Kapitel 17
Partizipation in der Schule
Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung?

Daniel Deimel, Nils Berkemeyer & Katrin Hahn-Laudenberg

17.1 Einleitung

Partizipation ist als Begriff im pädagogischen Diskurs unscharf – „ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist" (Oser & Biedermann, 2006). In diesem Kapitel beziehen wir Partizipation in der Schule auf alle Aspekte in Schule und Unterricht, in denen sich Schüler*innen aktiv in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einbringen können. Entsprechend werden vier Sichtweisen auf Partizipation untersucht: *zurückliegende schulische Partizipation* (Kapitel 17.2), die *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* (Kapitel 17.3), *beabsichtigte schulische Partizipation* (Kapitel 17.4) sowie *schulische Partizipation von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte* (Kapitel 17.5).

Aufbau des Kapitels

Schulen haben vielfältige Möglichkeiten, Schüler*innen in Entscheidungsprozessen zu beteiligen, etwa im Rahmen gesetzlich vorgesehener Partizipationsmodi, projektbezogen oder einzelschulisch. Gleichwohl besteht eine offene Herausforderung darin, diese Möglichkeiten angesichts von zum Teil antinomischen Anforderungen auch konkret an Schulen zu realisieren und auszugestalten (Helsper et al., 2006). Dabei werden strukturelle Disparitäten deutlich: Je geringer etwa der sozioökonomische Status, desto seltener berichten Schüler*innen, in der Vergangenheit partizipiert zu haben (Hoskins et al., 2017). Insbesondere erweisen sich schulische Merkmale als relevant für den Zugang zu Partizipationserfahrungen, etwa die sozioökonomische Zusammensetzung einer Klasse, die Trägerschaft der Schule oder die Schulgröße (Hahn-Laudenberg & Deimel, 2022). Auch innerhalb von Schulen zeigen sich systematische Unterschiede des Zugangs zu und der Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten (Taylor & Robinson, 2009). Neben dieser grundlegenden Herausforderung können für die letzten Jahre die langen Schulschließungen mit Formen von Distanz und Hybridunterricht als besondere Hürde für die Aufrechterhaltung und Entwicklung partizipativer Strukturen und Prozesse gesehen werden.

Schulische Partizipation als strukturelle Herausforderung

Für die Relevanz einer partizipativen Gestaltung von Schule gibt es mehrere relevante Begründungslinien: Im Folgenden werden verschiedene rechtliche, demokratiepädagogische, motivationspsychologische und gesellschaftspolitische Argumente aufgeführt. Darauf aufbauend werden Leitfragen formuliert, die dann anhand ausgewählter Datenpunkte von ICCS 2022 beantwortet werden.

Zunächst kann die Beteiligung von Schüler*innen an der Gestaltung von Schule und Unterricht als Gewährung grundlegender Rechte betrachtet werden. Die UN-Kinderrechtskonvention verankert Rechte auf Berücksichtigung des Kindeswillens und das Recht gehört zu werden (Art. 12, United Nations, 1989) sowie die Meinungs- und Informationsfreiheit des Kindes (Art. 13, ebd.). Hieraus lassen sich Mitspracherechte junger Menschen in der Schule ableiten (Lundy & Cook-Sather, 2015). Ein solcher Anspruch schließt sowohl die schulische Orga-

Rechtliche Begründungslinie für schulische Partizipation

Deimel, D., Berkemeyer, N. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 331–351). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.17

nisationsebene als auch die Ebene des Unterrichts ein, in welchem den Stimmen der Schüler*innen Gehör verschafft werden kann (Cook-Sather, 2020). Konkreter spiegeln sich Rechte der Mitbestimmung in unterschiedlicher Ausprägung beispielsweise in den Schulgesetzen der Bundesländer wider (Hahn-Laudenberg, 2022; Hahn-Laudenberg et al., 2020). So finden sich sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Schleswig-Holstein Regelungen zur Mitberatung und Mitbestimmung von Schüler*innen, etwa im Rahmen der Schülervertretung, Schulkonferenz und Fachkonferenzen (SchulG SH; SchulG NRW).

Auch jenseits rechtlicher Verpflichtung partizipativer Mindeststandards ergeben sich Partizipationsansprüche für Schüler*innen aus einer demokratietheoretischen Perspektive. Zwar begegnen sich schulische Akteure angesichts der hierarchischen Grundkonstruktion nicht in dem Sinne als Gleiche, wie dies für Bürger*innen in einer Demokratie gilt. Nichtsdestoweniger entfalten die von Honneth (1997) differenzierten Dimensionen der Anerkennung – der Achtung und Fürsorge, der Anerkennung als Träger*in von Rechten (Respekt) und der sozialen Wertschätzung – ihre Relevanz für die Institution Schule als eine demokratisch legitimierte und zu legitimierende Institution und in ihrer Funktion der Erziehung zu Mündigkeit (Graham et al., 2017).

Demokratiepädagogische Begründungslinie für schulische Partizipation

Zusätzlich unterstreichen pädagogische Argumente die Relevanz partizipativer Schulkultur. Dewey (1916/2008) begriff Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern als gemeinsame, geteilte Erfahrung des Zusammenlebens (S. 80). Diese Erfahrung („*experience*") als Grundlage des Lernens (S. 124) lässt sich bereits im schulischen Umfeld vermitteln; einem Umfeld, in dem komplexe soziale Zusammenhänge vereinfacht werden können (S. 24). Schule sollte demzufolge nicht als entkoppelter Raum, sondern bereits als eine Art gesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden werden, der ähnlichen Logiken des Zusammenlebens unterliegt wie der größere gesellschaftliche Zusammenhang, der ihn umgibt. Damit bereitet die soziale Erfahrung innerhalb der Schule auf die soziale Erfahrung außerhalb der Schule vor (S. 307). Aktives Handeln entlang realer Probleme, wie die Beteiligung an schulbezogenen Entscheidungen, ermöglicht daher gesellschaftlich relevantes Lernen. Partizipation kann in dieser Perspektive gleichermaßen als Mittel und als Ziel schulischer Bildung begriffen werden. Ob dies noch in gleicher Weise für stark segregierte und pluralisierte Gesellschaften gilt, ist allerdings zu überprüfen: Es ist streitbar, inwieweit die idealtypischen Vorstellungen Deweys (1916/2008) in Schulsystemen zutreffen, in denen asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden konstituierend sind und denen ein Streben nach Homogenisierung von Lerngruppen zugeschrieben werden kann (Böhme & Hermann, 2011).

Motivationspsychologische Begründungslinie für schulische Partizipation

Reisenauer (2020) verweist in Anlehnung an Deci und Ryan (1993) auf die motivationalen Konsequenzen schulischer Partizipation. Diese ermöglicht die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit, wodurch (lernförderliche) intrinsische Motivation entsteht. Hierfür sind Erfahrungsräume notwendig, in denen eigene Entscheidungen getroffen und verantwortet sowie selbstbestimmte Handlungen möglich werden (vgl. Reisenauer, 2020, S. 8). Insbesondere die Einbindung von Schüler*innen in die Auswahl konkreter Lerninhalte und die zeitliche, räumliche und personelle Organisation der Lernaktivitäten ist geeignet, um affektiv-motivationale Aspekte des Lernens wie Einsatzbereitschaft und Beteiligung, Lernfreude und Selbstwirksamkeit zu fördern (Hauk & Gröschner, 2022). Auf diese Weise kann schulische Partizipationserfahrung zur Entwicklung politischer Selbstwirksamkeit von Schüler*innen beitragen, welche eine zentrale Rolle in der politischen Identitätsentwicklung spielt (siehe Kapitel 4).

Gesellschaftspolitische Begründungslinie für schulische Partizipation

Damit rückt gleichzeitig die gesellschaftliche Bedeutung der Beteiligung von Schüler*innen in der Schule in den Fokus. So zeigen Befragungen, dass schulische Partizipationserfahrungen, auch unter statistischer Kontrolle von sozioökonomischen Variablen, mit häufigerer späterer politischer Beteiligung einhergehen, und zwar sowohl mit der Teilnahme an Wahlen, als auch dem politischen Engagement innerhalb und außerhalb politischer Organisationen (Keating & Janmaat, 2016; Kiess, 2022). Dies stützt die Annahme, dass mittels schulischer Beteiligungsprozesse relevante Fähigkeiten vermittelt werden können, die für spätere politische Beteiligung relevant sind. Politische Beteiligung wird somit gewissermaßen erlernt, im Sinne einer Bildung *durch* Bürgerschaft (Kerr, 1999). Dennoch muss festgehalten werden, dass diese Generalisierung von Beteiligungserfahrung im Sinne eines direkten Transfers keine zwangsläufige Folge schulischer Beteiligung sein muss. Vielmehr wird es als notwendig diskutiert, Erfahrungen, die Schüler*innen im partizipativen Nahraum der Schule sammeln, pädagogisch angeleitet zu reflektieren (Reinhardt, 2010; Sander, 2021). Eine Reflexion schulischer Partizipationserfahrungen im Vergleich zu politischer Sozialisation außerhalb der Schule erscheint besonders relevant, da politische Sozialisationsprozesse im schulischen Kontext bewusster und direkter gestaltbar sind als etwa Erfahrungen im weiteren, sozialräumlichen Umfeld (Deimel & Abs, 2022; Fobel & Kolleck, 2022).

Partizipation im schulischen Organisationsrahmen

Trotz der vielfältigen hier nur kurz skizzierten Begründungslinien, die die Bedeutung von schulischer Partizipation unterstreichen, bleibt sie durch strukturelle Grenzen gekennzeichnet. Eine vollkommene, geteilte Verantwortung, mit der Schüler*innen in sämtlichen Belangen umfänglich und gleichberechtigt beteiligt sind, ist im rechtlich verankerten schulischen Organisationsrahmen nicht möglich (Oser & Biedermann, 2006). Doch auch bestehende Partizipationsrechte und -versprechungen sind in ihrer Realisation oft durch deren Brechungen gekennzeichnet. Gleichzeitig stimmen bei Partizipationsfeldern und -formen Wunsch und Wirklichkeit nicht immer überein (Abs & Moldenhauer, 2021). Umso wichtiger erscheint es, das Ausmaß der realen Beteiligungsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren und als Mindestmaß einen transparenten Zugang zu Informationen sicherzustellen (Abs, 2006, 2010). Transparenz gegenüber Schüler*innen, hinsichtlich der Grundlagen, auf denen Entscheidungen getroffen werden, und auch hinsichtlich der Grenzen der Partizipation und Verantwortungsübergabe werden von Oser und Biedermann (2006, S. 33) als zentrale Aspekte genannt, um „Pseudopartizipation" zu vermeiden, bei der junge Menschen über das reale Ausmaß ihrer Beteiligungsmöglichkeiten getäuscht werden.

Partizipation von Schüler*innen erfüllt damit eine Doppelfunktion, in einem sich ergänzenden Spannungsverhältnis zwischen einem gestaltbaren Rahmen für Demokratie-Lernen sowie einer legitimen Interessenvertretung von Schüler*innen, welche auch jenseits von Lerneffekten ihre Berechtigung entfaltet und mindestens als Vorstufe oder wenn nicht als Facette *politischer* Partizipation betrachtet werden kann.

Forschungsfragen

Im Folgenden werden auf Grundlage der Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften in ICCS 2022 fünf Fragen beantwortet:

A. Welche schulischen Partizipationsmöglichkeiten nutzen Schüler*innen?
B. Inwiefern zeigen sich systematische Unterschiede des Zugangs zu Partizipationserfahrung im segregierten Schulsystem in NRW?
C. Wie bewerten Schüler*innen schulische Partizipationsmöglichkeiten?
D. Welche Partizipationsformen würden Schüler*innen in Zukunft nutzen?
E. Welche schulischen und unterrichtlichen Partizipationsmöglichkeiten haben Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte?

17.2 Zurückliegende schulische Partizipation

In einem ersten Schritt wird die Nutzung schulischer Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler*innen betrachtet. Schulen haben verschiedenartige Instrumente zur Verfügung, um Schüler*innen Partizipation zu ermöglichen. Dabei lassen sich grob projektbezogene Beteiligungsmöglichkeiten und institutionalisierte Möglichkeiten etwa im Rahmen der Schülervertretung unterscheiden (Hahn-Laudenberg et al., 2020). Ein Ergebnis von ICCS 2016 war, dass institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten, die rechtlich verankert waren, von Schüler*innen in NRW signifikant häufiger genutzt wurden als von Schüler*innen in der europäischen Vergleichsgruppe, projektbezogene hingegen meist seltener (Hahn-Laudenberg et al., 2020). Das Schulrecht sowohl in NRW als auch in SH sieht eine Reihe von Mitbestimmungsrechten vor, etwa im Rahmen der Schülervertretung (SV; §74 SchulG NRW; §79 SchulG SH). Die SV hat dabei die Aufgabe der Interessenvertretung von Schüler*innen, die sie beispielsweise in Gremien wie dem Schülerrat oder der Klassensprecherversammlung (§74 SchulG NRW, §81 SchulG SH) entwickeln. In beiden Bundesländern entsenden diese Gremien sodann auch Schüler*innen zur Mitwirkung in der Schulkonferenz, dem obersten schulischen Mitwirkungsgremium (§65 SchulG NRW; §62 SchulG SH). Wahlen finden in der Regel schuljährlich statt (§34 SchulG NRW, §84 SchulG SH). Vor diesem Hintergrund ist es auffällig, dass 2016 lediglich 57 % der Achtklässler*innen in NRW angaben, innerhalb der letzten 12 Monate eine*n Klassensprecher*in gewählt zu haben (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Zudem ist dieser Anteil der Schüler*innen abhängig von der Schulform, die Schüler*innen besuchten. In Zusammenschau mit weiteren Ergebnissen (Deimel et al., 2020) ergibt sich ein Bild eines faktisch ungleichen Zugangs zu schulischer Partizipation, wobei die Anlage von ICCS 2022 als Large-Scale-Assessment keinen Aufschluss darüber geben kann, welche Gründe hinter dieser ungleichen Nutzung des eigentlich rechtlich verankerten Partizipationsangebots liegen. Weiter berichten insbesondere an Gymnasien Schüler*innen auch vermehrt einen Zugang zu nicht institutionalisierten und projektbezogenen Formaten der Demokratiebildung (Achour & Wagner, 2020). Hinsichtlich solcher Mitwirkungsmöglichkeiten muss festgehalten werden, dass diese durchaus innerhalb des schulrechtlichen Rahmens möglich sind, etwa im Rahmen des individuellen pädagogischen Gestaltungsrahmens der Lehrkräfte (§29 SchulG NRW; §34 SchulG SH). Hier ist zudem erwartbar, dass diese in europäischen Vergleichsländern häufiger ausgeführt werden, Gründe können unterschiedliche Auffassungen und Partizipationskulturen sein (exemplarisch Deimel et al., 2020). Auch hier ist eine Interpretation im Sinne eines ungleichen Zugangs zu Partizipationserfahrung denkbar, der sich nicht primär auf Unterschiede innerhalb eines Bildungssystems, sondern auf Unterschiede zwischen (institutionellen und kulturellen Kontexten von) Bildungssystemen erstreckt.

Partizipation durch Schüler*innen in den Schulgesetzen von NRW und SH

Ungleicher Zugang zu schulischer Partizipation

Zurückliegende schulische Partizipationserfahrung wurde mit insgesamt sieben Items erfasst (IS4G15A-G). Die Schüler*innen sollten mit einem dreistufigen Antwortformat Auskunft geben, ob und wann sie zuletzt an diesen Aktivitäten teilgenommen haben („Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan", „Ja, ich habe das getan, aber es ist mehr als ein Jahr her", „Nein, ich habe das nie getan"). Die Items A bis F sind im Wesentlichen inhaltsgleich zu den entsprechenden Items in ICCS 2016, Item G erfasst in ICCS 2022 mit der Mitwirkung an Schulpublikationen einen neuen Aspekt. Diese Items werden genutzt, um die Skala *zurückliegende schulische Partizipation* (S_SCHPART) zu bilden:

Operationalisierung zurückliegender schulischer Partizipationserfahrung

A. Bei einer organisierten Debatte mitdebattiert
B. Eine*n Klassensprecher*in oder eine*n SV-Vertreter*in gewählt
C. Eine Entscheidung darüber mit getroffen, wie die Schule geführt wird
D. An einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilgenommen
E. Dich als Kandidat*in zur Wahl als Klassensprecher*in oder SV-Vertreter*in aufstellen lassen
F. An einer Aktion teilgenommen, um die Schule umweltfreundlicher zu machen
G. Einen Beitrag über ein soziales oder politisches Thema für die Schülerzeitung oder Schul-Homepage geschrieben

Die Skala (S_SCHPART) erzielt über die teilnehmenden Länder hinweg eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.71$; zur Diskussion der Skalenbildung: Hahn-Laudenberg et al., 2020). Die Skala eignet sich insbesondere zum Vergleich zwischen Ländern und über die Zeit und ist auf einen Mittelwert von 50 und einer Standardabweichung von 10 auf Basis des internationalen Mittelwerts in ICCS 2016 standardisiert.

Exemplarischer Tabellenaufbau

Tabelle 17.1 zeigt die Anteile der Schüler*innen, die auf die jeweiligen Fragen mit „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan" geantwortet haben, sowie den Skalenwert der zurückliegenden schulischen Partizipation. Eine höhere Ausprägung des Skalenwertes geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass die jeweiligen Schüler*innen durchschnittlich häufiger berichten, in der Vergangenheit an entsprechenden Aktivitäten teilgenommen zu haben (vgl. Kap. 20). Für alle Werte wird der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. Weiter wird für die Skalenwerte ein Indikator (als Pfeil oder Punkt) angegeben, ob und in welche Richtung sich ein jeweiliger Wert vom europäischen Vergleichswert signifikant unterscheidet ($p < 0.05$). Alle weiteren Tabellen in diesem Kapitel folgen diesem Aufbau. Nach den Anteilen für Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) wird als europäischer Vergleichswert der Mittelwert der darunter aufgeführten europäischen Bildungssysteme angegeben. Zuletzt werden die außereuropäischen Vergleichsländer aufgeführt.

Durchschnittlich häufigere Partizipationserfahrung in NRW und SH

Zunächst zeigt sich, dass sowohl in NRW als auch in SH Schüler*innen durchschnittlich häufiger von schulischer Partizipationserfahrung berichten als der europäische Durchschnitt. Dennoch lohnt sich ein differenzierter Blick. Insbesondere wird die Wahl zur/zum Klassensprecher*in bzw. der Schülervertreter*innen sowohl in NRW als auch SH häufiger ausgeübt als in anderen europäischen Ländern, und ein größerer Anteil der Schüler*innen berichtet zudem eine zurückliegende Kandidatur für ein entsprechendes Amt. Auch in weiteren Schulsystemen mit einem überdurchschnittlichen Skalenwert, etwa Frankreich, Polen oder Spanien hat diese Wahl für die Schüler*innen eine vergleichsweise hohe Bedeutung. Im europäischen Vergleich fallen insbesondere die Niederlande auf, in denen diese Form der Mitbestimmung für Schüler*innen den Daten zu Folge nicht institutionalisiert ist. Dort findet sich gleichermaßen auch der geringste Skalenwert für zurückliegende schulische Partizipation in ICCS 2022. Aber auch in NRW und SH lassen sich auch für diesen Studienzyklus „unausgeschöpfte Potenziale" (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2023) markieren, insbesondere im Kontrast zwischen institutionalisierten und eher projektbezogenen schulischen Partizipationsmöglichkeiten: In keinem der Vergleichsländer berichten weniger Schüler*innen, in den letzten zwölf Monaten an einer organisierten Debatte teilgenommen zu haben. Auch die Teilnahme an schulischen Aktionen zum Umweltschutz liegt zumindest für NRW deutlich unter dem europäischen Durchschnitt.

Institutionalisierte und projektbezogene schulischen Partizipation im Kontrast

Tabelle 17.1: Zurückliegende schulische Partizipation

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“														Skalenwert		
	Teilnahme organisierte Debatte		Klassensprecher*in/SV-Vertreter*in gewählt		Beteiligung an Entscheidung über Schule		Teilnahme Diskussion Schülerversammlung		Kandidatur Klassensprecher*in/SV		schulische Aktion zum Umweltschutz		Beitrag Schülerzeitung/Schul-Homepage		zurückliegende schulische Partizipation		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	11.5	(0.9)	65.8	(1.0)	15.7	(0.8)	16.6	(0.8)	26.6	(0.9)	11.3	(0.9)	3.7	(0.4)	50.1	(0.2)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	11.8	(1.2)	71.6	(1.6)	19.9	(1.2)	19.3	(1.4)	32.1	(1.5)	17.0	(1.7)	3.1	(0.6)	51.1	(0.3)	↑
VG Europa	30.4	(0.3)	50.2	(0.5)	17.3	(0.2)	18.0	(0.2)	20.6	(0.2)	18.4	(0.3)	6.6	(0.2)	49.6	(0.1)	
Bulgarien	34.6	(1.3)	29.3	(1.6)	10.9	(0.7)	18.3	(0.9)	16.5	(0.9)	18.5	(1.1)	6.8	(0.6)	47.7	(0.3)	↓
Dänemark[2]	36.9	(1.3)	46.0	(1.5)	19.8	(1.0)	9.1	(0.7)	17.5	(0.9)	12.8	(1.1)	4.8	(0.7)	49.7	(0.3)	●
Estland	22.0	(1.2)	29.2	(2.7)	13.9	(1.0)	15.2	(0.9)	10.7	(0.8)	14.0	(1.0)	4.2	(0.7)	45.6	(0.4)	↓
Frankreich	35.7	(1.6)	87.8	(0.8)	18.0	(0.9)	22.0	(0.9)	24.9	(0.7)	13.5	(0.9)	7.3	(0.7)	51.8	(0.2)	↑
Italien	60.0	(1.4)	33.1	(3.3)	22.0	(1.2)	29.7	(1.6)	11.3	(1.8)	24.7	(2.0)	16.3	(1.3)	50.4	(0.6)	●
Kroatien[4]	25.0	(1.9)	77.9	(1.2)	7.2	(0.6)	10.2	(0.6)	29.1	(1.1)	15.4	(1.3)	4.5	(0.6)	50.3	(0.2)	↑
Lettland[4]	32.4	(1.2)	22.6	(1.6)	11.7	(0.8)	10.9	(0.7)	10.8	(0.8)	19.5	(1.1)	4.3	(0.5)	45.8	(0.3)	↓
Litauen	15.5	(1.1)	50.1	(2.0)	20.7	(1.0)	20.4	(0.9)	19.4	(0.8)	23.6	(1.0)	3.5	(0.4)	49.3	(0.3)	●
Malta	24.1	(1.5)	36.4	(5.0)	15.7	(1.2)	13.1	(0.7)	11.8	(1.6)	18.6	(0.9)	5.6	(0.6)	49.0	(0.5)	●
Niederlande[3]	25.0	(1.7)	18.4	(2.0)	8.1	(0.8)	3.9	(0.6)	6.5	(0.6)	5.2	(0.6)	1.8	(0.3)	42.6	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	46.7	(1.2)	59.7	(1.2)	30.4	(0.9)	19.3	(0.7)	17.1	(0.5)	21.0	(0.9)	8.9	(0.6)	52.7	(0.2)	↑
Polen	23.1	(1.1)	81.0	(1.1)	23.8	(1.0)	16.3	(0.7)	29.5	(0.9)	18.0	(0.9)	4.6	(0.4)	51.4	(0.2)	↑
Rumänien	25.4	(1.7)	48.0	(3.6)	15.2	(1.6)	5.9	(1.1)	21.6	(2.0)	29.5	(3.2)	8.0	(1.5)	50.0	(0.5)	●
Schweden[4]	31.1	(1.5)	43.6	(1.7)	29.0	(1.1)	22.1	(0.9)	14.3	(0.7)	9.0	(0.8)	4.4	(0.4)	50.9	(0.3)	↑
Serbien	17.0	(1.1)	53.7	(1.5)	12.3	(0.8)	44.3	(1.3)	30.9	(1.3)	13.9	(1.0)	6.2	(0.7)	50.4	(0.3)	↑
Slowakei	27.9	(1.2)	39.9	(1.8)	15.6	(0.9)	20.5	(1.0)	21.7	(1.2)	26.5	(1.3)	5.7	(0.7)	49.4	(0.3)	●
Slowenien	16.8	(0.8)	55.5	(1.2)	11.1	(0.6)	12.5	(0.5)	26.2	(0.9)	16.0	(0.8)	7.5	(0.6)	48.7	(0.2)	↓
Spanien	43.1	(1.5)	85.1	(1.0)	23.7	(1.0)	23.3	(1.2)	25.8	(0.8)	24.8	(1.1)	8.1	(0.6)	54.2	(0.2)	↑
Zypern	34.9	(0.9)	56.7	(1.0)	20.1	(0.8)	24.6	(0.8)	45.1	(0.8)	24.6	(0.9)	12.0	(0.6)	53.5	(0.2)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer																	
Brasilien[2]	36.1	(1.4)	48.8	(2.2)	23.5	(1.0)	17.4	(0.8)	18.9	(1.0)	26.4	(1.1)	12.0	(0.5)	49.4	(0.4)	
Kolumbien	34.9	(1.1)	74.7	(1.6)	32.3	(0.8)	18.5	(0.8)	21.7	(0.8)	29.0	(0.9)	10.5	(0.5)	52.8	(0.2)	
Taiwan	15.7	(0.8)	71.0	(1.3)	30.0	(1.1)	38.3	(1.0)	51.9	(1.2)	24.3	(0.9)	6.1	(0.4)	53.5	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Vertiefender Vergleich in NRW und SH

Zudem ist es relevant, NRW und SH vertiefend zu vergleichen. Insbesondere der Anteil der Schüler*innen, die eine*n Klassensprecher*in bzw. Schülervertreter*in gewählt haben, wirft Fragen auf. Im Vergleich zu ICCS 2016 ist dieser Anteil – bei eingeschränkter Vergleichbarkeit der Stichproben (siehe Kapitel 20) – in NRW zwar deutlich gestiegen (von 57 % auf 66 %). Die eindeutige schulrechtliche Verankerung einer jährlichen Wahl sowohl in NRW als auch in SH (s.o.) würde aber einen noch höheren Wert erwarten lassen. Insbesondere treten Unterschiede weiter im Schulformvergleich hervor. Tabelle 17.2 bildet die zuvor genannten Items

zur zurückliegenden schulischen Partizipationserfahrung erneut ab, differenziert nun aber verschiedene Schulformen in beiden Bundesländern.

Konsistent mit den Befunden für ICCS 2016 zeigt sich in NRW wieder eine höhere „Wahlaktivität" bezüglich der Wahlen zu Klassensprecher*innen und zur SV an Gymnasien. Realschulen erreichen hier einen durchschnittlichen Wert, an den weiteren Schulformen berichtet ein unterdurchschnittlicher Anteil der Schüler*innen von solchen Aktivitäten. In SH zeigt sich ein vergleichbares Bild. Der Anteil der Schüler*innen an Gymnasien, die berichten, im vergangenen Jahr eine*n Klassensprecher*in oder Schülervertreter*in gewählt zu haben, ist deutlich (15 Prozentpunkte) höher als in integrierten Gesamtschulen. An Förderschulen berichten nur etwa 45 % der Schüler*innen in NRW und 57 % in SH, an entsprechenden Wahlen teilgenommen zu haben.

Häufigere schulische Partizipation an Gymnasien

Ein ähnliches schulformspezifisches Bild zeigt sich für beide Bildungssysteme bei der Teilnahme an einer organisierten Debatte. Diese steht zwar insgesamt nur wenigen Schüler*innen offen, ist aber häufiger an Gymnasien beobachtbar. Eine Ausnahme von diesem Muster bilden Hauptschulen in NRW, an denen ebenfalls ein vergleichsweise höherer Anteil der Schüler*innen von einer Teilnahme an einer Debatte berichtet. Demgegenüber steht aber der deutlich unterdurchschnittliche Anteil von Jugendlichen an integrierten Gesamtschulen sowie Realschulen in NRW, die durch aktives Mitdebattieren beteiligt worden sind – Schulformen, die im Bundesland zusammen von fast der Hälfte der Schüler*innen besucht werden.

Bei den anderen Items zeigt sich hingegen etwas weniger Varianz über die Schulformen hinweg, mit der Ausnahme von Förderschulen: Hier berichten die Schüler*innen in beiden Bundesländern tendenziell häufiger, eine Entscheidung darüber mit getroffen zu haben, wie die Schule geführt wird, dass sie an einer Schülerversammlung oder an einer Umweltschutzaktion teilgenommen sowie einen Beitrag für schulische Publikationen verfasst haben. Auch eine häufigere Kandidatur als Klassensprecher*in ist an Förderschulen zu beobachten. Insgesamt können sich hier einerseits Effekte der Schulgröße zeigen (Hahn-Laudenberg et al., 2020), andererseits kann sich hierin eine schulpädagogische Konzeption auswirken, die von sonderpädagogischen Ideen des Vorrangs von gesellschaftlicher Teilhabe getragen wird (Gomolla, 2017). Dies steht allerdings im Widerspruch zur hier beobachteten vergleichsweise geringen Beteiligung an Wahlen von Interessensvertreter*innen. Alle Werte für die Förderschulen in beiden Bildungssystemen müssen vorsichtig interpretiert werden: die relativ geringe Anzahl der befragten Schüler*innen und gleichzeitig hohe Varianz der Schülerantworten schränkt eine eindeutige empirische Absicherung entsprechender Ergebnisse ein, dies wird auch durch die im Vergleich höheren Standardfehler deutlich. Insgesamt zeichnet sich hier vertiefter Forschungsbedarf ab. Unabhängig davon bleibt es weiter relevant, entsprechende Fragen der Beteiligung auch als *systematische* zu stellen: In segregierten Schulsystemen stellt die Verschränkung von Schulform und sozialer Herkunft letztlich auch eine Barriere für gleichberechtigte Teilhabe dar (Deimel et al., 2020).

Partizipationsmuster unterscheiden sich tendenziell zwischen Regel- und Förderschulen.

Tabelle 17.2: Zurückliegende schulische Partizipation differenziert nach Schulformen

	Anteil Schüler*innen[2]	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorie „Ja, ich habe das in den letzten zwölf Monaten getan“													
		Teilnahme organisierte Debatte		Klassensprecher*in/ SV-Vertreter*in gewählt		Beteiligung an Entscheidung über Schule		Teilnahme Diskussion Schülerversammlung		Kandidatur Klassensprecher*in/SV		schulische Aktion zum Umweltschutz		Beitrag Schülerzeitung/ Schul-Homepage	
		%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen	100	11.5	(0.9)	65.8	(1.0)	15.7	(0.8)	16.6	(0.8)	26.6	(0.9)	11.3	(0.9)	3.7	(0.4)
Gymnasium	38	16.4	(1.8)	75.8	(1.4)	16.3	(1.5)	15.7	(1.2)	27.1	(1.6)	12.3	(1.8)	4.3	(0.8)
Integrierte Gesamtschule	28	7.4	(1.1)	58.1	(1.8)	13.7	(1.1)	16.0	(1.7)	23.4	(1.7)	9.7	(1.4)	3.0	(0.7)
Realschule	20	7.5	(1.5)	64.6	(2.0)	15.4	(1.6)	19.1	(2.1)	28.4	(2.0)	12.7	(2.0)	3.3	(0.9)
Sekundarschule	5	6.9	(2.4)	56.9	(4.2)	18.8	(2.5)	13.7	(2.4)	24.9	(2.2)	8.0	(1.9)	2.7	(0.9)
Hauptschule	5	14.0	(3.1)	51.7	(2.2)	16.4	(4.4)	16.8	(3.5)	31.8	(2.9)	10.0	(1.8)	3.9	(1.6)
Förderschule	4	8.0	(2.2)	44.6	(17.8)	20.3	(7.0)	22.6	(4.0)	31.1	(9.8)	11.2	(2.2)	5.9	(1.4)
Schleswig-Holstein[1]	100	11.8	(1.2)	71.6	(1.6)	19.9	(1.2)	19.3	(1.4)	32.1	(1.5)	17.0	(1.7)	3.1	(0.6)
Gymnasium	37	16.0	(1.9)	81.3	(1.9)	20.2	(1.4)	13.9	(1.8)	32.1	(1.6)	18.8	(2.1)	2.5	(0.8)
Integrierte Gesamtschule	62	9.4	(1.5)	66.1	(2.3)	19.1	(1.6)	21.7	(1.9)	31.5	(2.2)	15.5	(2.3)	3.1	(0.8)
Förderschule	1	7.5	(10.4)	57.4	(4.4)	50.0	(5.0)	62.4	(11.0)	64.9	(7.3)	42.4	(18.7)	17.5	(11.9)

[1] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

17.3 Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

Weiterentwicklung des Instruments zur Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

Während die zuvor beschriebene Skala das quantitative Ausmaß der Nutzung schulischer Partizipationsmöglichkeiten beschreibt, ist die Skala zur *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* geeignet, die Qualität der Prozesse zur Mitgestaltung und -bestimmung aus Schülersicht zu beschreiben. Entsprechende Aspekte werden in ICCS bereits seit dem Zyklus 2009 erfasst (Schulz et al., 2010), für ICCS 2022 aber grundlegend überarbeitet, da die Formulierungen sich zuvor sprachlich etwas ungenau auf schulische Partizipation im Allgemeinen bezogen und damit offen blieb, ob Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten generell oder bezogen auf ihre Schule bewerteten (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017). Auf Grundlage von Vorschlägen des deutschen nationalen Studienzentrums konnte eine Weiterentwicklung des Instruments für ICCS 2022 erzielt werden, die sich auf zwei Aspekte erstreckt. Erstens wurde der Bezugspunkt eindeutiger formuliert – alle Items beziehen sich nun auf die Schule, welche die Schüler*innen besuchen. Zweitens wurde angestrebt, die Items näher an das politikwissenschaftliche Konzept des Responsivitätsgefühls anzubinden, also die subjektiv wahrgenommene Responsivität des Systems gegenüber den Interessen von Bürger*innen (Oberle & Leunig, 2018). Dies wird besonders deutlich in den neu entwickelten Items D und F, welche die Wahrnehmung erfassen, inwieweit Schüler*innen einen Einfluss auf schulweite Entscheidungen haben, bzw. inwieweit sie wahrnehmen, dass ihre eigenen Interessen bei Entscheidungen Berücksichtigung finden. Auch Item B ist eine Neuentwicklung und bezieht sich auf die Klarheit der Re-

geln, nach denen Schüler*innen in Entscheidungen einbezogen werden können. Ein solches Informiertsein über das Ausmaß der eigenen Entscheidungsspielraumes wird in theoretischen Konzeptionen zur Bestimmung der Qualität von Partizipation in der Regel als Minimum definiert, um überhaupt von Partizipation sprechen zu können (Abs, 2006; Oser & Biedermann, 2006; Ziemes et al., 2016). Die Schüler*innen konnten jeweils mit einem vierstufigen Antwortformat („Stimme stark zu", „Stimme zu", „Stimme nicht zu", „Stimme gar nicht zu") verschiedene Aspekte schulischer Partizipationsmöglichkeiten bewerten. Folgende sechs Items wurden im internationalen Schülerfragebogen genutzt (IS4G19A-F):

Operationalisierung der Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

A. Die Mitbestimmung von Schüler*innen bei Entscheidungen macht meine Schule besser
B. Es gibt an meiner Schule klare Regeln, wie Schüler*innen bei Entscheidungen einbezogen werden können
C. Meine Schule ermutigt Schüler*innen dazu, sich in Gruppen zusammenzutun, um ihre Meinung auszudrücken
D. Schüler*innen können Entscheidungen beeinflussen, die die ganze Schule betreffen
E. Die Klassensprecherwahlen oder SV-Wahlen haben einen Einfluss darauf, was an meiner Schule passiert
F. Die Anliegen der Schüler*innen werden bei Entscheidungen an meiner Schule in der Regel berücksichtigt

Die genannten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala *Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten* (S_INFDEC) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.88$) erzielt. Aufgrund der Neukonzeption der Skala lässt sich kein Vergleich zu vorangegangenen Studienzyklen ziehen. Tabelle 17.3 zeigt den Anteil der Schüler*innen, welche in den jeweiligen Bildungssystemen die Antwortkategorien „Stimme stark zu" und „Stimme zu" gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten.

Zunächst zeigen sich auch hier im europäischen Vergleich leicht überdurchschnittliche Ergebnisse für NRW und SH. Die Schüler*innen sind mit großer Mehrheit der Ansicht, dass ihre Schulen durch Mitbestimmung verbessert werden können. Einen großen Wert messen sie auch den Klassensprecher- bzw. SV-Wahlen bei, denen sie im europäischen Vergleich deutlich häufiger einen Einfluss darauf zuschreiben, was an der eigenen Schule passiert. Andere Werte verwundern allerdings auch trotz relativ hoher Ausprägung: Wenn in NRW und SH etwa 70 % der Schüler*innen berichten, ihre Anliegen würden bei Entscheidungen an ihrer Schule berücksichtigt, bedeutet das einen nicht unerheblichen Anteil von Schüler*innen, die diese Aussage nicht teilen können. Dies gilt ähnlich für die Aussage zur Klarheit der Regeln zur Mitbestimmung. Denn wie in diesem Kapitel skizziert, ist Mitbestimmung von Schüler*innen in klaren Verfahren in verschiedenartigen Bereichen vorgesehen.

Schüler*innen in NRW und SH bewerten ihre Partizipationsmöglichkeiten positiv.

Der internationale Vergleich ist ebenfalls interessant: Im europäischen Vergleich tun sich hier etwa Bulgarien, Rumänien und Malta hervor; Länder, in denen sich Schüler*innen deutlich häufiger ermutigt sehen, sich in Gruppen zu organisieren, um ihre Meinung auszudrücken. Dies ist politikdidaktisch vor allem vor dem Hintergrund einer Interessenorientierung relevant (Hedtke, 2020). Mit Abstand am kritischsten bewerten Schüler*innen in den Niederlanden ihre schulischen Partizipationsmöglichkeiten, die zudem im europäischen Vergleich am seltensten von einer Klarheit der Regeln zur Mitbestimmung berichten. Auch

Bewertung schulischer Partizipation im internationalen Vergleich

Tabelle 17.3: Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“												Skalenwert		
	Mitbestimmung macht meine Schule besser		klare Regeln zur Mitentscheidung an Schule		meine Schule ermutigt Gruppenbildung		Einfluss auf Entscheidungen an Schule		SV-Wahlen haben Einfluss auf Schule		Anliegen der Schüler*innen werden berücksichtigt		Bewertung schulischer Partizipationsmöglichkeiten		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	81.4	(1.1)	71.0	(0.9)	56.9	(1.2)	55.2	(1.5)	74.9	(1.2)	68.0	(1.1)	50.2	(0.3)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	82.0	(1.1)	72.7	(1.6)	58.2	(1.5)	62.7	(1.5)	76.1	(1.5)	70.9	(1.3)	50.9	(0.3)	↑
VG Europa	79.3	(0.2)	67.5	(0.3)	57.1	(0.3)	56.4	(0.3)	60.0	(0.3)	64.1	(0.3)	49.2	(0.1)	
Bulgarien	82.3	(1.0)	76.5	(1.1)	67.7	(1.3)	62.7	(1.2)	73.7	(1.0)	71.3	(1.2)	51.9	(0.3)	↑
Dänemark[2]	78.9	(1.0)	57.2	(1.2)	36.6	(1.1)	56.3	(1.4)	56.3	(1.6)	61.3	(1.4)	47.1	(0.2)	↓
Estland	79.8	(1.2)	65.3	(1.3)	57.1	(1.3)	54.2	(1.7)	70.4	(1.2)	70.7	(1.4)	49.3	(0.3)	●
Frankreich	76.5	(1.1)	75.9	(1.1)	62.0	(1.1)	63.9	(0.9)	53.6	(1.1)	62.6	(1.1)	49.8	(0.2)	↑
Italien	83.7	(1.1)	66.7	(1.3)	66.2	(1.2)	55.3	(1.7)	54.3	(1.6)	61.7	(1.2)	49.5	(0.3)	●
Kroatien[4]	76.1	(1.1)	67.7	(1.3)	56.5	(1.2)	46.9	(1.4)	61.6	(1.2)	57.3	(1.5)	48.5	(0.3)	↓
Lettland[4]	81.6	(0.9)	67.3	(1.1)	54.5	(1.3)	56.6	(1.3)	60.9	(1.3)	67.9	(1.3)	49.1	(0.3)	●
Litauen	81.1	(1.0)	68.9	(1.0)	51.8	(1.2)	63.8	(1.4)	70.9	(1.0)	66.4	(1.3)	49.6	(0.3)	●
Malta	85.2	(1.1)	73.3	(1.4)	71.5	(1.7)	69.1	(1.6)	64.2	(2.1)	70.7	(1.3)	52.0	(0.4)	↑
Niederlande[3]	73.6	(1.2)	50.9	(1.6)	42.5	(1.4)	47.9	(1.5)	45.0	(1.5)	65.2	(1.4)	45.9	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	74.6	(0.8)	65.8	(0.9)	43.5	(1.0)	63.0	(1.0)	68.4	(1.0)	68.4	(1.0)	49.6	(0.2)	●
Polen	79.3	(1.0)	66.3	(1.1)	47.0	(1.3)	59.5	(1.2)	80.4	(1.0)	55.4	(1.1)	49.1	(0.3)	●
Rumänien	89.2	(1.1)	65.7	(1.9)	68.5	(2.1)	54.7	(2.3)	58.8	(2.5)	67.7	(1.9)	50.9	(0.5)	↑
Schweden[4]	83.4	(1.0)	63.0	(1.3)	59.1	(1.1)	59.8	(1.2)	53.4	(1.3)	64.2	(1.2)	49.4	(0.3)	●
Serbien	79.2	(1.0)	72.2	(1.2)	64.6	(1.4)	46.1	(1.3)	47.2	(1.7)	56.7	(1.4)	48.8	(0.3)	●
Slowakei	79.8	(0.9)	69.0	(1.2)	49.3	(1.4)	45.4	(1.2)	48.3	(1.4)	66.1	(1.1)	47.8	(0.2)	↓
Slowenien	65.2	(1.1)	69.5	(1.0)	64.5	(1.0)	55.5	(1.2)	54.3	(1.2)	62.8	(1.2)	48.2	(0.3)	↓
Spanien	80.0	(0.8)	73.6	(0.9)	65.4	(1.1)	52.7	(1.0)	61.2	(1.1)	64.1	(1.1)	50.0	(0.2)	↑
Zypern	77.2	(1.0)	68.1	(1.0)	57.4	(1.1)	57.0	(0.9)	58.0	(1.1)	57.2	(1.1)	48.6	(0.2)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	85.4	(0.7)	76.6	(0.8)	68.6	(0.9)	59.2	(0.9)	68.8	(0.9)	66.4	(0.9)	52.3	(0.2)	
Kolumbien	90.8	(0.5)	90.0	(0.6)	81.2	(0.9)	72.6	(0.9)	81.7	(0.8)	81.0	(0.8)	56.5	(0.3)	
Taiwan	90.7	(0.6)	81.2	(0.9)	73.6	(1.1)	76.1	(1.0)	81.6	(0.9)	85.5	(0.9)	55.7	(0.3)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2022

in Dänemark fällt die Bewertung schulischer Partizipation vergleichsweise kritisch aus. Besonders selten wird dort der Aussage zugestimmt, dass die Schule Gruppenbildungen unterstützt. Dort wird Partizipation eher auf Ebene der Einzelschule statt auf der Ebene des Schulsystems reguliert (Deimel et al., 2022), was möglicherweise eine Diffusion der Regelklarheit nach sich zieht. Weiter bieten die außereuropäischen Vergleichsländer das Potenzial für Erkenntnisgewinn in der schulischen Partizipationsforschung: Sowohl in Kolumbien als auch Taiwan berichten Schüler*innen mit großem Abstand zu allen europäischen Ländern deutlich häufiger, dass ihre Anliegen bei Entscheidungen der Schule berücksichtigt würden. Dies kann zudem ein interessanter Faktor der politischen Kompetenzentwicklung sein, die in Taiwan besonders hoch ausgeprägt ist (vgl. Kapitel 3).

17.4 Bereitschaft zu schulischer Partizipation

Neben schulischer Partizipationserfahrung und -bewertung wurde auch die Bereitschaft der Schüler*innen erfasst, sich zukünftig an Formen schulischer Partizipation zu beteiligen. Die Schüler*innen wurden mit Hilfe eines vierstufigen Antwortformats gefragt, an welchen der genannten schulischen Aktivitäten sie teilnehmen würden, sofern sie die Möglichkeit dazu hätten („Sehr wahrscheinlich", „Ziemlich wahrscheinlich", „Nicht so wahrscheinlich", „Gar nicht wahrscheinlich"). Die Antwortmöglichkeiten sind damit analog zur denen der Items, welche die politische Partizipationsbereitschaft erfassen (vgl. Kapitel 10). Eine Handlungsintention ist eine zentrale Vorbedingung für das Ausführen einer Handlung; je wahrscheinlicher Personen einschätzen, bestimmte Handlungen auszuführen, desto wahrscheinlicher wird die Ausführung (Fishbein & Ajzen, 2010). Handlungsintentionen sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Handlungen. Sie haben einen Wert als eigenständiges Konstrukt, da sich in ihnen handlungsbezogene Einstellungen, normative Überzeugungen und Kontrollüberzeugungen spiegeln (Deimel, 2023). Somit ist die schulische Partizipationsbereitschaft gleichermaßen als prädiktive Variable wie auch als Ergebnisdimension zu begreifen: Welche persönlichen und schulischen Merkmale führen zur Ausbildung einer Handlungsintention? Welche tragen dazu bei, diese in Partizipationshandlungen umzusetzen? Eine offene Diskussion ist, inwieweit schulische Partizipation bereits als politische Partizipation gelten kann. Angelehnt an Kaase (1997) begreifen wir solche Handlungen als politische Partizipation, die von Bürger*innen freiwillig durchgeführt werden, um Entscheidungen auf beliebigen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. Versteht man die Entscheidungen auf Ebene der Schule, die etwa durch SV beeinflussbar sind, als Entscheidungen auf einer (wenn auch niedrigen) Ebene des politischen Systems, dann wäre hier konsequenterweise eine Einordnung als eine Variante der politischen Partizipationsbereitschaft notwendig (zu deren Bedeutung siehe Kapitel 10). Hinsichtlich der Beteiligung in informellen Gruppen ist die Zielsetzung jedoch als diffuser zu begreifen. Um der Konsistenz dieses Bandes Sorge zu tragen, haben wir uns entschieden, die beabsichtigte schulische Partizipation in diesem Kapitel einzuschließen, ohne das Ergebnis einer differenzierten Auseinandersetzung vorwegnehmen zu wollen, inwieweit die Wahrnehmung schulischer Partizipationsmöglichkeiten als Facette von politischer Partizipation begriffen werden kann.

Operationalisierung der Bereitschaft zu schulischer Partizipation

Schulische Partizipationsbereitschaft sowohl prädiktive Variable als auch Ergebnisdimension

Die Itembatterie entspricht im Wesentlichen derjenigen aus ICCS 2016, wurde jedoch um ein Item zur Beteiligung an Schulpublikationen gekürzt; ein Aspekt, der dafür nun im Rahmen zurückliegender schulischer Partizipation erfasst wird (siehe Abschnitt 17.2). Die Fragen umfassen sowohl Aspekte der institutionalisierten Mitwirkung in Gremien und Versammlungen, als auch die informelle Partizipation in Schülergruppen. Folgende vier Items (IS4G30A-D) fanden Eingang in den internationalen Schülerfragebogen:

A. Eine*n Klassensprecher*in oder eine*n SV-Vertreter*in wählen
B. Einer Schülergruppe beitreten, die sich um ein Thema kümmert, das dir wichtig ist
C. Dich als Kandidat*in zur Wahl als Klassensprecher*in oder SV-Vertreter*in aufstellen lassen
D. An einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilnehmen

Alle vier Items fließen in die Skala *Bereitschaft zu schulischer Partizipation* (S_SCACT) ein. Diese erzielt über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs α = 0.80). Tabelle 17.4 zeigt den Anteil der Schüler*innen, welche in den jeweiligen Bildungssystemen die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich" und „Ziemlich wahrscheinlich" gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Bereitschaft zu schulischer Partizipation.

Tabelle 17.4: Bereitschaft zu schulischer Partizipation

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Sehr wahrscheinlich" und „Ziemlich wahrscheinlich"								Skalenwert		
	Klassen-sprecher*in/ SV-Vertreter*in wählen		themen-bezogener Schülergruppe beitreten		Kandidatur Klassenspre-cher*in/SV-Vertreter*in		Teilnahme Diskussion Schülerver-sammlung		Bereitschaft schulische Partizipation		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	80.1	(1.0)	59.3	(1.2)	43.3	(1.1)	47.3	(1.2)	48.7	(0.3)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	85.6	(1.2)	59.8	(1.7)	44.5	(1.5)	48.6	(1.7)	49.3	(0.3)	↑
VG Europa	73.9	(0.2)	62.4	(0.2)	43.2	(0.3)	49.0	(0.3)	48.2	(0.1)	
Bulgarien	69.2	(1.2)	69.9	(1.1)	47.2	(1.4)	57.7	(1.0)	48.9	(0.3)	↑
Dänemark[2]	74.1	(1.0)	50.3	(1.1)	28.6	(1.1)	33.9	(1.0)	45.4	(0.2)	↓
Estland	69.0	(1.4)	55.1	(1.2)	28.7	(1.2)	40.4	(1.2)	45.6	(0.3)	↓
Frankreich	81.4	(0.7)	52.6	(1.1)	39.5	(1.0)	48.3	(0.9)	48.1	(0.2)	●
Italien	84.0	(0.8)	74.0	(1.0)	44.8	(1.1)	69.4	(1.0)	51.5	(0.3)	↑
Kroatien[4]	79.5	(0.8)	62.2	(1.1)	37.2	(1.2)	45.3	(1.2)	48.2	(0.3)	●
Lettland[4]	62.0	(1.3)	64.8	(0.9)	44.9	(1.1)	48.2	(1.2)	46.0	(0.3)	↓
Litauen	80.2	(1.0)	66.6	(1.2)	44.8	(1.1)	52.8	(1.2)	49.2	(0.3)	↑
Malta	73.0	(1.3)	63.4	(0.9)	43.6	(1.4)	45.7	(1.5)	47.9	(0.3)	●
Niederlande[3]	52.0	(1.3)	41.3	(1.2)	29.9	(1.2)	36.9	(1.5)	42.7	(0.3)	↓
Norwegen[4,5]	81.1	(0.6)	43.7	(1.0)	39.5	(0.9)	42.1	(1.0)	47.3	(0.2)	↓
Polen	86.6	(0.6)	83.4	(0.8)	50.3	(0.9)	44.9	(1.0)	51.2	(0.2)	↑
Rumänien	87.7	(1.2)	81.4	(1.2)	65.7	(2.3)	53.9	(2.6)	52.4	(0.4)	↑
Schweden[4]	70.7	(1.1)	48.8	(1.2)	33.3	(1.2)	47.2	(1.1)	46.1	(0.3)	↓
Serbien	71.7	(1.3)	65.1	(1.1)	53.3	(1.2)	57.0	(1.2)	49.4	(0.3)	↑
Slowakei	59.5	(1.0)	62.0	(1.2)	38.0	(1.2)	47.4	(1.2)	46.5	(0.2)	↓
Slowenien	63.8	(0.9)	64.7	(1.0)	42.0	(1.1)	46.8	(0.9)	47.3	(0.2)	↓
Spanien	81.4	(0.8)	65.2	(1.1)	46.5	(1.0)	52.6	(1.2)	49.9	(0.2)	↑
Zypern	77.1	(0.9)	71.7	(1.1)	62.8	(0.8)	60.2	(1.0)	51.6	(0.3)	↑
Außereuropäische Vergleichsländer											
Brasilien[2]	80.2	(0.6)	78.4	(0.7)	55.3	(1.0)	59.8	(0.9)	51.6	(0.2)	
Kolumbien	84.8	(0.9)	77.0	(0.8)	59.2	(0.9)	60.8	(1.0)	52.7	(0.2)	
Taiwan	88.0	(0.6)	57.5	(1.1)	71.8	(0.8)	83.8	(0.8)	54.0	(0.2)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Schüler*innen in NRW und SH möchten im europäischen Vergleich leicht überdurchschnittlich häufig in der Schule partizipieren. Am ehesten relevant erscheint für sie die Wahl zur/zum Klassensprecher*in bzw. der Schülervertretung. Das ist insofern bemerkenswert, da dieser Wert in den beiden Bundesländern jeweils etwa 15 Prozentpunkte höher liegt als der Anteil der Schüler*innen, die berichten, in den letzten zwölf Monaten an einer entsprechenden Wahl teilgenommen zu haben (vgl. Tabelle 17.1). Gleichzeitig muss dazu festgehalten werden, dass das Auseinanderfallen von Partizipationsintention und Partizipationshandlung auch in anderen Bereichen politischer Partizipation nicht ungewöhnlich ist (Achen & Blais, 2016). Gleichzeitig würden fast die Hälfte der Schüler*innen an einer Diskussion in einer Schülerversammlung teilnehmen, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten. Dies sind jeweils etwa 30 Prozentpunkte mehr im Vergleich zu dem Anteil der Schüler*innen, die eine solche Teilnahme in jüngerer Zeit berichten können.

Auseinanderfallen von Partizipationsintention und Partizipationshandlung

Im europäischen Vergleich fallen, neben Estland und Lettland, erneut wieder besonders Schüler*innen in den Niederlanden und Dänemark auf. In beiden Ländern ist die Bereitschaft zu schulischer Partizipation deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Vor dem Hintergrund der Ausprägung der zurückliegenden schulischen Partizipation (durchschnittlich in Dänemark, unterdurchschnittlich in den Niederlanden) wird aber fraglich, welche Wirkmechanismen hinter den jeweiligen Zusammenhängen stehen. Das Ausbleiben von gewährter Beteiligung in der Schule kann etwa die Bereitschaft zu Partizipation abschwächen. Im europäischen Vergleich tritt insbesondere Polen positiv hervor. Die Bereitschaft, sich in themenbezogenen Schülergruppen zu engagieren, ist in keinem Land höher ausgeprägt und nur in Rumänien ähnlich hoch.

Bereitschaft zu Partizipation in der Schule im internationalen Vergleich

Auch in der außereuropäischen Vergleichsgruppe berichten Schüler*innen überdurchschnittlich oft von schulischer Partizipationsbereitschaft, allerdings mit unterschiedlichen Mustern. Während in Brasilien und Kolumbien neben Wahlen der Wunsch nach Selbstorganisation in Gruppen vorherrscht, wollen Schüler*innen in Taiwan besonders oft in Schülerversammlungen diskutieren – und zwar deutlich häufiger als Jugendliche in allen anderen Teilnehmerländern.

17.5 Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

Partizipation von Schüler*innen in der Schule ist auch davon abhängig, dass diese Partizipation von Seiten der Lehrenden gewährleistet oder gewährt wird (Feichter, 2020). Während kritische Stimmen darauf verweisen, schulische Partizipation würde vor allem im informellen Raum ermöglicht, in denen die Konzeption der Schule mit ihren tradiert eher hierarchisch angelegten Entscheidungsstrukturen nicht berührt wird (Gamsjäger et al., 2013), muss gleichermaßen anerkannt werden, dass gerade die Schulgesetze in NRW sowie SH Partizipation von Schüler*innen in Bereichen ermöglichen, die direkt Unterricht und damit die Kernaufgabe von Schule adressieren. Eine zentrale Institution sind hier die Fachkonferenzen (§70 SchulG NRW; §66 SchulG SH). In diesen beraten Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen unter anderem über fachspezifische Lerninhalte, Fachdidaktik, Methodik, Lernmittel und Grundsätze zur Leistungsbewertung. Dies geschieht in der Regel subsidiär zur Schulkonferenz (§65 SchulG NRW; §62 SchulG SH), welche diese Themen überfachlich beraten kann. Zudem ist hier erneut der individuelle pädagogische Gestaltungsrahmen der Lehrkräfte (§29 SchulG NRW;

Interessenvertretung von Schüler*innen zum unterrichtlichen Kerngeschehen in den Schulgesetzen von NRW und SH

§34 SchulG SH) relevant; in dem Schüler*innen an der Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte und Methoden beteiligt werden und ko-konstruktive Elemente von Unterricht stärken können (Gröschner & Israel, 2022). Allerdings muss festgehalten werden, dass eine prinzipielle rechtliche Ermöglichung von Partizipation (auch) auf unterrichtlicher Ebene nicht zwangsläufig in realer Mitgestaltung münden muss. Insbesondere, wenn diese Partizipationsmöglichkeiten von hoher Selbstständigkeit geprägt sein sollen, muss dies als voraussetzungsreich betrachtet werden und somit auch in der Bereitstellung von (zeitlichen) Ressourcen für die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler*innen münden (Jungkunz et al., 2023; Quenzel & Ott, 2023). Eine niedrigschwelligere Möglichkeit zur Beteiligung von Schüler*innen besteht darin, sie in der Mitgestaltung von Regeln im Sinne einer effektiven Klassenführung zu beteiligen, die auf einen relativ störungsarmen Unterricht abzielt (Seidel, 2009). In dieser Form der Mitgestaltung zeigt sich exemplarisch die Ambivalenz schulischer Partizipation. So kommen darauf bezogene empirische Analysen zu der Schlussfolgerung, dass gerade Klassenregeln oft nicht ergebnisoffen verhandelt würden, sondern sich zumeist auf internalisierte Verhaltenserwartungen im Sinne eines *doing student* beschränken (Budde, 2010; Budde et al., 2016). Wenn bei der Diskussion von Klassenregeln unausgesprochen und unreflektiert bleibt, worin (wenn überhaupt) der Entscheidungsspielraum der Schüler*innen besteht, birgt diese Form die Beteiligung in besonderer Weise die Gefahr von Pseudopartizipation (Oser & Biedermann, 2006).

Partizipation in der Schule ist voraussetzungsreich

Klassenregeln und schulische Partizipation

Resümierend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte in NRW und SH sich in einem institutionellen Rahmen bewegen, der umfangreiche Mitwirkungsmöglichkeiten vorsieht oder eröffnet. Im Folgenden wird berichtet, welche Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte genutzt werden. Lehrkräfte konnten dabei bewerten, in welchem Ausmaß sie Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 in die nachfolgend aufgeführten sechs verschiedenen Aktivitäten (Items IT4G10A-F) einbinden („In großem Ausmaß", „In mittlerem Ausmaß", „In geringem Ausmaß", „Gar nicht"):

Operationalisierung von Partizipationsmöglichkeiten durch Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

A. Schüler*innen wirken an Entscheidungen über die Lerninhalte mit
B. Schüler*innen beteiligen sich an der Planung von Unterrichtsaktivitäten
C. Schüler*innen wirken an der Aufstellung von Beurteilungskriterien mit
D. Schüler*innen wirken an Prozessen der schulischen Selbstevaluation mit
E. Schüler*innen beteiligen sich an der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (z. B. Unterrichtsbücher, Lernsoftware, multimediale Inhalte …)
F. Schüler*innen wirken an der Aufstellung von Klassenregeln mit

Die Antworten der genannten Items wurden zu einer international vergleichbaren Skala *Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte* (T_STDINV) zusammengefasst, die über die teilnehmenden Länder hinweg eine hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = 0.80$) erzielt. Tabelle 17.5 zeigt den Anteil der Lehrkräfte, die auf bei den benannten Items die Antwortkategorien „In großem Ausmaß" und „In mittlerem Ausmaß" gewählt haben, sowie den Skalenwert zur Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte. Die Ausschöpfung Stichprobe der Lehrkräfte in SH war leider zu gering, um populationsbasierte Schätzungen für den internationalen Vergleich zu ermöglichen und dies im Rahmen der Tabelle zu berichten.

Schüler*innen in NRW deutlich seltener an Aspekten beteiligt, die den Unterricht betreffen

Lehrkräfte in NRW sehen Schüler*innen in Jahrgangsstufe 8 deutlich seltener an Aspekten beteiligt, die direkt den Unterricht betreffen, wie die Entscheidung über Lerninhalte, Unterrichtsaktivitäten und Auswahl von Materialien; aber auch an der Aufstellung von Beurteilungskriterien und der schulischen Selbstevaluation

Tabelle 17.5: Beteiligung von Schüler*innen aus Perspektive der Lehrkräfte

	Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorien „In großem Ausmaß“ und „In mittlerem Ausmaß“												Skalenwert		
	Entscheidungen über Lerninhalte		Planung von Unterrichtsaktivitäten		Aufstellung von Beurteilungskriterien		schulische Selbstevaluation		Auswahl der Unterrichtsmaterialien		Aufstellung von Klassenregeln		Lehrerperspektive: Beteiligung von Schüler*innen		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1,2]	40.0	(1.2)	39.8	(1.2)	28.2	(0.9)	31.1	(1.2)	20.2	(0.8)	82.5	(0.8)	45.8	(0.2)	↓
VG Europa	59.0	(0.4)	60.7	(0.5)	41.7	(0.4)	50.6	(0.4)	31.1	(0.4)	73.7	(0.4)	48.6	(0.1)	
Bulgarien[3]	64.0	(1.5)	75.1	(1.7)	46.8	(1.5)	62.6	(1.8)	37.1	(1.4)	83.3	(1.1)	51.6	(0.4)	↑
Dänemark[2]	57.9	(3.9)	53.1	(6.9)	27.9	(3.9)	42.4	(2.9)	21.8	(3.4)	90.0	(2.5)	48.3	(0.6)	●
Estland[2]	58.2	(1.3)	69.6	(1.4)	28.7	(1.2)	39.9	(1.5)	24.1	(1.2)	64.8	(1.4)	47.3	(0.2)	↓
Frankreich[2]	29.3	(1.5)	26.4	(1.7)	23.6	(1.2)	15.7	(1.3)	13.3	(1.2)	28.1	(1.6)	37.1	(0.4)	↓
Italien	78.3	(0.9)	75.0	(1.1)	47.1	(1.1)	68.2	(1.2)	43.0	(1.5)	90.6	(0.7)	52.9	(0.2)	↑
Kroatien	50.2	(1.6)	66.1	(1.4)	50.7	(1.3)	55.5	(1.1)	40.0	(1.7)	81.8	(1.0)	50.4	(0.2)	↑
Lettland[2,4]	65.6	(1.2)	56.8	(1.9)	64.4	(1.3)	50.7	(1.5)	44.2	(1.4)	61.8	(1.2)	50.5	(0.3)	↑
Litauen	79.4	(1.4)	70.2	(1.4)	74.3	(1.6)	63.3	(1.5)	54.6	(1.2)	78.5	(1.3)	53.9	(0.3)	↑
Malta	47.7	(3.8)	42.4	(4.4)	30.4	(2.4)	36.9	(3.5)	25.2	(3.3)	57.7	(3.6)	44.4	(0.9)	↓
Niederlande[2]	50.0	(1.9)	42.4	(2.3)	13.2	(1.6)	36.4	(3.0)	18.4	(1.2)	63.5	(1.8)	43.2	(0.4)	↓
Norwegen[5]	83.3	(1.2)	73.3	(1.7)	55.2	(1.9)	55.3	(1.6)	21.7	(1.6)	87.3	(1.6)	50.9	(0.3)	↑
Polen	63.8	(1.3)	72.5	(1.2)	54.8	(1.4)	67.4	(1.2)	34.7	(1.1)	91.0	(0.7)	53.2	(0.3)	↑
Rumänien	67.9	(1.7)	66.1	(1.9)	50.3	(2.0)	50.7	(1.8)	51.4	(1.5)	90.1	(0.9)	52.0	(0.4)	↑
Schweden[2,4]	60.3	(1.5)	60.4	(1.5)	9.0	(0.9)	69.4	(2.0)	25.5	(1.1)	68.4	(1.7)	47.1	(0.2)	↓
Serbien	66.9	(2.6)	84.5	(1.3)	61.8	(2.4)	70.4	(2.1)	49.3	(3.1)	87.4	(1.5)	54.0	(0.5)	↑
Slowakei	44.4	(1.5)	53.1	(1.4)	48.8	(1.7)	51.2	(1.6)	28.3	(1.3)	65.7	(1.6)	47.1	(0.3)	↓
Slowenien	57.0	(1.1)	63.2	(1.3)	47.7	(1.6)	39.9	(1.4)	20.0	(1.0)	75.5	(1.0)	48.1	(0.3)	↓
Spanien	44.2	(1.5)	44.4	(1.4)	14.4	(1.0)	46.2	(1.3)	16.6	(1.3)	64.2	(1.8)	44.8	(0.3)	↓
Zypern[2]	52.4	(1.8)	59.1	(1.6)	43.0	(1.9)	39.7	(1.6)	22.3	(1.4)	70.5	(1.8)	47.5	(0.4)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	72.7	(1.6)	74.7	(1.6)	60.0	(2.7)	68.7	(2.2)	47.5	(2.3)	82.8	(1.5)	53.7	(0.6)	
Kolumbien[2]	74.1	(2.6)	65.1	(2.3)	69.9	(3.1)	76.2	(3.1)	44.0	(3.0)	86.4	(2.1)	55.0	(0.7)	
Taiwan	44.8	(1.4)	58.0	(1.3)	45.6	(1.0)	35.3	(1.3)	33.7	(1.3)	61.2	(1.2)	46.8	(0.3)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
[1] Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
[2] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[3] Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
[4] Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
[5] Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

werden Schüler*innen in NRW nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte in geringerem Ausmaß beteiligt als Schüler*innen in den meisten anderen Bildungssystemen. Dabei sind dies Aspekte, die einen positiven Einfluss auf motivationale Aspekte haben können (Hauk & Gröschner, 2022). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass diese Aspekte zur Mitsprache durch Schüler*innen in NRW als Mitwirkung in entsprechenden Gremien formell geregelt sind, es also rechtlich nicht vorgeschrieben ist, einen größeren Anteil der Schüler*innen auf diese Weise zu beteiligen. Bei der Aufstellung von Klassenregeln berichtet hingegen ein im europäischen Vergleich überdurchschnittlicher Anteil von Lehrkräften in NRW, dass sich Schüler*innen an dieser beteiligt hätten.

Auch in anderen Bildungssystemen, wie etwa in Frankreich, berichten Lehrkräfte zu deutlich unterdurchschnittlichen Anteilen, Schüler*innen an insbesondere der unterrichtsbezogenen Gestaltung zu beteiligen, obwohl sich gleichzeitig dort hinsichtlich anderer Aspekten der Schülerpartizipation aus Schülersicht überdurchschnittliche Ausprägungen gezeigt haben. Vertiefende Analysen hierzu müssten auch in Betracht ziehen, inwieweit einzelne Schulen sowie einzelne Lehrkräfte über die notwendige Autonomie verfügen, entsprechende Beteiligung zum unterrichtlichen Kerngeschehen zu gewähren. Andere Aspekte, wie die Beteiligung an schulischen Selbstevaluationsprozessen, bieten aber sicherlich auch jenseits formeller Regeln eine Möglichkeit zur Beteiligung: Besonders häufig geben im europäischen Vergleich Lehrkräfte in Italien, Schweden, Polen oder Serbien an, Schüler*innen in entsprechende Evaluationsprozesse einzubinden.

Fehlende Autonomie von Lehrkräften als Hemmnis für Partizipation?

17.6 Diskussion

Die untersuchten Aspekte von schulischer Partizipation in NRW und SH zeigen ein kontrastreiches Bild. Auf der einen Seite berichten Schüler*innen in den beiden Bundesländern über eine im europäischen Vergleich überdurchschnittliche Beteiligung und Bereitschaft zur Partizipation, insbesondere bei der Wahl von Klassensprecher*innen und Schülervertreter*innen. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass über Wahlen hinausgehende Partizipationserfahrung nur von einer (kleinen) Minderheit gemacht wird: Zum Beispiel bei projektbezogenen und diskursiven Aktivitäten gibt deutlich weniger als jede*r Fünfte an, dies im letzten Jahr erlebt zu haben. Gerade mit Blick auf organisierte Debatten und Umweltschutzaktionen bleiben Beteiligungserfahrungen hinter dem europäischen Durchschnitt zurück; ebenfalls steht hier eine hohe Bereitschaft zur Partizipation einer deutlich selteneren tatsächlichen Beteiligung gegenüber.

Beteiligung in NRW und SH vor allem im institutionalisierten Rahmen

Interessant ist auch die Diskrepanz zwischen der hohen Partizipationsbereitschaft der Schüler*innen und der berichteten Einbindung durch Lehrkräfte. Lehrer*innen in NRW sehen Schüler*innen im europäischen Vergleich seltener an der Gestaltung von Unterrichtsinhalten und -methoden beteiligt, obwohl solche Beteiligungen nicht zuletzt unter motivationaler Perspektive relevant sind. Eine Ausnahme bildet die bereits zuvor diskutierte Beteiligung an der Aufstellung von Klassenregeln, die in NRW überdurchschnittlich ist.

Zusätzlich verweisen die Ergebnisse auch innerhalb der fokussierten Bildungssysteme auf mögliche Ungleichheiten in den Partizipationschancen. Insbesondere institutionalisierte und diskursbezogene Partizipationserfahrungen berichten Schüler*innen an Gymnasien häufiger als an anderen Schulformen. Diese Ungleichheit kann durch die schulische Struktur und Lehrmethoden weiter verstärkt werden, insbesondere, wenn Partizipationsmöglichkeiten lediglich in formellen Gremien konzentriert sind und sich weniger auf alltägliche Unterrichtsprozesse oder Projektkontexte erstrecken. Diese Ergebnisse decken sich prinzipiell mit älteren Befunden (Achour & Wagner, 2020; Hahn-Laudenberg et al., 2020), konnten aber nun vor dem Hintergrund verschiedener Bildungssysteme mitsamt spezifischer Schulgesetzgebung repräsentativ abgesichert werden.

Ungleiche Partizipationschancen

Kritisch zu diskutieren ist, inwieweit die Nichtbeteiligung von Schüler*innen auch als das Ergebnis einer individuellen Abwägung betrachtet werden kann, sich nicht in den entsprechenden Partizipationsrahmen einzufügen, welcher auch als Ausdruck von schulischer und gesellschaftlicher Machtreproduktion verstanden werden kann. Auch der Blick auf die in der Forschung zu schulischer Partizipati-

Nichtbeteiligung als Ergebnis einer individuellen Abwägung?

onserfahrungen nachgezeichneten Brechungen sowie Verschiebungen von Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Randaspekte lässt eine umfassende (Auf-)Forderung nach Partizipation in der Schule mindestens als ambivalent erscheinen (Berkemeyer & May, 2023; Helsper et al., 2006). Insofern bilden unsere empirischen Ergebnisse nicht zuletzt einen Anhaltspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung auch in der einzelschulisch gelebten pädagogischen Praxis, die eigenen Mechanismen von Einschluss und Ausschluss in Beteiligung zu analysieren.

Auf der Ebene jeder Einzelschule gilt es somit weniger, die umfassende Beteiligung der Schüler*innen zu fordern, sondern schulische Partizipationsmöglichkeiten zu gewährleisten und (weiter) zu entwickeln, welche sich an den Interessen und Bedarfe der Schüler*innen orientieren (Langner, 2021) und von allen Schüler*innen gleichermaßen genutzt werden können. In den betrachteten Bundesländern NRW und SH ist es etwa über repräsentativdemokratische Verfahren zwar grundsätzlich möglich, dass auch Interessen von Schüler*innen ohne deren direkte Beteiligung berücksichtigt werden können. Umso wichtiger ist es dann, dass diese Verfahren entsprechend den gesetzlichen Regelungen umgesetzt und Mitbestimmung auf diese Weise sichergestellt wird. Dies impliziert unter anderem, dass Schüler*innen auch ohne Mandat in einem solchen System ihre Einflussmöglichkeiten und Ansprechpersonen kennen. Auch an dieser Stelle lässt sich ein deutlicher Bedarf in den betrachteten Schulsystemen herausarbeiten.

Forderung nach Umsetzung des rechtlichen Rahmens schulischer Partizipation

Weiter ist nicht auszuschließen, dass eine mangelnde Partizipationsbereitschaft auch eine Folge mangelnder Partizipationserfahrung sein kann. Längsschnittuntersuchungen verdeutlichen, dass Partizipationsbereitschaft nicht nur mit späterer Partizipation in positivem Zusammenhang steht, sondern ein Wunsch nach und die Bereitschaft zu Partizipation durch Partizipationserfahrungen selbst gefördert werden kann (Quintelier & van Deth, 2014). Hieraus lässt sich als Anforderung an pädagogisches Handeln ableiten, Schüler*innen aktiv in Erprobungsräume einzubinden, in denen sie etwa in stärker projektbezogenen oder spielerischen Kontexten partizipative Praxis erfahren können. Dabei könnten dann stärker auch solche Formen der Partizipation beobachtet werden, die bislang womöglich weniger diskutiert werden. Gemeint sind hier etwa Sprachspiele, die so angelegt sind, dass sie Akteuren Gelegenheit zu unterschiedlichen Anschlüssen in der Kommunikation bieten, quasi eine sprachpragmatische Inklusion (Berkemeyer, 2020). So könnten *en passant* und performativ Werte gefördert werden, die für unsere Demokratie eine Grundlage bilden. Eine niedrigschwellige Einbindung muss nicht im simulativen oder spielerischen Raum verbleiben, sondern kann wiederum eine Vorstufe zu stärkerer institutioneller Beteiligung sein: etwa mit Beiträgen in Schülerzeitungen oder auf Schulhomepages oder mit der Beteiligung an größeren Diskussionen auf Schulebene, denn dies erfordert zuerst die Ausformulierung von eigenen Perspektiven und Standpunkten, die dann sichtbargemacht und einer (begrenzten) Öffentlichkeit zur Debatte gestellt werden können.

Einbindung von Schüler*innen in niedrigschwellige Partizipationsarrangements als Perspektive

Letztlich bleibt auch die kritische Reflexion der Partizipationsziele von Lehrenden und Schulleitung relevant – geht es um die Bereitstellung von Partizipation als Anerkennung von individueller Selbstbestimmung oder wird Partizipation genutzt, um andere instrumentelle Ziele zu erreichen (Heid et al., 2023)? Insbesondere die weit verbreitete Einbindung von Schüler*innen in die Aufstellung von Regeln könnte ein Einfallstor für einen Zielkonflikt dieser Art sein. Lehrkräfte sind gefragt zu reflektieren, warum und wie sie Schüler*innen an dieser Stelle einbinden. Wenn Lehrkräfte hier Partizipation umsetzen wollen, die auf Selbstbestimmung ausgerichtet ist, besteht ohne adäquate Begleitung mitsamt Transparenz über Entscheidungsspielräume und Erwartungen die Gefahr, dass Schüler*innen

Zielkonflikte schulischer Partizipation?

in einem Prozess des *doing students* lediglich bereits gegebene Hierarchieverhältnisse reproduzieren (Budde, 2010). In diesem Zusammenhang wird Partizipation dann lediglich als Sozialtechnik genutzt, die Accountability hervorbringen kann, aber nicht konfliktbasierte Anerkennung. Diese wären eine auf Streit und Debatte basierte Form der Selbstentwicklung, die neben den auf Anpassung basierten Formen als hochgradig relevant anzusehen ist (Berkemeyer & Glanz, 2024, i. E.). Eine Fokussierung und Stärkung der in NRW und SH wenig ausgeprägten Debattenkultur könnte hier ein wertvoller Baustein sein.

Struktureller Entwicklungsbedarf von schulischer Partizipation in Professionalisierung von schulischen Akteuren und Prozessen der Qualitätsanalyse

Die vorausgehenden Absätze fokussieren auf die partizipativen Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule und Lehrkräfte vor dem Hintergrund einer kritischen konzeptionellen Auseinandersetzung mit Partizipationspraktiken. Die Systematik der Ergebnisse verweist jedoch auf einen darüber hinaus gehenden strukturellen Entwicklungsbedarf. Dies betrifft zum einen die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung partizipativer Schul- und Unterrichtsgestaltung in den verschiedenen Phasen der Lehrpersonenbildung und insbesondere auch in der Professionalisierung von Schulleitungen. Nicht weniger wesentlich erscheint, partizipative Schul- und Unterrichtsgestaltung bei der Aufstellung von Kriterien und Prozessen der Qualitätsanalyse von Schulen stärker zu berücksichtigen. Zu einer umfassenderen Beurteilung der Qualität schulischer Partizipation erscheint weiterhin ein differenzierter Blick auf Ziele der Partizipation aus Sicht von Schüler*innen und Lehrpersonen als ein vielversprechender Ansatz (Kärner et al., 2023), um ein vertieftes Verständnis zu Mechanismen der Nutzung und Gewährung verschiedener Partizipationsformen zu erhalten.

Ausblick

Insbesondere vor dem Hintergrund befürchteter Verstärkung sozialer Ungleichheit durch ungleiche Startchancen auch für politische Teilhabe erweist sich die Einbeziehung junger Menschen in den schulische Partizipationsrahmen als ein relevanter und niedrigschwelliger Weg, diese auch langfristig in gesellschaftliche und politische Prozesse einzubinden. Es wird deutlich, dass die Förderung von Partizipation in Bildungseinrichtungen nicht nur auf die Entwicklung individueller Kompetenzen abzielt, sondern auch eine wichtige Rolle bei der Stärkung demokratischer Strukturen und der Förderung einer (aktiven) Bürgerschaft spielt. Hierfür ist es entscheidend, dass Schulen und Bildungssysteme als Ganzes ein Umfeld schaffen, in dem partizipative Praktiken gefördert und wertgeschätzt werden, um eine inklusive und demokratisch engagierte Gesellschaft zu unterstützen.

Literatur

Abs, H. J. (2006). *Der Partizipationswürfel: Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratiepädagogischer Praxis*. http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf

Abs, H. J. (2010). Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven* (S. 177–188). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92551-6_10

Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_67-1

Achen, C. H. & Blais, A. (2016). Intention to vote, reported vote and validated vote. In J. A. Elkink & D. M. Farrell (Hrsg.), *The act of Voting: Identities, institutions and locale* (S. 195–209). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315725222-11

Achour, S. & Wagner, S. (2020). Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben". *DDS – Die Deutsche Schule*, *112*(2), 143–158. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.03

Berkemeyer, N. (2020). Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 207–242). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.12

Berkemeyer, N. & Glanz, P. (2024, i. E.). Konflikte der Demokratie – Demokratiepädagogik ohne Konflikt? Perspektiven der schulischen Demokratieerziehung im Anschluss an Klafki und Forst. In W. Beutel & M. Gloe (Hrsg.), *Jahrbuch für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung.* Wochenschau.

Berkemeyer, N. & May, M. (2023). Demokratiepädagogik und Demokratietheorie – Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 13–33). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_2

Böhme, J. & Hermann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93389-4

Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(3), 384–401. https://doi.org/10.25656/01:7153

Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02698-1

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, *59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238.

Deimel, D. (2023). *Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40625-7

Deimel, D. & Abs, H. J. (2022). Local characteristics shape the intended political behaviours of adolescents. *Social Indicators Research*, *162*(2), 619–641. https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y

Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 255–278). Waxmann.

Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Unausgeschöpfte Potenziale? Demokratiepädagogische Schlussfolgerungen aus der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In O. Bokelmann (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule* (S. 131–143). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42649-1_10

Deimel, D., Hahn-Laudenberg, K., Ziemes, J. F. & Abs, H. J. (2022). Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. *Education, citizenship and social justice.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1177/17461979221114549

Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, *40*(2), 146–166. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305

Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and education*. Wilder Publications. (Erstveröffentlichung 1916)

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

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203838020

Fobel, L. & Kolleck, N. (2022). Regional patterns of access and participation in non-formal cultural education in Germany. *Education Sciences*, *12*(1), 13. https://doi.org/10.3390/educsci12010013

Gamsjäger, M., Langer, R. & Altrichter, H. (2013). Schulentwicklung durch Partizipation von SchülervertreterInnen? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation* (S. 149–156). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7_12

Gomolla, M. (2017). Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 63–82). Klinkhardt.

Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N. & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, *47*(4), 439–455. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104

Gröschner, A. & Israel, A. (2022). Die Sekundarstufe: Zur Rolle von Student Agency im Unterricht. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 539–551). Wochenschau.

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die Schülervertretung. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 724–736). Wochenschau.

Hahn-Laudenberg, K. & Deimel, D. (2022). Ungleicher Zugang zur schulischen Partizipationserfahrung. Vergleichende Perspektiven auf Grundlage der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in internationaler Perspektive* (S. 23–33). Wochenschau.

Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schüler*innen: Differenzierungen im Anschluss an die International Civic and Citizenship Education Study 2016. In H.-P. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93–113). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv12sdvq5.7

Hauk, D. & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, *80*, 101850. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850

Hedtke, R. (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–84). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845296357-69

Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, *5*, Artikel 1225620. https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620

Helsper, W., Böhm-Kasper, O. & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation — Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In W. Helsper (Hrsg.), *Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 319–339). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9_13

Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, *51*(1), 25–41.

Hoskins, B., Janmaat, J. G. & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, *68*, 88–101. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001

Jungkunz, S., Lehnerer, E. & Renna, A. (2023). Strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Mitbestimmung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 21–44). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf.4

Kaase, M. (1997). Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In D. Berg-Schlosser & D. Müller-Rommel (Hrsg.), *Vergleichende Politikwissenschaft: Ein einführendes Studienhandbuch* (3., überarb. und erg. Aufl, S. 159–174). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97392-4_10

Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x

Keating, A. & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, *69*(2), 409–429. https://doi.org/10.1093/pa/gsv017

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, *10*(3/4), 5-32.

Kiess, J. (2022). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. *Politics*, *42*(1), 75-94. https://doi.org/10.1177/0263395721990287

Langner, F. (2021). Schülervertretung und Politische Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung: Band 2. Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 218–225). Schneider Verlag.

Lundy, L. & Cook-Sather, A. (2015). Children's rights and student voice: Their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Hrsg.), *The SAGE Handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (S. 263–277). SAGE Publications.

Oberle, M. & Leunig, J. (2018). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 213–237). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_14

Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Rüegger.

Quenzel, G. & Ott, M. (2023). Beteiligung auf Unterrichtsebene: „… weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert". In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 205–228). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf.11

Quintelier, E. & van Deth, J. W. (2014). Supporting democracy: Political participation and political attitudes. Exploring causality using panel data. *Political Studies*, *62*(1), 153–171. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12097

Reinhardt, S. (2010). Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung* (S. 125–141). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_10

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

Sander, W. (2021). Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 152–159). Wochenschau. https://doi.org/10.46499/1694

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 mit Stand vom 22.03.2023.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) mit Stand vom 15.03.2023.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. IEA.

Seidel, T. (2009). Klassenführung. In M. Retz (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Springer.

Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, *17*(2), 161–175. https://doi.org/10.1080/14681360902934392

United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Treaty no. 27531, *1577*, S. 3–178. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf

Ziemes, J. F., Deimel, D. & Abs, H. J. (2016). Demokratie an Schulen: Partizipation als Herzstück der demokratischen Schule. *Lernende Schule*, *19*(74), 18–20.

Bildnachweis S. 330:
Angelika Friesen, Ohne Titel, Deutscher Jugendfotopreis 2012/DHM