

Reden – Zuhören – Mitgestalten

Demokratiedidaktische Impulse für dialogisches Lernen in der Primarstufe

Sabine Mansberger

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
sabine.mansberger@kphvie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-06>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ÜBERARBEITET 10 NOV 2025

ANGENOMMEN 13 NOV 2025

Nachhaltige politische Bildung geht über reines Faktenwissen hinaus und ermöglicht ein Eintauchen in die drei Dimensionen der Politik (Krammer, 2008; Kühberger, 2016). In der Praxis fürchten allerdings Lehrpersonen, eigene Schüler:innen zu beeinflussen (Larcher & Zandonella, 2014) oder vermeiden historisches Lernen im Sachunterricht (Hofmann-Reiter, 2021). Lücken in der Lehramtsausbildung tragen nach Krösche (2024, S.45) zum geringen Stellenwert politischer Bildung in der Primarstufe bei. Eine Unterrepräsentierung des Themas betonen auch Lange et al. (2024) im nationalen Bildungsbericht. Diese Lücke sollte geschlossen werden. Dieser Beitrag baut auf der Publikation „Die Qual der Wahl – Kompetenzorientierte Demokratiebildung in der Volksschule“ (Mansberger, 2025) auf und fokussiert dabei das Lernen im Dialog, um letztlich ein Bewusstsein für Frieden und demokratische Werte zu schaffen. Das zivilisatorische Hexagon von Senghaas (1995) bildet den theoretischen Rahmen und zeigt praktische Umsetzungsmöglichkeiten aller Teilbereiche für den Unterrichtskontext auf. Eine kompetenzorientierte Stundenübersicht partizipativer und dialogorientierter Lernformen hebt die zentrale Rolle der Kommunikation hervor. Eine didaktische Analyse zeigt: Durch das gemeinsame Reden und Zuhören lernen Schüler:innen, eigene Standpunkte zu vertreten und andere Perspektiven anzuerkennen. Abschließend diskutiert dieser Artikel Professionalisierungsmöglichkeiten angehender Lehrer:innen zur Förderung einer nachhaltigen demokratischen Schulkultur.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Politikdidaktik Primarstufe, Partizipation, Kommunikation, Lehrer:innenausbildung

1. Einleitung

Unsere (demokratische) Welt steht vor großen Herausforderungen. Seit mehreren Jahren gibt es Krieg zwischen der Ukraine und Russland, auch der Konflikt zwischen Israel und Gaza ist noch nicht endgültig beigelegt. Bei Wahlen in Europa ist in den letzten Jahren eine Stärkung des rechten Spektrums zu beobachten und in den Nachrichten häufen sich Berichte über Zunahmen von Gewalt. Neben

diesen Tagesnachrichten erleben Schüler:innen der Grundschule Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit Erwachsener mit politischen Entscheidungen oder Systemen oder spüren selbst das viel diskutierte Thema der Teuerung. Für all diese Geschehnisse soll letztlich die Politik Lösungen finden bzw. schaffen. Doch wie ist das möglich und inwieweit ist es Aufgabe von Lehrpersonen, Schüler:innen bereits in der Grundschule damit thematisch zu befassen? Die Funktion demokratischer Prozesse ist für das Zusammenleben von Menschen wesentlich. Senghaas (1995) beschreibt mit seinem Modell des zivilisatorischen Hexagons die Bedingungen für inneren Frieden in einer Gesellschaft. Demnach herrscht Frieden vor, sobald die Voraussetzungen von Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit, demokratischer Partizipation, sozialer Gerechtigkeit, konstruktiver Konfliktkultur, Interdependenzen und Affektkontrolle gegeben sind. Doch spricht Senghaas von einer fragilen Architektur des Gebildes. Es ist die Aufgabe der Schule, bei den Schüler:innen ein Bewusstsein für den Wert von Demokratie zu erzeugen. Wie bereits in einer früheren Studie zur Demokratiebildung gezeigt wurde (Mansberger, 2025), ist partizipatives Lernen in der Primarstufe möglich. Daher sollte Demokratiebildung in der Grundschule nicht nur vortragend vermittelt, sondern dialogisch erlebt und mitgestaltet werden. Doch inwieweit braucht es das Reden und Zuhören, um letztlich gut mitgestalten zu können? Demokratiebildung ist mehr als das Be-scheidwissen über Namen und Institutionen und sollte nach Kühberger (2016) wesentlich breiter gedacht werden. Dazu benötigt es letztlich den Dialog mit dem Anderen. Im Gespräch miteinander lassen sich unterschiedliche Meinungen feststellen und Schüler:innen können lernen, Ihre eigenen Ansichten zu vertreten und auch andere Meinungen zuzulassen. Den Vorgaben des Grundsatzes Politische Bildung (BMBF, 2015) und dem österreichischen Lehrplan (BMBWF, 2023) folgend, ist im Bereich der Politischen Bildung viel mehr möglich, als oft angenommen. Dies ist insofern bedeutsam, als nach einer Studie von Larcher & Zandonella (2014) Primarstufenlehrende den Themenbereich der politischen Bildung oftmals ausklammern, um ungewollte Beeinflussung der Schüler:innen zu vermeiden. Die Implikation dieses Artikels ist daher, die von Lehrpersonen festgestellten Bedenken (Larcher & Zandonella, 2014; Hofmann-Reiter, 2021; Krösche, 2024, Lange et. al, 2024) durch einen kompetenzorientierten Ansatz gemäß den drei Dimensionen von Politik (Krammer, 2008; Kühberger, 2016) zu zerstreuen. Daher bezieht dieser Artikel auch eine didaktische Analyse des durchgeführten Unterrichtskonzepts mit ein. Weiters werden die kommunikativen Ansätze des durchgeführten Unterrichtsprojektes erläutert und abschließend im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte reflektiert.

2. Theoretische Rahmung

2.1 Das zivilisatorische Hexagon nach Senghaas

Dieter Senghaas entwickelte Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts das Modell des zivilisatorischen Hexagons. Dieses sorgt innerhalb einer Gesellschaft für Frieden, solange seine sechs Teilbereiche stabil und harmonisch zusammenwirken können. Jeder Teilbereich ist, wie in Abbildung 1 ersichtlich, mit den anderen Dimensionen vernetzt und kann sie somit stabilisieren oder auch schwächen.

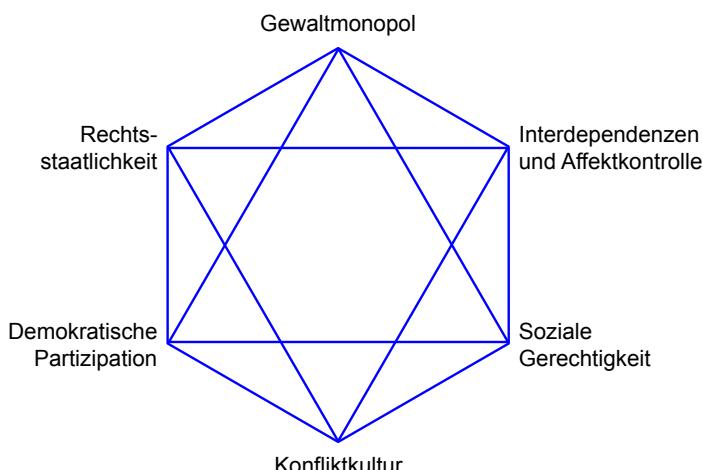


ABB. 1 Das zivilisatorische Hexagon nach Senghaas (1995; eigene Darstellung)

Was ist nun mit den einzelnen Bereichen konkret gemeint? Das *Gewaltmonopol* ist Basis für den Frieden, da die Bürger:innen durch eine vom Staat verpflichtete Entwaffnung zur Konfliktlösung abseits der Gewalt verpflichtet werden. „Diskursive, argumentative Konfliktbearbeitung im öffentlichen Raum hat also ein intaktes Gewaltmonopol zum Hintergrund“ (1995, S. 4). Das eben beschriebene Gewaltmonopol benötigt die Kontrolle des Rechtsstaats. Die *Rechtsstaatlichkeit* schafft somit durch für alle verbindliche Spielregeln (Gesetze, Verfassung) die Möglichkeit einer konstruktiven Konfliktbewältigung. Im Alltag begegnet uns dieser Teilbereich z. B. in der Gewaltenteilung oder im Öffentlichkeitsprinzip, das eine Transparenz und Nachvollziehbarkeit staatlichen Handelns ermöglicht. Einen weiteren Teilbereich des Hexagons bilden *Interdependenzen und Affektkontrolle* ab. Durch die Rollenvielfalt, die wir in unserem Alltag erleben, sei es in der Familie, in Schule, Arbeits- und Berufsleben oder auch im Freundeskreis und in der Freizeit, entstehen unterschiedlichste Anforderungen, was i. d. R. zu einer Konfliktfraktionierung

führt. Die vielfältigen Rollenanforderungen gehen mit der Affektkontrolle einher. Nach Senghaas ist eine Konfliktverschärfung zur lösungsorientierten Bearbeitung nur dann wahrscheinlich, wenn eine Artikulation des Konflikts anderweitig nicht möglich ist. *Demokratische Teilhabe* bildet einen weiteren Baustein des Modells ab. Dabei ist nicht nur die Teilnahme an Wahlen in einem bestehenden System gemeint, sondern auch das In-Erscheinung-Treten unsichtbarer Interessen. „Wo latente Interessengruppen nicht manifest werden können, besteht – zugespitzt formuliert – die Gefahr einer politischen Explosion“ (Senghaas, 1995, S. 5). Konflikte des sozialen Wandels können und sollen durch Teilhabe aufgefangen und positiv zur Weiterentwicklung genutzt werden, um öffentlich bedeutsame Probleme aufzuzeigen. Funktional gesehen wird die Bereitschaft zu politischem Kompromiss benötigt, besonders wenn es darum geht, Mehrheiten nicht über Gebühr auszunutzen und Minderheiten zu achten bzw. besonders zu schützen. In modernen Gesellschaften ist weiters eine horizontale und vertikale Mobilität möglich, die es im historischen Kontext in dieser Form lange nicht gab, da die Rolle und der Status meist per Geburt festgelegt waren. Dennoch benötigt es eine *soziale Gerechtigkeit*, um letztlich Frieden zu gewährleisten. Bekommen Menschen den Eindruck, dass immer nur dieselben Personengruppen bevorzugt oder benachteiligt werden, so entsteht der Eindruck einer illusorischen Fairness, die einer konstruktiven Konfliktbearbeitung entgegensteht. Aus den zuletzt beschriebenen fünf Bausteinen ergibt sich die Möglichkeit einer konstruktiven *Konfliktkultur*. Das bedeutet nicht automatisch, dass alles reibungslos und friktionsfrei diskutiert werden kann und es ohne Widersprüche abgeht, aber dass diese Bereiche einen wesentlichen Beitrag leisten, um eine konstruktive Konfliktlösung als Ziel zu begreifen und wertzu-schätzen. Grundsätzlich ist also nach Senghaas von einer fragilen Architektur des Gebildes auszugehen, denn „so ist ihr Zerfall als Ergebnis anhaltender immanenter Gefährdungen unschwer vorstellbar“ (1995, S. 6). Da in der Schule und durch Unterricht und Erziehung Bildungsprozesse angebahnt werden, ist es die Aufgabe von Lehrenden, hier ein Bewusstsein für Frieden und die Errungenschaft der Demokratie anzubahnen. Wie wir aus der eigenen Geschichte wissen, sind Frieden und Demokratie eben nicht selbstverständlich. Partizipation und Kommunikation sind in diesem Zusammenhang wesentliche Werte, die es zu stärken gilt. Auch hier kann der eine Bereich ohne den anderen nicht funktionieren. Es genügt nicht, den Unterricht auf das Lernen von Fakten, Namen und Institutionen zu beschränken (Kühberger, 2016), es braucht die Möglichkeit, sich selbst Gedanken über die eigene Meinung zu bilden, Vielfalt, auch Meinungsvielfalt zu erleben und dies funktioniert letztlich nur im Dialog mit dem Anderen. Dem Modell von Senghaas folgend, können somit in der Grundschule die Bereiche von Interdependenzen/Affektkontrolle und Konstruktive Konfliktkultur thematisiert und angebahnt werden. Auch Demokratische Partizipation bietet sich an, aber wie und in welcher Form soll sie eingesetzt werden? Reicht es beispielsweise, die Schüler:innen

abstimmen zu lassen, ob sie lieber im Turnsaal oder im Garten die Turnstunde verbringen möchten oder genügt es, eine Klassenvertretung zu wählen, ohne dies speziell zu begleiten? Laufen ohne diese Begleitung nicht die Schwächeren Gefahr, weiter entmutigt zu werden, weil die Stärkeren immer stärker werden? Wie also kann die Institution Schule das Bewusstsein erzeugen, dass Demokratie auch Umverteilung und die Bedachtnahme auf Minderheiten oder schwächere Personen der Gesellschaft bedeutet und damit den Aspekt der sozialen Gerechtigkeit des Senghaas' schen Modells integrieren? Ist es auch möglich, auf der Primarstufe Inhalte zu thematisieren, die bei Senghaas die Bereiche Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit und Soziale Gerechtigkeit abbilden, oder ist diese Thematik für die Primarstufe zu wenig greifbar? Überhaupt stellt sich die Frage, inwieweit eine kindgerechte Miteinbeziehung von Schüler:innen in diesem Themenkomplex altersadäquat und methodisch passend möglich ist. Die bestehende Studie von Mansberger (2025) greift diese Frage auf und thematisiert die erfolgreiche Evaluation eines Unterrichtsprojekts zur politischen Bildung auf einer dritten Schulstufe anlässlich der Nationalratswahl 2024. Daher soll dieser Artikel schwerpunktmäßig die dabei verwendeten didaktischen Konzepte der Demokratieerziehung in Verbindung mit kommunikativen Aspekten erläutern und abschließend begründen, warum diese kompetenzorientierten Unterrichtszugänge erfolgreich waren.

2.2 Themenrelevanz der Demokratiebildung

Können Grundschulkindern demokratische Lerninhalte und historisches Lernen zugemutet werden und welche Studien bestätigen deren Sinnhaftigkeit? Wir werden sehen, dass es hier Unterschiede zwischen Theorie und Praxis gibt. Im neuen österreichischen Lehrplan (BMBWF, 2023) ist kompetenzorientierter Unterricht gefordert. Das übergreifende Thema politische Bildung ist dabei allen Fächern und Schulstufen zugeordnet, ganz im Sinne eines vielperspektivischen Unterrichts und stützt sich dabei auf die Grundlagen des Grundsatzes Politische Bildung (BMBF, 2015) mit den Richtlinien des Beutelsbacher Konsenses. Bereits Brügelmann (2022, S.87f.) betont die Fähigkeiten von Grundschulkindern hinsichtlich politischer Themen und hebt die positiven Einflussmöglichkeiten früher politischer Bildung auf die Entwicklung des Kindes hervor. Zum gleichen Schluss kommt Goll (2021, S.34), denn

trotz der überschaubaren Anzahl von empirischen Studien zum Verhältnis von jungen Kindern zu Politik kann als theoretisch begründet und empirisch validiert gelten, dass schon junge Kinder im Vorschul- und erst recht im Grundschulalter Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. (Goll, 2021, S.34)

Abendschön (2022, S. 65) schlussfolgert:

Die Studienlage deutet darauf hin, dass Kinder mit dem richtigen Input durchaus auch manifeste Politikinhalte lernen und verstehen können. Aus Sicht der politischen Bildung weist dies insbesondere der Grundschule eine bedeutendere Rolle zu, als ihr derzeit zugestanden wird. (Abendschön, 2022, S.65)

Dabei kommt auch der Sprache und der Kommunikation ein wesentlicher Anteil zu. Der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für den elementarpädagogischen Bereich hält fest:

Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. (BMBWF, 2020, S.18)

In Kapitel 3.2 wird nachzulesen sein, welche dialogischen Aufgabenstellungen ins vorliegende Unterrichtsprojekt eingeflossen sind. Doch auch wenn die Themenrelevanz durch die Literatur eindeutig gegeben scheint, wie sieht es tatsächlich in der praktischen Umsetzung aus?

2.3 Problematik / Herausforderungen in der Umsetzung

Dem historischen Lernen kommt nach Aussage von Reekens (2022, S.206f.) als Voraussetzung für das politische Lernen besondere Bedeutung zu. Doch eine Studie von Hofmann-Reiter (2021) dokumentierte in der praktischen Umsetzung eine nachrangige Behandlung dieses Kompetenzbereichs durch Wiener Grundschullehrkräfte. Auch österreichweit verweisen Lange et. al. (2024, S.477) im Zuge des Nationalen Bildungsberichts generell auf die geringe Rolle der Demokratiebildung verglichen mit anderen Fächern des Curriculums. Begründet wird dies wie auch bei Hofmann-Reiter mit einer fehlenden Lehrkräfteevaluation durch Hochschulen und Universitäten. Viele Lehrpersonen scheinen sich zu fragen, wie sie die Forderungen des Grundsatzes Politische Bildung (BMBF, 2015), konkret das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgesetz und die unterschiedliche Interessenlage umsetzen sollen, ohne sich persönlich angreifbar zu machen. Nach Blanck (2024, S.62) bedeutet die Möglichkeit einer kontroversen Diskussion nicht automatisch ein *Anything goes*. Auch Gloe und Oeftering (2022) betonen, dass kontroverse Darstellungen von Unterrichtsinhalten nicht automatisch eine permanent neutrale Position der Lehrkraft bedingen. Die Angst vor Beeinflussung der Schüler:innen heben Larcher und Zandonella (2014) hervor und erklären damit, warum Lehrpersonen den Bereich der politischen Bildung in der Grundschule meiden.

Daher plädiert Kühberger (2016, S. 43) dafür, Inhalte des Beutelsbacher Konsenses etwas weiter zu fassen, ist doch auch eine Beeinflussung durch eine Lehrperson in anderen Bereichen, wie Umweltkunde, Ernährungskunde, Medienerziehung, Religion und soziales Verhalten, immer möglich, was das Argument des Ausklammerns der politischen Bildung auf der Primarstufe entkräftet. Politik durchdringt den gesamten Alltag des menschlichen Lebens und sollte nach Kühberger (2016, S. 43ff) und Krammer (2008, S. 11) den Konzepten von Polity (formale Dimension), Policy (inhaltliche Dimension) und Politics (prozessuale Dimension) folgend, unterrichtet werden. Ein reines Auswendiglernen einzelner Namen und Institutionen der Republik ist didaktisch wenig zielführend, da dies nur oberflächliches Wissen generiert. Daher soll nachfolgend eine Übersicht erläutern, welche Themenbereiche im Rahmen des dreiwöchigen Unterrichtsprojekts thematisiert wurden.

3. Unterrichtsprojekt zur Politischen Bildung

Die nachfolgende Tabelle 1 stellt detailliert die bereits bei Mansberger (2025) ange deuteten zehn Themenbereiche des Projekts vor. Angeführt werden politische Dimensionen, beobachtete Erfolgsindikatoren und Umsetzungsmöglichkeiten zum Reden, Zuhören und Mitgestalten. Eine Themeneinheit ist für 50 Minuten konzipiert, die Ausdehnung auf eine Doppelstunde ist möglich, bei Thema 9 (Kompetenzcheck) und 10 (Klassenvertretungswahl) empfehlenswert. Durch die Diskussionsrunden ergeben sich im Projekt zumindest drei Debattiermöglichkeiten.

3.1 Kompetenzorientierte Stundenübersicht

Nr.	Thema (Dimension) Polity (A), Policy (B), Politics (C) Inhaltliches Sachwissen	Reden – Zuhören – Mitgestalten
	Beobachtete Erfolgsindikatoren	
1	Präkonzepte feststellen (A, B, C) Erheben von Vorwissen, Zielformulierung, Beobachtungsaufträge vergeben. Die SuS ... <ul style="list-style-type: none"> ✓ verschriftlichen/ zeichnen/ erzählen ihr Vorwissen zum Thema. ✓ beobachten Wahlplakate bewusst. 	Sitzkreisgespräch oder Zeichnungsanfertigung: <i>Bald findet in unserem Land eine Wahl statt. Zeichne und schreibe, was dir zu diesem Thema einfällt.</i> Beobachtungsauftrag: Bewusstes Betrachten von Plakaten der Umgebung, Flyer/Zeitungsausschnitte/ Wahlwerbung für spätere Collagenarbeit sammeln lassen.

	Wer darf in Österreich wählen? (A, C) (Staatsbürgerschaft, Wahlalter, Briefwahl, fliegende Wahlkommission im Krankheitsfall)	Spiel: 1,2 oder 3 (Einstieg oder Stundenabschluss).
2	Die SuS ... ✓ überlegen und begründen, wer wahlberechtigt ist.	Imaginäre Steckbriefe als Gesprächs- und Diskussionsanlass: Wer darf in unserem Land wählen?
3	Wer lässt sich wählen? (B, C) Parteien als Interessengemeinschaft von Gleichgesinnten	Kindgerechte Thematisierung von Demonstration, Parteiengründung und Wahlkampfregeln.
	Die SuS ... ✓ identifizieren Parteien als Interessengemeinschaft. ✓ übertragen Kinderbuchinhalte auf die Realität.	Mögliche Kinderbuch: <i>Im Dschungel wird gewählt</i> (Rodrigues et.al., 2020) Zeitungsausschnitte/ Flyer den Personen und Parteien zuordnen.
4	Wahlplakate als Werbung (C)	Gruppenarbeit: <i>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wahlplakate besprechen. Werbethemen der einzelnen Parteien herausfinden.</i> Ergebnissicherung im Sitzkreis, Arbeitsblatt als Hefteintrag (Parteiname, Spitzenkandidat:in, Plakatinhalte, wiederkehrende Themen)
5	Wie ein Gesetz entsteht (A, B, C) (Einbringungsantrag, Ministerialentwurf, Bürgerinitiativen und Volksbegehren, Lesungen, Mehrheitsbeschluss)	Klassenregeln/ Schulordnung und Zweck gemeinsamer Regeln erläutern/ diskutieren. Veränderungswünsche dokumentieren, Kinder neue Klassenregeln verschriftlichen lassen. Plenum: Ideen sammeln, diskutieren und darüber abstimmen. Interview mit Schulleitung: Mitbestimmung an unserer Schule (Klassenforum, Schulforum)
6	Unterschiedliche Staatsformen im Lauf der Geschichte: Republik und Monarchie (A, C)	Österreichische Geschichte als Zeitstrahl ab Maria Theresia oder Franz- Josef I. darstellen. Antike verorten. Bildkarten den jeweiligen Zeitbereichen zuordnen lassen. Unterschiede beider Staatsformen thematisieren. Gruppenarbeit: Vor- und Nachteile von Republik und Monarchie sammeln (Placemat-Methode), Minireferate zum Vorstellen der Gruppenergebnisse.

	Gewaltenteilung und Kontrollfunktionen einer Demokratie (A)	
7	<p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erkennen Gewaltenteilung als Merkmal funktionierender Demokratien. ✓ Ordnen Personen ihren Aufgaben zu (Gesetzesbeschluss, Ausführung, Ahndung bei Nichteinhaltung). ✓ erkennen die Wichtigkeit unabhängiger Medien in einer Demokratie. 	<p>Wh (Plenum): Unterschiede / Kontrollmöglichkeiten Monarchie vs. Republik. Lösungsmöglichkeit = Aufgabenteilung.</p> <p>Gewaltenteilung thematisieren und zuordnen: Nationalrat, Regierung und Polizei, Gerichte. Rolle des Staatsoberhauptes erarbeiten: Gesetze unterschreiben, Nationalrat auflösen, Regierung angeloben bzw. entlassen.</p> <p>Diktatur: Gefahr der Machtkonzentration und Folgen für die Demokratie. Wahlzettel (Anschluss 1938) zeigen und besprechen. Rollenspiel zu manipulierter Wahl durchführen.</p>
8	<p>Wahlkampfveranstaltung (B, C)</p> <p>Vorstellen der eigenen Wahlplakate mit Zielformulierung und anschließender Fragerunde</p> <p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ präsentieren selbsterstellte Wahlplakate. ✓ beantworten Inhaltsfragen dazu. ✓ geben anderen Gruppen Feedback. 	<p>Gruppenarbeit: Redetext formulieren (Parteivorstellung, Spaltenkandidat:innen, Ziele)</p> <p>Plakatpräsentation mit abschließender Fragerunde</p>
9	<p>Kompetenzcheck (A, B)</p> <p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ schätzen ihren Kompetenzerwerb ein. ✓ beantworten offene und geschlossene Fragen im Fragebogen korrekt. 	<p>Abfrage der thematisierten Lerninhalte. Selbsteinschätzung & Kompetenztest (offene und geschlossene Fragen)</p> <p>Antwortvergleich von Selbsteinschätzung und Fragebögen (Auswertung: Lehrperson)</p>
10	<p>Wahl der Klassenvertretung (C)</p> <p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ wenden Wissen zum korrekten Wahlablauf praktisch an. ✓ Reflektieren über Wahlgeheimnis und Gleichwertigkeit der Stimmen. 	<p>Abschluss: geheime Klassenvertretungswahl. Material: einheitliche Wahlzettel, Briefkuverts, Wahlkabine mit Stift, verschlossene Wahlurne.</p> <p>Schüler:innenausweis zum Erhalt des Stimmzettels vorzeigen lassen.</p>

TAB. 1 Übersicht zu Stundenthemen und Kompetenzen

3.2 Didaktische Analyse nach Klafki

Bezugnehmend auf das Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki (1958, erweitert 1985) sind im Rahmen einer didaktischen Analyse fünf Fragen maßgeblich, um die Begründung der Unterrichtsinhalte zu überprüfen: die exemplarische Bedeutung, die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung, die thematische Struktur und die Zugänglichkeit (Koch-Priewe et.al., 2016, S.110ff.).

Exemplarische Bedeutung

Die ausgewählten Inhalte sollen zunächst einen größeren Sinn oder Sachzusammenhang erschließen, ein repräsentativer Inhalt oder Verallgemeinerungen sind also bedeutsam. Hier wurden im Rahmen des Unterrichtsprojekts die historischen Lerninhalte bewusst thematisiert. So sollten durch den Vergleich von Republik und Monarchie die Vorteile der Demokratie herausgearbeitet werden. Auch das Bewusstsein, dass Demokratie uns alle angeht und ein besonders schützenswertes Gut darstellt, war exemplarisch wichtig, weshalb die Gefahren einer Diktatur besprochen wurden. Durch das Abwägen der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Staatsformen und die dabei durchgeführten Rollenspiele trug der kommunikative Aspekt wesentlich zum Gelingen des Unterrichts bei.

Das historische Lernen bildet nach von Reeken (2022) eine wesentliche Voraussetzung für das politische Lernen. Schüler:innen entwickeln durch diesen Unterrichtsschwerpunkt zunächst ein Bewusstsein für Vergangenes und fragen sich, woher das Wissen über die Vergangenheit stammt. Durch das Formulieren eigener Fragen, dem Auseinandersetzen mit historischen Quellen und der Analyse historischer Berichte (um herauszufinden, wer zu welchem Zweck was aufgeschrieben hat) begreifen sie die vergangene Zeit. Analysen unterschiedlicher Textquellen ermöglichen die Erfahrung unterschiedlicher Sichtweisen auf ein Thema, je nach Position und Meinung des Urhebers bzw. der Urheberin.

„Ein so verstandenes historisches Lernen trägt in mehrfacher Weise zur politischen Bildung von Grundschulkindern bei: Sie lernen dabei, Gegebenes nicht einfach hinzunehmen, sondern auf seine Hintergründe hin zu befragen. Sie lernen auch, sich kritisch mit unterschiedlichen Medien auseinanderzusetzen. Sie erwerben Wissen über das Geworden-Sein und damit auch die Veränderbarkeit der ihnen in ihrer Lebenswelt begegnenden Phänomene und schaffen damit Voraussetzungen für Partizipation. Und sie werden in der Begegnung mit vergangenen Kulturen dazu angeregt, Fremdheit kennenzulernen und zu akzeptieren, Perspektiven zu wechseln und eigene, begründete Urteile zu fällen.“ (von Reeken, 2022, S.206f.)

Gegenwartsbedeutung

Welche Bedeutung hatte der Lerninhalt für die Kinder dieser Klasse oder welche sollte er gegenwärtig haben? Hier zeigte sich, dass es eindeutig möglich war, gezieltes Interesse bei den Schüler:innen zu wecken. Waren anfangs kaum Vorkenntnisse über die bevorstehende Wahl vorhanden, so verstanden von Woche zu Woche mehr Schüler:innen, warum eine Wahl stattfinden würde, dass Parteien letztlich Interessengemeinschaften sind, die für ihre Sache werben und dass die Wahlberechtigten hier gefordert sind, eine für sie selbst passende Entscheidung zu treffen.

Durch die Wahl der Klassenvertretung wurden die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler:innen ernst genommen, was das hohe Interesse am Thema erklärt.

In der praktischen Umsetzung hatten die Schüler:innen Zeit, um in Kleingruppen gemeinsame Interessen zu definieren und diese nach einer Parteiengründung als Wahlplakat sichtbar zu machen (Mansberger, 2025, S.7). Durch diese Sozialform konnte die Dialogfähigkeit besonders gestärkt werden. Denn: Die besten Ideen und Argumente waren wertlos, sofern die Argumente und Meinungen der anderen nicht gehört wurden. Wer hier die anderen nicht ernst nahm, lief Gefahr, zu einer Ein-Personen-Partei zu werden. Gleichzeitig bot sich die Möglichkeit für ruhigere Kinder, im geschützten Rahmen der Kleingruppe ihre Meinung mitzuteilen, bevor sie diese vielleicht in der großen Runde bei einer angeleiteten Klassendiskussion zu äußern imstande waren.

Interessanterweise kam es bei einer der Diskussionen zu der Frage, wie denn die vielen Ausflüge, die eine Partei als Wahlprogramm andachte, von Eltern, die weniger Geld für ihre Kinder zur Verfügung hätten, bezahlt werden sollten. Ohne hier als Lehrperson eingreifen zu müssen, erinnerten sich die Schüler:innen bereits an Kuchenbuffets im Rahmen der Elternsprechtag, bei denen die Einnahmen der Klassenkassa zugutegekommen waren. Auch ein Spielzeugflohmarkt wurde als Idee eingebracht, um die Einnahmen anschließend sozial gerecht verteilen zu können. Auch diese Komponente von Senghaas (1995) hatten die Kinder verstanden.

Zukunftsbedeutung

Inwieweit ist das betreffende Thema zukünftig für die Schüler:innen bedeutsam? Diese Frage sei mit § 1 der Verfassung beantwortet: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“ (Art. 1 § 1 B-VG, 2025) Ohne diese Macht, die durch die einzelnen Staatsbürger:innen durch die Wahl an die jeweiligen Vertretungen übertragen wird, sind die Befugnisse des Staates zur Sicherung des Friedens in Form des von Senghaas beschriebenen Gewaltmonopols und der Rechtsstaatlichkeit nicht möglich. Im Unterrichtsprojekt kam dem Wissen um die bevorstehende Wahlberechtigung ab 16 große Bedeutung zu, die von den Schüler:innen sehr ernst genommen wurde. Auch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass gerade die kommunikativen Schwerpunkte dieses Unterrichts für die Schüler:innen auch zukünftig von großer Bedeutung sein werden, denn letztlich werden sie in vielen Bereichen ihres Lebens lernen, ihre Meinung durch Argumente zu belegen und Entscheidungen begründet vorzutragen. Damit konnten die Interdependenzen und Affektkontrolle nach Senghaas als eine weitere Voraussetzung einer positiven Konfliktkultur eingeübt werden.

Thematische Struktur

Ausgehend von einer pädagogischen Perspektive auf die Klasse sind die thematische Breite und Tiefe des Themas zu analysieren. Wie in der Tabelle in Kapitel 3 an-

geführt, wurden die im Kapitel 2 beschriebenen Rahmenbedingungen bestmöglich umgesetzt. Dies betrifft sowohl das zivilisatorische Hexagon von Senghaas (1995), das in all seinen Bereichen passend abgebildet werden konnte, als auch die Dimensionen der Politik (Kühberger, 2016 & Krammer, 2008). Die Vorgaben des Grundsatzierlasses (BMBF, 2015) und des Lehrplans (BMBWF, 2023) wurden inhaltlich erfüllt. Dazu zeigt die von Mansberger (2025, S.9ff.) durchgeführte Erhebung entsprechende Ergebnisse. Dem Grundsatzierlass wurde durch die Wahl der Klassenvertretung bereits entsprochen. Einerseits, indem ein aktuelles Thema wie die Nationalratswahl aufgegriffen wurde, andererseits durch die Auseinandersetzung mit wesentlichen politischen Fragen. Dazu gehören die Legitimation von Macht, ihre Kontrollmöglichkeiten und die Vielfalt politischer Konzepte (BMBF, 2015). Die Vermittlung des Sachwissens basierte auf historischem Lernen und folgte damit den Überlegungen von Reekens (2022). Im Rahmen des Projekts wurden auch Gemälde und Fotografien analysiert, als zusätzliche Quellen ein Auszug aus der allgemeinen Schulordnung Maria Theresias, eine Urkunde und das Bild des Stimmzettels vom Anschluss Österreichs 1938. Besonders beim letzten Punkt konnten die Kinder gut die gewünschte Beeinflussung durch die unterschiedliche Größe der Ja-Nein-Kreise erkennen.

Zugänglichkeit

Wie konnten die Inhalte den Schüler:innen verständlich und passend zugänglich gemacht werden? Dies geschah vor allem durch einen Unterricht auf Augenhöhe, der in dialogischer Form stattfand. Durch diesen Rahmen war es den Schüler:innen entsprechend möglich, selbst zu Wort zu kommen, Vermutungen zu äußern, die eigene Meinung zu artikulieren und entsprechende Argumente vorzubringen. In den durchgeführten Diskussionsrunden konnten die Erlassvorgaben wie das Kontroversitätsgebot oder das Überwältigungsverbot integriert werden. Beim Vorstellen der Wahlplakate wurden unterschiedliche Ideen selbstverständlich kontrovers, aber grundsätzlich wertschätzend diskutiert. Als sinnvoll erwies sich auch die Doppelstunde zur Durchführung der Klassenvertretungswahl. Dabei wurden die Bedeutung des Wähler:innenverzeichnisses und die Sinnhaftigkeit eines einheitlichen Stifts in der Wahlkabine geklärt. Auch das Verbot der Annahme von Bestechungsgeldern zum Erhalt mehrerer Stimmzettel wurde als nicht zulässig thematisiert. Im Unterricht erworbenes Wissen (z.B. Sichtschutz, verschlossene Urne, Mehrfachzählung der Stimmen) wendeten die Schüler:innen dabei vor der eigentlichen Wahl als Kontrollmöglichkeit an. Sie erinnerten sich dabei auch noch an das durchgeführte Rollenspiel, bei dem es keinen Sichtschutz gab oder jemand Nachschau hielt, ob das ‚richtige‘ Feld angekreuzt worden war und ihre Gefühle im Zusammenhang mit dieser kontrollierten und manipulierten Wahl.

4. Implikation der Studienergebnisse für die Lehrer:innenbildung

Die Ausführung zeigt, dass, wie bereits in der Literatur von Abendschön (2022), Brügelmann (2022), Goll (2021) und Kühberger (2016) erwähnt, Kindern im Grundschulalter politische Bildung durchaus vermittelbar ist. Anlassbezogen ist die thematische Einbettung bereits in der dritten Schulstufe umsetzbar. Voraussetzung für den Erfolg des von Mansberger (2025) dargestellten Projekts waren der praktische Ansatz in Kombination mit theoretischer Fundierung. Dabei konnten folgende Gelingfaktoren identifiziert werden:

- dialogorientiertes Arbeiten mit den Schüler:innen
- gegenseitige Wertschätzung und Schaffung eines Raumes für Individualität, damit politische Meinungsäußerung möglich ist
- Bildung nachhaltigen Wissens durch das eigene, bewusste Ausprobieren und Erleben demokratischer Konzepte

Welche Implikationen haben die im gegenständlichen Projekt gewonnenen Erkenntnisse nun für die Ausbildung zukünftiger Primarstufenlehrkräfte? Um Studierende anzuregen, diese Gelingfaktoren in ihrem eigenen Unterricht umzusetzen, sind folgende Handlungsschritte notwendig:

Die Studierenden müssen sich ein theoretisches Fundament aus Forschungsergebnissen, Konzepten der Politikdidaktik und den Rahmenkonzepten des Lehrplans und des Grundsatzerlasses aneignen. Guter Unterricht erfordert auch im Bereich der politischen Bildung eine Erhebung des Vorwissens der Lerngruppe, um ihn passend für diese zu adaptieren (Adamina et. al, 2018, S. 11; Dängeli & Kalocsics, 2018, S. 259). Dieser Umstand betrifft allerdings die Studierenden nicht erst in ihrer Rolle als zukünftige Lehrpersonen, sondern sollte auch während des Studiums eine Rolle spielen. Aufgrund der vielfältigen Schulformen, die Studierende vor Beginn des Lehramtsstudiums besuchen, kann durchaus von unterschiedlichen Vorkenntnissen im Bereich der politischen Bildung ausgegangen werden. In diesem Zusammenhang könnten in anonymer Form die Fragen, aber auch Bedenken der Studierenden erhoben werden, politische Bildung nicht oder nur in sehr reduzierter Form zu unterrichten. Lange et. al. (2024, S. 482) erwähnen im Zuge des Nationalen Bildungsberichts eine Studie aus dem Jahr 2009, die einen entsprechenden Verbesserungsbedarf in der Lehrer:innenausbildung als gerechtfertigt erscheinen lässt. Erfreulich liest sich hingegen die Ausführung von Krösche (2024, S. 45), welche eine Aufgeschlossenheit der Primarstufstudierenden im Bereich der politischen Bildung festhält. Es muss jedenfalls das Ziel der Ausbildung sein, die in Untersuchungen von Lehrkräften (Larcher & Zandonella, 2014; Hofmann-Reiter, 2021; Krösche, 2024, Lange et. al, 2024) festgestellten Bedenken zu reduzieren, politische Bildung bereits in der Primarstufe ab der 1. Klasse zu thematisieren. Dazu ist es mit Sicherheit zielführend, neben den Neuerungen des Lehrplans (BMBWF,

2023) methodische Konzepte zu thematisieren und eine passende Adaptierung für die Lerngruppe gemäß einer didaktischen Analyse nach Klafki oder dem Modell der Kritisch-Kommunikativen Didaktik von Rainer Winkel vorzunehmen, die auch auf Unterrichtsstörungen fokussiert, was in einer herausfordernden Klasse durchaus ein brauchbares Modell darstellt. Bei den didaktischen Konzepten bewähren sich aus dem bestehenden Projekt (Mansberger, 2025) beispielsweise die Durchführung der Wahl, Bildung der Parteien und die Verknüpfung von politischer Bildung und historischem Lernen. Weiters erwähnt Windischbauer (2012, S. 175) zahlreiche Möglichkeiten, um Schule als demokratischen Erfahrungsraum zu erleben. Sie spannt hier den Bogen von individualisierenden oder kooperativen Lernformen bis hin zu formativen Rückmeldeverfahren, Service Learning, Zukunftswerkstätten oder auch partizipativen basisdemokratischen Institutionen wie dem Klassenrat, um an Schulen Demokratiebildung voranzutreiben. Dängeli & Kalcics (2018, S. 263) weisen allerdings darauf hin, dass ein Klassenrat nicht nur als harmonisches Konstrukt verstanden werden darf, welches jeglichen Dissens ausschließt. Dies würde dem Konzept der politischen Bildung entgegenwirken. Studierende benötigen daher auch Anregungen, wie sie mit Schüler:innen in den politischen Diskurs gehen können. Hier muss eine Bewusstmachung erfolgen, dass Diskussion sein kann und sein darf und Dinge mitunter ergebnisoffen bleiben. Im Seminar sollte die Möglichkeit geboten werden, vieles praktisch auszuprobieren oder in Peer-Groups Erfahrungen aus der Schulpraxis zu teilen. Die Studierenden benötigen die Möglichkeit, passende Unterrichtsthemen zu erarbeiten, die über reine Institutionenkunde hinausgehen. In diesem Zusammenhang sollten sie auch lernen und üben, selbst Diskussionen zu führen. Für die Hochschule heißt das in weiterer Folge eine Ermöglichung von kooperativen Lehr- und Lernformen im Seminar und die Akzeptanz eines möglichen Dissens im Rahmen der Diskussionen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die bereits bei Mansberger (2025) durchgeföhrte Evaluierung der Kompetenzbögen dokumentierte erfolgreiche Lernergebnisse der Schüler:innen. Durch die nun durchgeföhrte didaktische Analyse konnte die Bedeutung der kommunikativen Aspekte sowohl auf die Lernergebnisse als auch auf die Beeinflussung des Störverhaltens durch Schüler:innen unterstrichen werden. Die Gelingfaktoren dieser Praxisforschung sollten daher auch in der Lehrer:innenausbildung thematisiert werden. Zusätzlich macht es Sinn, mit den Studierenden zu diskutieren, inwieweit eine Abänderung der Inhalte aussehen kann und soll, um beispielsweise auch Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen die Lerninhalte passend vermitteln zu können. Für die weitere Forschung sind noch nachfolgende empirische Studien wünschenswert. Dies ist einerseits eine Follow-Up-Studie mit der untersuchten Klasse, um die Nachhaltigkeit des damals neuen Unterrichtsthemas

festzustellen. Andererseits sollte im Bereich der Lehrer:innenausbildung erhoben werden, welche Vorkenntnisse zum Politikwissen es bei Studierenden gibt und welche Seminarangebote besonders großen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der künftigen Lehrkräfte haben. Zusammenfassend sind im Bereich der Lehrer:innenbildung sowohl Fachdidaktik und Theorie in den Blickpunkt zu nehmen als auch handlungsorientierte Angebote und kommunikative Umsetzungsmöglichkeiten zu thematisieren. Denn auch für die Arbeit mit den Studierenden gilt: Zur Demokratiebildung gehört immer der Dialog mit dem Anderen.

Literaturverzeichnis

- Abendschön, S. (2022). Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 205–211). Bpb.
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcics, K., Bietenhard, S. & Engeli E. (Hrsg.) (2018). „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung (S. 7–20). Klinkhardt.
- Blanck, B. (2024). Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale-Positionen-Perspektiven* (S. 60–70). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6107-05>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]. (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzverliss 2015*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2020). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2023). *Lehrpläne neu für Primar- und Sekundarstufe I. Übergreifende Themen*. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen/lehrpl%C3%A4ne-der-volksschule,-mittelschule-und-ahs-unterstufe.html>
- Brügelmann, H. (2022). Politische Bildung in der Grundschule. Eine Bestandsaufnahme. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 205–211). Bpb.

- Dängeli, M. & Kalcics, K. (2018). Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 253–268). Klinkhardt.
- Gloe, M. & Oeftering, T. (2022). Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Bpb. <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/505337/politische-bildung-als-lebenslanges-lernen>
- Goll, T. (2021). Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule. In T. Goll & I. Schmidt (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Hofmann-Reiter, S. (2021). Lern- und Erfahrungsbereich Zeit. Stiefkind im Unterricht der Primarstufe? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In W. Buchberger & C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe* (S. 249–266). Studienverlag.
- Koch-Priewe, B., Köker, A. & Störländer, J. C. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 101–132). Waxmann.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur Politischen Bildung*, 15(1), 5–14.
- Krösche, H. (2024). Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich. Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale-Positionen-Perspektiven* (S. 41–49). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6107-03>
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Studienverlag.
- Kühberger, C. (2016). Politische Bildung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Grundlagen, Zukunft. Eine österreichische Perspektive. In P. Mittnik (Hrsg.), *Politische Bildung in der Primarstufe. Eine internationale Perspektive* (S. 41–58). Studienverlag.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. [Forschungsbericht]. SORA-Institut, Pädagogische Hochschule Wien, Arbeiterkammer Wien. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf

- Lange, D., Kierot, L., Breser, B. & Beutel, W. (2024). Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2024*. (S. 467–510). <http://doi.org/10.17888/nbb2024.2>
- Mansberger, S. (2025). Die Qual der Wahl. Kompetenzorientierte Demokratiebildung in der Volksschule. *R&E-SOURCE*, 12(3), 270–283. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1481>
- Reeken von, D. (2022). Historisches Lernen. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. (S. 205–211). Bpb.
- Rodrigues, A., Ribeiro, L., Desgualdo, P. & Markun, P. (2020). *Im Dschungel wird gewählt*. Prestel.
- Senghaas, D. (1995). Die Kultur des Friedens. In K. Wippermann (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament* (S. 1–8). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Windischbauer, E. (2012). Schule als demokratischer Erfahrungsraum. Möglichkeiten schulischer Partizipation am Beispiel repräsentativer schuldemokratischer Gremien. In H. Ammerer, F. Fallend & E. Windischbauer (Hrsg.), *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (S. 205–211). Studienverlag.

