

Hoffmann, Mirjam; Janovsky, Nikolaus

Demokratische und inklusive Bildung didaktisch verankern. Schulische Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 28-52



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Mirjam; Janovsky, Nikolaus: Demokratische und inklusive Bildung didaktisch verankern. Schulische Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen zwischen Anspruch und Wirklichkeit - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 28-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365067 - DOI: 10.25656/01:36506; 10.35468/jfad-14-2026-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365067>

<https://doi.org/10.25656/01:36506>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Demokratische und inklusive Bildung didaktisch verankern: Schulische Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Zusammenfassung

Das Erfassen des Verhältnisses von demokratischer und inklusiver Bildung ist eine Herausforderung, die zunehmend in inklusionspädagogischen und fachdidaktischen Diskursen Beachtung findet. Der Beitrag untersucht das Erleben demokratischer Strukturen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeit und das Teilhabeerleben von Jugendlichen im Schulalltag. Während viele Schulen Demokratiewissen vermitteln, schaffen sie oft keine realen Erfahrungsräume für echte Mitbestimmung. Schulzufriedenheit, Selbstwirksamkeit und soziale Teilhabe hängen unmittelbar von echten Partizipationserfahrungen ab. Echte Partizipation, die partizipative Kulturen, Strukturen und Praktiken berücksichtigt, muss als zentrale schulische und didaktische Praxis verankert werden.

Schlüsselwörter: Jugend, Schule, Partizipation, Demokratie, Inklusion

Embedding Democratic and Inclusive Education in Didactic Practice: Opportunities for Youth Participation in Schools – Between Ideal and Reality

Abstract

Understanding the relationship between democratic and inclusive education is a challenge that is increasingly being taken into account in inclusive pedagogical and subject-specific didactic discourses. The article examines the experience of democratic structures, opportunities for participation, self-efficacy and the participation experience of young people in everyday school life. While many schools impart knowledge about democracy, they often do not create real experiential spaces for real participation. School satisfaction, self-efficacy and social participation depend directly on real participation experiences. Genuine participation, which takes into account participatory cultures, structures and practices, must be anchored as a central school and didactic practice.

Keywords: youth, school, participation, democracy, inclusion

1 Demokratie und Inklusion in der Schule: Zwischen Widerspruch und gelebter Erfahrung

Das schwer zu definierende Verhältnis von inklusiver und demokratischer Bildung zeigt sich in ihrer engen Verwobenheit. Boban und Hinz (2024, S. 342) betonen, dass inklusive Bildung ohne demokratische Bildung hierarchisch und demokratische Bildung ohne inklusive Bildung selektiv bleibe; beide seien letztlich ohne die jeweils andere weder inklusiv noch demokratisch. Während Demokratie institutionelle Räume für Inklusion schafft, verwirklicht Inklusion demokratische Grundprinzipien der Gleichberechtigung. Beide Konzepte fokussieren dabei das Ziel der Chancengerechtigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe.

Das (Wechsel-)Verhältnis von Demokratie, Inklusion und Partizipation zu erfassen, stellt dabei eine Herausforderung dar, die im inklusions- und sonderpädagogischen, aber auch fachdidaktischen Diskurs zunehmend Beachtung findet (u. a. Simon & Zelck, 2025; Boban & Hinz, 2024; Felder, 2024; Gras, 2023; Reich, 2008). Die Beziehung der einzelnen Konzepte hängt dabei immer auch von den ihnen zugrunde liegenden Begriffsverständnissen ab (Simon & Zelck, 2025). Damit ist auch das unauflösbare Verhältnis zwischen den Handlungsfeldern Demokratie(erziehung) und Inklusion und der Aufgabe von Schule und jedweder Didaktik angesprochen. Das Deutsche Grundgesetz räumt in Artikel 2 jeder Person das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ein. Daraus ergeben sich nicht zuletzt „inhaltliche Direktiven für den Erziehungs- und Bildungsauftrag. Ziele, Gegenstände und Vermittlungsformen des Schulunterrichts müssen der Entwicklung der individuellen Schülerpersönlichkeit dienen und sie für ihr Leben in Beruf, Gesellschaft und Staat vorbereiten.“ (Reuter, 2003, S. 29f.). Die demokratischen Bürgerrechte im Kontext von Schule umzusetzen und eine Bildung für alle sicherzustellen, stellt einen Kern von Bildung und ein wesentliches, bildungsorganisatorisches Element, beispielsweise der kritisch-konstruktivistischen Didaktik nach Klafki (2007, S. 53), dar.

Es stellt sich die Frage, inwieweit Schüler:innen zentrale demokratische und inklusive Strukturen – insbesondere Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit, gesellschaftliche Teilhabe – im schulischen Alltag tatsächlich erfahren. Denn erst durch konkrete Partizipationserfahrungen können Demokratie und Inklusion als gelebte schulische Praxis gelten. Die empirische Erfassung dieser Dimensionen ermöglicht es, Diskrepanzen zwischen einem normativen Anspruch und der schulischen Realität sichtbar zu machen. Die Europaregion Tirol, Südtirol, Trentino – in welcher die empirischen Daten des vorliegenden Beitrags erhoben wurden – stellt gerade auch zu Fragen von Teilhabe und politischer

Partizipation ein besonders interessantes Untersuchungsgebiet dar, da hier unterschiedliche (bildungs-)politische Systeme aufeinandertreffen. Dies betrifft insbesondere den Bereich der schulischen Inklusion: Während Österreich trotz inklusiver Entwicklungen noch ein differenziertes Sonderschulsystem unterhält (Bundesministerium Bildung, o.J.; Tomaselli & Ruep, 2025), hat Italien bereits 1977 alle Sonderklassen abgeschafft und die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen in Regelklassen ermöglicht und eingefordert (Salino, 2024; Arora, 2017; Ianes et al., 2020). Das Trentino und Südtirol verfügen als autonome Provinzen z. T. über eigenständige rechtliche Grundlagen. Südtirol besitzt aufgrund seiner kulturellen und geschichtlichen Verbundenheit zu Tirol aber auch zahlreiche Eigenheiten, die sich beispielsweise in einer grundlegenden Mehrsprachigkeit zeigen. Schulische Teilhabe und gemeinsames Lernen sind somit auch eng an politische Entscheidungen gebunden.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag auf die Frage, welche Rolle Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung im schulischen Alltag im Kontext inklusiver und demokratischer Bildung spielen. Für die Einordnung und Diskussion der Studienergebnisse werden deshalb zunächst theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen der wesentlichen Konzepte erarbeitet und aktuelle Forschungen präsentiert (Kapitel 2). Aufbauend auf diesen theoretischen und empirischen Grundlagen wird das methodische Vorgehen der Lebensweltenstudie beschrieben (Kapitel 3). Anschließend werden die Ergebnisse zu vier relevanten Themenbereichen dargestellt (Kapitel 4), diskutiert und didaktische Implikationen erörtert (Kapitel 5). Ein verdichtendes Fazit schließt die Überlegungen ab (Kapitel 6).

2 Theoretische und empirische Grundlagen inklusiver und demokratischer Bildung

Teilhabe, Mitbestimmung und demokratische Strukturen bilden ein dynamisches Wechselwirkungssystem. So schaffen demokratische Strukturen institutionelle Räume für Teilhabe, während der Inklusionsbegriff dabei das Verständnis von Teilhabe um den zentralen, menschenrechtlichen Aspekt der bedingungslosen Zugehörigkeit erweitert. Teilhabe wiederum ermöglicht Mitbestimmung und stärkt demokratische Strukturen. Ein zentrales Merkmal stellt dabei die wechselseitige Bedingtheit der einzelnen Bereiche dar: Je offener demokratische Strukturen etabliert sind, desto umfassender können sich Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten entwickeln. Gleichzeitig schaffen und stabilisieren aktive Teilhabe und Mitbestimmung diese Strukturen.

Die demokratische Erziehungstheorie Deweys gilt als ein zentraler Ausgangspunkt in der Interpretation demokratischer Bildung der Gegenwart (Gras, 2023; Knoll, 2018). Sein Verständnis von Demokratie ist leitend für die Auseinandersetzung mit Fragen der demokratischen Bildung, worauf auch im inklusionspädagogischen Diskurs Bezug genommen wird (u. a. Reich, 2008; Gras, 2023; Felder, 2024). So betrachtet Dewey Demokratie als „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey, 2011, S. 121). Darauf aufbauend lassen sich zwei Verbindungslinien zwischen demokratischer und inklusiver Bildung identifizieren, die für den vorliegenden Beitrag leitend sein sollen: Als erstes Bindeglied zeigt sich das *gemeinschaftliche Zusammenleben*: Dieses Verständnis von Demokratie betont die Bedeutung von Gemeinschaft und Interaktion. Sowohl Demokratie als auch Inklusion haben zum Ziel, verschiedene Perspektiven und Hintergründe zu integrieren, sodass alle Mitglieder der Gemeinschaft – unabhängig von ihren individuellen Einschränkungen oder Besonderheiten – einbezogen werden können. Ein zweites Bindeglied stellen *Teilhabe und Mitbestimmung* dar. Die Idee der „gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrungen“ (ebd.) spricht dabei die Notwendigkeit an, dass jede:r Einzelne in Entscheidungsprozesse einbezogen wird. Demokratische und inklusive Bildung zielen auch darauf ab, allen Schüler:innen die Möglichkeit zur Mitbestimmung zu geben und ihre Stimmen bei gemeinschaftlichen Erfahrungen zu hören.

Demokratische und inklusive Bildung bilden gegenwärtig einen Gegenpol zu tradierten Bildungsverständnissen und -praktiken. Sie wenden sich gegen Herrschafts- und Kontrollmechanismen, die Individuen systematisch einschränken und kategorisieren, und verfolgen stattdessen eine Pädagogik der Anerkennung, die die Einzigartigkeit jedes Menschen respektiert und aktive Teilhabe ermöglicht. Gras (2023, S. 244) identifiziert vier zentrale Schnittstellen zwischen beiden Ansätzen: Sie stützen sich auf Deweys Demokratieverständnis, sehen Partizipation und Selbstbestimmung als zentrale Ziele, orientieren sich an den Menschenrechten und fördern demokratische Werte durch die Gestaltung des Schullebens sowie die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht nicht das Konzept der Demokratiebildung oder -pädagogik an sich, sondern mit dem Terminus *demokratische Bildung* darüber hinausgehend ein Verständnis von Schule, das diese als demokratische Institution begreift, die in der Praxis ein Lernen *durch* Demokratie (vgl. Simon & Zelck, 2025, S. 45) ermöglicht. Hinz (2023) benennt vier Eckpunkte, die ein solches Verständnis von demokratischer Bildung umfassen:

- „Sie geht von einer demokratischen Gemeinschaft aus, die gemeinsam entscheidet,

- sie ist geprägt von dialogischen Beziehungen, die jegliche Dominanz über andere zu vermeiden suchen,
- sie praktiziert personalisiertes Lernen mit selbst gewählten Inhalten im Kontext einer höchst vielfältigen Gemeinschaft und
- ihre Inhalte basieren auf den Menschenrechten, insbesondere auf den Kinderrechten.“ (Hinz, 2023)

Diese Interpretation weist deutliche Parallelen zu dem Verständnis von Inklusion im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019) auf, welcher Gleichberechtigung, Teilhabe und Menschenrechte in den Fokus von Schulentwicklung rückt und das Entwickeln inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken als Aufgabe der gesamten Schule begreift (ebd.). Im weiteren Verlauf des Beitrags soll dieser deshalb stärker berücksichtigt werden.

2.1 Teilhabe und Partizipation als Kernelemente demokratischer und inklusiver Bildung

Die Begriffe *Teilhabe* und *Partizipation* stellen weitere wesentliche Kernelemente inklusiver und demokratischer Bildung dar, die in beiden Diskursen aufgegriffen (vgl. Simon & Zelck, 2025, S. 44) und zum Teil im gleichen Zuge oder sogar synonym mit den Begriffen Integration und Inklusion genannt werden (Schwab, 2022, S. 130). Kastl (2017) grenzt die Begriffe Inklusion, Integration und Teilhabe voneinander ab und setzt sie zugleich miteinander in Beziehung:

- „Inklusion bezeichnet den Aspekt struktureller Einbeziehung von Personen/ Individuen in soziale Zusammenhänge (Systeme).
- Integration bezeichnet den Aspekt der Art und des Ausmaßes der Einbindung von Personen/Individuen in soziale Beziehungen bzw. des Zusammenhalts (Kohäsion) sozialer Zusammenhänge.
- Teilhabe (Partizipation) bezeichnet den Aspekt des Zugangs zu bzw. der Beteiligung an gesellschaftlichen Gütern (z. B. Bildung, ökonomische Ressourcen, politische Mitbestimmung, Beziehungen, Prestige, soziale Anerkennung in verschiedenen Formen).“ (Kastl, 2017, S. 236)

Kastl weist darauf hin, dass es durchaus möglich sei, inkludiert, aber zugleich schlecht integriert zu sein und über nur wenige Teilhabemöglichkeiten zu verfügen (ebd., S. 237). Inklusion im Sinne einer strukturellen Einbeziehung muss demnach nicht zwangsläufig mit der persönlichen Einbindung und starken persönlichen Beziehungen oder der aktiven Beteiligung, beispielsweise an Bildungsprozessen, einhergehen. Die Begriffe Teilhabe und Partizipation werden oft – so auch bei Kastl – synonym verwendet, doch weisen Oser et al. (2000,

S. 13) darauf hin, dass Partizipation eine aktivere Komponente intendiert, als die einfache Übersetzung von Teilnahme oder Beteiligung es nahelegt. „Man kann an einem Konzert als Zuschauer teilnehmen und an einer Veranstaltung beteiligt sein, beides, ohne im Sinne der Gleichberechtigung zu partizipieren.“ (ebd.) Auch Kastl betont, dass wirkliche Teilhabe immer nur eine positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen darstellt (Kastl, 2017, S. 236).

Obwohl die Begriffe Teilhabe und Partizipation im deutschen Sprachgebrauch unterschieden werden, nutzt der internationale Diskurs durchweg den Begriff *participation* (Bartelheimer et al., 2022, S. 28). Auch wenn der Begriff der Partizipation vielfach in politischen Bezügen gebraucht wird und Fragen der aktiven Beteiligung und Mitbestimmung im politischen Sinne adressiert (Beck, 2022, S. 59), reicht das Verständnis weit über Wahlen oder ehrenamtliches Engagement hinaus: Sie umfasst sowohl das persönliche als auch das kollektive Mitwirken an Entscheidungen, die das eigene Leben sowie die soziale, wirtschaftliche und politische Lage betreffen (Albert et al., 2024, S. 199). Beck beschreibt Partizipation gar als „Schlüsselkonzept, wo es um Bildungsprozesse, aber auch um Fragen der Bewältigung von Belastungen, Krankheit, Behinderung oder sozialer Benachteiligung geht“ (Beck, 2022, S. 59). Dabei werden die Möglichkeit der Interessensentfaltung, das Selbstwirksamkeitserleben und der Aufbau eines Kontrollgefühls durch Partizipationsmöglichkeiten positiv beeinflusst (ebd.).

Der Teilhabebegriff hingegen hat sich auch in Gesetzestexten niedergeschlagen – insbesondere im deutschen Bundesteilhabegesetz (BTHG) oder im Tiroler Teilhabegesetz (TTHG). Auch die Entwicklung inklusiver Strukturen wird im Bildungskontext rechtlich durch die UN-Behindertenrechtskonvention gestützt. Besonders relevant ist Artikel 24c, der als Ziel eines integrativen Bildungssystems benennt, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK, Art. 24c). Diese rechtliche Verankerung macht deutlich, dass für benachteiligte Personengruppen gleichberechtigte Teilhabe ein Menschenrecht darstellt, das eingefordert werden kann – und insbesondere in der Jugendphase auch eingefordert werden muss (Aktion Mensch, 2024, S. 19). Grenzen zeigen sich diesbezüglich im historischen und z. T. noch immer aktuellen Ausschluss von Menschen mit bestimmten Behinderungen bei politischen Entscheidungen und Wahlen und der daraus resultierenden Beschneidung ihrer Partizipationsmöglichkeiten (Felder, 2024, S. 18f.). Versteht man das Handlungsfeld Schule als Abbild von und Vorbereitung auf gesamtgesellschaftliches Leben, dann gilt es, derartigen strukturellen Benachteiligungen gerade im schulischen Kontext aktiv entgegenzuwirken.

2.2 Partizipation und Teilhabe als zentrale Dimensionen didaktischer Schul- und Unterrichtsgestaltung

Partizipation und Teilhabe stellen ein Kernelement inklusiver und demokratischer Bildung dar. In Anlehnung an den Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019), der inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken als ineinandergreifende Dimensionen einer inklusiven Schulentwicklung identifiziert, wird Partizipation im Folgenden auf diesen drei Ebenen ausdifferenziert. Die didaktische Herausforderung besteht insgesamt darin, nicht bei formaler Teilhabe stehen-zubleiben, sondern diese als Grundlage aktiver Partizipation zu nutzen und in eine gelebte Praxis zu überführen. Das bedeutet, dass Lernende nicht nur die Möglichkeit bekommen, sondern auch befähigt werden müssen, bei Entscheidungen über ihr Lernen nicht als passiv Empfangende von Bildung, sondern als aktiv Mitgestaltende ihres eigenen Lernprozesses mitzuwirken.

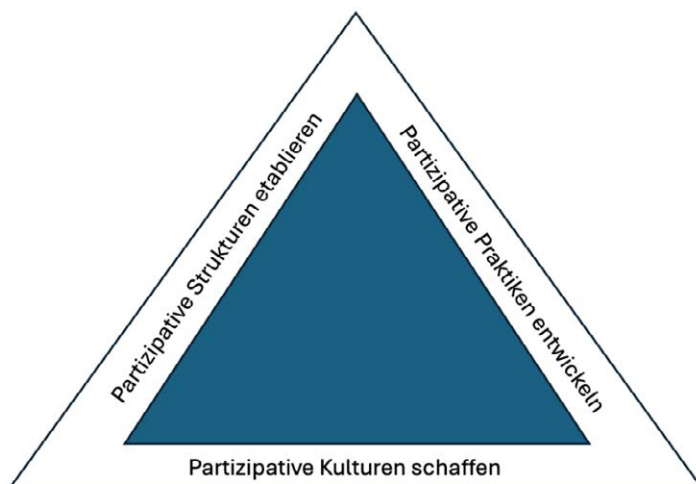


Abb. 1: Ineinandergreifen partizipativer Kulturen, Strukturen und Praktiken in Anlehnung an die Dimensionen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019, S. 63)

Partizipative Kulturen schaffen

Eine partizipative Schulkultur bildet das Fundament für echte Mitgestaltung. Dabei geht es um die Entwicklung gemeinsamer Werte, die mit dem gesamten Schulpersonal, den Schüler:innen, Eltern und allen in der Schule tätigen Personen abgestimmt werden (Booth & Ainscow, 2019). Diese Werte bilden die Grundlage für Entscheidungen über institutionelle Strukturen und tägliche Praktiken. Eine partizipative Schulkultur schafft eine Gemeinschaft, die

Haltungen prägt und Selbstwirksamkeit erleben lässt. Auch Zugehörigkeitsempfinden, Anerkennung und soziale Inklusion gelten als wichtiges Element partizipationsfördernder Schulstrukturen (Eikel, 2007, S. 31ff.), denn nur wenn sich Lernende als vollwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft erleben, können sie sich auch aktiv an ihr beteiligen. Wie Meyer (2001, S. 56f.) betont, setzt Partizipation voraus, die „eingeschliffenen Strukturen“ bewusst zu machen, die Schüler:innen zu passiven Aufgabenempfangenden statt aktiv Gestaltenden machen. Eine partizipative Kultur verankert deshalb Veränderung als kontinuierlichen und ganzheitlichen Prozess, den alle Beteiligten verinnerlichen und an neue Mitglieder weitergeben. Auf der Klassenebene kann ein positives Partizipationsklima durch ein positives Klassenklima und gute Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften gefördert werden (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020, S. 226).

Partizipative Strukturen etablieren

Partizipative Strukturen erfordern eine grundlegende Überprüfung schulischer Entscheidungsprozesse und Hierarchien. Dies bedeutet, die institutionelle Verankerung von Mitbestimmungsformaten wie Klassen- und Schulräten als verbindliche Gremien mit echtem Entscheidungsrecht sowie die Etablierung von Lernplangesprächen, in denen Schüler:innen ihre Lernziele aktiv mitgestalten, zu etablieren. Partizipationsorientierte didaktische Praktiken wie kooperative Lernformen und projektbasiertes Lernen müssen als reguläre Unterrichtsorganisationsformen in Lehrplänen verankert werden und dürfen keine optionalen Angebote darstellen. Dies wirkt der in solchen Prozessen stets drohenden Gefahr von Scheinpartizipation entgegen. Das Ernstnehmen der getroffenen Entscheidungen ist elementar und führt zu einer bewussten Verschiebung der Machtverhältnisse. Lehrpersonen müssen ihre Definitionsmacht über Lernziele, Methoden und Bewertung relativieren und auf Schüler:innen übertragen (Quenzel et al. 2023, S. 15). Partizipation muss ebenfalls als integraler Bestandteil der Schulentwicklung und Organisationsplanung verankert werden und darf keine Wahlmöglichkeit darstellen. Nur so kann Partizipation strukturell zum alltäglichen Rahmen für echte Mitbestimmung werden.

Partizipative Praktiken entwickeln

Partizipative Praktiken stellen eine kontinuierliche didaktische Arbeit dar. Sie findet in Form von alltäglichen didaktischen Umsetzungen statt, durch die Schüler:innen echte Mitbestimmung konkret erleben. Sie durchziehen den gesamten Unterrichtsalltag und ermöglichen es Lernenden, über ihre Lernziele, Themen, Lernwege und Bewertungen mitzuentcheiden (u. a. Quenzel et al. 2023, S. 15). Insbesondere reformpädagogische Ansätze setzen bereits

stark auf partizipative Praktiken, in denen Schüler:innen zu Gestaltenden ihres eigenen Lernprozesses werden. Hervorzuheben sind hierbei die „vorbereitete Lernumgebung“ bei Maria Montessori, freie Schreib- und Forschungsprojekte bei Célestin Freinet oder die Mitbestimmung im sozialen Leben der Schule, durch Kinderparlament, Kinderzeitungen und das Kindergericht bei Janusz Korczak. Insbesondere kooperative Lernformen und Projektunterricht ermöglichen Lernräume, in denen Schüler:innen gemeinsam entscheiden, Konflikte aushandeln und Verantwortung – nicht zuletzt für ihr eigenes Lernen – übernehmen. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei eine begleitende: Sie umfasst die wesentliche Aufgabe, Barrieren für Partizipation systematisch zu erkennen und abzubauen, damit tatsächlich *alle* teilhaben können – unabhängig von individuellen Voraussetzungen und Beeinträchtigungen.

Partizipation als zentrale Dimension der Schul- und Unterrichtsgestaltung muss auf allen drei im Index für Inklusion beschriebenen Ebenen – den Kulturen, Strukturen und Praktiken des Schullebens – betrachtet werden. Eine isolierte Fokussierung auf methodisch-didaktische Fragestellungen vernachlässigt die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Unterrichtspraktiken, schulischen Strukturen und institutionellen Kulturen, ohne die echte Partizipation nicht nachhaltig verankert werden kann.

2.3 Demokratieerleben, Mitbestimmung und Teilhabe im aktuellen Forschungsdiskurs

Demokratische Strukturen, Partizipationsmöglichkeiten und individuelle Teilhabechancen im schulischen Kontext stehen auch zunehmend im Fokus empirischer Untersuchungen. Verschiedene Befragungen von Lehrkräften zur Demokratiebildung zeigen einen deutlichen Handlungsbedarf (Robert Bosch Stiftung, 2025; Schneider & Gerold, 2018). So schätzen Lehrkräfte diese als wichtig, aber, unter anderem aufgrund fehlender Unterrichtszeit, mangelnden Fachwissens und unzureichenden Unterrichtsmaterials, als unzureichend umgesetzt ein (Robert Bosch Stiftung, 2025). Schüler:innenmitbestimmung wird von ihnen zwar grundsätzlich positiv bewertet, die praktischen Mitentscheidungsmöglichkeiten bleiben mit Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung jedoch begrenzt. Dies gelte in der Grundschule noch mehr als an Gymnasien (ebd.).

Diese Perspektiven der Lehrkräfte schlagen sich auch in der Wahrnehmung demokratiebildender und partizipationsförderlicher Prozesse und Handlungen seitens der Schüler:innen nieder. So zeigen beispielsweise die Daten der 19. Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2024), dass nur etwa ein Viertel der befragten

Jugendlichen in der Schule tatsächlich auch das Gefühl hat, umfassend mitbestimmen zu können (ebd.). Ein auffälliger Zusammenhang zeigt sich dabei zwischen den erlebten Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Schulzufriedenheit: Jugendliche, die gerne zur Schule gehen, berichten in der Shell Jugendstudie deutlich seltener von fehlenden Mitbestimmungsmöglichkeiten (ebd.). Die Autor:innen schließen aus diesen Ergebnissen, dass mehr Partizipation potenziell die Schulidentifikation steigern und die Lernmotivation erhöhen könne (ebd., S. 200f.). Es sei aber ebenso denkbar, dass die Jugendlichen, die nicht gerne zur Schule gehen, sich möglicherweise weniger im Schulalltag einbringen und deswegen angeben, wenig mitbestimmen zu können (ebd., S. 201). Auffällig ist jedoch, dass in höheren Schulklassen die Mitbestimmungsmöglichkeiten eher abzunehmen scheinen, anstatt sich zu erweitern (ebd.).

Mit Blick auf Fragen der konkreten Umsetzung didaktischer Prinzipien im Schul- und Unterrichtsalltag erscheint die jüngst publizierte Studie „Demokratisierung des Lernens in der Schule“ besonders aufschlussreich (Kuhn et al., 2025). Ein Großteil der hierfür befragten Jugendlichen berichtet von einer diskussionsförderlichen und für viele Meinungen offenen Unterrichtskultur, in welcher vielfach auch selbstbestimmte Lernprozesse ermöglicht werden. Eine tatsächliche Mitbestimmung hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens ist darüber hinaus jedoch nur selten möglich, in die Planung von Prüfungen werden Jugendliche kaum einbezogen (ebd.). Auch die Ergebnisse von Rabl et al. (2025) zeigen, dass Schüler:innen bei der Klassenraumgestaltung häufiger mitbestimmen dürfen als bei Klassenregeln und Klassenfahrten und darüber hinaus wenig Partizipationsmöglichkeiten berichtet werden (Rabl et al., 2025, S. 213). Ausgehend von diesen theoretischen und empirischen Grundlagen werden im Folgenden die empirischen Daten der Lebensweltenstudie dargelegt, deren methodisches Vorgehen in Kapitel 3 zunächst beschrieben wird.

3 Methodisches Vorgehen der Lebensweltenstudie

Die Studie „Lebenswelten der Jugendlichen in der Euregio Tirol-Südtirol-Trentino 2021“ befragte zwischen März 2020 und Januar 2021 über 6.500 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren anhand eines Online-Fragebogens. Im Mittelpunkt standen vielfältige Lebensbereiche der Jugendlichen, unter anderem auch ihre Wahrnehmung von Teilhabe und ihr schulisches Partizipationserleben. Die Studie baute auf der österreichweiten Lebenswelten-Jugendstudie auf (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021). Für die daran anschließende Datenerhebung in der Euregio wurden in Südtirol durch das Landesamt für Statistik (ASTAT) flächendeckend alle Jugendlichen der Jahrgänge 2004 bis 2006 zur

Teilnahme eingeladen, während in Tirol und dem Trentino Schüler:innen der achten, neunten und zehnten Schulstufe anhand eines repräsentativen Samples ausgewählt und zur Befragung eingeladen wurden (Vollmer et al., 2022).

Tab. 1: Stichprobenkennzahlen der Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der Euregio Tirol, Südtirol, Trentino 2021“ (ungewichtete Stichprobe)

	Tirol	Südtirol	Trentino
Erhebungszeitraum	März – Juli 2020	November 2020 – Januar 2021	November 2020 – Januar 2021
Erhebungsweg	Schulen	ASTAT (flächendeckend)	Schulen
Anzahl (n)	n: 1.855	n: 3.299	n: 1.496
Alter Ø	Ø = 15,0	Ø = 15,0	Ø = 14,7
Geschlecht	weiblich: 50% männlich: 49,2% divers: 0,8%	weiblich: 58,5% männlich: 41,1% divers: 0,4%	weiblich: 53,9% männlich: 44,9% divers: 1,2%

Ergebnisse der österreichweiten Studie sowie der erweiterten Befragung in der Europaregion geben Aufschluss über die Lebenswelt vieler Jugendlicher in Österreich und der Euregio und können in verschiedenen Publikationen eingesehen werden (u. a. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen 2021; Janovsky & Resinger, 2022; EVTZ, 2022).

Tab. 2: Informationen zu den berichteten Indizes (z. T. entnommen aus Vollmer et al., 2022, S. 17f.)

	Demokratie- erziehung an der Schule	Mitbestimmung in der Schule	Selbstwirksam- keitserleben	Zugehörigkeit in der Klasse
Anzahl Items	7	7	3	6
Skalierung	vierstufig (1=„stimmt gar nicht“ bis 4=„stimmt völlig“)	fünfstufig (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5=„stimmt völlig“)	fünfstufig (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft voll und ganz zu“)	fünfstufig (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft sehr zu“)
Beispiel-Item	„Ich lerne, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann“	„Wir werden gut informiert und bestimmen tat- sächlich mit“	„Die meisten Pro- bleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern“	„Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“
Cronbachs α	$\alpha = 0,874$	$\alpha = 0,855$	$\alpha = 0,797$	$\alpha = 0,815$

Die für den vorliegenden Beitrag relevanten Daten wurden, wie in Tabelle 2 dargestellt, in vier Themenfeldern erhoben und basierend auf den jeweiligen Items eine Mittelwertskala gebildet.

4 Ergebnisse der Lebensweltenstudie zu Demokratieerziehung, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeitsempfinden

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu Demokratieerziehung, Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit in der Klasse präsentiert. Zu jeder Mittelwertskala werden zunächst Querbezüge hergestellt und anschließend die Einzelitems ausgeführt, um die Rolle von Teilhabe und Mitbestimmung im schulischen Alltag vor dem Hintergrund demokratischer und inklusiver Bildung zu klären. Einzelne dieser Daten wurden bereits an anderer Stelle publiziert (Brait et al., 2022; Hoffmann, Ciociola & Pisanu, 2022), anderes wird im Folgenden neu herausgearbeitet. Der Mehrwert dieses Beitrags liegt darin, das Verhältnis demokratischer und inklusiver Bildung durch die Zusammenschau einzelner Studienbereiche zu konkretisieren.

4.1 Demokratieerziehung an der Schule

Die Jugendlichen im Alter von 14-16 Jahren wurden anhand von sieben Aussagen dazu befragt, inwiefern sie ihre Schule als Ort erleben, an dem Demokratie gelebt und gelehrt wird. Fasst man die verschiedenen Aussagen zusammen, so wird von 60,8% der Befragten die Demokratieerziehung an der Schule, die sie besuchen, als (eher) hoch eingeschätzt. Die Schulart hat keinen signifikanten Einfluss auf diese Einschätzung ($p=.251$). Auffällig ist hingegen ein deutlicher Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit der Jugendlichen: Je höher die Demokratieerziehung an der Schule von ihnen eingeschätzt wird, desto zufriedener sind sie mit ihrer Situation an der Schule ($p<.001$; $\eta^2=.102$). Ein ähnlicher Zusammenhang besteht zwischen dem positiven Erleben demokratischer Strukturen und dem Zugehörigkeitsgefühl in der Klasse. So fühlen sich diejenigen, die ihre Schule als demokratischen Raum wahrnehmen, in ihrer Klasse zugleich auch stärker zugehörig und sozial integriert ($p<.001$; $\eta^2=.079$) (vgl. Brait et al., 2022). Dieses Ergebnis betont noch einmal den engen, positiven Zusammenhang zwischen demokratischen und inklusiven Strukturen.

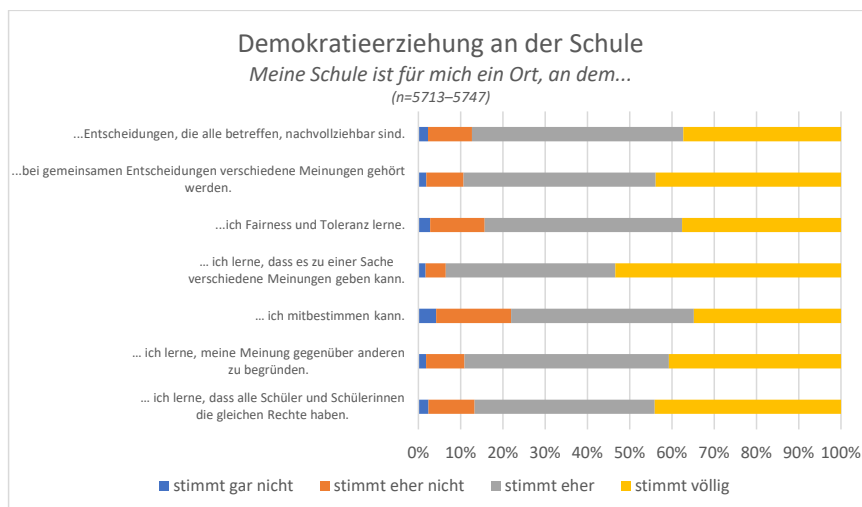


Abb. 2: Demokratieerziehung an der Schule (Einzelitems) (vgl. Brait et al., 2022, S. 74)

Über 80% der Schüler:innen geben an, dass sie viel über demokratische Strukturen lernen: dass alle Schüler:innen gleiche Rechte haben (86,7%), die eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen (89%), dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (93,5%) und vieles über Fairness und Toleranz (84,3%). Interessant ist, dass auf der praktischen Umsetzungsebene die Frage danach, inwiefern man auch selbst erlebt, im schulischen Alltag mitbestimmen zu können, von allen Items am wenigsten Zustimmung findet und nur von 78% der Jugendlichen (eher) geteilt wird (vgl. Brait et al., 2022).

4.2 Mitbestimmung in der Schule

Die Ergebnisse zur konkreten Mitbestimmung in der Schule zeigen, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten von den befragten Jugendlichen zum Großteil als mittelmäßig eingeschätzt werden. 26% der Befragten sehen nur wenige oder keine Gelegenheiten an ihrer Schule. Eine ähnlich große Gruppe (25,6%) berichtet hingegen von gewissen bzw. vielen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Knapp die Hälfte der Jugendlichen (48,4%) schätzt die Chancen zur Mitbestimmung an ihrer Schule jedoch eher als mittelmäßig ein. Auch hier gibt es keinen Unterschied hinsichtlich der besuchten Schulart ($p=.468$). Das Gefühl, in der Schule mitbestimmen zu können, nimmt jedoch mit dem Alter tendenziell ab ($p<.001$; $\eta^2=.016$). Hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang mit der Schulzufrieden-

denheit: Je mehr die Jugendlichen mitbestimmen können, desto zufriedener sind sie mit ihrer Situation an der Schule ($p < .001$; $\eta^2 = .066$).

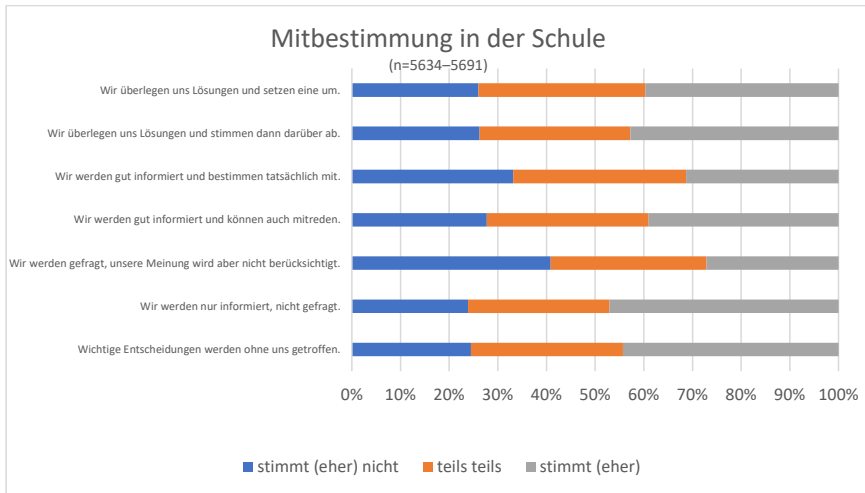


Abb. 3: Mitbestimmung in der Schule (Einzelitems)

Die Einzelitems (Abb. 3) zeigen eine deutliche Diskrepanz: Während 44% der Jugendlichen erleben, dass wichtige Entscheidungen ohne sie getroffen werden, und 47,1% sich nur informiert, nicht gefragt fühlen, geben jedoch gleichzeitig 39% an, mitreden zu können – aber nur 31,3% können mitentscheiden. Korrelationen zeigen, dass Jugendliche, die sich gut informiert fühlen und mitreden können, auch eher erleben, dass gemeinsam Lösungen gesucht (42,7%; $r = .594^{**}$) und umgesetzt werden (39,7%; $r = .562^{**}$). Die Ergebnisse verdeutlichen eine wesentliche Unterscheidung zwischen Informiertheit und echter Mitbestimmung.

4.3 Selbstwirksamkeitserleben

Mehr als drei Viertel der befragten 14–16-Jährigen berichten ein hohes Selbstwirksamkeitserleben (75,6%). Etwa jede:r Fünfte (21,8%) schätzt die eigene Selbstwirksamkeit eher mittelmäßig ein und 2,6% erleben sich nur als wenig selbstwirksam. Auffällig ist, dass gerade Jugendliche mit einer Behinderung deutlich geringere Werte aufweisen ($p = .021$; $d = -.336$). Da die Gruppe der Jugendlichen, die angeben, selbst eine Behinderung zu haben, unterrepräsentiert ist ($N = 85$), ist dieses Ergebnis nur eingeschränkt belastbar. Dennoch gibt der Befund wichtige Hinweise auf die Relevanz der Thematik für diese Gruppe.

Auch hinsichtlich des Selbstwirksamkeitserlebens zeigt sich ein klarer Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit: Je selbstwirksamer sich die Jugendlichen erleben, desto zufriedener sind sie mit ihrer Situation an der Schule ($p < .001$; $\eta^2 = .054$).

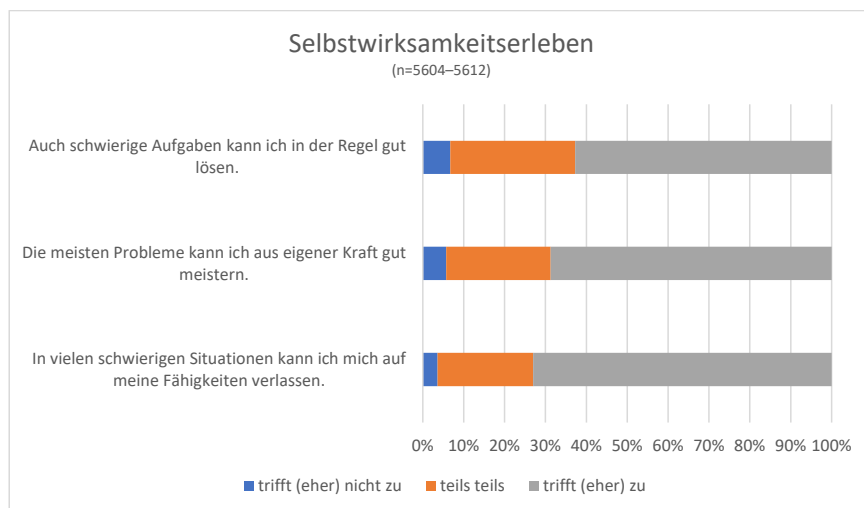


Abb. 4: Selbstwirksamkeitserleben (Einzelitems)

Auf der Ebene der Einzelitems (Abb. 4) zeigt sich, dass die Aussage *In vielen schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen* am meisten Zustimmung findet und für 73% der befragten Jugendlichen (eher) zutrifft. Deutlich weniger Jugendliche stimmen hingegen der Aussage zu, dass sie auch schwierige Aufgaben in der Regel gut lösen können (62,6%).

4.4. Zugehörigkeit in der Klasse

Soziale Teilhabe ermöglicht es Schüler:innen, demokratische Prozesse unmittelbar zu erleben und Mitbestimmungsrechte zu erlernen. In der Klassen- und Schulgemeinschaft entwickeln sie dadurch soziale Kompetenzen wie Empathie und Dialogfähigkeit und erfahren demokratische Prinzipien praktisch. Dies bildet eine Grundlage für demokratische Haltungen. Die Jugendlichen wurden deshalb befragt, wie sehr sie sich in ihrer Klasse zugehörig fühlen, ob sie Freunde haben, die sie unterstützen, oder ob sie auch Ausschluss erleben. Etwa 4 von 5 Jugendlichen (79,1%) schätzen ihre Teilhabe insgesamt als hoch ein. 4,3% der Jugendlichen berichten hingegen von einer geringen Teilhabe und stärkeren Ausgrenzungserfahrungen. Jugendliche im Trentino fühlen sich

dabei signifikant stärker in der Klasse zugehörig als Jugendliche in Südtirol und Tirol ($p<.001$; $\eta^2=.022$). Auch das Zugehörigkeitserleben in der Klasse steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Schulzufriedenheit der Jugendlichen: Je mehr sie sich in der Klasse integriert fühlen, desto zufriedener sind sie mit ihrer Situation an der Schule ($p<.001$; $\eta^2=.045$). Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche, die an einer maturaführenden Schule unterrichtet werden, sich signifikant mehr integriert in der Klasse fühlen als Jugendliche an Schulen ohne Matura ($p<.001$; $d=-.247$). Ebenfalls berichten Jugendliche mit Behinderung stärker von Erfahrungen der Exklusion und erleben in ihrer Klasse weniger Rückhalt und Teilhabe ($p<.001$; $d=-.499$).

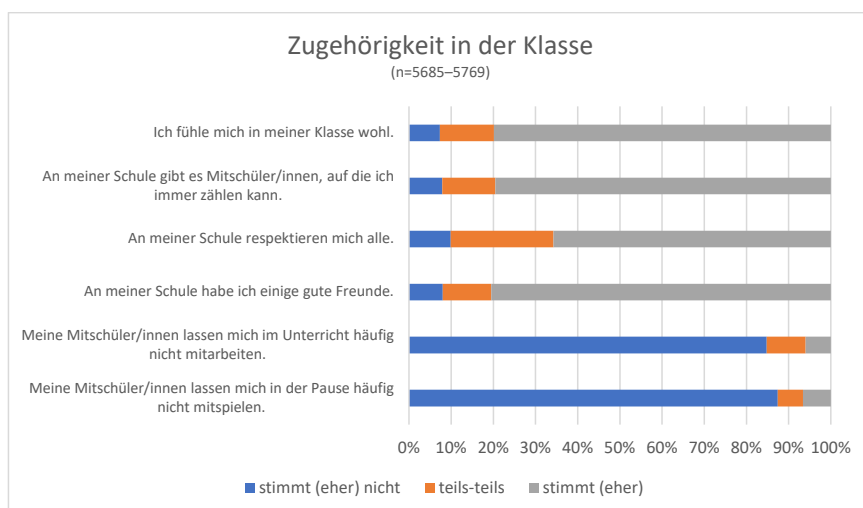


Abb. 5: Zugehörigkeit in der Klasse (Einzelitems) (vgl. Hoffmann et al., 2022, S. 88)

Die Ergebnisse zu den einzelnen Items (Abb. 5) zeigen, dass 79,8% der befragten 14–16-Jährigen angeben, sich in ihrer Klasse (eher) wohlfühlen. Die Frage, ob sich die Jugendlichen an der Schule von allen respektiert fühlen, erhält am wenigsten Zustimmung. Fast jede:r Zehnte (9,9%) stimmt dieser Aussage (eher) nicht zu, jede:r Vierte (24,4%) gibt *teils-teils* an und nur 65,8% stimmen der Aussage (eher) zu. 6% geben an, dass Mitschüler:innen sie im Unterricht (eher) nicht mitarbeiten lassen, 6,6% erleben Ausschluss in den Pausen.

5 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für die Allgemeine Didaktik

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es – positiv gelesen – durchaus Jugendliche gibt, die demokratische Strukturen erleben, im Schulalltag mitbestimmen können, sich als selbstwirksam wahrnehmen und in der Klasse zugehörig fühlen. Ein genauerer Blick offenbart aber ebenso, dass es viele, zum Teil mehr Jugendliche gibt, auf die dies nicht vollumfänglich zutrifft.

Das Erleben demokratischer Strukturen – ein Lernen *durch* Demokratie (vgl. Simon & Zelck, 2025, S. 45) – stellt einen Schlüssel in der Entwicklung des Verständnisses von Demokratie dar. Es ermöglicht das Erleben von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit und regt zu Mitbestimmung an. Auffällig an den vorliegenden Daten (Abbildung 2) ist eine Diskrepanz: Während Items zur Demokratieerziehung, die eher auf ein Lernen *über* Demokratie hinweisen, hohe Zustimmungswerte aufweisen, erhält die Frage nach tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten weniger Zustimmung. Aktuelle empirische Studien berichten ähnliche Befunde zu eingeschränkten Mitbestimmungsmöglichkeiten Jugendlicher im Schulalltag (Albert et al., 2024; Kuhn et al., 2025; Rabl et al., 2025).

Aus dieser Erkenntnis können erste Implikationen für die Allgemeine Didaktik abgeleitet werden: Ein Lernen *durch* Demokratie erfordert die nachhaltige und konsequente Etablierung partizipativer Strukturen im Schul- und Unterrichtsalltag. Die Daten zeigen, dass Schulen Demokratiewissen eher vermitteln, ohne dabei echte Erfahrungsräume zu schaffen. Daraus ergeben sich drei konkrete Forderungen. Erstens müssen Partizipationsstrukturen wie Klassenräte und Schülerparlamente verbindliche, curriculare Elemente sein – nicht optional und abhängig vom guten Willen einzelner Lehrkräfte. Zweitens muss der Fokus demokratischer Bildung von der Wissensvermittlung zur unmittelbaren demokratischen Erfahrung verschoben werden: Entscheidungen im Schulalltag sollten partizipativ getroffen, nicht nur darüber gesprochen werden. Drittens müssen Lehrkräfte ihre Rolle kritisch hinterfragen – wo ermöglichen sie echte Mitbestimmung, wo geben sie das nur vor? Eine partizipative und inklusive Didaktik erfordert echte Machtteilung oder zumindest Transparenz über deren Grenzen, was wiederum ein hohes Rollenbewusstsein und starke Kompetenz zur Selbstreflexion insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte erfordert.

Die konkreten Fragen zur Mitbestimmung (Abbildung 3) deuten auf eine wesentliche Unterscheidung hin: Während viele Schüler:innen angeben, sich gut informiert zu fühlen und mitreden zu können, erleben sie deutlich weniger Möglichkeiten, tatsächlich mitzuentcheiden. Die Jugendlichen unterschei-

den also zwischen Informiertheit und echter Mitbestimmung. Darüber hinaus nimmt das Gefühl von Mitbestimmung mit dem Alter ab. Dies erscheint widersprüchlich zum Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2025), das an Gymnasien mehr Mitbestimmung berichtet als an Grundschulen – möglicherweise handelt es sich hier jedoch um strukturelle und weniger altersbezogene Unterschiede. In der Altersgruppe der Jugendlichen selbst bestätigt die Shell-Jugendstudie den Alterstrend. In höheren Schulklassen nehmen auch hier die Mitbestimmungsmöglichkeiten eher ab, anstatt sich zu erweitern (Albert et al., 2024, S. 201). Gamsjäger und Wetzelhütter (2020, S. 226) führen dies u. a. auf eine gesteigerte Erwartungshaltung der älteren Schüler:innen zurück.

Die hier abzuleitenden praktischen Implikationen schließen an die vorherigen Ausführungen an. Schulen müssen Schüler:innen nicht nur informieren und zum Diskurs einladen, sondern ihnen tatsächliche Entscheidungsvollmachten über konkrete schulische Belange übertragen. Da das Mitbestimmungserleben mit dem Alter sinkt, müssen Schulen gezielt gegensteuern und Partizipation in höheren Klassenstufen intensivieren, statt sie über die Klassenstufen hinweg statisch beizubehalten oder gar zu reduzieren.

Beck (2022, S. 59) betrachtet Partizipation als Schlüsselkonzept für Bildungsprozesse. Aktive Teilhabe stärkt das Selbstwirksamkeitserleben, die Interessensentfaltung und das Kontrollgefühl – und damit die individuelle Handlungsfähigkeit (ebd.). In den vorliegenden Daten berichten drei Viertel der Jugendlichen ein gutes Selbstwirksamkeitserleben (Abbildung 4). Auffällig ist jedoch, dass Jugendliche mit Behinderung deutlich niedrigere Werte angeben. Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde des Inklusionsbarometers (Aktion Mensch, 2024, S. 101), das zeigt, dass junge Menschen mit Beeinträchtigung „auffallend weniger selbstbewusst und empowert sind“. Das Empowerment dieser Gruppe hat daher besondere pädagogische Relevanz. Das Inklusionsbarometer hebt hervor, dass inklusive Settings von Beginn an Akzeptanz und Zugehörigkeit ermöglichen müssen (ebd., S. 144).

Didaktik muss an dieser Stelle ansetzen und bewusste Partizipationsstrukturen schaffen, die auch Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in reale Entscheidungsprozesse einbeziehen – nicht in Form einer Pseudopartizipation, sondern mit echter Verantwortung. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte ihre Lernumgebungen systematisch darauf überprüfen, ob sie Akzeptanz und Zugehörigkeit von Anfang an ermöglichen oder ob Ausgrenzung durch subtile Praktiken geschaffen wird oder fortbesteht.

Selbstwirksamkeit wird durch gesellschaftliche Teilhabe und Wertschätzung gefördert – zentral ist dabei das Zugehörigkeitserleben in der Klasse. Die Ergebnisse zeigen drei bedeutsame Befunde (Abbildung 5): Jugendliche

im Trentino fühlen sich signifikant stärker zugehörig als in Südtirol und Tirol. Dieses Nord-Süd-Gefälle im Themenkomplex Inklusion (Hoffmann & Pisanu, 2022; Hoffmann et al., 2022) lässt sich u. a. durch die unterschiedliche Verankerung inklusiver Strukturen sowie Südtirols historisch-kulturelle Zwischenposition zwischen Italien und Österreich erklären (Salino, 2024, S. 85f.). Darüber hinaus zeigt sich ein Unterschied nach Schulform: Schüler:innen an matura-führenden Schulen fühlen sich stärker integriert als an Schulen ohne Matura. Eine stärkere Selektion führt zu höherer Homogenität und möglicherweise weniger Abgrenzungstendenzen, während höhere Heterogenität auch mehr Ausgrenzungsrisiken bergen kann (vgl. Schürer, 2020). Besonders auffällig ist schließlich, dass Jugendliche mit Behinderung häufiger von Exklusion und Ausgrenzung statt Teilhabe berichten – ein Befund, der mit dem Inklusionsbarometer übereinstimmt (Aktion Mensch, 2024, S. 74).

Die Befunde zeigen, dass Zugehörigkeitserleben nicht automatisch durch inklusive Gesetze oder heterogene Klassenzusammensetzung gegeben ist. Es entsteht nicht zuletzt durch konkrete didaktische Gestaltung. Schulen mit höherer Homogenität berichten zwar mehr Zugehörigkeit, aber um den Preis von Ausgrenzung. Didaktisch muss daher bewusst gegen Abgrenzungstendenzen vorgegangen werden. Das bedeutet mit Blick auf partizipative Praktiken, Kooperationsstrukturen zu schaffen, die Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsniveaus, Fähigkeiten und Hintergründe regelmäßig zusammenbringen. Dies nicht in der Hoffnung, dass Inklusion von selbst entsteht, sondern durch gezieltes Classroom Management und inklusive Unterrichtsmethoden. Diesbezüglich ist das Fundament schulübergreifender, partizipativer Kulturen zentral. Gemeinsame Werte, welche Partizipation vollumfänglich ermöglichen, bilden die Grundlage, auf der entsprechende Strukturen und Praktiken entstehen können. Die unterschiedlichen Befunde zwischen den drei Regionen zeigen darüber hinaus, dass Gesetze und politische Bekenntnisse zur Inklusion wichtig sind, der Umsetzungsqualität im schulischen Alltag – als Auftrag der Allgemeinen Didaktik – jedoch ebenfalls eine wichtige Bedeutung zukommt. Ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Daten ist der deutliche Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit der befragten Jugendlichen im Alter von 14-16 Jahren und dem schulischen Demokratieerleben, den Mitbestimmungsmöglichkeiten, der Selbstwirksamkeit sowie der Teilhabe im Schulalltag: Je mehr Jugendliche Möglichkeiten zur Mitbestimmung wahrnehmen, Selbstwirksamkeit erfahren und sich in ihrer Klasse zugehörig fühlen, desto zufriedener sind sie mit ihrer Schulsituation. Die Ursachen dieses Zusammenhangs sind vielfältig, die Shell-Jugendstudie führt dabei zwei plausible Erklärungsansätze an (Albert et al., 2024, S. 200f.): Erstens könnte echte

Partizipation die Schulidentifikation und Lernmotivation steigern oder zweitens könnten weniger motivierte Schüler:innen sich weniger einbringen und deshalb geringere Mitbestimmung berichten (ebd.).

Aus didaktischer Perspektive weist dieser starke Zusammenhang zwischen Schulzufriedenheit und Demokratieerleben in jedem Fall darauf hin, dass demokratische Kulturen, Strukturen und Praktiken keine Zusatzoption darstellen, sondern eine Voraussetzung für nachhaltiges Lernen sind. Schulen, die Demokratie und Mitbestimmung ernst nehmen, schaffen damit zugleich die emotionalen und sozialen Bedingungen für Engagement und Lernmotivation. Für die Praxis bedeutet das, dass Lehrkräfte Partizipationsstrukturen nicht als optionale Bereicherung verstehen dürfen, sondern als zentrale didaktische Strategie zur Steigerung von Schulzufriedenheit und Lernbereitschaft. Schulräte, Schüler:innenmitverantwortung, Ideenbüros, Klassenräte, projektorientierte Partizipation, Mitsprache bei Lernmethoden und Mitbestimmung bei schulischen Entscheidungen und Einbezug in Feedback- und Bewertungsprozesse (u. a. Renna, 2023) sind wirksame Instrumente, um Schüler:innen emotional an die Schule zu binden. Dies erscheint besonders relevant für die Schüler:innen, die weniger intrinsisch motiviert sind. Für eine inklusive Schulpraxis muss die Allgemeine Didaktik gewährleisten, dass alle Schüler:innen, auch jene mit Beeinträchtigungen oder geringen Ressourcen, echte Partizipationserfahrungen machen und sich zugehörig erleben. Schulentwicklung sollte daher immer auch systematisch überprüfen: Wie werden demokratische Strukturen gelebt? Wer wird tatsächlich gehört? Nur wenn Partizipation auch authentisch ist, kann die Schulzufriedenheit dadurch steigen und damit auch die Chance auf erfolgreiches Lernen.

6 Fazit

Die Lebensweltenstudie zeigt, dass das Erleben demokratischer Strukturen, reale Möglichkeiten von Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit im Schulalltag nicht optional, sondern zentral für Schulzufriedenheit und soziale Teilhabe sind. Je stärker Schüler:innen demokratische Strukturen erleben und tatsächlich mitentscheiden können, desto zufriedener und selbstwirksamer fühlen sie sich und desto stärker erleben sie Zugehörigkeit in ihrer Klasse. Die Ergebnisse machen jedoch auch eine didaktische Schwachstelle sichtbar. So vermitteln viele Schulen zwar Demokratiewissen, schaffen aber keine realen Erfahrungsräume für Mitbestimmung. Besonders in höheren Klassenstufen und für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen fällt das Mitbestimmungs-

erleben geringer aus. Im Sinne Deweys genügt es deshalb nicht, demokratische Prozesse durch didaktische Methoden lediglich zu simulieren (Felder, 2024, S. 25). Es braucht das praktische Erleben echter demokratischer Strukturen für *alle* Schüler:innen.

Partizipation muss in den schulischen Kulturen, Strukturen und Praktiken verankert werden. Eine partizipative Schulkultur bildet dabei das Fundament, indem sie echte Mitbestimmung und Zugehörigkeit verbindlich etabliert. Diese zeigen sich in partizipativen Strukturen wie fest verankerten demokratischen Gremien, curricularen Vorgaben und barrierefreien Rahmenbedingungen. Auf dieser Basis entstehen partizipative Praktiken, z. B. kooperative Lernformen, Mitentscheidung bei Zielen und Lernwegen sowie systematische Einbeziehung in Entscheidungsprozesse. Schulen müssen diese drei Dimensionen miteinander verbinden, um allen Schüler:innen Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit zu ermöglichen.

Daneben erscheint auch die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu theoretischen und praktischen Fragen der Demokratiebildung, etwa zu Konfliktmanagement, prosozialem Verhalten und dem Umgang mit Meinungsführer:innen unter Schüler:innen relevant (Schneider & Gerold, 2018; Robert Bosch Stiftung, 2025). Zudem können regelmäßige Befragungen der Schüler:innen und weiterer Beteiligter dazu beitragen, Bedürfnisse und Defizite sichtbar zu machen und demokratische Strukturen weiterzuentwickeln. Wichtig ist – darauf weisen die Daten hin – dass, eine solche Befragung nicht auf der Ebene des *Mitredenkönnens* verbleiben darf, sondern zu einem *Mitentscheidenkönnen* werden muss.

Nur wenn demokratische und inklusive Bildung als untrennbar miteinander verbunden verstanden und praktisch umgesetzt werden – nicht als Zusatz, sondern als Kern schulischer Arbeit im Allgemeinen und einer Allgemeinen Didaktik im Besonderen – können beide Ansprüche erfolgreich realisiert werden.

Literatur

- Aktion Mensch (2024). *Inklusionsbarometer Jugend*. Aktion Mensch. <https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/aktion-mensch-inklusionsbarometer-jugend.pdf?v=73cddb6a>
- Albert, M., Quenzel, G. & de Moll, F. (2024). *Jugend 2024: pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Arora, S. (2017). Schulinklusion in Südtirol – Die schwierige Praxis gemeinsamen Unterrichts. *Zeitschrift Menschen*, 40(4/5), 14–15.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabe-forschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. (S. 13–34). Springer VS.
- Beck, I. (2022). Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabe-forschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. (S. 35–66). Springer VS.
- Boban, I. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. (S. 341–349). Verlag Julius Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (2. Auflage). Beltz.
- Brait, A., Menapace, P., Oberhauser, C., Plattner, I. & Stornig, T. (2022). Schulische Partizipation. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino*. (S. 61–80). Studienverlag.
- Bundesministerium Bildung (o.J.). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. Bundesministerium Bildung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html>
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule*. Wochenschau Politik (S. 7–41). Wochenschau-Verlag.
- EVTZ (2022). *Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021*. EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino“.
- Felder, F. (2024). Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In I. Bosse, K. Müller, D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. (S. 17–29). Verlag Julius Klinkhardt.
- 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. DOI: 10.25656/01:19120
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innen-partizipation im Klassenrat in Inklusiven Settings*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>
- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>
- Hoffmann, M. & Pisanu, F. (2022). Ausgeschlossen sein – dazugehören. Jugend und Inklusion in der Euregio. In Europaregion (Hrsg.), *Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021* (S. 59–73). EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino“.
- Hoffmann, M., Ciociola, F. & Pisanu, F. (2022). Inklusion. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021* (S. 81–99). Studienverlag.
- lanes, D., Demo, H. & Dell’Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(4/5), 249–263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>

- Janovsky, N., & Resinger, P. (Hrsg.). (2022). *Lebenswelten 2021: Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino = Realtà di vita 2021: uno studio sui valori dei giovani nell'Euregio Tirolo-Alto Adige-Trentino*. Studienverlag.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen. J. P., Böheim-Galehr, G., & StudienVerlag Ges.m.b.H. (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.
- Kastl, J. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Springer VS.
- Keuler, C. (2019). Unterricht partizipativ gestalten - mateneen : *Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 3, 5–8. DOI: 10.25656/01:17736
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Knoll, M. (2018). Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 700–718. DOI: 10.25656/01:22170
- Kuhn, A., Halle, A.-C. & Deimel, D. (2025). *Demokratisierung des Lernens in Schule. Ergebnisse einer Jugendbefragung*. Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2025056
- Meyer, M.A. (2001). Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-) didaktischer Überlegungen. In J. Boehme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule*. (S. 49–58). Leske + Budrich.
- Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts "Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)" des Europarats*. Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2016). *Lebensphase Jugend* (13. Aufl.). Beltz.
- Quenzel, G., Beck, M. & Jungkunz, S. (2023). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:26117
- Rabl, M., Hofer, D., Stornig, T., Metz, G., Katschnig, T. & Berger, M. (2025). Demokratische Partizipationsmöglichkeiten von 14-jährigen Schüler:innen im Schulalltag gegen autoritäre Risiken. *Pädagogische Horizonte*, 9(2), 2025 <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02>
- Reich, K. (2008). Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können. In K. Ziemer (Hrsg.), *Reflexive Didaktik*. (S. 35–54). Athena.
- Renna, A. (2023). Partizipation auf Schulebene: „... da mussten wir schon viel Überzeugungsarbeit leisten“. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 141–167). Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:26117
- Reuter, L. R. (2003). Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatisierung ihrer zukünftigen Entwicklung*. (S. 28–48). Beltz.
- Robert Bosch Stiftung (2025). *Deutsches Schulbarometer – Befragung Lehrkräfte*. Robert Bosch Stiftung. Online: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf
- Salino, E. (2024). *Inklusive Bildung in Tirol und Südtirol*. Springer.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.
- Schwab, S. (2022). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 130–134). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 295–319. DOI: 10.25656/01:21613
- Simon, T. & Zelck, J. (2025). Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion – Suchbewegungen zur Verhältnissetzung. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. (S. 44–64). Wochenschau Verlag.

- Tomaselli, E. & Ruep, S. (2025). Vom Fortschritt zum Rückschritt. Wie die Sonderschule Österreich in die Sackgasse führte. *Der STANDARD*, <https://www.derstandard.at/story/3000000296967/vom-fortschritt-zum-rueckschritt-wie-die-sonderschule-oesterreich-in-die-sackgasse-fuehrte>
- Vollmer, C., Koller, M. & Hoffmann, M. (2022). Methodenbericht. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Euro-paregion Tirol-Südtirol-Trentino*. (S. 11–22). Studienverlag.

Autor:innen

Hoffmann, Mirjam, Prof. Dr. | Freie Universität Berlin |
 Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie, Arbeitsbereich
 Sonderpädagogik | Anschrift: Fabeckstr. 35, D-14195 Berlin
mirjam.hoffmann@fu-berlin.de | ORCID 0009-0007-8912-2344

Janovsky, Nikolaus, Mag. Dr. |
 Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein | Rektorat |
 Anschrift: Rennweg 19, A-6020 Innsbruck |
nikolaus.janovsky@kph-es.at | ORCID 0009-0002-8133-0361