Partizipation in Schulen realisieren: Konzepte, Studien und Möglichkeitsräume

Hannelore Reicher

Einleitung

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Umsetzung von Partizipation im Schulkontext, dabei wird auf Begründungslinien aus rechtlicher, psychologischer und pädagogischer Sicht eingegangen sowie auf Bezüge zu Demokratiebildung. Barrieren für die Umsetzung der Beteiligungsrechte mit Bezug auf machtkritische Perspektiven und Adultismus sowie organisationstheoretische Aspekte werden diskutiert. Empirische Befunde zur Realisierung von Partizipation aus Sicht von Schüler*innen belegen Potenziale, zeigen aber auch substanzielle Veränderungsbedarfe auf. Aktuelle gesellschaftliche Transformationen von Digitalisierung und Mediatisierung in den Lebenswelten von Heranwachsenden unterstreichen die Verzahnung von Partizipation, Demokratiebildung und Medienbildung.

Was bedeutet Partizipation?

Partizipation (vom lat. *pars capere* = einen Teil nehmen, teilhaben) kann als Sammelbegriff für verschiedene Begriffe und Konzepte verstanden werden. Mitbestimmung, Mitgestaltung, Beteiligung, Teilhabe, Demokratie – die Fülle der mit Partizipation assoziierten Begriffe und Konzepte ist lang (Derecik et al., 2013). Die Begriffe können formalisiert oder informell verwendet werden, als Weg und Ziel von Lernprozessen und als Verhältnis von Subjekten und sozialer Ordnung im Sinne von Zugehörigkeits- oder Teilhabelogiken (Abs & Moldenhauer, 2020).

Partizipation bedeutet, Menschen an Entscheidungsprozessen beteiligen, die ihre Lebenswelt betreffen. Es bedeutet, Kindern und Jugendlichen Verantwortung zu übertragen und in die Vorgänge in Bildungseinrichtungen miteinzubeziehen – nach Maßgabe ihres Alters und Entwicklungsstandes. Basierend auf den gesetzlichen Rahmenbedingungen der UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation mittlerweile zu einem Schlüsselkonzept in vielen Kinder und Jugendliche betreffenden Bereichen avanciert, z. B. in Einrichtungen und Konzepten der Kinder- und Jugendhilfe (Heimgartner & Reicher, 2023) und in sozialpädagogischen Handlungsfeldern generell (Bütow et al., 2021).

Gigerl & Wierzbicka (Hrsg.) (2025). Partizipativ? Demokratisch? Gesellschaft im Wandel!, S. 43–56.
https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0592-2-5

Begründungslinien von Partizipation im Schulkontext

Rechtliche Begründungslinien

Kinder haben das Recht, an Entscheidungen, die sie betreffen, beteiligt zu werden, gefördert zu werden und geschützt zu werden. Beteiligungsrechte (*participation*) sind gemeinsam mit Schutzrechten (*protection*) und Förderrechten (*provision*) ein wichtiges Prinzip in der Kinderrechtskonvention KRK (Schrittesser & Kobesova, 2019). Mitbestimmungsrechte werden in der Kinderrechtskonvention ausgeführt, finden sich aber auch in unterschiedlichen schulrelevanten Gesetzen. So sind gesetzliche Möglichkeiten der Mitbestimmung in Schulen in Österreich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG 9 und im Schülervertretungsgesetz (SchVG) festgelegt. In § 58 SchUG werden Mitwirkungsrechte in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und des Lehrplans sowie die Möglichkeit der Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel benannt. Mitbestimmungsrechte beziehen sich auf das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln und bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln.

In § 2 des SCHOG (1) werden Demokratie, Verantwortungsbewusstsein und Friedensliebe als Allgemeine Bildungsziele benannt. Seit 1978 ist in allen Lehrplänen das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung verankert, das 2015 in einem Grundsatzerlass (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015) konkretisiert wird. Demnach soll Politische Bildung im Rahmen der Schuldemokratie verankert werden.

Entwicklungspsychologische und pädagogische Begründungslinien

Das Bild vom Kind hat sich in den letzten Jahren dramatisch verändert. Kinder werden heute nicht als Objekte des pädagogischen Handelns gesehen, sondern als Akteur*innen ihrer Entwicklung. Entwicklung wird als transaktionales Geschehen verstanden, wobei sich dies zwischen Individuum, Anlage und Umwelt abspielt. „Die Person agiert selbst durch Handlungen als Ko-Produzent der Entwicklung" (Dreher 2014, zit. nach Reicher, 2017, S. 93).

In pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen kann Kinder- und Jugendbeteiligung als ein Katalysator im Prozess der Entwicklung demokratischer, sozialer und personaler Kompetenzen verstanden werden (Reicher et al., 2011). Nach Klafki (1991) ist Bildung per se immer auch Bildung zur Teilhabe, wenn er betont, dass Grundziele von Bildung Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarisierungsfähigkeit sind. Aus dieser Sicht ist Partizipation nicht reduzierbar als instrumentelles Mittel, sondern immanentes Element von Bildungsprozessen. Im Bildungsdiskurs werden emanzipatorische, inklusive und demokratieförderliche Potenziale von Partizipation diskutiert. Beteiligung kann zur Persönlichkeitsbildung beitragen, kann das soziale Handlungsrepertoire erweitern und das gesellschaftliche Engagement und politische Bewusstsein stärken (Reicher, 2017). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind ohne Beteiligung

nicht denkbar. Stärkt man Partizipationsgelegenheiten, so ist dies ein „Königsweg" zu sozialer Inklusion und zur Vermeidung von Ausgrenzung (Reicher, 2009).

Partizipation fördert Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit, dies wiederum stärkt Zugehörigkeitsgefühle, die Vertrauensbasis und die Akzeptanz von legitimen demokratischen Abläufen. Partizipation ist mit Autonomie verbunden und in weiterer Folge mit der Selbstbestimmungsfähigkeit von Individuen, dient aber auch gleichzeitig der Sozialisation und Integration. In pädagogischen Settings ist es wichtig, den „impliziten Doppelcharakter" von Partizipation zwischen Autonomie und Integration, zwischen Personalisation und Sozialisation zu beachten (Derecik et al., 2013, S. 45).

Gesellschaftliche und demokratiepolitische Begründungslinien

Bereits vor mehr als 100 Jahren hat sich John Dewey (1916/1980) für eine Demokratisierung der Schule engagiert. Das Aushandeln von Interessen und die Reflexion des eigenen Verhaltens ermöglichen die Entwicklung von Kompetenzen. Axel Honneth (2012) sieht die Förderung des Kooperationsvermögens und von Kommunikationskompetenzen als Ziel der Demokratieerziehung. Mitbestimmung in den die Schüler*innen betreffenden Angelegenheiten soll ermöglicht, erprobt und erlernt werden.

> „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).

Ebenso betont auch Hannah Arendt (1981) die Verantwortlichkeit des Einzelnen für die aktive Gestaltung des politischen öffentlichen Raums; die Regeln und Werte werden laufend diskutiert. Politik bedeutet für sie einen Diskurs, um gesellschaftliche und politische Verhältnisse auszuhandeln. Damit zukünftige Bürger*innen lernen, wie Demokratie funktioniert, ist Wissen, das in Fächern wie Geschichte, Sozialkunde, Sachkunde aber auch in Politischer Bildung vermittelt wird, wichtig, aber auch die konkrete Beteiligung ist bedeutsam.

„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" (Quenzel, Jungkunz & Renna, 2023, S. 11). Quenzel und Jungkunz (2023, S. 229) argumentieren, dass das Erlernen und Erleben von demokratischen Grunderfahrungen in der Schule bedeutsam sind. Damit ist gemeint, dass die Schüler*innen ihre eigenen Anliegen argumentieren können (Artikulation), dass sie sich ernstgenommen fühlen (Erleben von Selbstachtung), dass sie das eigene Handeln reflektieren (Reflexionsfähigkeit) und dass sie andere anerkennen und Perspektiven übernehmen können (Empathie), zudem werden unterschiedliche Positionen ausverhandelt (Aushandlungskompetenz) und die Fähigkeit zusammenzuarbeiten wird gefördert (Ko-

operationskompetenz). Das Erleben von Verantwortung für die aktive Gestaltung des Zusammenlebens fördert politische Selbstwirksamkeit. Mitbestimmung ist die Voraussetzung für Selbstbestimmung und fördert Kompetenzen für eine demokratische Gesellschaft.

Gehört-Werden, Eingebunden-Sein und Mitbestimmen-Können sind für die Persönlichkeitsentwicklung und auch für die schulischen Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020).

Wie sieht es nun mit der Umsetzung von partizipativen Kulturen, Strukturen und Praktiken in Österreichs Schulen aus?

Partizipationserfahrungen aus Sicht der Schüler*innen: Empirische Befunde

In den letzten Jahren wurden einige empirische Studien zu Partizipationserfahrungen von Schüler*innen publiziert. Eine umfangreiche eigene Forschungsstudie, die bereits im Jahr 2011 publiziert wurde, und die auf der quantitativen repräsentativen Befragung von Schüler*innen der Sekundarstufe I, von 108 Klassen- und Schulsprecher*innen und von Lehrpersonen aus der Steiermark beruht, ergänzt durch zwölf Interviews mit Schul- und Klassensprecher*innen zeigt eine diskrepante Wahrnehmung von Lehrpersonen und Schüler*innen. Lehrer*innen geben weitaus mehr Mitsprache an, als die jungen Menschen selbst wahrnehmen (Reicher et al., 2011). Als ein Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Themen einbringen: "Trifft eher zu oder genau zu", das sagen 23,6 % der Lehrpersonen, allerdings nur 10 % der Schüler*innen. Mehr als ein Drittel der befragten steirischen Klassen- und Schulsprecher*innen geben an, als Hilfskräfte für Organisations- und Ordnungsaufgaben der Lehrer*innen angesehen zu werden. Aus den Interviews geht hervor, dass die Befragten mit der Zeit eine Abnahme ihrer Motivation wahrnehmen, dies hängt u. a. damit zusammen, dass sie die Erfahrungen machen, wenig Einfluss nehmen zu können, und daher resignieren (Reicher et al., 2011). Diese bereits etwas älteren Ergebnisse werden im Folgenden durch neuere Studienergebnisse aus Österreich ergänzt.

Repräsentative österreichweite Studie von Gamsjäger und Wetzelhütter (2020)

Die Autor*innen fassen die Studienergebnisse einer repräsentativen Befragung von n=4.101 Schülerdatensätzen aus 127 Schulen wie folgt zusammen: Schüler*innen erfahren in Österreich nur selten demokratische Mitbestimmung, entsprechende Angebote werden nur partiell und unsystematisch umgesetzt. Die Zufriedenheit wird als gering gesehen, ebenso die Bereitschaft, sich in der Schule zu engagieren. Es bedarf des Ausbaus der Weiterentwicklung von Mitbestimmungsstrukturen, die stärkere Qualifizierung von

Schülervertretungen und Lehrpersonen, den verstärkten Einbezug der Schülervertretung in Schulentwicklungsprozesse.

Qualitative Befragungsstudie von Martinek und Carmignola (2020)

Eine qualitative Befragungsstudie zu den Perspektiven auf schulische Selbstbestimmung seitens der Schüler*innen (n=364) legen Martinek und Carmignola (2020) vor. Das Sample stammt aus ganz Österreich. 289 Aussagen betreffend Wünsche nach Mitbestimmung wurden nach Themenbereichen geclustert. Demnach beziehen sich 15,5 % der Nennungen auf mehr Mitsprache in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, 12,9 % in Bezug auf die Lerninhalte (Themen auswählen, Bezug zu aktuellem Geschehen), 12 % in Bezug auf die Terminisierung der Leistungsfeststellungen, 9,1 % mehr Mitbestimmung in Unterrichtsfächern (z. B. Texte in Englisch auswählen, Themen in Geschichte), 8,8 % in Bezug auf die Schulorganisation

Repräsentative Studie aus Vorarlberg (Quenzel, Beck & Jungkunz, 2023)

Quenzel, Beck und Jungkunz (2023) legen mit dem umfassenden Projekt „Bildung und Partizipation" empirische Daten über die Möglichkeiten demokratiepraktischen Lernens vor; konkret sind es Ergebnisse einer trinationalen quantitativen Befragungsstudie mit Fallanalysen. Die Daten stammen aus einer repräsentativen geschichteten Stichprobe der achten, neunten und zehnten Schulstufen aus Vorarlberg, die 1.526 Schüler*innen umfasst. Ergänzend kam eine qualitative Teilstudie zum Einsatz, um Partizipationsspielräume ganzheitlich zu erfassen, z. B. Schulrundgänge, Gruppendiskussionen. Leitfragen waren, die Möglichkeiten der Mitbestimmung, den Gewinn, den Schüler*innen daraus haben, Bereiche, in denen sie mehr mitbestimmen möchten, und die Lernerfahrungen durch Mitbestimmung.

Regionale Unterschiede zwischen den ebenso untersuchten Schulen in Deutschland oder der Schweiz sind marginal. Im Folgenden sollen die Ergebnisse für Vorarlberg zusammengefasst werden (Meusburger, 2023): Schüler*innen nehmen im privaten Bereich (z. B. Freund*innen oder Familie betreffend) deutlich mehr Mitbestimmung wahr als in der Schule, in der Gemeinde oder in der Politik. Entscheidungen in der Schule fallen häufig ohne die Beteiligung von Schüler*innen (S. 97ff.), hier besteht Spielraum. Auf die Frage, wo Schüler*innen mitbestimmen können, zeigen sich folgende Ergebnisse für die Antwortkategorien „oft" und „immer" (S. 99ff.): In Bezug auf Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation sind es Sitzordnung (51 %), Klassenfahrten (31 %), Hausaufgaben (21 %) und Unterrichtsthemen (14 %). Als extracurriculare Angebote sind Projekttage oder Projektwochen (31 %), Schulfeste (24 %) und schulische Gremien (19 %) benannt. Betreffend schulische Organisation kommt die Pausengestaltung (22 %) zur Sprache, Mitsprache in Bezug auf die Verteilung finanzieller Mittel und Auswahl von Lehrpersonen wird als kaum vorhanden wahrgenommen.

Fragt man die Schüler*innen direkt, so wird Schule überraschenderweise aber grundsätzlich als ein Ort der gelebten Demokratie gesehen, wie Beck und Meusburger (2023, S. 68f.) in einem Kapitel zu den Determinanten der Mitbestimmung mit Bezug zur Studie von Quenzel et al. (2023) ausführen. Der Demokratiegrad beträgt für Vorarlberg 3.18 auf einer vierstufigen Skala (erfasst mit einem Summenscore von sieben Items) und korreliert mit der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeit (r = 0.46) und der Zufriedenheit mit der Schule (r = 0.27). Schüler*innen bekunden ihr Interesse, an Belangen zu Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation mitzuwirken. Im Unterricht wünschen sich Schüler*innen, mehr in Ziele, Wege und Themen eingebunden zu werden. Dieser offene Unterricht mit einer Vielzahl an Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erfordert die Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen, kann aber zu höherer Lern- und Schulfreude und zu mehr Selbstständigkeit führen.

Aus dieser umfangreichen Studie, aus der hier nur exemplarische Ergebnisse rezipiert werden können, ziehen die Autor*innen das Fazit, dass Mitbestimmung eher die Ausnahme als die Regel ist (Quenzel & Jungkunz, 2023, S. 234ff.). Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule können sich positiv auf den sozialen Umgang miteinander auswirken; sie können die Selbstwirksamkeit verändern und auch die Perspektivenübernahme fördern, ebenso fühlen sich die Schüler*innen politisch kompetenter. Interessant ist der Befund, dass das politische Interesse und die Zufriedenheit mit der Demokratie mit demokratischer Schulkultur korreliert ist, weniger mit konkreter Mitbestimmung. Die eigene Meinung äußern können, eigene Interessen im Schulkontext einbringen können und aufseiten der Lehrperson Offenheit und Responsivität zu erleben, das erhöht Selbstwirksamkeitserleben und Wohlbefinden und fördert Kompetenzen für ein konstruktives Miteinander (Quenzel & Jungkunz, 2023).

Elemente einer Pädagogik der Mitbestimmung

Was braucht es, um Partizipation im Schulkontext stärker zu verankern? Im Folgenden werden partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken beschrieben, die als Bausteine für partizipationsfördernde Organisationsprozesse gesehen werden können. In Bezug auf eine partizipative (Beziehungs-)Kultur in der Schule werden die Themen Machtreflexion und Adultismus sowie die Ethik pädagogischer Beziehungen thematisiert. Es folgen kurze Ausführungen zu partizipationsfördernden Strukturen und Praktiken.

Machtreflexion und Adultismus

„Lehren und Lernen sind nicht per se demokratisch. Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht ein asymmetrisches Verhältnis, ein Differenzgefälle von Erfahrung, Wissen, Können sowie ein Ungleichgewicht in faktischer Macht", betonen Schwarz und Schratz (2012, S. 42). Machtstrukturen, sei es offen oder verdeckt, prägen das System Schule in

Bezug auf die Kulturen, Strukturen und Praktiken (Leonhardt et al., 2023, S. 11). Es existiert eine Schulpflicht und die Pflicht, die Schüler*innen zu beurteilen. Zudem gibt es Machtungleichheiten in Bezug auf die Ungleichheiten von Rechten (Volljährige vs. Minderjährige), in Bezug auf die Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen) und in Bezug auf die Sanktionierungsgewalt (Leistung bewerten und strafen). Der Machtbegriff ist weder positiv noch negativ besetzt, einfach präsent. Es steht die Frage im Fokus: „Wie, durch wen, auf welche Weise kommt Macht zum Einsatz (und wirkt sich in weiterer Folge auf die konkreten Personen aus)?" (Kremser, 2023, S. 10 zit. nach Leonhardt et al., 2023, S. 12).

Schule basiert auf einem hierarchischen System, das auf impliziten und expliziten Machtstrukturen aufbaut und von Adultismus geprägt sein kann. Unter Adultismus versteht man die Herabsetzung von Kindern aufgrund ihres Alters (Liebel & Meade, 2023, S. 204). „Ausgehend von der Vorstellung, dass ‚Minderjährige' in vielerlei Hinsicht auch als ‚minderwertig' betrachtet werden, meinen viele Erwachsene, dass junge Menschen erzogen, bestraft, diszipliniert und angeleitet werden müssen, um ‚gute' Erwachsene zu werden" (Liebel & Meade, 2023, S. 205). Adultismussensibler Umgang bedeutet, die eigene Biografie und die professionelle Haltung zu reflektieren, sowie die institutionellen Strukturen in den Blick zu nehmen. Gerade weil „Macht [...] konstitutiv [ist] für pädagogische Ansprüche" (Schäfer, 2004, S. 145), muss sie offengelegt, ethisch reflektiert und begrenzt werden, um nicht in Gewalt auszuarten (ebd.). Eine Pädagogik der Mitbestimmung macht es erforderlich, dass Lehrpersonen Macht und Verantwortung an die Schüler*innen abgeben.

Feichter (2020) benennt die Grammatik der Schule per se als Partizipationshindernis, wobei sie organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen anstellt. Ihre zentrale These ist, dass Partizipation im Sinne eines „Kulturbruchs" reguläre Abläufe „durcheinanderbringt" (S. 25). Partizipation kann nicht als „add-on" (S. 37) verwirklicht werden, sondern umfasst substanzielle Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozesse gleichermaßen. Es braucht also Strukturen, die genutzt, gestärkt und gelebt werden müssen, wie Klassenrat, Schüler*innenvertretungen oder Schüler*innenparlamente. Mitsprache und Verantwortungsübernahme machen eine neue „job description" (S. 37) für Lehrpersonen und die Schüler*innenrolle notwendig.

Ebenso bezeichnet Beutel (2023) das Verhältnis von Demokratie und Schule als herausfordernd, es besteht ein Spannungsverhältnis, das kaum auflösbar ist. Schule als Institution der Moderne ist geprägt von Homogenisierung (jede*r muss die Schule besuchen und dies stellt eine wichtige Sozialisationsinstanz dar) und Differenzierung (das differenzierte Schulsystem hat die Funktion von Allokation, Selektion und Reproduktion und kann eine Quelle von sozialer Ungleichheit sein).

> „Demokratie als Lebensform beschreibt die personalen, sozialen und moralischen Voraussetzungen von Beteiligung, Engagement und einer auf Vielfalt, Pluralität, Konflikt und gewaltfrei aus-

zuhandelnden politischen Interessen bezogenen Lebenshaltung und Verständigungsform – damit die Erfordernis, sich tätig und reflektiert in der Demokratie verantwortlich zu engagieren und zu beteiligen" (Beutel, 2023, S. 43).

Und gerade deshalb ist zu fragen, welche Gestaltungsfelder sich für partizipative Prozesse öffnen lassen und welche konzeptionellen Voraussetzungen damit verbunden sind. „Partizipation schränkt Macht ein", Teilhabe impliziert Teil*geben* und hat Auswirkungen auf innere Haltungen und konkrete Verhaltensweisen, auf die Schulkultur und Strukturen an der Schule. Die pädagogische Beziehung ist immer auch eine asymmetrische Beziehung, die es so zu gestalten gilt, dass die Handlungsfähigkeit des Kindes als Subjekt durch Unterstützung gewahrt wird (Prengel & Winklhofer, 2014).

Die Realisierung der Kinderrechte im Spannungsfeld von Paternalismus und Autonomie gilt es seitens der Erwachsenen altersgerecht und entwicklungsadäquat auszugestalten, es geht „um einen verantwortlichen Umgang mit der Macht, die die Erwachsenen haben – ob sie es wollen oder nicht" (Weyers, 2024, S. 169).

Partizipation und die Ethik pädagogischer Beziehungen

„Partizipation ist ein Konzept, das aus einer Beziehungsperspektive gedacht werden kann. Partizipation ist Beziehung und der Wille zur Partizipation bedeutet auch, dass die Partizipierenden Arbeit und Aufwand zu erwarten haben" (Ammann, 2020, S. 57). Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Prengel, 2019, S. 28) beschreiben ethische Anforderungen an pädagogisches Handeln auf der Beziehungsebene, die an menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien orientiert sind und Wirkungen zeigen können: „Die Reckahner Reflexionen betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen bei zur Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns" (Prengel, 2019, S. 35). Die ethischen Begründungslinien für pädagogisches Handeln, die im Sinne einer partizipativen und kinderrechtlichen Perspektive als Leitlinie dienen, beziehen sich auf einen wertschätzenden Umgang, förderliche Rückmeldungen und Unterstützung im Lern- und Entwicklungsprozess, die Stärkung der sozialen Zugehörigkeit und die Anerkennung anderer (Prengel, 2019, S. 34ff.).

Eine Publikation von Jungkunz und Weiss (2024) zeigt, dass die Wahrnehmung, von Lehrpersonen ungerecht behandelt zu werden, bei Jugendlichen mit einer höheren Tendenz zu populistischen Einstellungen einhergeht. Dies unterstreicht den Stellenwert, den Beziehungserfahrungen im Schulsystem für junge Menschen und ihre demokratischen Haltungen und Kompetenzen haben können.

Partizipative Praktiken und Strukturen

In der Fachliteratur findet sich eine Fülle an Konzepten zu partizipativen Strukturen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, die in Tabelle 1 zusammengefasst werden. Betei-

ligungsintensive Lernformen wie kooperatives Lernen (Reicher, 2009) und partizipative Strukturen wie ein Schüler*innenparlament oder der Klassenrat als Forum für Diskussionen und Entscheidungsfindung (Quenzel & Jungkunz, 2023, S. 258) ermöglichen die Teilhabe der Lernenden.

Implizite Menschenrechtsbildung kann Ansätze wie Service Learning und Einbindung in außerschulische bzw. kommunale Lernorte umfassen oder die Verankerung in eigenen Fächern wie Soziales Lernen (Grillitsch et al., 2023). In diesen Angeboten entwickeln Schüler*innen Kompetenzen, die für individuelle Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung und das demokratische Zusammenleben bedeutsam sind.

Auch die schulische Förderung von Lebenskompetenzen, die sich auf intrapersonale und soziale Fähigkeiten beziehen, kann „im Sinne von impliziter Menschenrechtsbildung" (Gerdes et al., 2020, S. 143) verstanden werden. Systematisches sozial-emotionales Lernen (Reicher, 2009) mit expliziter Menschenrechtsbildung zu verknüpfen, könnte ein relevanter Baustein für politische Bildung werden, da damit der konkrete lebensweltliche Sinn deutlich wird, Selbstbestimmungs- und Partizipationsansprüche können mit den Erfahrungen in der individuellen Lebenswelt verzahnt, im schulischen Zusammenleben realisiert, aber auch im größeren gesellschaftlichen Kontext reflektiert werden.

Tab. 1: Partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken im schulischen Kontext

Kulturen	Strukturen	Praktiken
Reflexion der Machtasymmetrien: Adultismussensibler Umgang Pädagogische Beziehungsgestaltung nach ethischen Prinzipien Schulkultur, die Schüler*innen in der Rolle als Ko-Produzent*innen von Lernprozessen sieht (Agency)	Klassenrat Schüler*innen-Parlament Schüler*innen-Sprechtage (in Ergänzung zu Elternsprechtagen)	Explizite Thematisierung und Umsetzung in Schulfächern wie *Soziales Lernen, Demokratie, Verantwortung* Service-Learning unter Einbindung außerschulischer Lernorte (*Compassion-Learning*) Projektorientiertes und kooperatives Lernen

Aktuelle Herausforderungen: Schutzkonzepte – Digitalisierung und Demokratiebildung

Abschließend werden zwei aktuelle Themenbereiche skizziert, für die Partizipation eine wichtige Funktion hat: die Entwicklung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten und der Diskurs zu Digitalisierung und Demokratiebildung.

Beteiligung in Schutzkonzepten

Ab dem Schuljahr 2024/2025 sind Schulen in Österreich verpflichtet, ein Kinderschutzkonzept zu entwickeln (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024). Beteiligungsrechte sind mit Schutzrechten verknüpft, vor diesem Hintergrund spielt Partizipation auch im Bereich des Kinderschutzes in pädagogischen Institutionen eine wichtige Rolle (Bokelmann, 2024; Wolff et al., 2021). Im Sinne einer partizipativen Prävention kann darin eine psychosoziale Entwicklungschance liegen (Wolff, 2019). Partizipation befähigt Kinder und Jugendliche, ihre Rechte wahrzunehmen, und stärkt ihre Schutzfaktoren. Kinderschutzkonzepte wiederum schaffen die Grundlage für eine sichere und unterstützende Umgebung, in der Partizipation möglich wird. In der schulischen Praxis bedeutet die Verknüpfung von Partizipation und Kinderschutzkonzepten, dass Kinder und Jugendliche aktiv in die Entwicklung und Umsetzung des Kinderschutzkonzepts eingebunden werden. Beispielsweise können sie Workshops oder Schulregeln mitgestalten, die das Thema Gewaltprävention adressieren. Ein zentraler Bestandteil von Kinderschutzkonzepten ist die Schaffung sicherer und vertrauensvoller Kommunikationswege.

Digitalisierung und Demokratiebildung

Zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung unserer Lebenswelten und die sozialen und kulturellen Folgen, die auch von ökonomischen und politischen Interessen geprägt sind, stellen die Bildungssysteme und die Gesellschaft vor Herausforderungen. Die Verzahnung von Demokratiebildung mit Medienbildung und partizipativen Ansätzen wird als Basis einer demokratischen Schule gesehen (Autenrieth & Nickel, 2020). Dabei ist umfassende Medienbildung zentral für gesellschaftliche Teilhabe und die Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen.

Ähnlich diskutieren auch Kenner und Lange (2020, S. 189) Konsequenzen für politische Lernprozesse in einer digitalisierten Welt, die sich mit den Potenzialen und den Risiken auseinandersetzen. Mit Bezug auf das Konzept der gelingenden *digital citizenship education* benennen sie u. a. folgende Aspekte als zentral: Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Nutzungsgewohnheiten und technischen Fähigkeiten junger Menschen im digitalen Raum; das Analysieren von subjektiven Vorstellungen im Sinne eines Bürgerbewusstseins, digitale Orientierungskompetenzen, um Fake News zu identifizieren, sich

mit Filterblasen und Algorithmen auszukennen und die Machtverhältnisse im digitalen Raum kritisch zu relativieren. Digitalisierung fordert Demokratiebildung heraus (Heldt, 2023). Es gilt, die digitalen Partizipationsfähigkeiten zu fördern, um die eigenen Interessen vertreten zu können, die Rechte anderer zu wahren, im Sinne von Grund- und Menschenrechten.

Fazit

Die vorliegenden Ausführungen zeigen, dass der Diskurs um Partizipation vielschichtig ist. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Zuschreibung der „mythischen Kraft von Partizipation" (Biedermann & Oser, 2010, S. 28) in unterschiedlichen fachlichen Argumentationslinien und der konkreten pädagogischen Umsetzung im Schulkontext, die eindringlich in den rezipierten empirischen Studienergebnissen sichtbar wird.

Angesichts sich ändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, zunehmender Politikverdrossenheit und gesellschaftlicher Polarisierung, steigender Unsicherheit und sinkendem Vertrauen in die gesellschaftliche Zukunft, auch angesichts von Zukunftsängsten der jungen Generation, sind wir gefordert, Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen in Angriff zu nehmen. Dabei gilt es auch unsere Perspektive als Pädagog*innen machtkritisch zu reflektieren. Wie blicken wir auf die Rolle der jüngeren Generation: Sehen wir sie nur als Humankapital oder als ‚critical agents of change'? Die aktuellen demokratiepolitischen Herausforderungen verlangen trotz aller Probleme und Herausforderungen, dass wir das Veränderungspotenzial von Partizipation stärker nutzen für Schulentwicklungsprozesse, in welchen Demokratie gelebt *und* gelernt werden kann.

Literatur

Abs, H. J., & Moldenhauer, A. (2020). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer.

Ammann, M. (2020). Regionale stakeholderorientierte Schulentwicklung – oder warum die Einführung eines Schulparlaments noch nicht zwangsläufig mit Partizipation zu tun hat. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 41–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_3

Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.

Authenrieth, D., & Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. *Medienimpulse, 58*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13

Beck, M., & Meusburger, K. (2023). Bedingungen von Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 65–86). Verlag Barbara Budrich. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103

Beutel, W. (2023). Demokratie und Schule. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 35–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_3

Biedermann, H., & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *Journal für politische Bildung, 1*, 28–44.

Bokelmann, O. (2024). Fachbeitrag: Kinderrechte als Kinderschutz? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *93*, 4, 242–256.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Grundsatzerlass Politische Bildung*. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Kinderschutzkonzept am Schulstandort*. Zum Schutz von Kindern und Jugendlichen. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Kinderschutzkonzept_am_Schulstandort.pdf

Bütow, B., Reicher, H., & Sting, S. (2021). Editorial: Partizipation in der Sozialen Arbeit. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, *3*, 5–14. https:/ /doi.org./10.30424/OEJS2103005

Derecik, A., Kaufmann, N., & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagsschule*. Springer. DOI 10.1007/978-3-531-19693-0_1

Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. Volume 9. Southern Illinois University Press.

Feichter, H. J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 25–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_2

Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for Educational Research Online*, *12*, 1, 91–118. https://doi.org/10.25656/01:19120

Gerdes, J., Bittlingmayer, U. H., Osipov, I., Okcu, G., & Sahrai, D. (2020). Die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen (Life Skills) als Teil einer demokratischen und menschenrechtsorientierten politischen Bildung. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 139–167). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5

Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (2020). (Hrsg.). *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3

Grillitsch, W., Kerschbauer, F., Oswald, C., & Scherling, J. (Hrsg.). (2023). *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz Juventa.

Heimgartner, A., & Reicher, H. (2023). Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich: Entwicklungslinien und Reflexionen zur Gegenwart. In S. Eberitzsch, S. Keller, & J. Rohrbach, Julia (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 61–77). Beltz Juventa. https://doi.org/10.2378/uj2022.art30d

Heldt, I. (2023). Digitalisierung und Demokratiebildung. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 289–300). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_21

Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*, 3, 425–442. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9

Jungkunz S., & Weiss J. (2024). Populist attitudes among teenagers: How negative relationships with socialization agents are linked to populist attitudes. *Perspectives on Politics*, 1–17. https://doi.org/10.1017/S1537592724000434

Kenner, S., & Lange, D. (2020). Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. *Die Deutsche Schule*, *112*, 3, 178–191. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.05

Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. überarbeitete Auflage). Beltz.

Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L., & Schuppener, S. (Hrsg.) (2023). *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5980

Liebel, M., & Meade, P. (2023). Schule ohne Adultismus? Die Macht über Kinder herausfordern. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener, S. (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 203–217). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:26160

Martinek, D., & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhart-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 233–250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_13

Meusburger, K. (2023). Formen und Ausmaß von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–111). Verlag Barbara Budrich. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103

Prengel, A. (2019). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching & L. Ableidinger (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 28–39). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:16873

Prengel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen*. Band 1: Praxiszugänge. Verlag Barbara Budrich.

Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verlag Barbara Budrich. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103

Quenzel, G., Jungkunz, S., & Renna, A. (2023). Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 7–19). Verlag Barbara Budrich. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103

Quenzel, G., & Jungkunz, S. (2023). Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 229–238). Verlag Barbara Budrich. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/96103

Reicher, H. (2009). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext der Inklusiven Pädagogik*. Leykam.

Reicher, H. (2017). Mitbestimmen – Mitgestalten. Pädagogische Potenziale von Partizipation. In A. K. Kalcher & K. Lauermann (Hrsg.), *Kinderrechte* (S. 88–103). Pustet.

Reicher, H., Schirnhofer, M., & Schmidt, S. (2011). schule:mit.gestalten – Eine empirische Studie zur Partizipation Jugendlicher im Schulkontext aus der Sicht von Klassen- und SchulsprecherInnen. In R. Mikula & H. Kittl-Satran, H. (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 89–105). Leykam.

Schäfer, A. (2004). Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren (S.* 145–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_8

Schrittesser, I., & Kobesova, Z. (2019). Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich. In H. Fasching & L. Ableidinger (Hrsg.), Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter (S. 79–86). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:16873

Schwarz, J. & Schratz, M. (2012). Demokratisierung in der LehrerInnenbildung: Portfolioarbeit und ihr Potenzial. *Journal für LehrerInnenbildung, 12*, 2, 41–46.

Weyers, S. (2024). Kinderrechte zwischen Paternalismus und Autonomie. Das Unbehagen an der Erziehung und die Ambivalenz der Kinderrechte. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung* (S. 169–189). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_10

Wolff, M. (2019). Partizipative Prävention im Kontext der Schutzkonzeptentwicklung – über Rechte und psychosoziale Ermöglichungsräume. *Kindesmisshandlung und-vernachlässigung*, *22*, 1, 8–15. https://doi.org/10.13109/kind.2019.22.1.8

Wolff, M., Riedl, S., Kampert, M., & Röseler, K. (2021). Schutzkonzepte als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, *3*, 47–68. https://doi.org/10.30424/OEJS2103047