lehrpläne in den beteiligten Regionen der Schweiz, Österreichs und Deutschlands und diskutieren die Möglichkeiten, die sie für die aktive Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern eröffnen. In allen drei Regionen eröffnen die Lehrpläne dabei erhebliche Spielräume für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Es folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens hinsichtlich der quantitativen und der qualitativen Erhebung (Kapitel 3).

Kapitel 4 bis 6 fassen die Ergebnisse der quantitativen Befragung in Vorarlberg (Österreich), dem südlichen Baden-Württemberg (Deutschland) und in Kantonen der Ostschweiz zusammen.

Kapitel 4 geht der Frage nach den strukturellen und personalen Bedingungen von Partizipation in Schulen nach und zeigt, welche Unterschiede es in den Schulen aus den von uns befragten Regionen gibt. Wir schauen uns an, welche Schulformen die von uns befragten Schülerinnen und Schüler besuchen, ob sie mit ihrer Schule zufrieden sind, wie sie ihre Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen und welche demokratischen Kompetenzen sie an ihrer Schule lernen. Zudem betrachten wir soziodemografische Merkmale der von uns befragten Jugendlichen nach den Regionen.

In Kapitel 5 geht es um eine Bestandserhebung, in welchen schulischen Bereichen Schülerinnen und Schüler partizipativ mitwirken und in welchen Bereichen sie gerne stärker mitwirken würden. Hier interessiert uns zunächst ganz generell, ob die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht in der Schule mehr oder weniger Möglichkeiten der Mitbestimmung haben als zuhause, im Freundeskreis, in der Gemeinde oder in der Politik. Dann stellen wir mehrere Fragen zu den Möglichkeiten der Beteiligung in verschiedenen schulischen Bereichen, etwa im Unterricht und der Klassenorganisation, bezüglich extracurricularer Schulveranstaltungen und organisatorischen Angelegenheiten. Wir fragen weiter nach der Art, wie die Schülerinnen und Schüler eingebunden werden, sowie danach, ob es überhaupt einen Bedarf nach Mitbestimmung gibt und, wenn ja, in welchen Bereichen dieser liegt.

In Kapitel 6 werden die möglichen Folgen von Partizipation in der Schule herausgearbeitet, um zu verstehen, welche demokratischen Kompetenzen in der Schule konkret gelernt werden können, und um die möglichen positiven Folgen einer erhöhten Partizipation herauszuarbeiten. Wir prüfen, ob ein Mehr an Partizipation im Schulalltag sich auf die Einstellungen zur Demokratie auswirkt, etwa auf das politische Interesse, den Einstellungen zur Meinungsfreiheit und auf die Distanz zu populistischen Aussagen. Wir wollen zudem prüfen, ob es Zusammenhänge gibt zwischen dem Ausmaß und den Formen der

Partizipation und den subjektiv wahrgenommenen politischen Kompetenzen sowie mit der Fähigkeit, eigenen Bedürfnisse zu äußern und durchzusetzen und dabei zugleich die Bedürfnisse der anderen anzuerkennen.

In Kapitel 7 bis 9 werden die Ergebnisse der vertiefenden Fallanalysen von Schulen, die sich durch ein hohes Maß an Partizipation auszeichnen, vorgestellt. Kapitel 7 zeigt, wie Partizipation auf Schulebene, etwa im Rahmen von Schulprojekten oder in verschiedenen Gremien, konkret stattfindet. Anhand von Beispielen, etwa Verhandlungen über Plastikgeschirr und Menüauswahl in der Mensa und musische Projekte, an denen die gesamte Schule beteiligt ist, wird weiterhin gezeigt, welche demokratischen Handlungskompetenzen die Schülerinnen und Schüler in und durch die Mitbestimmung aus ihrer Sicht lernen.

In Kapitel 8 werden Möglichkeiten vorgestellt, wie Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene partizipieren können. Die Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene weisen eine große Bandbreite an Gestaltungsspielräumen auf, die auf vielfältige Art und Weise genutzt werden können. Ein Fokus des Kapitels liegt auf dem Klassenrat, da dieser am häufigsten von den befragten Schülerinnen und Schülern als Beispiel für Mitbestimmung angeführt wurde. Gezeigt wird, wie im Klassenrat Entscheidungen getroffen werden, was die Voraussetzungen für einen gelingenden Klassenrat sind und was die Schülerinnen und Schüler durch die Mitbestimmung lernen können.

Kapitel 9 widmet sich dem sogenannten „Kerngeschäft“ der Schule, dem Unterricht, und zeigt, dass Schülerinnen und Schüler gerne stärker bei den Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege im Unterricht eingebunden werden möchten, dies jedoch momentan aus ihrer Sicht nur selten der Fall ist. Wie das Kapitel darlegt, lernen sie jedoch deutlich motivierter und selbstständiger, wenn sie mitbestimmen können, was, wann, wie, wo und mit wem sie Aufgaben bearbeiten.

Im abschließenden Fazit wird diskutiert, wo, wann und mit welchen Folgen Beteiligung in den Schulen stattfindet, und für eine deutliche, zielgerichtete Erhöhung der Beteiligungsmöglichkeiten plädiert.

## Literatur

- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400874569>
- Alt, C., Teubner, M., & Winklhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 24–31.

- Amlinger, C., & Nachtwey, O. (2021). Sozialer Wandel, Sozialcharakter und Verschwörungsdenken in der Spätmoderne. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(35–36), 13–19.
- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- Bacher, J., & Weber, C. (2008). *Mitbestimmung und Gewalt an Schulen – richtungsweisende Studien des Instituts für Soziologie der JKU*.
- Bastedo, H. (2015). Not ‘one of us’. Understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 649–665. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992309>
- Bone, J. (2021). Neoliberal precarity and primalization: A biosocial perspective on the age of insecurity, injustice, and unreason. *The British Journal of Sociology*, 72(4), 1030–1045. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12884>
- Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikunda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann.
- Bynner, J., & Heinz, W. (2021). *Youth prospects in the digital society: Identities and inequalities in an unravelling Europe*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447351467.001.0001>
- Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Coppock, A., & Green, D. P. (2016). Is voting habit forming? New evidence from experiments and regression discontinuities. *American Journal of Political Science*, 60(4), 1044–1062. <https://doi.org/10.1111/ajps.12210>
- Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. Volume 9. Southern Illinois University Press.
- European Union (2021). *Flash Eurobarometer. European Parliament Youth Survey*. <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS.
- Franz, A. (2016). Mitbestimmung in der Schule. In Tremmel, J., & Rutsche, M. (Hrsg.). *Politische Beteiligung junger Menschen* (S. 435–458). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10186-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10186-2_20)
- Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2011). Sozialmoralische Kompetenzen und Partizipation. In Reinhardt, V. (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern* (S. 83–101). Schneider.
- Gerber, A. S., Green, D. P., & Shachtar, R. (2003). Voting may be habit forming: Evidence from a randomized field experiment. *American Journal of Political Science*, 47(3), 540–550. <https://doi.org/10.1111/1540-5907.00038>

- Grossmann, H. (2003). Partizipationsförderung im Kindergarten. In D. Sturzbecher & H. Grossmann (Hrsg.), *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 184–223). Ernst Reinhardt.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Holbein, J. B., & Hillygus, D. S. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770446>
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *Journal of Politics*, 71(3), 782–799. <https://doi.org/10.1017/S0022381609090719>
- Johnson, C. (2015). Local civic participation and democratic legitimacy: Evidence from England and Wales. *Political Studies*, 63(4), 765–792. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12128>
- Kahlert, H., & Lenz, C. (2001). Verstehen, Urteilen, Handeln. In H. Kahlert & C. Lenz (Hrsg.), *Die Neubestimmung des Politischen* (S. 7–43). Ulrike Helmer.
- Krappmann, L. (2021). Ein Geleitwort aus kinderrechtlicher Perspektive: Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. V–VII). Springer
- Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66(1), 22–45. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767>
- Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R., & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreich (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 71–124). StudienVerlag.
- Mudde, C. (2021). Populism in Europe: an illiberal democratic response to undemocratic liberalism. *Government and Opposition*, 56(4), 577–597. <https://doi.org/10.1017/gov.2021.15>
- Müller-Salo, J., & Westphal, M. (2018). Zeitpolitik: Beschleunigung als Herausforderung der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 5(2), 15–40. <https://doi.org/10.22613/zfpp/5.2.1>

- Pickel, G., & Pickel, S. (2018). Migration als Gefahr für die politische Kultur? *Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft*, 12(1), 297–320. <https://doi.org/10.1007/s12286-018-0380-2>
- Plutzer, E. (2002). Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood. *American Political Science Review*, 96(1), 41–56. <https://doi.org/10.1017/S0003055402004227>
- Prior, M. (2019). *Hooked. How Politics Captures People's Interest*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108355001>
- Reichert, F. (2016). How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation. Evidence From Germany. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), 221–241. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1095>
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2015). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10991-2>
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.
- Sandrin, P. (2021). The Rise of Right-Wing Populism in Europe: A Psychoanalytical Contribution. In B. De Souza Guilherme, C. Ghymers, S. Griffith-Jones & A. Ribeiro Hoffmann (Eds.), *Financial Crisis Management and Democracy* (S. 227–239). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-54895-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-54895-7_14)
- Scharpf, F. (1998). Demokratie in der transnationalen Politik. In W. Streeck (Hrsg.), *Internationale Wirtschaft, nationale Demokratie. Herausforderungen für die Demokratietheorie* (S. 151–174). Campus.
- Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H. (2012). *The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691154848.001.0001>
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Beltz.
- Simon, T., & Schmitz, L. (2021). Kontinuitäten auf der Spur? Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Partizipation von Schüler\*innen im Zusammenhang zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule und dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 283–303). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_22)
- Soler-i-Martí, R. (2015). Youth political involvement update: measuring the role of cause-oriented political interest in young people's activism. *Journal*

- of Youth Studies*, 18(3), 396–416. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963538>
- Unicef (1989). *Konvention für die Rechte der Kinder*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>
- von Schwanenflügel, L. (2014). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Weber, C., Winklhofer, U., Alt, S., & Bacher, J. (2009). School Participation in „Primary Schools“ and „Secondary Education Stage I“ in Germany – Positive Effects of Democratic Leadership on School Attachment and Externalising Problems? In J. Bacher, J. Gorniak & M. Niezgoda (Hrsg.), *Selected Research Papers in Education, Labour Market and Criminology* (S. 11–25). Trauner.
- Wintermantel, V. (2020). Der Wert der Vielfalt: Gesellschaftliche Pluralität, Meinungsvielfalt und demokratische Legitimität. In S. Kneip, W. Merkel & B. Weßels (Hrsg.), *Legitimitätsprobleme* (S. 255–286). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29558-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29558-5_11)