

Stein, Margit; Möbus, Benjamin

Demokratieförderung durch Schülervertretungsarbeit. Eine Untersuchung zu den demokratischen Strukturen und zum Demokratieverständnis von Schülervertretungen

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 142-167



Quellenangabe/ Reference:

Stein, Margit; Möbus, Benjamin: Demokratieförderung durch Schülervertretungsarbeit. Eine Untersuchung zu den demokratischen Strukturen und zum Demokratieverständnis von Schülervertretungen - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 14 (2026) 14, S. 142-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365113 - DOI: 10.25656/01:36511; 10.35468/jfad-14-2026-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365113>

<https://doi.org/10.25656/01:36511>

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

Demokratieförderung durch Schülervertretungsarbeit

Eine Untersuchung zu den demokratischen Strukturen und zum Demokratieverständnis von Schülervertretungen

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert Schüler:innenvertretungen (SVs) als Praxisräume demokratischen Lernens zwischen Beteiligungsanspruch und begrenzter Entscheidungsmacht. Grundlage sind Interviews mit Schülervertreter:innen an 15 Schulen sowie fünf Interviews mit Multiplikator:innen der SV-Arbeit des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘, ausgewertet mittels Inhaltsanalyse nach Mayring. Nachgezeichnet werden Strukturen und Leitwerte der SV-Arbeit sowie das Demokratieverständnis derselben. Demokratieförderung hängt stark von der Schulkultur und den Wirksamkeitsgelegenheiten ab; bei bloß formaler Scheinpartizipation entstehen Frustration und demokratiedistanzierte Orientierungen. Der Beitrag benennt abschließend Implikationen für eine demokratieförderliche, didaktisch gerahmte SV-Arbeit.

Schlüsselwörter: Demokratie, Demokratiebildung, Schule, Schülervertretungsarbeit, Partizipation.

Democracy Promotion Through Student Council Activities.

A Study of the Democratic Structures and Democratic Understanding of Student Councils

Abstract

This article examines student councils as practice-based spaces of democratic learning situated between claims to participation and limited decision-making power. The empirical basis comprises interviews with student representatives at 15 schools as well as five interviews with multipliers of student council work from the association 'Schule ein Gesicht geben'. All interviews were analysed using Mayring's qualitative content analysis. The study reconstructs the structures and guiding values of student council work, along with student councils' understandings of democracy. Democratic promotion depends strongly on school culture and opportunities for perceived efficacy; where participation remains merely formal and tokenistic, frustration and democracy-distant orientations emerge. The article concludes by outlining implications for democracy-promoting, didactically framed student council work.

Keywords: Democracy; democracy education; school; student council work; participation.

1 Einleitung: Schülervertretungen als Orte demokratischen Lernens und Lebens

In der schulischen Praxis zeigt sich vielfach eine deutliche *Spannung zwischen dem rechtlich verbrieften und normativen Anspruch auf Beteiligung* – etwa in Form von Schülervertretungen (SVs) – und den *tatsächlich real verfügbaren Mitgestaltungsspielräumen* von Schüler:innen. Zwar sind SVs formal als Orte demokratischer Teilhabe verankert (zu den rechtlichen Vorgaben der einzelnen Bundesländer siehe Lohmann, 2024), ihr tatsächlicher Einfluss bleibt jedoch häufig auf von Erwachsenen vorstrukturierte Entscheidungsräume begrenzt, was die Wirksamkeit partizipativer Prozesse erheblich einschränkt (Betz et al., 2010, S. 18). Als formal organisierte Interessenvertretung der Schülerschaft soll die SV Partizipation durch demokratisch legitimierte Vertreter:innen institutionell absichern (Hahn-Laudenberg, 2022; siehe Abb. 1). Die *schulische Partizipation* ist in hohem Maße abhängig von schulischen Kontextfaktoren, insbesondere von der Schulkultur sowie den Haltungen der Schulleitung und des Kollegiums (Gamsjäger et al., 2013; Hameister & May, 2020; Hameister, 2021; Stein et al., 2025). Entsprechend reicht das Spektrum schulischer Praxis von aktiv geförderter Mitbestimmung bis hin zu überwiegend formalen Beteiligungsstrukturen mit geringer Entscheidungsmacht (Reisenauer, 2020, S. 12).

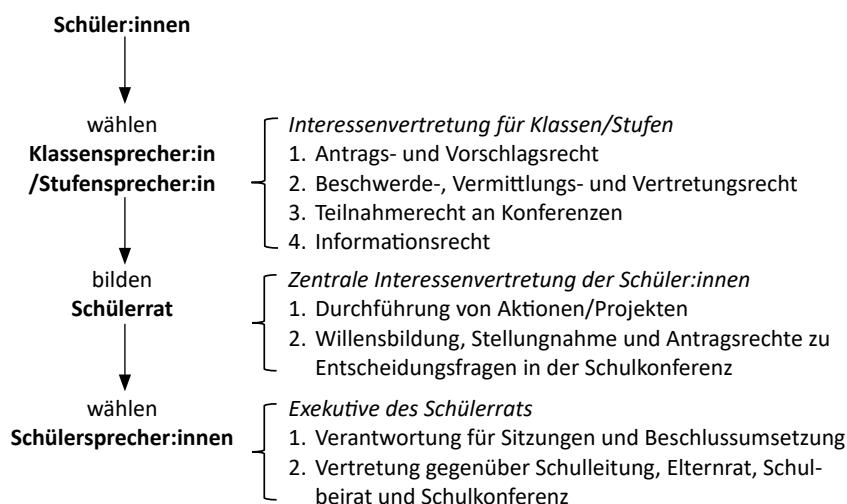


Abb. 1: Struktur der SV-Arbeit (nach Schütte & Schlummer, 2016)

Vor dem Hintergrund der einschlägig evidenten Rolle von Schule als zentralem Ort politischer Sozialisation (Oberle et al., 2023) kommt jedoch der *Qualität von Partizipation* besondere Bedeutung zu. Aktuelle empirische Befunde weisen darauf hin, dass genuine Beteiligungserfahrungen politische Selbstwirksamkeit fördern und damit demokratieschützende Effekte entfalten können (Oberle et al., 2023, S. 19). Zugleich zeigen aktuelle Studien, dass *Partizipation nicht automatisch demokratieförderlich* wirkt, sondern unter bestimmten Bedingungen auch exkludierende Dynamiken verstärken kann, etwa durch elitäre Binnenstrukturen oder strukturelle Ausschlüsse marginalisierter Gruppen, insbesondere von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Stein & Möbus, 2024). Damit bleibt offen, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen SV-Arbeit tatsächlich zur Demokratisierung beiträgt und wann sie bestehende Ungleichheiten reproduziert.

Allgemeindidaktisch relevant wird diese Spannung, weil SV-Arbeit nicht allein als institutionalisierte Beteiligungsstruktur verstanden werden kann, sondern als Lern- und Erfahrungsraum, in dem Schüler:innen demokratische Verfahren, Konflikte, Repräsentationsansprüche und Wirksamkeit nicht nur thematisieren, sondern in schulischen Handlungssituationen praktisch bearbeiten. Damit rückt SV-Arbeit in den Blick als ein Format demokratischen Lernens, das zwischen Unterricht, Schulkultur und realer Mitgestaltung vermittelt und gerade deshalb nach seinen didaktischen Ermöglichungsbedingungen befragt werden muss.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Demokratisierung von Schule und Schüler:innenvertretungsarbeit

Schüler:innen zu mündigen, verantwortungsbereiten und demokratiefähigen Bürger:innen zu erziehen, gilt als zentraler Auftrag schulischer Bildung. Dieser Anspruch ist in bildungspolitischen Programmen und Schulgesetzgebungen auf internationaler sowie auf Bundes- und Landesebene verankert. Schule soll demnach nicht allein zur beruflichen Qualifikation (*employability*) beitragen, sondern ebenso zur aktiven Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft (*citizenship*). Hierzu sollen insbesondere kritisches Denken, politische und religiöse Toleranz, Empathie und Perspektivenübernahme, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie demokratische und zivilgesellschaftliche Werte gefördert werden (Pietzonka, 2016). Brügelmann (2018) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei komplementäre Zugänge zur Demokratiebildung:

Zum einen geht es um die Vermittlung von Wissen und Reflexionsfähigkeit, etwa im Rahmen entsprechenden Fachunterrichts, zum anderen um die Förderung von Haltungen und Engagement durch konkrete Erfahrungen mit Partizipation, beispielsweise in schulischen Entscheidungsprozessen oder bei der Bearbeitung von Konflikten. Demokratiebildung ist damit nicht allein als curricularer Gegenstand, sondern als Frage der gelebten schulischen Praxis zu verstehen.

Diese Perspektive wird durch zahlreiche *internationale und nationale bildungspolitische Rahmungen* gestützt, darunter das OECD-Papier „The Future of Education and Skills“ (OECD, 2018), der „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“ des Europarats (2018), der Beschluss der Kultusministerkonferenz (2018) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ sowie die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Demokratiebildung (2024) als Auftrag der Schule. Bereits frühere Programme wie das Bund-Länder-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ (2002–2007; <https://www.blk-demokratie.de/programm.html>) zielten darauf, demokratische Initiativen an Schulen zu fördern und sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund kommt SVs eine besondere Bedeutung zu. Sie sind institutionell als *Orte demokratischer Teilhabe* vorgesehen, zugleich aber in schulische Macht- und Organisationsstrukturen eingebettet, die Partizipation ermöglichen, begrenzen oder auch unterlaufen können (Oser & Biedermann, 2006; Biedermann & Oser, 2010; Betz et al., 2010; Budde, 2010; BMFSFJ, 2020; Feichter, 2020). Budde (2010, S. 384) spricht in diesem Kontext von einem „Widerspruch zwischen Gleichheit und Hierarchie [...sowie] Autonomie und Heteronomie“. Schule erweist sich damit als ein zentraler Ort politischer Sozialisation (Oberle et al., 2023), an dem demokratische Orientierungen, Beteiligungserfahrungen und Vorstellungen von politischer Wirksamkeit nicht nur kognitiv vermittelt, sondern vor allem praktisch erfahren und gedeutet werden. Dennoch zeigt sich „bei einem empirischen Blick auf sozialkompetenzvermittelnde und demokratiepädagogische Projekte, dass sich die erhofften Effekte nicht immer einstellen“ (Budde, 2010, S. 384). Auch wenn Partizipation etwa durch SV-Arbeit umgesetzt wird, ist diese nicht „grundsätzlich positiv zu bewerten“ (Biedermann & Oser, 2010, S. 28), sodass laut Biedermann und Oser (2010, S. 28) die „Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation“ bestehe und eine größere theoretische Distanz gegenüber normativen Programmatiken eingenommen werden müsse. Kritisch ist etwa, dass SVs *per se nicht automatisch demokratische Räume* darstellen, sondern selbst hochgradig selektive und damit teilweise unde-

mokratische Züge tragen können. Dies zeigt sich bereits strukturell: Formate institutionalisierter Schüler:innenpartizipation sind etwa gemäß einer Studie von Achour und Wagner (2019) deutlich häufiger an Gymnasien verankert als an Haupt-, Ober- oder berufsbildenden Schulen. Sie erreichen damit oft gerade jene Kinder und Jugendlichen weniger, die besonders von demokratiepädagogischen Erfahrungsräumen profitieren könnten. Auch im Primarbereich – insbesondere für Kinder der ersten und zweiten Klassen – werden Beteiligungsformate wie SVs oder Klassensprecher:innen oftmals paternalistisch begrenzt. Häufig wird dabei rekuriert auf die (noch nicht gegebene) „Altersangemessenheit“ von Partizipation nach Art. 12 UN-KRK (z. B. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung DKJS GmbH, 2022; Birnbacher et al., 2023). Detjen (2008, S. 9 f.) bezeichnet das Thema Klassensprecher:innenwahlen als „wohl [...] augenfälligste[s] Beispiel einer Missachtung demokratischen Lernens in der Grundschule“, wenn die Wahlen entweder gänzlich vorenthalten werden oder diese nicht didaktisch eingebettet und durch Lerngelegenheiten gerahmt sind. Hier bedarf es struktureller und didaktischer Absicherungen, um Partizipation für alle Schulen und Jahrgänge zu ermöglichen, etwa durch verbindliche gesetzliche Festschreibungen von Beteiligungsverfahren schon ab Klasse 1 in allen Schularten und Ombudsstellen, wo Missachtungen gemeldet werden können, aber auch didaktisch gerahmter Umsetzungen etwa von Kinderparlamenten (Stein, Möbus & Herr, 2027), Klassensprecher:innenwahlen und Schüler:innenvertretungsarbeit (Stein & Möbus, 2026; Stein, Möbus & Yönel, 2027).

Hinzu kommt, dass SVs *selbst hochselektive Orte* sind, in denen sich überdurchschnittlich oft Schüler:innen aus sozioökonomisch und soziokulturell privilegierten Familien engagieren, während Schüler:innen mit Migrationsgeschichte oder sonderpädagogischem Förderbedarf seltener repräsentiert sind (Schütte & Schlummer, 2016; Stein & Möbus, 2024; Lohmann & Stein, 2026). Somit stellt SV-Arbeit womöglich vor allem für bereits privilegierte, sprach- und ressourcenstarke Schüler:innen eine zusätzliche Lern- und Mitbestimmungsgelegenheit dar, die in ihrer Reichweite, Inklusivität und Rückkopplung zur breiten Schülerschaft zu diskutieren wäre.

Zudem können sogenannte *Beliebtheitswahlen* bestehende schulische Statusordnungen reproduzieren, wenn nicht demokratische Gestaltungs- und Repräsentationskompetenzen, sondern soziale Popularität ausschlaggebend für die Wahl sind (Scheel, 2024). Gerade deshalb braucht es didaktisch gerahmte Beteiligungsformate, die explizit von den Lehrkräften inklusiv und niedrigschwellig umgesetzt werden, insbesondere an Grundschulen, aber auch Förder-, Haupt- und Oberschulen sowie berufsbildenden Schulen (Lohmann &

Stein, 2026), um alle Schüler:innengruppen in ihren demokratischen Rechten zu stärken und in ihren Demokratie- und Gestaltungskompetenzen zu fördern.

2.2 Forschungsstand zur Perspektive von Schüler:innenvertretungen

Empirische Studien zur Perspektive von SVs verweisen übereinstimmend auf *begrenzte reale Handlungsspielräume*. Hameister (2021; siehe auch Hameister & May, 2020) zeigt, dass sich viele Jugendliche nur selten als wirksam an schulischen Entscheidungsprozessen beteiligt erleben. Ihre Rolle ist häufig durch Vorgaben Erwachsener, Instrumentalisierungen durch Schulleitungen und Einflussbegrenzungen seitens der Lehrkräfte geprägt. Diese Konfliktlagen werden verstärkt durch Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Mandats, unzureichende Kenntnisse der formalen Rechte sowie Schwierigkeiten, die Funktion als Interessenvertretung von der Rolle als reguläre:r Schüler:in zu trennen (Hameister, 2021).

Hinzu treten informelle *Machtstrukturen*, durch die Beteiligungschancen in der Praxis oft stärker von der gepflegten Schulkultur (Gamsjäger et al., 2013; Gamsjäger & Langer, 2019) und vom Wohlwollen einzelner Lehrkräfte oder der Schulleitung abhängen als von rechtlich garantierten Mitwirkungsrechten (Feichter, 2020). Auch die Untersuchung von Lohmann, Hoss und Scheel (2023) für Sachsen-Anhalt zeigt, dass rund die Hälfte der befragten SVs mangelnde Wertschätzung und geringe Unterstützung beklagt – sowohl durch Schulleitungen und Lehrkräfte als auch innerhalb der häufig wenig engagierten Schülerschaft sowie durch unzureichend vorbereitete und informierte SV-Begleitungen.

Diese Aussagen werden auch von den *pädagogischen SV-Begleitungen* gestützt, die ebenfalls sowohl organisationale und finanzielle Hürden erleben als auch über mangelnde Wertschätzung von Seiten der Leitungsebene und der Kolleg:innen berichten (siehe die Befragung von 25 SV-Begleitungen bei Stein et al., 2025).

Der Forschungsstand macht damit deutlich, dass SV-Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen normativem Anspruch und institutioneller Realität verortet ist. Während SVs formal als Orte demokratischer Mitbestimmung vorgesehen sind, bleibt ihre tatsächliche Wirksamkeit in vielen Kontexten begrenzt und abhängig von schulischen Rahmenbedingungen, organisationalen Kulturen und den Deutungen der beteiligten Akteur:innen, sodass Oser und Biedermann (2006, S. 29 ff.) von einer häufig nur „bereichsspezifische[n] Partizipation“ oder

„Teilpartizipation in Handlungsinseln“ sowie der 16. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ (2020) von einer nur „simulierte[n] Partizipation“ sprechen.

Für die Allgemeine Didaktik ist SV-Arbeit damit nicht lediglich als außerunterrichtliches Beteiligungsformat relevant, sondern als ambivalenter Praxisraum demokratischen Lernens. Didaktische Rahmung bedeutet dabei nicht, reale Mitbestimmung pädagogisch zu ersetzen oder schüler:innenseitige Aushandlungsprozesse vorab zu steuern. Vielmehr besteht ihre Funktion darin, Beteiligungsrechte, Verfahrenswissen, Zugangsmöglichkeiten, Konfliktbearbeitung und Reflexion so abzusichern, dass Schüler:innen handlungsfähig an schulischen Entscheidungsprozessen teilnehmen können. In diesem Sinne verweist SV-Arbeit auf ein zentrales allgemeindidaktisches Spannungsverhältnis: Demokratie soll nicht nur als Unterrichtsgegenstand vermittelt, sondern in realen schulischen Handlungssituationen erfahrbar werden; zugleich bedarf diese Erfahrung professioneller Rahmung, damit sie nicht in Scheinpartizipation, Beliebtheitslogiken oder exkludierende Routinen kippt.

2.3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund ist bislang nur unzureichend erforscht, wie Schülervertreter:innen und unterstützende Multiplikator:innen der SV-Arbeit Strukturen, Prozesse und Bedeutungen von SV-Arbeit beschreiben und deuten, welche Werte und Demokratieverständnisse die Praxis der SV-Arbeit rahmen und welche Lern- und Erfahrungspotenziale ihr zugeschrieben werden. Zugleich weisen die bisherigen Befunde darauf hin, dass demokratieförderliche Effekte schulischer Partizipation nicht automatisch entstehen, sondern in hohem Maße von schulischen Kontextbedingungen, insbesondere von Schulkultur, Unterstützung und realen Mitgestaltungsmöglichkeiten abhängen (Gamsjäger et al., 2013; Hameister & May, 2020; Hameister, 2021; Lohmann, Hoss & Scheel, 2023; Stein et al., 2025). Damit rückt weniger die formale Existenz von Beteiligungsstrukturen als vielmehr deren konkrete Ausgestaltung und Deutung im schulischen Alltag in den Fokus.

Das Forschungsinteresse richtet sich damit nicht auf einen Nachweis demokratieförderlicher Wirkungen, sondern auf die Frage, wie SV-Arbeit von beteiligten Akteur:innen als demokratischer Lern- und Erfahrungsraum beschrieben wird und welche Bedingungen eine didaktisch verantwortete, zugleich aber reale Mitbestimmung ermöglichende Ausgestaltung plausibilisieren. Damit wird SV-Arbeit als ein Gegenstand gefasst, an dem sich allgemeindidaktisch die Spannung zwischen pädagogischer Rahmung, institutioneller Ermöglichung und schüler:innenseitiger Handlungsfähigkeit untersuchen lässt.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungsdesiderate lassen sich die folgenden Forschungsfragen formulieren:

1. Wie wird die demokratische Praxis der SV-Arbeit von Schüler:innen und begleitenden Expert:innen beschrieben?
2. Welche Werte, Leitziele und Demokratieverständnisse rahmen die Praxis der SV-Arbeit aus Sicht der beteiligten Akteur:innen?
3. Welche demokratischen Lern- und Erfahrungspotenziale werden der SV-Arbeit zugeschrieben, und unter welchen schulischen Bedingungen werden diese ermöglicht oder begrenzt?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Stichprobenbeschreibung

Stichprobe der SVs: Im Rahmen des Projekts wurden an 15 Schulen in Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen qualitative semistrukturierte Leitfadeninterviews mit aktiven SVs weiterführender Schulen in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft geführt (Gymnasien, Sekundar- bzw. Oberschulen, Realschulen, Gesamtschulen, eine Waldorfschule sowie ein Berufskolleg). Interviews mit Grundschüler:innen fanden nicht statt. Der Zugang zu den SVs erfolgte über Vertreter:innen des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘, die als Gatekeeper fungierten. Die Schüler:innen partizipierten jeweils in den letzten Jahren an Workshops und Coachings des Vereins und konnten so als Interviewpersonen gewonnen werden. Dies ermöglichte zwar einen feldnahen und inhaltlich einschlägigen Zugang zu aktiven SVs, kann aber zugleich zu einer spezifischen Selektivität der Stichprobe führen. Die befragten SVs sind daher nicht als repräsentativer Querschnitt schulischer Schüler:innenvertretungen zu verstehen, sondern als spezifische Fälle aktiver und bereits durch Angebote des Vereins erreichter SV-Arbeit. Die Interviews eröffnen entsprechend vor allem einen Zugang zu artikulierten Binnenperspektiven, Selbstdeutungen und Erfahrungen aktiver Schülervertreter:innen.

Stichprobe der Multiplikator:innen von ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘: Der Verein unterstützt deutschlandweit mit einer Gruppe hauptamtlicher und etwa einhundert nebenberuflich tätiger Trainer:innen SVs und ihre pädagogischen Begleitpersonen in der Ausübung ihres Mandats. Ergänzend zu den Schüler:inneninterviews wurden fünf haupt- wie auch nebenamtlich tätige Multiplikator:innen des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘ aus den gleichen westlichen und östlichen Stadtstaaten sowie Flächenbundesländern inter-

viewt (Brandenburg, Berlin, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Eine der Befragten befasst sich zudem im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit bundesweit mit der Entwicklung der SV-Arbeit. Damit sollte eine differenzierte Abbildung urbaner und ländlicher Kontexte sowie regionaler Unterschiede gewährleistet werden. Alle Befragten unterstützen aktive SVs und deren Begleitungen (z. B. Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen) durch Fortbildungen, Beratung und Coaching. Sie verfügen über langjährige Erfahrung in der Begleitung von SVs und berichten von Kontakten zu zahlreichen Schulen und können auch eine längsschnittliche Perspektive einnehmen, Entwicklungen im Demokratieverständnis und in den Demokratiekompetenzen der SVs nachzeichnen und diese mit schulstrukturellen und gesamtgesellschaftlich-politischen Entwicklungen abgleichen.

Die Interviews mit den Multiplikator:innen bilden dabei keine zweite Vergleichsstichprobe im strengen Sinne und ersetzen auch keinen direkten Zugriff auf schulische Handlungspraxis. Ihre Funktion liegt vielmehr darin, die Selbstauskünfte der Schüler:innen durch eine externe, feldkundige und professionell involvierte Perspektive zu kontextualisieren, zu kontrastieren und in ihrer Reichweite vorsichtig einzuordnen. Zugleich ist der Verein nicht lediglich als neutraler Zugangskanal zu verstehen, sondern als Akteur im Feld der SV-Arbeit, der durch seine Fortbildungs-, Beratungs- und Coachingangebote bestimmte Vorstellungen gelingender SV-Arbeit mitprägt. Diese feldprägende Rolle kann sowohl den Zugang zur Stichprobe als auch die Perspektiven der befragten Multiplikator:innen beeinflussen. Die Stichprobe wurde also bewusst so angelegt, dass eine akteursbezogene Binnenperspektive auf subjektive Erfahrungen, Selbstdeutungen und wahrgenommene Kompetenzentwicklungen mit einer feldkundigen Kontextualisierungsperspektive verbunden werden konnte.

Tab. 1: Demografische Merkmale der Expert:innen des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘

	<i>Bundesland der Beratung</i>	<i>Geschlecht</i>
A	Thüringen, deutschlandweit	weiblich
B	Niedersachsen	männlich
C	Berlin	weiblich
D	Brandenburg	weiblich
E	Sachsen-Anhalt	männlich

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Datenerhebung: Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativer leitfadengestützter Interviews mit Schülervertreter:innen sowie ergänzender Expert:inneninterviews mit Multiplikator:innen der SV-Arbeit. Die Schüler:inneninterviews werden dabei nicht als Expert:inneninterviews im engeren methodischen Sinne gefasst, sondern als Interviews mit beteiligten Akteur:innen, die einen Zugang zu ihren Erfahrungen, Selbstbeschreibungen und Deutungen der eigenen SV-Praxis eröffnen. Als Expert:inneninterviews werden demgegenüber die Gespräche mit den Multiplikator:innen verstanden, insofern diese über feldbezogenes Erfahrungswissen aus Beratung, Fortbildung und Coaching von SVs verfügen (Meuser & Nagel, 2003; Helfferich, 2022). Die Interviews wurden digital durchgeführt, audiografiert und vollständig transkribiert; teilweise nahmen mehrere Schüler:innen pro SV teil. Ergänzend beantworteten Expert:innen des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘ die Leitfragen aus zeitlichen Gründen per Audiobeitrag oder schriftlich. Dass keine persönlichen Interviews durchgeführt wurden, in denen vertiefende Ad-hoc-Fragen oder klärende Nachfragen hätten gestellt werden können, stellt eine methodische Limitation dar.

Datenauswertung: Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mittels inhaltlich-zusammenfassender Analyse. Das Kategoriensystem wurde zunächst deduktiv entwickelt: Die drei Oberkategorien leiten sich aus dem Forschungsstand, der theoretischen Problemstellung sowie den daraus abgeleiteten Forschungsfragen ab und strukturieren die drei erkenntnisleitenden Dimensionen des Beitrags: (1) *Demokratische Strukturen und Prozesse*, (2) *Werte, Leitziele und Demokratieverständnisse* sowie (3) *Lern- und Erfahrungsräume für Demokratie und deren Bedingungen*.

Innerhalb dieser Oberkategorien wurden wiederkehrende Deutungsmuster, Spannungsverhältnisse und thematische Differenzierungen materialbezogen herausgearbeitet, iterativ geprüft und analytisch verdichtet. Auf diese Weise verbindet die Auswertung eine theoriegeleitete Kategorienbildung mit einer offenen, am empirischen Material orientierten Ausdifferenzierung der Befunde.

Die Ergebnisse der Oberkategorien (1) und (2) werden jeweils aus der Perspektive der Schüler:innenvertretungen sowie der begleitenden Expert:innen dargestellt; die Ergebnisse der Oberkategorie (3) werden vor allem aus Expert:innensicht rekonstruiert und durch einschlägige Schüler:innenperspektiven ergänzt. Zitate der Schüler:innenvertretungen sind numerisch, Zitate der Expert:innen alphabetisch codiert.

Tab. 2: Fragen in den Leitfäden zum Demokratieverständnis und den Demokratiekompetenzen der Schüler:innen in der SV

<i>Fragen an die Schüler:innenvertretungen</i>
Was ist euch in der Schüler:innenvertretung besonders wichtig? Habt ihr als SV bestimmte Werte, Einstellungen, Grundsätze oder Ziele? Habt ihr eine bestimmte Agenda oder ein bestimmtes Leitbild? Wie würdet ihr in euren eigenen Worten beschreiben, was für euch Demokratie bedeutet? Inwiefern würdet ihr eure SV als demokratisch bezeichnen und warum?
<i>Fragen an die Vertreter:innen von ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘</i>
Welche Werte und Leitziele verfolgen die Schüler:innen im Rahmen der SV? Welches Demokratieverständnis oder welche politische Überzeugung prägt die SVs? Haben Sie auch schon erlebt, dass sich SVs eher politisch populistisch oder anti-demokratisch aufstellten? Gibt es hierfür Beispiele? Wovon ist die Haltung der SVs abhängig? Bestehen Unterschiede nach Region, Schulart, Alter, Geschlecht etc.? Welche Demokratiekompetenzen erwerben die SVs in der Arbeit? Wovon ist es abhängig, welche Kompetenzen erworben werden?

4 Ergebnisdarstellung und Diskussion

4.1 Demokratische Strukturen und Prozesse innerhalb der SV (Forschungsfrage 1)

Die Sicht der Schülervertreter:innen: Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass die befragten Schülervertreter:innen demokratische Strukturen, Prozesse und Werte in ihren Selbstbeschreibungen als zentrale Bezugspunkte ihrer SV-Arbeit markieren. Nahezu alle befragten Jugendlichen charakterisieren ihre SV als demokratisch. Diese Einschätzung wird primär mit dem Verständnis formaler Repräsentationslogiken begründet: Die SVs konstituieren sich aus *freien und gleichen Wahlen*, die für alle Schüler:innen ab der fünften Jahrgangsstufe – aktiv wie passiv – offen stünden und damit den Willen der Schülerschaft abbilden. Entsprechend wird das demokratische Grundprinzip in den Interviews wiederholt mit der Chiffre „Alle Macht geht vom Volk aus“ (I_3)

gerahmt. Die gewählten Vertreter:innen erfahren in ihrem Handeln und ihren Entscheidungen eine explizite Legitimation durch diese Wahlen. Zugleich wird betont, dass jede Stimme den gleichen Wert habe, „egal welcher Schüler, egal welche Hautfarbe, welches Geschlecht, welche Herkunft: jeder kann gleichwertig an den Klassensprecher:innenwahlen teilnehmen“ (I_9). Gleichwohl zeigen zahlreiche Interviewpassagen strukturelle Einschränkungen demokratischer Verfahren, insbesondere mit Blick auf das Wahlgeheimnis. So wird in mehreren Fällen darauf hingewiesen, dass Klassensprecher:innenwahlen regelmäßig offen erfolgen, wenngleich dies mit Verweis auf „diese Atmosphäre des Vertrauens“ (I_12) als unproblematisch dargestellt wird: „Also sie ist nicht geheim, weil das wär’ einfach ein zu großer Aufwand [...], aber alle haben eine Stimme. Jede Stimme wird gleich gezählt und es haben auch alle die Möglichkeit, sich aufzustellen“ (I_12). Die Prinzipien formaler Gleichheit und freier Kandidatur scheinen damit anerkannt, während zentrale Schutzmechanismen demokratischer Wahlverfahren situativ-pragmatisch suspendiert werden.

Neben der repräsentativen Funktion der SV wird in allen Interviews ihre *Offenheit* sowie die *Freiwilligkeit des Engagements* hervorgehoben, auch für nicht gewählte Schüler:innen. Interessierte Personen könnten sich punktuell und projektbezogen einbringen, wodurch eine erhöhte Multiperspektivität in Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen entstehe. Diese Offenheit wird als demokratiestärkend bewertet, da sie Beteiligung jenseits formaler Mandate ermögliche. Sowohl gewählte Vertreter:innen, „die sich dafür interessieren und gewählt worden sind“ (I_1) als auch nicht gewählte Schüler:innen könnten sich eigenmotiviert engagieren: „Jeder wird gleich bei uns eingebunden und unterstützt, [...] egal wer“ (I_9).

Der Blick auf die interne Struktur der SV zeigt zudem einen erheblichen Grad an *funktionaler Differenzierung bei gleichzeitig flachen Hierarchien* (z. B. I_11; I_12). Die Schülersprecher:innen bilden – erwartbar – die zentrale Spitze und damit den Vorstand der SV. Gleichzeitig verweisen die interviewten SVs darauf, dass „nicht wirklich so eine Hierarchie [bestünde...]. Also eigentlich jeder [...] so gleichwertig [sei], also jeder arbeitet irgendwie zusammen“ (I_11). Gleichzeitig werden jedoch Verantwortlichkeiten bereichsspezifisch aufgeteilt: Positionen wie ‚Finanzverantwortliche‘, ‚Geschäftsführer:innen‘, ‚Pressesprecher:innen‘ und ‚Rechtsreferent:innen‘ sowie spezifische Vermittlungsrollen zwischen SV, Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schülerschaft strukturieren das Gremium. Die Interviewten bewerten diese Differenzierung als funktional notwendig, um Arbeitsprozesse zu professionalisieren, Zuständigkeiten klar zu verteilen und demokratische Verfahren arbeitsfähig zu halten; zugleich wird eine ausgeprägte Teamorientierung betont, wonach zentrale Entscheidungen in der

Regel im Gesamtgremium diskutiert und kooperativ getroffen werden: „wir versuchen eigentlich immer, einen Kompromiss zu finden, zum Beispiel diskutieren wir es aus“ (I_5); „in unserer Schülervertretung ist Demokratie der Weg zum Ziel. [...] Wir diskutieren über jeden Punkt und stimmen gleichberechtigt ab“ (I_1).

Während die Mehrheit der Interviewten ihre SV als demokratisch rahmt, artikulieren zwei Interviewpartner:innen deutlich kontrastierende Perspektiven. In einem Interview wird eine SV als „größtenteils tatsächlich eher narzisstisch“ (I_6) charakterisiert, ohne dass diese Zuschreibung im weiteren Verlauf analytisch ausdifferenziert wird. Die Analyse legt nahe, dass sich hier strukturelle Effekte unzureichend vorbereiteter oder nicht demokratiepädagogisch gerahmter Klassensprecher:innenwahlen zeigen, die vor allem zur Reproduktion von Beliebtheitsstrukturen und zur Wahl weniger geeigneter Personen führen. In einem weiteren Interview konzeptualisieren die befragten Schülersprecher:innen ihre SV explizit als weniger demokratisch, da sie selbst „das Machtwort haben“ (I_5). Diese Position wird paternalistisch legitimiert: „weil die Schülerschaft nicht den Durchblick darüber hat, was machbar ist und was nicht“ (I_5). Zugleich werden demokratische Abstimmungsverfahren delegitimiert: „ich finde Abstimmung nämlich immer relativ sinnlos, da es immer jemanden gibt, der damit unzufrieden ist und das Klima damit nicht unterstützt wird. Wir versuchen eigentlich immer, einen Kompromiss zu finden, zum Beispiel diskutieren wir es aus“ (I_5). Die SV erscheint hier weniger als deliberativ-demokratisches Gremium denn als paternalistisch moderierte Interessenvertretung, die in der Mitsprache pragmatisch reduziert wird, um wahrgenommene Ineffizienzen zu vermeiden.

Sicht von „Schule ein Gesicht geben e. V.“: Auch die Expert:innen zeichnen das Bild demokratischer Strukturen und Prozesse innerhalb der SVs. Dennoch bestätigen sie, dass mitunter paternalistische und autoritäre Strukturen verfestigt wurden, wie auch von einigen der SVs selbst beklagt. In diesem Zusammenhang komme Schulleitungen und Lehrkräften eine zentrale Vorbildfunktion zu. In Schulen, „wo Schulleitungen selbst ein schwaches oder zumindest fragwürdiges Demokratieverständnis haben“ (I_E), lassen sich auch innerhalb der SVs Bevorzungen oder antidemokratische Verfahrensweisen beobachten. Entscheidend sei dabei, ob sich Schüler:innen „als handelnde Subjekte innerhalb der Demokratie verstehen“ (I_A). Entsprechend warnt eine Befragte: „Wenn Beteiligung nur vorgetäuscht wird oder Ziele systematisch blockiert werden, führt das schnell zu Frustrationen und in der Konsequenz zu demokratiefeindlichen Einstellungen. Fehlende oder lediglich simulierte Partizipation untergräbt demokratische Lernprozesse, und das spüren die Jugendlichen sehr

deutlich“ (I_E). Schließlich wird auf die Reproduktion autoritärer Führungsstile innerhalb der SV-Arbeit hingewiesen, die auf fehlende demokratische Vorbilder im schulischen Alltag zurückgeführt wird: „Und es ist leider sehr oft, ja, also, wie kann man das denn sagen, dass eben von Erwachsenen auch nicht unbedingt vorgelebt wird, was demokratische Aushandlungen bedeuten sollen. [...] Das reproduzieren die Schülerinnen natürlich dann auch oft [...]. Dann ist es im schlimmsten Fall ein Schülersprecher oder Schülersprecherin oder so, die sich vor die SV stellen und dann genauso wie Lehrkräfte Ansagen machen: ‚Nein, wir sprechen jetzt darüber, okay, stopp, das ist jetzt beschlossen, nächstes Thema‘“ (I_C).

Diskussion: Mit Blick auf Forschungsfrage 1 zeigt sich, dass die demokratische Praxis der SVs in den Interviews vorrangig über formale Repräsentationslogiken (Wahlen, Gleichheit, Kandidatur) sowie über deliberative Arbeitsformen (Diskussion, Kompromiss, Abstimmung) beschrieben wird, diese Praxis jedoch zugleich durch pragmatische Abweichungen (insbesondere fehlendes Wahlgeheimnis), Beliebtheitslogiken und paternalistische Entscheidungsstile kontextualisiert werden kann. Im Spiegel des theoretischen Rahmens wird damit die im Forschungsstand beschriebene Spannung zwischen normativem Beteiligungsanspruch und real verfügbaren Mitgestaltungsspielräumen konkret sichtbar (Betz et al., 2010, S. 18; Hameister & May, 2020; Feichter, 2020): Demokratische Verfahren werden im schulischen Alltag weniger durch formale Regeln als durch Schulkultur, Vorbilder und gelebte Aushandlungspraktiken stabilisiert oder unterlaufen (Gamsjäger et al., 2013; Stein et al., 2025). Da der empirische Zugang auf Interviews beruht, werden diese Befunde jedoch nicht als unmittelbare Beobachtung demokratischer Handlungspraxis verstanden, sondern als Analyse der von den Befragten artikulierten Selbst- und Fremdbeschreibungen demokratischer SV-Praxis.

4.2 Werte, Leitziele und Demokratieverständnisse als Rahmung der SV-Praxis (Forschungsfrage 2)

Die Sicht der Schülervertreter:innen: Die Auswertung der Interviewdaten der Schüler:innen offenbart eine ausgeprägte, gemeinsam geteilte Werteorientierung, die in den Selbstbeschreibungen der Befragten als zentraler Bezugspunkt der SV-Arbeit erscheint. Wiederkehrend benennen die Jugendlichen zentrale demokratische Werte wie Mitbestimmung, Mitwirkung, Rechtgleichheit, Mehrheitsprinzip, offene Kommunikation, Legitimierung, Transparenz, Antidiskriminierung, Vielfalt, Gemeinschaftsorientierung und Demokratiebildung. Diese Werte werden teilweise sogar in formalisierten Leitbildern operationalisiert – etwa in Form der auf einer SV-Fahrt entwickelten „Agenda 2022“ (I_2).

Mitbestimmung und Mitwirkung erweisen sich als zentrale Bezugspunkte. *Freiheitsrechte* im Wahlprozess – insbesondere bei Klassensprecher:innen- und Schülersprecher:innenwahlen – werden als Schlüsselmechanismus demokratischer Legitimation hervorgehoben. Interviewpassagen auf Basis des Prinzips der Rechtegleichheit verweisen darauf, dass jede Person „die freie Wahl aus aufgestellten Kandidaten“ habe und die Entscheidung „nach ausführlicher Überlegung“ treffe (I_9). Das *Mehrheitsprinzip* wird als demokratische Grundregel verstanden, die auch für schulpolitische Entscheidungsprozesse gelte, etwa im Rahmen der Schulkonferenz: „Wir sind die Mehrheit da, wir müssen uns dann auch politisch vertreten und das durchsetzen“ (I_9).

Zentral ist zudem die von den Jugendlichen betonte *Offenheit* und „Nähe zum Schüler, [...] Nähe zur Schülerin“ (I_3), die als Voraussetzung legitimer Repräsentation und eines tragfähigen *Vertrauensverhältnisses* zur Schülerschaft fungiert. Dabei wird formuliert, dass die SV nicht die eigene Meinung, sondern die der Schülerschaft vertreten solle: „dass alle eine Stimme haben, dass die Meinung von allen wichtig ist und einfach, dass alle mitbestimmen dürfen“ (I_12). Ein weiteres wiederkehrendes Motiv ist das Legitimitätsbewusstsein: Um Entscheidungen abzusichern, werde „sehr stark auf Legitimität [ge] achte[t]“, „das heißt, [...] die Schüler:innen durch Umfragen miteinzubeziehen, um halt irgendwie da diesen Rückenwind zu haben“ (I_10). Gleichzeitig wird die Begrenzung institutioneller Macht insofern betont, als „der SV-Vorstand [...] keine besonderen Befugnisse [habe], irgendwas über unsere Köpfe hinweg zu entscheiden“ (I_12).

Transparenz wird als notwendige Voraussetzung für Vertrauen, Beteiligung und Rechenschaft hervorgehoben und eng mit Vielfalt/Diversität verknüpft. Die SVs verweisen darauf, intern möglichst vielfältig besetzt zu sein; zugleich wird betont, dass alle Schüler:innen „die gleichen Rechte haben, vor allem, dass alle was sagen dürfen“ (I_12). Demokratie wird damit als egalitäres Beteiligungsformat gerahmt, das auch jüngere Schüler:innen stärken könne: „Ich finde, vor allem ist es wichtig, Schüler:innen eine Stimme zu geben, um schon wirklich früh [...] zu zeigen, dass nicht alles über eine Person läuft, sondern dass alle mitbestimmen“ (I_2). Schließlich wird die SV auch als Lernort demokratischer und politischer Bildung verstanden: „das Ziel der SV [...] ist ja eigentlich, den Schülern Demokratie so ein bisschen neben dem langweiligen Unterricht [...] beizubringen und zu zeigen, wie das geht“ (I_9).

Ergänzend zeigt das Material, dass Demokratieverständnisse stark repräsentationslogisch gerahmt werden. Die Schüler:innen rahmen ihr Amt in Analogie zu demokratischen Systemen, in denen gewählte Vertreter:innen die Interessen der Bezugsgruppe artikulieren: „wie auch in der modernen Politik

[...] Vertreter von einer Gemeinschaft [...], die gewählt wurden und somit die Interessen der Gemeinschaft vertreten sollen“ (I_14). Die grundlegend positive Bewertung demokratischer Strukturen wird in den Interviews mehrfach explizit markiert, etwa: „Ohne Demokratie hätten wir nicht die Mitbestimmung, mit der wir schon unsere Ziele bewirkt haben“ (I_1). Besonders elaboriert zeigt sich das Demokratieverständnis in persönlichen Definitionen: „Demokratie ist für mich die Möglichkeit und die Pflicht, sich politisch zu vertreten. Und wenn es nicht möglich ist, sich zumindest in der Hinsicht zu informieren, wen es zu wählen gibt und dann wirklich wählen zu gehen und den zu wählen, der mich am besten vertritt. Und bezogen auf die Schule ist Demokratie, egal welcher Schüler, egal welche Hautfarbe, welches Geschlecht, welche Herkunft: jeder kann gleichwertig an den Klassensprecher:innenwahlen teilnehmen“ (I_9).

Sicht von „Schule ein Gesicht geben e. V.“: Aus Sicht der Befragten seien die Werte der SVs heterogen, sodass es keine „Werte gibt, die alle Schülervvertretungen gemeinsam haben, abgesehen davon, dass es eben darum geht, dass ihre Stimme gehört wird“ (I_A). Gleichwohl werden wiederkehrende thematische Bezugnahmen deutlich, u. a. „Autonomie oder Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“, ein ausgeprägter „Gerechtigkeitssinn“, „Selbstverwirklichung“ sowie „Solidarität“ (I_C), ergänzt um implizite Werte wie Verantwortungsbereitschaft und Gemeinwohlorientierung (I_D). Uneinigkeit besteht darüber, ob SVs politisch „progressiver“ seien: Während eine Befragte dies verneint (I_C), beschreibt eine andere SV-Arbeit als tendenziell von demokratischen bzw. „linken“ Grundhaltungen geprägt (I_D). Zugleich wird hervorgehoben, dass Leitzielsetzungen selten als „politische oder demokratische Leitziele“ (I_D) artikuliert würden; stattdessen dominierten „primär praktische und alltagsorientierte Ziele“ (I_D), die das „eigene schulische Umfeld [...] verbessern“ sollen (I_D). Diese Orientierung wird teils als Entpolitisierung gelesen: Maßnahmen zur Steigerung des Wohlfühls, die das „Schulleben bereichern und schöner machen. [...] Das heißt, das Wohlfühl steigern“ (I_B), seien wichtig, zugleich werde SV-Arbeit „ein bisschen zu unpolitisch inzwischen“ (I_B). Übergreifende Themen blieben randständig; so scheiterte etwa der Versuch, Jugendliche für ein Klimaparlament zu begeistern (I_B). Kritisch wird zudem gesehen, dass SVs teils vor allem „ihre Interessen“ (I_C) verfolgen, ohne „eigentlich Interessenvertreter von der ganzen Schülerschaft“ (I_C) zu sein, und dass Themen jenseits eigener Betroffenheit weniger aufgegriffen würden: „die sprechen eher für sich und für ihr näheres Umfeld [...]. Wenn sie es persönlich betrifft [...], dann ist es relevant. Ansonsten ist es irgendwie weniger relevant“ (I_B).

Ergänzend berichten die Expert:innen von einer ausgeprägten demokratischen Grundaffinität; populistische Tendenzen, verstanden als vereinfachende

und polarisierende politische Positionierungen, seien selten und im Arbeitskontext meist nicht mehrheitsfähig, etwa wenn SV-Vertreter:innen „wirklich vorhatten, Deutschlandfahnen überall aufzuhängen“ (I_A). Populistische Rhetorik werde teils ironisch reproduziert, z. B. „Und dann kriegen die Ausländer wieder was!“ oder „Die da oben immer wieder!“, ohne dass dies zwingend auf gefestigte Überzeugungen verweise (I_C). Gleichzeitig können Frustrationserfahrungen zu kritisch-distanzierenden Demokratieverständnissen führen; eine Befragte spricht von „zwei Demokratieverständnissen“, die stark erfahrungsabhängig seien (I_A). Wenn Wirksamkeitserfahrungen ausbleiben, dominiere ein resignativer Ton: „wir haben hier eh nichts zu sagen“, und „sobald die Idee von dieser eigenen Wirksamkeit erloschen ist, sind die Schülervertretungen auch nicht mehr besonders aktiv“ (I_A).

Diskussion: Mit Blick auf Forschungsfrage 2 zeigt sich, dass die SV-Praxis durch einen normativ anspruchsvollen Wertekanon gerahmt wird. Die Demokratieverständnisse bewegen sich dabei zwischen repräsentationslogischer Anspruchsorientierung und pragmatischen Zielhorizonten. Im Spiegel des Theorieteils des Beitrags lässt sich dies als Anschluss an Brügelmanns (2018) Doppelperspektive lesen: Demokratiebildung umfasst sowohl reflexive Wissensbestände als auch Erfahrungs- und Praxisdimensionen. Zugleich plausibilisieren die Befunde den im Forschungsstand herausgearbeiteten Befund begrenzter Handlungsspielräume und informeller Machtstrukturen (Hameister & May, 2020; Feichter, 2020): Die Dominanz alltagspraktischer Ziele sowie die von Expert:innen beschriebene Entpolitisierung erscheinen als Anpassung an schulische Möglichkeitsräume, die Beteiligung häufig in „vorstrukturierte Entscheidungsräume“ (Betz et al., 2010, S. 18) einhegen. Damit bleibt die Reichweite demokratischer Werteorientierungen an die Realisierbarkeit in der jeweiligen Schulkultur gebunden (Gamsjäger et al., 2013; Stein et al., 2025). Auch hier gilt, dass die Analyse keine impliziten Orientierungen im rekonstruktiven Sinn freilegt, sondern artikuliert Wertebezüge, Demokratieverständnisse und evaluative Einschätzungen der Befragten inhaltsanalytisch bündelt.

4.3 Demokratische Lern- und Erfahrungspotenziale, Kompetenzdimensionen und Bedingungen (Forschungsfrage 3)

Lern- und Erfahrungspotenziale: Neben strukturellen und normativen Rahmungen verweisen die Interviews auf demokratische Lern- und Erfahrungspotenziale, die mit SV-Arbeit verbunden werden. Genannt werden Basis- oder Grundkompetenzen wie Empathie oder rhetorische Kompetenzen im Sinne der Möglichkeit der freien Rede (z. B. I_A) sowie dezidierte Demokratiekom-

petenzen. Dazu zählen etwa ein „Verständnis für Basisdemokratie, breite Mitbestimmung, [...um] das Prinzip Konsens besser zu verstehen“ (I_B) sowie die Fähigkeit, „sich eine Meinung zu bilden, die Interessen zu finden und sich dann dafür einzusetzen, unter sich das eigene Interesse zu vertreten und dann demokratisch auszuhandeln. Natürlich auch rhetorische Kompetenzen, Argumentationsfähigkeit, [...] und Konfliktkompetenz“ (I_C). In diesen Beschreibungen erscheint SV-Arbeit als Erfahrungsraum, in dem politische Selbstwirksamkeit, Aushandlungskompetenz und konfliktbezogene Handlungssicherheit situativ aufgebaut und erprobt werden können.

Bedingungen und Einflussfaktoren: Die Expert:innen verweisen zugleich auf zugeschriebene Einflussfaktoren und Bedingungen auf *individueller Seite*. Genannt werden Einflüsse des Alters, des Geschlechts sowie des sozioökonomischen und kulturellen Milieus. Dabei wird dem Alter bzw. dem Entwicklungsstand die größte Bedeutung beigemessen. Eine Expertin beschreibt geschlechtsbezogene Dynamiken dahingehend, dass sich männliche Schüler entsprechend tradierter Rollenvorstellungen eher zu Wort melden und mitunter auch unpopuläre oder populistische Haltungen artikulieren (I_A). Einflüsse werden auch in Bezug auf sozioökonomische und kulturelle Lagen angegeben: Personen aus finanziell schlechter gestellten Familien beziehungsweise mit Migrationshintergrund fänden sich eher weniger in SVs und artikulierten sich dort weniger, da für sie „oft von Haus aus, dieses Diskutieren oder das sich für andere einsetzen, Ehrenamt etc. [...] weniger selbstverständlich [sein als] für viele SchülerInnen [...], was irgendwie an Elternhaus und Erfahrungsschatz [...] sich einfach zeigt“ (I_A). Ähnliches wird bezugnehmend auf Schularten konstatiert, da sich etwa in Gymnasien häufiger Schüler:innen aus Milieus fänden, in denen eine ausgeprägte Diskussionskultur gepflegt oder in der Schule stärker eingeübt werde. In Bezug auf jüngere Jahrgänge wird teils betont, dass diese „meist kaum über ein gefestigtes Demokratieverständnis oder politische Überzeugungen [verfügen] und [...] sich primär auf konkrete, alltagsnahe Themen [konzentrieren]“ (I_D), was als „auch eine Frage von psychologischer Entwicklung“ (I_A) gerahmt wird. Andere Befragte schildern demgegenüber Engagementpotenziale jüngerer Schüler:innen, etwa im Kontext von Umweltbezügen: „sind die [jüngeren] natürlich viel engagierter. Also die wollen noch was. Bei den Älteren hat man oft den Eindruck, auch weil dann halt Smartphone und Social Media einen Einfluss hatten, [...] die waren dort sehr viel am Handy“ (I_B), während die Jüngeren „mit so realen Themen wie Umweltschutz oder Tierschutz oder solchen Sachen“ (I_B) sehr stark zu begeistern seien.

Auf *organisationaler Ebene* wird sowohl ein Einfluss der regionalräumlichen Verortung der Schule (z. B. städtischer versus ländlicher Sozialraum, bundeslandspezifische Rahmenbedingungen) angenommen als auch ein besonders ausgeprägter Einfluss der jeweiligen Schulkultur, insbesondere des Führungs- und Unterstützungsverhaltens von Schulleitung, Lehrkräften und SV-Begleitungen (siehe auch Gamsjäger et al., 2013; Hameister & May, 2020; Stein et al., 2025). Regionale und bundeslandspezifische Unterschiede strukturieren dabei die Schwerpunktsetzungen und Arbeitsweisen. Eine Expertin verweist darauf, dass „in Bundesländern, wo es weniger so eine SV-Tradition gibt – also ich persönlich habe das eben vor allem in Sachsen-Anhalt, in Thüringen, in Brandenburg erlebt“ (I_C), weiterhin Entwicklungsbedarfe bei Etablierung und Anerkennung bestünden. In diesem Zusammenhang wird zudem berichtet, dass insbesondere in östlichen Bundesländern rechtsextreme Phänomene im schulischen Alltag stärker thematisiert und problematisiert würden als in westlichen Bundesländern: „Ja, es gibt deutliche Unterschiede. Inhaltlich, Schwerpunkte unterscheiden sich besonders auf Bundesebene zwischen Ost- und Westdeutschland. Ostdeutsche Landesräte thematisieren häufiger Probleme wie Rechtsextremismus, weil die Relevanz im Schulalltag dort stärker spürbar ist“ (I_E). Auch auf Ebene der Themenwahl zeigt sich ein Stadt-Land-Gefälle; in ländlichen Kontexten dominierten eher alltagspraktische und schulorganisatorische Fragen (z. B. Erreichbarkeit der Schule, Pausenversorgung), während übergreifende politische Themen weniger Raum erhielten.

Übereinstimmend betonen alle befragten Expert:innen jedoch, dass für gelingende Demokratieerfahrungen im Rahmen der SV-Arbeit primär erwachsene *Begleitpersonen* als initiiierende und strukturgebende Akteur:innen verantwortlich seien. Diese hätten eine zentrale Rolle darin, die SV zu ermächtigen, ihre institutionell vorgesehene Funktion tatsächlich wahrzunehmen und ihre „Rolle auch auszukleiden“ (I_A). Auch besonders aktive SVs seien „von der Begleitung abhängig [...und davon, ob] die SV-Begleitung selber, also die Lehrperson oder auch die Schulsozialarbeit, so aufgestellt [ist], dass sie Strukturen und erste Werkzeuge mit an die Hand geben kann“ (I_A). Demokratische Partizipationskompetenzen werden damit nicht als automatisch entstehende Effekte formaler Beteiligungsstrukturen verstanden, sondern als Ergebnis gezielter pädagogischer Rahmung und organisationaler Unterstützung.

Trotz rechtlicher Verankerung von Beteiligungsrechten erweist sich die alltägliche *Schulkultur* als ausschlaggebend dafür, ob SV-Strukturen wirksam werden und als legitime Akteur:innen schulischer Öffentlichkeit auftreten können: „Und zwar ist es zwar so, dass die Rechte der Schüler:innen theoretisch verankert sind in den Schulgesetzen, aber letztlich überwiegt die Schulkultur und

entscheidet darüber, ob eine Schülervertretung wirklich dazu kommt, sich zu formieren, eine Rolle zu spielen, sichtbar zu sein“ (I_A). Auch zahlreiche Interviews mit SV-Vertreter:innen markieren Spannungsfelder zwischen demokratischem Selbstverständnis und demokratiebezogenen Strukturen der Institution Schule. Die Jugendlichen berichten – im Einklang mit dem Forschungsstand (Gamsjäger et al., 2013; Hameister & May, 2020; Stein et al., 2025) – von Situationen, in denen Mitbestimmung zwar vorgesehen sei, jedoch durch schulische Routinen, institutionelle Machtasymmetrien oder einzelne Lehrkräfte unterlaufen werde. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass viele Schüler:innen „viel zu wenig über die Schülervertretungen aufgeklärt“ (I_1) würden, wodurch „die Demokratie zu kurz kommt“ (I_1). Besonders deutlich artikuliert sich diese Kritik in der Reflexion einer Schülersprecherin: „mir persönlich ist Demokratie sehr wichtig, ich finde, das ist einer der wichtigsten Werte und ich habe den Eindruck, dass das, was Unterricht angeht und was Lehrer angeht, überhaupt kein Wert ist in der Schule“ (I_13).

Diskussion: Mit Blick auf Forschungsfrage 3 zeigt sich, dass SV-Arbeit als potenzieller Lern- und Erfahrungsraum demokratischer Kompetenzen beschrieben wird (u. a. Konsens- und Aushandlungskompetenz, Argumentations- und Konfliktkompetenz), diese Potenziale jedoch in hohem Maße von individuellen Voraussetzungen sowie vor allem von schulischen Kontextbedingungen abhängen. Im Spiegel des theoretischen Rahmens wird damit die Kontingenz demokratischer Praxis in Schule greifbar: Demokratieförderliche Effekte entstehen nicht automatisch durch die Existenz formaler Beteiligungsstrukturen, sondern durch reale Wirksamkeitsgelegenheiten, Unterstützung und eine demokratische Schulkultur, die Partizipation nicht nur ermöglicht, sondern als alltägliche Praxis absichert (Brügelmann, 2018; Betz et al., 2010; Oberle et al., 2023). Wo Beteiligung symbolisch bleibt oder systematisch blockiert wird, drohen Frustration und resignative Orientierungen, wodurch demokratisches Lernen eher geschwächt als gestärkt wird (Hameister & May, 2020; Feichter, 2020).

5 Konklusion und Ausblick: Bedingungen und Voraussetzungen einer demokratieförderlichen SV-Arbeit

Die Studie konturiert SV-Arbeit als ambivalenten Praxisraum demokratischen Lernens, in dem formale Beteiligungsrechte, schulkulturelle Ermöglichungsbedingungen und subjektive Wirksamkeitserfahrungen eng miteinander verschränkt sind. Ihr empirischer Beitrag liegt weniger im Nachweis demo-

kratieförderlicher Wirkungen als in der differenzierten Beschreibung jener Bedingungen, unter denen Schüler:innenvertretungen von den beteiligten Akteur:innen als demokratische Erfahrungsräume gedeutet werden – oder in symbolische, selektive und frustrierende Beteiligungsformen kippen. Die Ergebnisse zeichnen ein ambivalentes, zugleich jedoch klar konturiertes Bild von SV-Arbeit als Praxisraum demokratischen Lernens. Aus Sicht der befragten SVs wird die demokratische Praxis der SV-Arbeit primär über formale Repräsentationslogiken (Wahlen, Gleichheit der Stimme, Kandidatur) sowie über deliberative Arbeitsformen (Diskussion, Kompromiss, Abstimmung) beschrieben. Diese Selbstdeutungen sind mit hohen normativen Ansprüchen an Legitimation, Transparenz und Interessenvertretung verbunden und rahmen die SV vielfach als eine Form schulischer Öffentlichkeit im Kleinen. Zugleich zeigen die Befunde, dass demokratische Selbstbeschreibungen nicht notwendig mit demokratisch abgesicherten Verfahren zusammenfallen: Pragmatiken wie fehlendes Wahlgeheimnis, Beliebtheitslogiken oder paternalistische Entscheidungsstile markieren Bruchstellen, an denen demokratische Verfahren situativ relativiert oder funktional umgedeutet werden.

Diese Spannung setzt sich auf der Ebene von Werten, Leitzielen und Demokratieverständnissen fort. Zwar ist die SV-Praxis aus Sicht vieler Schülervertreter:innen durch einen anspruchsvollen Wertekanon (insbesondere Mitbestimmung, Gleichheit, Antidiskriminierung, Transparenz und Gemeinwohlorientierung) gerahmt, zugleich verweisen die Expert:innenperspektiven auf eine deutliche Heterogenität und eine verbreitete Fokussierung auf alltagspraktische, schulinterne Verbesserungsziele. Explizit politische oder übergreifende Themen bleiben häufig randständig. Diese Verschiebung ist weniger als individuelles Defizit zu interpretieren denn als Anpassung an institutionell vorstrukturierte Möglichkeitsräume schulischer Partizipation, in denen demokratische Ambitionen beständig mit Fragen des Machbaren vermittelt werden müssen.

Vor diesem Hintergrund gewinnen die von den Befragten beschriebenen und zugeschriebenen Lern- und Erfahrungspotenziale der SV-Arbeit besonderes Gewicht. Genannt werden u. a. Aushandlungs- und Konsenskompetenzen, Argumentations- und Konfliktkompetenz sowie politische Selbstwirksamkeit im Sinne subjektiv erfahrener oder von Expert:innen zugeschriebener Einflussmöglichkeiten. Zugleich erweisen sich diese Potenziale als deutlich kontingent. Sie hängen nicht nur von individuellen Voraussetzungen (z. B. Alter, habituelle Diskussions- und Beteiligungserfahrungen, Milieu) ab, sondern in besonderem Maße von organisationalen Bedingungen: Schulkultur, Haltung der Schulleitung und des Kollegiums, Qualität der SV-Begleitung sowie reale

Wirksamkeitsgelegenheiten strukturieren, ob SV-Arbeit als demokratischer Erfahrungsraum trägt oder in symbolische Partizipation kippt. Insbesondere die Perspektiven der Multiplikator:innen verdeutlichen die Schlüsselrolle erwachsener Begleitpersonen als strukturgebende und ermächtigende Akteur:innen: Demokratielernen entsteht nicht aus der bloßen Existenz formaler Gremien, sondern aus der didaktisch gerahmten und verlässlich unterstützten Praxis. Der allgemeindidaktische Erkenntniswert der Studie liegt darin, SV-Arbeit als Grenzfall demokratischen Lernens sichtbar zu machen: Sie ist weder bloß Unterrichtsgegenstand noch bloß schulorganisatorisches Beteiligungsgremium, sondern ein hybrider Praxisraum, in dem Lernen, Mitgestalten, Repräsentieren und institutionelle Begrenzung ineinandergreifen. Gerade deshalb kann SV-Arbeit nicht allein durch formale Beteiligungsrechte demokratieförderlich werden. Sie bedarf einer didaktischen Rahmung, die Zugänge eröffnet, Beteiligungsverfahren verständlich macht, Reflexion ermöglicht und Ausschlüsse irritierbar hält, ohne den Anspruch realer Mitbestimmung pädagogisch zu neutralisieren.

Konsequenzen für die schulische Praxis: Aus diesen Befunden lassen sich zugleich klare Konsequenzen für die schulische Praxis ableiten. Soll SV-Arbeit über symbolische Beteiligung hinausgehen, bedarf sie einer konsequenten institutionellen Legitimation, verlässlicher Sichtbarkeit im Schulalltag und realer Mitgestaltungsspielräume. Ebenso zentral ist eine pädagogisch-professionelle Begleitung, die demokratische Verfahren absichert, Transparenz und Minderheitenschutz stärkt, Konfliktbearbeitung unterstützt und exkludierende Dynamiken reflexiv bearbeitet. Damit solche Erfahrungen nicht episodisch bleiben, muss SV-Arbeit zudem systematisch in Schulentwicklung und Unterrichtskultur eingebettet werden, sodass demokratische Praktiken nicht als Ausnahme, sondern als selbstverständlicher Bestandteil schulischen Zusammenlebens erfahrbar werden. Schließlich verweist der Befundzusammenhang darauf, dass Demokratiebildung durch SV-Arbeit auch eine Professionalisierungsaufgabe ist: Entsprechende Kompetenzen und Haltungen sollten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung (angehender) Lehrkräfte sowie weiterer pädagogischer Fachkräfte stärker verankert werden. In dieser Perspektive wird deutlich, dass Demokratiebildung in Schule weniger durch einzelne Formate als durch die konsequente Gestaltung demokratischer Kulturen und Strukturen getragen wird.

Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). „Wer hat, dem wird gegeben.“ *Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen – Zusammenfassung wesentlicher Befunde*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf>.
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–31). Wochenschau Verlag.
- Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für politische Bildung (Themenschwerpunkt „Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung“)*, 1, 28–44.
- Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R. & Stadler, K. (2023). *Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule*. Beltz Juventa.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>.
- Brüggemann, H. (2018). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 673–682). Waxmann.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 384–401. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7153/pdf/ZfPaed_3_2010_Budde_Inszenierte_Mitbestimmung.pdf.
- Detjen, J. (2008). Klassensprecherwahl und Klassenrat – Elemente der Demokratie in der Grundschule. In A. Besand & D. Richter (Hrsg.), *Demokratie verstehen lernen: Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. 7–32). Bundeszentrale für politische Bildung (Themen und Materialien).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung DKJS GmbH (2022). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Demokratiebildung im Grundschulalter“ im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. DKJS. https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/11/abschlussbericht_demokratiebildung-im-grundschulalter-teil-1.pdf.
- Europarat. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing. https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/Reference-Framework-of-competences-Vol-3_EN.pdf.
- Feichter, H. J. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In C. Reisenauer & S. Gerhartz-Reiter (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 25–40). Springer VS.
- 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.
- Gamsjäger, M. & Langer, R. (2019). Democracy learning as failing template for establishing student participation for school improvement: A participatory case study within a secondary school. *Research in Education*, 103(1), 68–84. <https://doi.org/10.1177/0034523719845011>.
- 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 Verlag.
- Hameister, I. M. (2021). Schülervertretung. „Was Mitbestimmung so für mich bedeutet ... Keine Ahnung, aber in der SV mach ich's wohl einfach“ – Partizipationsverständnisse und Rollenreflexion in der SV-Arbeit. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik GWP*, 70(2), 273–282. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/96235/ssoar-gwp-2021-2-hameister-Was_Mitbestimmung_so_fur_mich.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Hameister, I. M. & May, M. (2020). Zahnlose Tiger? Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen von Schülervertretungen im Bundesvergleich. *GWP*, 69(4), S. 523–535. <https://doi.org/10.3224/gwp.v69i4.11>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. vollständig überarb. & erw. Aufl., S. 875–892). Springer Fachmedien.
- Kultusministerkonferenz KMK (Hrsg.) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009, in der Fassung vom 11.10.2018*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Lohmann, W. M. (2024). Schülervertretungsarbeit und Kinderrechte im Schulkontext. In M. Stein, B. Möbus & J. Faber (Hrsg.), *GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weiser-Ems. Themenheft „Kinderrechte in Schule und Hochschule“* (Band 1, S. 43–54). <https://gewweserems.de/hochschule/>.
- Lohmann, W. M., Hoss, T. & Scheel, F. (2023). *Zur Situation der Schüler:innenvertretungsarbeit in Sachsen-Anhalt. Kurzstudie*. Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt e. V. https://www.boell-sachsen-anhalt.de/sites/default/files/2023-03/studie_schulerververtretungen_lsa_2023.pdf.
- Lohmann, W. M. & Stein, M. (2026). Zwischen partizipativer Eigenverantwortung und Fremdbestimmung: Eine Fallstudie zur Entwicklung eines inklusiven Modells der Schülervertretungsarbeit. In J. Gras, A. Hinz & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusion und Demokratie – Grundlagen, Analysen und Praxisperspektiven* (S. 211–227). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 57–58). Verlag Barbara Budrich.
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., & Stamer, M.-M. (2023). *Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englisch-sprachigen Zeitschriften*. Deutsches Jugendinstitut e. V. <https://doi.org/10.36189/DJI202315>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- 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 Verlag.
- Pietzonka, M. (2016). *Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung?* HQSL, 58, 1–26.
- 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.
- Scheel, F. (2024). *Klassensprecherwahlen neu denken: Methodenkoffer gegen Beliebtheitswahlen*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Landesbüro NRW. <https://collections.fes.de/publikationen/content/zoom/1581126>.
- Schütte, U. & Schlummer, W. (2016). *Schülermitverantwortung. Förderschulen und inklusive Schulen erfolgreich gestalten*. Kohlhammer.
- Stein, M. & Möbus, B. (2024). Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretung – Status quo und Möglichkeiten einer Förderung von Beteiligung an diesem Gremium. *Zeitschrift für Inklusion Zfi*, 19(3), 50–66. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/788/559> (zugegriffen am 18.01.2026).
- Stein, M. & Möbus, B. (2026). Zwischen Scheinpartizipation und Mitbestimmung – Klassensprecher*innenwahlen als Herausforderung für die Lehrkräftebildung. *Jlb – journal für lehrerInnenbildung (Themenheft: Von Anerkennung bis Zugehörigkeit. Kinderrechte und Teilhabe in der Institution Schule)*, 3, im Druck.

- Stein, M., König, F., Lohmann, W. M. & Möbus, B. (2025). Voraussetzungen und Herausforderungen der Begleitung demokratischer Partizipation durch Schülervertretungsarbeit – Wissen über Schülervertretungsbegleitung als Aufgabe der Lehrkräftebildung. In M. Busch, M. Dittgen, L. Frerick & B. Weyand (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung* (S. 136–147). Wochenschau Verlag.
- Stein, M., Möbus, B. & Herr, D. (2027). Kinderparlamente an Grundschulen als Orte gelebter Demokratie und Partizipation. *Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG (Themenheft: Demokratie und Freiheit in der Grundschule und im Elementarbereich)*, under review.
- Stein, M., Möbus, B. & Yönel, Ö. (2027). Klassensprecher:innen(wahlen) an Grundschulen als schulkulturell gerahmte Partizipationspraxis. *Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG (Themenheft: Demokratie und Freiheit in der Grundschule und im Elementarbereich)*, under review.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission SWK (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Ständige Wissenschaftliche Kommission SWK. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf.

Autor:innen

Stein, Margit, Prof. Dr. phil. habil. | Universität Vechta |
 Fachbereich Erziehungswissenschaften | Driverstraße 22 | 49377 Vechta |
margit.stein@uni-vechta.de | ORCID iD: 0009-0001-1842-1853

Möbus, Benjamin | Universität Vechta | Fachbereich Erziehungs-
 wissenschaften | Driverstraße 22 | D-49377 Vechta |
benjamin.moebus@uni-vechta.de