

Thomas Stornig* & Katharina Ender**

Fachdidaktik

Demokratiebildung an Volksschulen zwischen Anspruch und Engagement, hierarchischer Struktur und Scheinpartizipation – Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen und Schulleiter*innen

* thomas.stornig@ph-tirol.ac.at, Institut für Sekundärpädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck

** kathiender@gmx.at, Innsbruck

eingereicht am: 27.05.2026, akzeptiert am: 20.08.2026

Der Beitrag untersucht, wie Lehrpersonen ausgewählter Volksschulen Demokratiebildung in der Praxis verstehen und umsetzen. Nach einer Einführung in das Konzept Demokratiebildung und den vorliegenden Forschungsstand wird eine qualitative Studie präsentiert, welche auf Basis von Interviews mit fünf Tiroler Lehrpersonen und Schulleiter*innen Einblicke in deren Erfahrungen bietet. Demokratiebildung wird als im Schulalltag zu erfahrender Bildungsinhalt begriffen, die Struktur der Schule und die eigene Ausbildung werden dabei als wenig förderlich wahrgenommen.

Keywords: Demokratiebildung, Primarstufe, Qualitative Studie, Lehrerinterviews, Professionalisierungsforschung

Democracy Education in Elementary Schools: Between Aspirations and Commitment, Hierarchical Structures, and Token Participation – Results of a Survey of Teachers and Principals

This article examines how teachers at selected elementary schools understand and implement democracy education in practice. Following an introduction to the concept of democracy education and the current state of research, a qualitative study is presented which, based on five interviews with Tyrolean teachers and headteachers, offers insights into their subjective experiences. Democracy education is seen as a part of everyday school life, whilst the structure of the school and the teachers' own training are perceived as not particularly conducive to this.

Keywords: Democracy Education, Primary Education, Qualitative Study, Teacher Interviews, Professionalisation Research

1 Einleitung

Demokratiebildung gilt im Zusammenhang mit aktuellen gesellschaftlichen Krisen, dem Erstarken autoritärer Politik und der fortschreitenden Erosion von demokratischen Institutionen (vgl. Nord et al. 2026) als besonders bedeutsame Bildungsaufgabe. Internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen und der Europarat erachten Demokratiebildung als essenziell für die Stabilität demokratischer Systeme wie auch für die Verwirklichung von Menschenrechten und einer inklusiven, auf demokratischer Teilhabe fußenden Gesellschaft (vgl. Europarat 2018; United Nations General Assembly 2024). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind für eine aktive und reflektierte Mitgestaltung von Demokratie nicht nur der Erwerb von Wissen und Fachkompetenzen, sondern auch das Wecken von bestimm-

ten Überzeugungen wichtig, wie der Bereitschaft zur Partizipation und zum Einsatz für demokratische Grundwerte wie Gleichheit und Toleranz (vgl. Biesta 2011; Kolb & Pietzonka 2025; Kultusministerkonferenz o. J.). Dem öffentlichen Schulwesen kommt die Schlüsselrolle zu, allen Bürger*innen einen entsprechenden Zugang zu Demokratiebildung zu gewährleisten. Dabei besteht heute viel Zustimmung, dass damit bereits in der Volksschule begonnen werden sollte, um Kinder frühzeitig in die Grundlagen einer demokratischen Gesellschaftsordnung einzuführen (vgl. Baumgardt 2022).

Wie diese Aufgabe in der Praxis didaktisch und pädagogisch umgesetzt werden soll, ist bis dato noch nicht vollständig geklärt. Aus der fachdidaktischen Perspektive ist Demokratiebildung insbesondere Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Gegenstände wie Politische Bildung, Geschichte oder Geographie

und wirtschaftliche Bildung, weil diese die hierfür relevanten Fachinhalte vermitteln und den Aufbau von Fachkompetenzen forcieren (vgl. GPJE 2004; Krammer et al. 2008). Demokratiebildung unterscheidet sich aus dieser Perspektive wenig von der klassischen Politischen Bildung. Allerdings kann – so warnen auch Fachdidaktiker*innen aus den genannten Domänen – die große Aufgabe, junge Menschen zu überzeugten und aktiven Demokrat*innen heranzubilden, nicht allein den Gesellschaftswissenschaften überlassen werden. Vielmehr ist die Schule als Ganzes gefragt, ihren Beitrag zu leisten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Kenner & Lange 2022). Dieser Gedanke steht im Mittelpunkt sogenannter *demokratiepädagogischer* Ansätze, welche vor allem in den Bildungswissenschaften verortet sind und sich verstärkt auf John Deweys Konzept von Demokratie als Lebensform berufen, das eine lebensweltliche Verankerung demokratischer Ideen in der Schule vorsieht (vgl. Coelen 2010; Himmelmann 2001): Demzufolge entstehen überzeugte Demokrat*innen in der Schule nicht allein durch die Vermittlung von Fachkenntnissen im Unterricht, sondern vor allem durch das Erleben von demokratischen Aushandlungsprozessen und die Übernahme von Verantwortung im gesamten Schulalltag. Eine entsprechende Mitwirkung von Schüler*innen an einer weitreichenden schulischen Beteiligungskultur soll die Entwicklung eines demokratischen Mindsets begünstigen (vgl. May 2022), welches durch politische Aufgeklärtheit, Anerkennung von Vielfalt und Bereitschaft zu gesellschaftlichem und politischem Engagement gekennzeichnet ist (vgl. Pausch et al. 2021). Demokratie als Lebensform stellt demzufolge die Basis für das Gelingen von Demokratie als Herrschaftsform dar (vgl. Himmelmann 2001).

Der aktuelle österreichische Lehrplan für Volksschulen ist durch ein umfassendes Verständnis von Demokratiebildung gekennzeichnet, das diese beiden Perspektiven widerspiegelt: Er enthält zahlreiche Bezüge sowohl zu einer fachbezogenen Politischen Bildung/Demokratiebildung als auch zu einem Lernen aus einer demokratischen, auf politischer Teilhabe von Schüler*innen basierenden Schulkultur. Fachspezifische Bezüge finden sich sowohl in den allgemeinen Teilen (siehe *übergreifende Themen*) als auch im Bereich der einzelnen Fächer (siehe etwa *den geografischen, wirtschaftlichen, sozialwissenschaftlichen* oder *historischen Kompetenzbereich* des Sachunterrichts). Darüber hinaus werden auch Aspekte einer demokratischen Schulkultur wie etwa die Nutzung von schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Teilhabe an demokratischen Abläufen explizit erwähnt (vgl. Lehrplan für Volksschulen 2023).

Abgesehen von dem mittlerweile in vielen Ländern in Lehrplänen verankerten Auftrag zur Demokratiebildung diagnostizieren internationale Studien jedoch vielfältige Hürden und Herausforderungen bezüglich ihrer schulischen Praxis, etwa in Form von geringen Ressourcen, nachteiligen Strukturen, Vorbehalten und Überforderung bei Lehrpersonen, aber auch fehlenden wissenschaftlichen Evaluationen (vgl. Kolb & Pietzonka 2025). Im Anschluss daran stellt sich die Frage, warum die Aufgabe von Demokratiebildung in der Schule oftmals nur fragmentarisch wahrgenommen wird.

Dies führt zur Problemstellung des vorliegenden Beitrags: Zu Praktiken der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen liegen bislang kaum empirische Befunde vor. Angenommen wird, dass Lehrpersonen in der Volksschule durch das Klassenlehrer*innensystem große inhaltliche Gestaltungsmacht und damit einen wesentlichen Einfluss darauf haben, welche spezifischen Lerngelegenheiten der Demokratiebildung ihren Schüler*innen tatsächlich geboten werden (vgl. Hess & Lipowski 2016). Bekannt ist, dass Lehrpersonen in der Volksschule der Behandlung politischer Fragen oft reserviert gegenüberstehen und demokratische Lernprozesse auch wegen ihrer Ergebnisoffenheit mit großer Skepsis betrachten (vgl. Krösche 2024; Larcher & Zandonella 2014). Von daher besteht insbesondere ein Forschungsinteresse zu dem in der Praxis vorliegenden Verständnis von Demokratiebildung und zu den pädagogisch-didaktischen Strategien von Lehrpersonen sowie vor allem dazu, inwieweit sie Schüler*innen schuldemokratische Partizipation ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag sucht deshalb nach Antworten auf die Frage, wie handelnde Lehrpersonen Demokratiebildung, insbesondere ihre Potenziale, aber auch Hürden und Grenzen, in der Praxis wahrnehmen. Dabei findet zunächst eine vertiefende theoretische Annäherung an das Bildungskonzept der Demokratiebildung statt, bevor vorliegende empirische Befunde vorgestellt werden. Im Zentrum des Beitrags stehen Erkenntnisse einer auf insgesamt fünf qualitativen Interviews beruhenden Pilotstudie von Katharina Ender (2026), die Einblicke in die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen von Lehrpersonen von Tiroler Volksschulen bieten. Drei der Befragten sind zudem Schulleiter*innen und damit einer speziellen Akteur*innengruppe mit erweiterten Zuständigkeiten (u. a. pädagogische Führung, Personalmanagement, Organisation) zuzurechnen. Erwartet wurde, dass diese Befragten wertvolle zusätzliche Perspektiven auf die Thematik einbringen können. Der finale Abschnitt enthält eine Zusammenfassung und Schlussfolgerungen sowie Vorschläge zur Förderung von Demokratiebildung in der Praxis.

2 Anspruch und Wirklichkeit von Demokratiebildung

2.1 Demokratiebildung als Bildungskonzept

Der Begriff der Demokratiebildung findet im deutschsprachigen Raum erst in jüngerer Zeit vermehrt Verwendung und konkurriert nun mit anderen ähnlich ausgerichteten Begriffen wie Politischer Bildung, Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen oder Demokratieerziehung (vgl. Beutel et al. 2022). Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Begriffe in der Fachdebatte oft unterschiedlich verstanden werden und daher einer Präzisierung bedürfen. Dies gilt insbesondere für den Begriff der Demokratiebildung. Auch wenn bezüglich dessen Bedeutung noch kein Konsens vorliegt, so wird darunter in einigen aktuellen Fachpublikationen ein zwischen Politischer Bildung (Lernen an Inhalten) und Demokratiepädagogik (Lernen durch Erfahrung) vermittelndes Bildungskonzept verstanden (vgl. Gloe 2025; Wohnig 2025). Demzufolge verbindet Demokratiebildung den Aufbau von politischem Wissen und Fachkompetenzen mit dem von Dewey geforderten Lernen aus Partizipationserfahrungen und dem Ziel der Entwicklung demokratieförderlicher Einstellungen. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Schule nicht nur ein Ort sein soll, an dem im Unterricht über Demokratie gelernt wird, sondern Schule selbst auch in ihrer Gesamtheit demokratisiert werden muss, damit Lernende demokratische Mitbestimmung erleben können (vgl. Gloe 2022). Zudem ist die Debatte um eine Stärkung der Demokratiebildung vor dem Hintergrund aktueller globaler Bedrohungen für die Demokratie zu verstehen. Damit ist diesem Bildungskonzept die explizite Zielvorstellung eingeschrieben, dass Demokratie geschützt, gefördert und weiterentwickelt werden soll (vgl. Pausch et al. 2021). Der vorliegende Beitrag orientiert sich an einem entsprechenden Verständnis von Demokratiebildung als Lernen *über*, *durch* und *für* Demokratie (vgl. Achour 2025). Wie diese ursprünglich aus der Menschenrechtsbildung übernommenen drei Dimensionen *über*, *durch* und *für* sichtbar machen, benötigt es zugleich fachlich fundierte Inhalte, demokratische Erfahrungsräume und die normative Ausrichtung an einer umfassenden Demokratisierung. Demokratiebildung darf daher nicht auf das Einüben von bestimmten vorgegebenen demokratischen Verhaltensmustern reduziert bleiben, sondern muss immer auch auf die Kritik des Bestehenden und eine Ausweitung demokratischer Teilhabe gerichtet sein (vgl. Lösch 2010).

Die GWB-Didaktik teilt mit der Didaktik der Politischen Bildung wesentliche Inhaltsbereiche wie ihr Interesse an Staaten, Bevölkerungen und Wirtschaftsmodellen und leistet von ihrem Selbstverständnis her

auch einen wichtigen Beitrag für die demokratische Gestaltung der Gesellschaft (vgl. Fögele & Partetzke 2023). Die im österreichischen Kontext entwickelte Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde ist bekanntlich durch eine deutlich umfassendere Perspektive geprägt und rückt Mensch-Umwelt-Beziehungen ins Zentrum ihrer Betrachtung (vgl. Sitte 2001). Durch die Einnahme dieser Perspektive wird erst sichtbar, dass die für die Politische Bildung fundamentale Frage – *Wie wollen wir Gesellschaft gestalten?* – immer im Verhältnis zu spezifischen Umweltbedingungen gedacht und bearbeitet werden muss.

Dass der neuere Begriff der Demokratiebildung auch in der Geographiedidaktik angekommen ist, zeigt ein aktueller Beitrag von Inga Gryl (2025), die am Beispiel verschiedener Aspekte darlegt, dass geographische Bildung nicht nur für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Basiskonzept Raum unerlässlich ist, sondern auch die Erfahrung partizipativer Raumgestaltung in der Schule mitdenkt.

Ein Blick auf österreichische Bildungsrichtlinien macht deutlich, dass ein vergleichbar umfassendes Verständnis von Demokratiebildung nicht wirklich neu, sondern vielmehr gut an vorliegende Vorgaben anknüpfbar ist. Bereits der Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus dem Jahr 1978 erwähnt die Mitarbeit in Schulgemeinschaftsausschüssen als politischen Lernanlass (BMUKK 1978). Knapp vier Jahrzehnte später errichtet der Grundsatzterlass 2015 Politische Bildung explizit auf drei Säulen: erstens „als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach“ (im Fall der Volksschule der Sachunterricht), zweitens „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler*innen“, womit quasi der partizipativen Dimension entsprochen wird. Drittens soll durch ein „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ (BMBF 2015: 1) geleistet werden. In diesem Sinne nennt der Erlass diverse konkrete Ziele, welche die Erhöhung demokratischer Teilhabe und den Abbau von Hürden und Ausschlüssen befördern sollen (vgl. BMBF 2015).

Wie in der Einleitung beschrieben, lässt sich auch im Lehrplan für Volksschulen (2023) an unterschiedlichen Stellen ein klares Bekenntnis zur Demokratie und sowohl zu einer fach- bzw. inhaltsbezogenen als auch partizipationsorientierten Demokratiebildung erkennen. Bezüge zur inhaltlichen Reflexion finden sich insbesondere im Bereich des Sachunterrichts. In der 4. Schulstufe werden u. a. „Situationen und Handlungen hinterfragen, sachlich beurteilen und Standpunkte dazu begründet vertreten“ (*sozialwissen-*

schaftlicher Kompetenzbereich), „Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Lebensweisen und Lebensräumen von Menschen wahrnehmen, einschätzen und persönliche Schlussfolgerungen ableiten“ (*geografischer Kompetenzbereich*) und „das Verhältnis von Macht und Recht in unserer Demokratie verstehen“ (*historischer Kompetenzbereich*) erwähnt (Lehrplan für Volksschulen 2023: 90 f.). Dass Demokratiebildung auch die Erfahrung einer spezifisch demokratischen Schulkultur einzuschließen hat, geht aus unterschiedlichen Passagen des Lehrplans hervor. Als Kompetenzziel für das übergreifende Thema Politische Bildung am Ende der Grundschule wird etwa formuliert, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich benennen und auf Schulebene nutzen“ können (Lehrplan für Volksschulen 2023: 12). Im Bereich der Deutschförderklasse heißt es im Bereich der Didaktischen Grundsätze wie folgt: „Relevante Werte für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft, z. B. Respekt, Gleichwertigkeit, Toleranz, Partizipation, Gemeinschaft, Verantwortung und Selbstbestimmung, werden altersgerecht vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern im Schulalltag implizit und explizit erfahren, erlebt und erlernt“ (Lehrplan für Volksschulen 2023: 138).

2.2 Demokratiebildung empirisch

Auch die vorliegenden empirischen Studien arbeiten mit unterschiedlichen Begriffen (Politische Bildung, Demokratiebildung, Civic Education etc.) und theoretisch-konzeptionellen Annahmen, was gewisse Einschränkungen in der Vergleichbarkeit mit sich bringt. In aller Kürze zusammengefasst verweisen diese jedoch auf gewisse gemeinsame Problematiken (vgl. Kolb & Pietzonka 2025). Zunächst ist festzustellen, dass empirische Studien deutlich stärker auf die Sekundarstufe als auf die Primarstufe fokussieren, wobei diese Unterscheidung nach Jahrgangsstufen – auch im deutschen Sprachraum – nicht einheitlich erfolgt. In Österreich umfasst die Primarstufe vier Jahre Volksschule. Studien beruhen vor allem auf der Erhebung von Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektiven und der Beobachtung von Unterrichts- bzw. Schulaktivitäten. Befunde zur Politischen Bildung beschäftigen sich vor allem mit dem Lernen im Unterricht, v. a. Lernvoraussetzungen und ergebnissen im Bereich Fachwissen sowie Unterrichtsprozessen, und sind stärker politikdidaktisch motiviert (vgl. Fischer & Lange 2022; Manzel & Schelle 2017; Weißeno 2022). Studien zur schuldemokratischen Beteiligung sind im Unterschied dazu stärker schulpädagogisch ausgerichtet und interessieren sich vor allem für Formen, Qualität

und Wirkungen von schuldemokratischen Maßnahmen sowie mögliche Zusammenhänge mit der Entwicklung spezifischer politischer Einstellungen (vgl. Schneider & Gerold 2018; Quenzel et al. 2023). Einzelne Studien verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz und untersuchen sowohl Politische Bildung/Demokratiebildung im Fach, als Prinzip und im Rahmen von Partizipationserfahrungen. Hier seien vor allem die internationalen Vergleichsstudien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* genannt, die Zusammenhänge zwischen entsprechenden Strukturen, Lernangeboten und -umgebungen mit politischem Wissen und demokratiebezogenen Einstellungen von Lernenden erforschen (vgl. etwa Abs et al. 2024; Schulz et al. 2018). Die IEA hat bislang vier solcher Studien durchgeführt; die Ergebnisse der jüngsten *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* sind für 2029 angekündigt (vgl. University of Bath 2026).

Dass die Förderung einer demokratischeren Schule und einer partizipativen Schulkultur vor allem als Aufgabe der Schulentwicklung betrachtet werden muss, zeigen u. a. die Ergebnisse des in der Schweiz durchgeführten Projekts *Partizipation stärken – Schule entwickeln (PasSe)*. In diesem Zusammenhang gelang es, verschiedene Akteur*innengruppen an Schulen für die Bedeutung von Partizipation zu sensibilisieren, in der Alltagspraxis bewusster wahrzunehmen und zu reflektieren. Schulentwicklung zur Förderung von mehr Partizipation von Schüler*innen erfordert demzufolge Beharrlichkeit und Reflexivität von Schulleiter*innen und Lehrpersonen und die Bereitschaft, sich auf Kritik und Meinungsverschiedenheiten – als Kernaspekte demokratischer Entscheidungsfindung – einzulassen (vgl. Häbig 2019; Müller-Kuhn 2020).

Gemein ist den vorliegenden Befunden die Identifikation bestimmter Problembereiche, mit denen Demokratiebildung auch im internationalen Kontext konfrontiert ist. Dies betrifft zum einen eine häufig geringe Ausstattung mit Ressourcen bzw. nachteilige schulische Strukturen, weil Inhalte in zu geringem Ausmaß im Schulsystem und in Stundentafeln verankert sind oder Lehrpersonen nicht entsprechend ausgebildet werden (vgl. Hughes et al. 2010; Stornig 2021, 2025). Letztere berichten häufig von Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestimmter Themen, teilweise von Vorbehalten, kontroverse Inhalte zu unterrichten, oder von Ängsten, in Konflikt mit Eltern oder anderen Akteur*innen zu geraten (vgl. Hahn 1999; Schulz et al. 2018). Studien belegen immer wieder Professionalisierungsdefizite bei Lehrpersonen, wenn diese ihr eigenes Wissen zu gering einstufen oder Bildungsvorgaben, Unterrichtskonzepte und -methoden nicht kennen oder ignorieren (vgl. Grammes 1998; Henkenborg et al. 2008; Stornig 2021; Weißeno 2022).

Betreffend des Lernens durch schulische Partizipation verweisen empirische Studien immer wieder auf die Problematik, dass Schulen im Gegensatz zu der im Bildungssystem seit Jahrzehnten gegenwärtigen Idee, Schüler*innen sollen in der Schule demokratische Partizipation erleben, tatsächlich vergleichsweise wenig Entscheidungsmacht einräumen (vgl. Helsper & Lingkost 2004; Krösche & Stornig 2024). In der Realität wird Schüler*innen in der Schule gerade in den wichtigsten Aspekten des Schulalltags echte Mitbestimmung vorenthalten, weshalb in diesem Kontext immer der Begriff *Scheinpartzipation* Gebrauch findet (vgl. Gamsjäger & Wetzelhütter 2020; Print 2007). Darunter wird das Phänomen verstanden, dass Schüler*innen zwar offiziell mitentscheiden dürfen, ihr Einfluss auf tatsächliche Entscheidungen jedoch sehr gering oder gar nicht vorhanden ist. Demzufolge werden bestimmte partizipative Prozesse öffentlichkeitswirksam an Schulen durchgeführt, um demokratisch zu erscheinen, ohne wirklich Macht oder Verantwortung an die Lernenden weiterzugeben. Das führt zur ambivalenten Beobachtung, dass Schüler*innen zwar ein demokratisches Gesprächsklima an Schulen wahrnehmen, gleichzeitig echte Mitbestimmung vermissen (vgl. Auferbauer et al. 2026; Brait et al. 2022). Wenn Schüler*innen tatsächlich ernsthaft in Entscheidungen einbezogen werden, dann wird das allerdings sehr positiv bewertet (vgl. Quenzel & Jungkunz 2023).

Die verhältnismäßig wenigen für den Bereich der Grundschule vorliegenden Studien verweisen auf ähnlich gelagerte Probleme für die Demokratiebildung, wenn Lehrpersonen bestimmte Themen im Unterricht ausklammern, weil sie diese ihren Schüler*innen nicht zutrauen oder ihnen selbst am nötigen Bewusstsein oder an den für die Umsetzung nötigen Kenntnissen mangelt (vgl. Bade 2024; Mitnik 2017). Auch messen Kinder im Grundschulalter der in der Schule erlebten demokratischen Partizipation oft wenig Bedeutung bei (vgl. Gerbeshi et al. 2024; Raggl & Gattringer-Kreuzmair 2024). Ganz allgemein hat Demokratiebildung in Schulen zu wenig Bedeutung, was mit der fehlenden Ausbildung für alle Lehrpersonen zusammenhängt. Während es in Schulen der Sekundarstufe mit Lehrpersonen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zumindest Personen im Kollegium gibt, die ein Lehramtsstudium mit zahlreichen Überschneidungen zu Inhalten der Politischen Bildung absolviert haben, werden Volksschullehrer*innen als Generalist*innen ausgebildet (vgl. Stornig 2021). Dadurch betrifft die Problematik der unzureichenden Ausbildung die Lehrpersonen aus der Primarstufe in noch stärkerem Ausmaß, weil solche Hauptansprechpartner*innen an der Schule für die Demokratiebildung oftmals fehlen dürften (vgl. Stornig & Alt 2025).

Weil gerade Lehrpersonen den Unterschied ausmachen, welche Lernumgebungen Schüler*innen schlussendlich vorfinden (vgl. Hess & Lipowski 2016), interessieren sich Studien besonders für deren Perspektiven, Einstellungen und professionellen Kompetenzen (vgl. Weißeno et al. 2013). Lehrpersonen gelten als ein entscheidender Faktor für die Quantität und Qualität von Demokratiebildung (vgl. Schneider & Gerold 2018). In der Primarstufe, wo das Klassenlehrer*innensystem dominiert, darf davon ausgegangen werden, dass die einzelne Lehrperson selbst einen besonders großen Einfluss auf eine demokratische Unterrichtskultur ausübt, ob und inwieweit Demokratiebildung als Unterrichtsgegenstand vorkommt und welche demokratischen Lern- und Beteiligungsräume Schüler*innen vorfinden. Von daher erscheint es wichtig, sich mit den Perspektiven von Lehrpersonen auseinanderzusetzen, um Einblicke in Praktiken zu erhalten, Barrieren für das Gelingen von Demokratiebildung zu identifizieren und Impulse für die Lehrer*innenbildung zu gewinnen (vgl. Philips 2026).

Aufgrund der kaum vorhandenen empirischen Befunde zu Lehrer*innenperspektiven, Lehr- und Lernverhalten bezüglich der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen ergeben sich in diesem Bereich deutliche Forschungsdesiderate.

3 Ergebnisse einer Pilotstudie zur Demokratiebildung im Schulalltag

Dies bot den Anlass für eine Pilotstudie von Katharina Ender (2026) zu Potenzialen und Herausforderungen gelebter Demokratiebildung im Schulalltag aus der Perspektive Tiroler Volksschullehrer*innen und Schulleiter*innen. Dabei wurde in theoretischer Hinsicht davon ausgegangen, dass Demokratiebildung dann wirksam ist, wenn sie nicht nur als Unterrichtsgegenstand begriffen wird, sondern auch lebensweltlich im Schulalltag verankert ist, um für die Mitglieder der Schulgemeinschaft umfassend erfahrbar zu werden (vgl. Gloe 2022; May 2022). Da bislang wenig über Praktiken der Demokratiebildung an österreichischen Volksschulen bekannt ist, wurde für das Projekt ein explorativer Zugang gewählt. Es galt vor allem, einen Einblick in die Wahrnehmungen der handelnden Lehrpersonen und Schulleiter*innen zu gewinnen, von denen angenommen wurde, dass sie im Wesentlichen dafür verantwortlich sind, welche demokratischen Lerngelegenheiten Schüler*innen offeriert werden. Ein besonderer Fokus lag auf den Hürden, die Lehrpersonen und Schulleiter*innen in diesem Zusammenhang wahrnehmen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, inwiefern diese Partizipati-

on von Schüler*innen im schulischen Kontext fördern und welche Faktoren sie dabei als unterstützend oder hemmend erleben.

Konkret orientierte sich die Pilotstudie an folgenden zwei zentralen Forschungsfragen:

- I. Was verstehen Lehrpersonen und Schulleiter*innen in Tiroler Volksschulen unter Demokratiebildung und wie setzen sie diese im Schulalltag um?
- II. Welche Faktoren fördern bzw. erschweren aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleiter*innen die Umsetzung gelebter Demokratie in Tiroler Volksschulen?

Ziel der Forschung war es, durch die Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Erfahrungen handelnder Lehrpersonen und Schulleiter*innen Einblicke in die Praxis von Demokratiebildung an Volksschulen sowie bestenfalls allfällige Ideen und Ansätze zu ihrer Förderung zu gewinnen.

3.1 Methode

Für die Beantwortung der hier genannten Forschungsfragen wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, da sich auf diese Weise subjektive Deutungen, Erfahrungen und Einschätzungen aus der Innenperspektive einer bestimmten Gruppe erfassen und analysieren lassen. Die Datenerhebung erfolgte mittels fünf leitfadengestützter Interviews nach Helfferich (2022), die einen thematischen Rahmen vorgaben, zugleich aber genügend Offenheit ließen, um auf individuelle Schwerpunkte, Erfahrungen und im besten Fall bislang nicht mitgedachte Aspekte einzugehen. Die

Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und aus forschungsethischen Gründen anonymisiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurden zunächst deduktive Kategorien aus der Theorie abgeleitet, diese schließlich im Laufe des Analyseprozesses durch induktive Kategorien ergänzt. Dadurch entstand ein umfassender Kategorienkatalog (siehe Tab. 1), auf dessen Basis das gesamte Datenmaterial dann ausgewertet wurde.

Die Stichprobe der Gesprächspartner*innen umfasste insgesamt fünf Interviewpartner*innen, darunter zwei Personen in ausschließlicher Schulleitungsfunktion, zwei Lehrer*innen sowie eine Person, die sowohl als Lehrperson als auch als Schulleitung tätig ist. Hinsichtlich ihres Geschlechts setzte sich die Gruppe aus drei männlichen und zwei weiblichen Befragten zusammen. Die Berufserfahrung der Interviewpartner*innen variierte von drei bis 40 Dienstjahren. Die Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt der Untersuchung unterschiedliche Schulstufen, darunter eine 2. Klasse, eine 3. Klasse sowie eine Mehrstufenklasse. Die Anzahl der betreuten Kinder lag zwischen 13 und 20 Kindern pro Klasse. Alle fünf Interviewpartner*innen waren an unterschiedlichen Schulstandorten tätig, drei Interviewpartner*innen an Schulen in der Stadt Innsbruck, eine Person in der Umgebung von Innsbruck und eine weitere in einer Tiroler Landgemeinde.

Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die befragten Personen Demokratiebildung nicht nur grundsätzlich befürworten, sondern sie im Unterricht auch gezielt und möglichst reflektiert umsetzen. Obwohl diese Auswahl bewusst getroffen wurde, da

Tab. 1: Kategorienkatalog

Hauptkategorie	Definition	Subkategorien
Verständnis und Bedeutung von Demokratiebildung	Aussagen darüber, wie die Befragten Demokratiebildung verstehen und welche Bedeutung sie ihr im schulischen Kontext zuschreiben	–
Rolle der Schule	Aussagen zur Funktion der Schule und Lehrperson bei der Förderung demokratischer Kompetenzen sowie zu organisatorischen Rahmenbedingungen	Demokratiebewusstsein in der Schulgemeinschaft Schulische Organisation Schule als Erfahrungsraum Lehrperson als Vorbild
Gelebte Demokratie im Schulalltag	Beschreibungen konkreter Formen demokratischer Praxis	Klassenrat/Schulparlament Beteiligung an Entscheidungen
Potenziale gelebter Demokratie	Aussagen zu positiven Auswirkungen demokratischer Bildung auf Schüler*innen	Selbstwirksamkeit und Verantwortung Gemeinschaft und Zugehörigkeit Soziale und kommunikative Kompetenzen
Grenzen und Herausforderungen	Aussagen zu strukturellen, organisatorischen oder persönlichen Hindernissen bei der Umsetzung von Demokratiebildung	Strukturelle und institutionelle Hürden Hierarchien und Machtverhältnisse Zeit- und Ressourcenmangel Widerstand im schulischen Umfeld Aus- und Fortbildung
Perspektiven und Handlungsbedarf	Vorschläge zur Weiterentwicklung der Demokratiebildung	Lösungsvorschläge Zukunftsvisionen

Personen mit einer angenommenen Expertise für die untersuchte Thematik befragt werden sollten, bringt sie auch Einschränkungen mit sich. Die Ergebnisse basieren auf Äußerungen von Personen, die dem Thema eindeutig positiv gegenüberstehen. Dadurch werden z. B. mögliche Widerstände, Unsicherheiten oder ablehnende Haltungen, die gegebenenfalls im Kollegium einer Schule existieren, nur indirekt oder gar nicht sichtbar. Die Ergebnisse geben keinen repräsentativen Überblick über die Situation an Tiroler Volksschulen, sondern zeigen vor allem, wie Demokratiebildung von engagierten Akteur*innen verstanden und umgesetzt wird. Die Stichprobe ist mit nur fünf Pädagog*innen vergleichsweise klein und erlaubt keine allgemeinen Schlussfolgerungen. Wie in der qualitativen Forschung üblich, lautete das Ziel nicht Allgemeingültigkeit, sondern die Gewinnung von Einblicken in subjektive Perspektiven und Erfahrungen, die Relevanz für die schulische Praxis und weitere Forschungen haben sollten. Trotz der kleinen Stichprobe konnten aus dem Datenmaterial wiederkehrende Themen herausgearbeitet werden, die, wie im Folgenden zusammenfassend berichtet wird, für das Verständnis des Forschungsgegenstands von Bedeutung sind.

3.2 Zentrale Ergebnisse

Aus den Interviews geht hervor, dass die befragten Lehrpersonen und Schulleiter*innen Demokratie vor allem als Haltung verstehen, die sich in der täglichen Arbeit mit Kindern widerspiegelt. Demokratie wird dabei nicht als Vermittlung politischer Konzepte im Unterricht verstanden, sondern als etwas, das im Sinne eines demokratischen Unterrichts- und Schulklimas aktiv gelebt werden muss. Dieses Verständnis zieht sich durch alle Interviews und bildet die Grundlage dafür, wie die Befragten ihre pädagogische Arbeit gestalten. Im Zentrum steht dabei die Erfahrung, dass Kinder lernen sollen, eigene Anliegen zu formulieren, die Perspektiven anderer wahrzunehmen und gemeinsam Lösungen zu finden. Die Lehrperson B1 sieht in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, dass Schüler*innen einerseits befähigt werden, eigene Interessen zu artikulieren, andererseits einen Konsens mit den Interessen anderer zu finden: „Demokratiebildung ist, zu lernen, seine eigenen Wünsche zu formulieren und auch mit den Wünschen der anderen zusammentreffen zu lassen und sich das auszudiskutieren. (...) Es muss dann etwas herauskommen, womit jeder leben kann“ (B1, Z. 46–50).

Der Umstand, dass die Befragten Demokratiebildung überhaupt nicht mit inhaltlichem Lernen über Demokratie im Unterricht verbinden, legt nahe, dass sie die Entwicklung politischer Sachkompetenz als

an sich elementare Dimension für den Aufbau eines Demokratieverständnisses auch in ihrer Praxis zurückstellen. Dass Lehrpersonen ihren Schüler*innen in der Primarstufe ein solches Lernen u. a. aufgrund ihres kindlichen Alters oft noch nicht zutrauen, ist aus früheren Studien bekannt (vgl. Bade 2024; Mittnik 2017). Dass in den Interviews überhaupt nicht zur Sprache kommt, wie demokratiebezogenes Fachwissen bzw. Konzepte wie Raum, Teilhabe, Recht oder Macht und deren Beziehungen im Kontext der Demokratiebildung erarbeitet werden (vgl. Fögele & Partetzke 2023; Krammer et al. 2008), ist ein Hinweis darauf, dass diese theoretische Reflexion im Unterricht der Befragten höchstwahrscheinlich zurücktritt.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Bedeutung der Schule als Raum für demokratische Erfahrungen. Die Befragten beschreiben, dass Demokratiebildung vor allem dort stattfindet, wo Kinder aktiv eingebunden werden, eine demokratische Kultur erleben und eigene Erfahrungen machen können. Dies wird in der Schule den Aussagen zufolge nicht nur im Rahmen geplanter Unterrichtseinheiten verwirklicht, sondern vor allem in alltäglichen Situationen, etwa bei Entscheidungen, die gemeinsam getroffen werden, oder im sozialen Miteinander. Die Möglichkeit, die eigene Meinung zu äußern und dabei ernst genommen zu werden, wird dabei als wesentliche Voraussetzung für demokratisches Lernen genannt. Besonders wichtig für die Aushandlung von Anliegen und Interessen zwischen den Schüler*innen, aber auch für die Vertretung von eigenen Positionen gegenüber der Lehrperson erscheint aus Sicht der Befragten die Einrichtung wertschätzender sozialer Beziehungen. Entsprechende Beziehungen, die alle Mitglieder der Schulgemeinschaft betreffen, werden als Grundlage dafür angenommen, dass Schüler*innen sich untereinander mit Respekt und Anerkennung begegnen und sich aber auch trauen, gegenüber Lehrpersonen ihre Meinungen und Wünsche zu äußern.

B3 zeigt sich wie im Folgenden auch überzeugt, dass die Schüler*innen es schließlich auch anerkennen und wertschätzen, wenn sie mit ihren Meinungen und Bedürfnissen von der Lehrperson ernst genommen werden: „Also glaube ich schon, dass das mit ein Grund ist, dass sie einfach das Vertrauen haben, weil sie merken, okay, wir nehmen sie ernst, wir gehen auf ihre Sachen ein“ (B3, Z. 211–212).

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt der Interviews liegt auf der Bedeutung der Lehrperson. Immer wieder wurde in den Gesprächen deutlich, dass Lehrpersonen als die zentralen Akteur*innen für die Umsetzung von Demokratiebildung wahrgenommen werden (vgl. Larcher & Zandonella 2014; Mittnik 2017; Stornig 2021). Ihr eigenes Demokratieverständnis, ihre Haltung und ihr pädagogisches Handeln haben

aus der Sicht der Befragten einen erheblichen Einfluss darauf, in welchem Ausmaß demokratische Prozesse im Schulalltag tatsächlich ermöglicht werden. Demokratiebildung wird daher stark mit dem persönlichen Engagement und der Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen in Verbindung gebracht.

Neben einigen genannten Potenzialen, die die Befragten bei ihren Schüler*innen wahrnehmen, wie der Steigerung der Selbstwirksamkeit, des Vertrauens in das eigene Handeln und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme wurden auch Herausforderungen hinsichtlich der Demokratiebildung in der Volksschule thematisiert. Die Befragten berichten von zeitlichen Einschränkungen, die häufig in Konflikt mit dem hohen organisatorischen Aufwand stehen. Demzufolge ist die Ermöglichung von mehr Mitbestimmung von Schüler*innen in Unterrichtssituationen aus Sicht der Lehrpersonen zeitintensiver und auch in der Durchführung komplizierter, als wenn die Lehrperson allein entscheidet (vgl. Henkenborg et al. 2008; Stornig 2021). Außerdem betonen sie gewisse strukturelle Rahmenbedingungen, die demokratische Prozesse verlangsamen oder hindern können. An dieser Stelle werden ganz zentrale Hürden für eine auf Partizipationserfahrungen beruhende Demokratiebildung in der Schule angesprochen, die in der Fachliteratur immer wieder kritisch thematisiert wurden (vgl. Auferbauer et al. 2026; Raggl & Gattringer-Kreuzmair 2024). Partizipationsmöglichkeiten sind nämlich auch der Erfahrung der Befragten nach häufig auf bestimmte Bereiche beschränkt und nicht immer mit tatsächlicher Entscheidungsmacht verbunden. Zudem nehmen die Lehrer*innen die bestehenden Hierarchien und die damit einhergehenden Machtstrukturen in dem System Schule als Hindernis in der Demokratiebildung wahr. Aus den Interviews geht zwar hervor, dass die befragten Lehrpersonen sich offenbar bemühen, ihren Schüler*innen möglichst viel Mitbestimmung zu ermöglichen. Großteils betonen sie dabei explizit, dass sie Verantwortung abgeben wollen und bemüht sind, stets eine übergeordnete Rolle zu übernehmen. Einige Befragte teilen jedoch Erfahrungen aus ihrem schulischen Umfeld und erzählen, dass manchen anderen Lehrpersonen die Umsetzung von Partizipation in der Klasse dennoch schwerfällt: „Es gibt da einfach schon Personen im Kollegium, die müssen sich ganz stark abgrenzen. Ich bin die Lehrperson und ich habe das Sagen und mich spricht man so und so an. Und so Sprüche, die sind Klassiker: *Wäre ja noch schöner, wenn jetzt die Kinder das Sagen hätten*“ (B4, Z. 376–379).

Selbst in jenen Situationen, in denen Mitbestimmung klar eingegrenzt ist, bleibt die Abgabe von Kontrolle für manche Lehrpersonen damit eine große Herausforderung. Dabei gehe es jedoch nicht darum, dass die Schüler*innen plötzlich alles entscheiden,

sondern eher darum, gemeinsam Lösungen zu finden, Kinder zu begleiten und ihnen echte Handlungsspielräume zu eröffnen. B4 drückt dies wie folgt aus: „Es geht nicht darum, dass die Kinder jetzt das Sagen haben, sondern es geht darum, dass man gemeinsam einfach Lösungen findet, Kinder begleitet, ihnen Möglichkeiten an die Hand gibt [...]. Es können ja oft kleine Dinge sein, wo man sie mitbestimmen lässt“ (B4, 380–384).

Eine von der Schulleiterin B5 geschilderte Situation zeigt besonders deutlich, wie stark die real bestehenden schulischen Machtverhältnisse demokratische Prozesse beeinflussen können. Sie berichtet aus ihrer Schule von wiederkehrenden Konflikten rund um die Pausengestaltung, die sowohl unter den Kindern als auch im Kollegium Spannungen erzeugte. Weil das Fußballspielen während der Pausen immer wieder zu Unruhe und Verletzungen führte, stand die Einrichtung einer eigenen Fußballpause im Turnsaal zur Debatte. Um eine gemeinschaftliche Entscheidung zu treffen, wurde eine demokratische Abstimmung durchgeführt, an der sowohl die Kinder als auch die Lehrpersonen gleichberechtigt teilnehmen durften. Das Ergebnis dieses Referendums sprach am Ende eindeutig für die Einführung einer solchen Pause. Da für die Umsetzung jedoch eine zusätzliche Aufsicht notwendig gewesen wäre, stieß das Vorhaben auf großen Widerstand innerhalb des Kollegiums. Das führte dazu, dass einige Lehrpersonen versuchten, die Entscheidung der Kinder im Nachhinein abzuschwächen oder zu verändern. Die Schulleiterin hält fest: „Da war dann noch die Rede davon, ob man jetzt nicht doch das wieder ändern könnte, oder man bietet eine Pause an, wo gelegentlich auch Fußball gespielt wird“ (B5, Z. 151–153). Sie reagierte daraufhin mit einer klaren Positionierung: „Nein, wir haben diese Angebote gemacht, wir haben das gemeinsam besprochen, dass wir diese Umfrage machen, und jetzt ist es entschieden worden. Ich meine, das ist eine Wahl“ (B5, Z. 154–156). Daraufhin hätten manche Lehrpersonen erwidert, dass es sich ‚nur‘ um eine „Schulabstimmung“ (B5, Z. 156) handeln würde. Sie betonte jedoch mehrfach, dass demokratische Abstimmungen verbindlich sein müssen, auch wenn sie im schulischen Kontext stattfinden. Die beschriebene Situation erinnert an das in Kap. 2.2 erwähnte Problem der Scheinpartizipation. Darunter werden wie beschrieben Beteiligungsformen verstanden, bei denen Kindern zwar der Eindruck von Mitbestimmung vermittelt wird, ihre tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten jedoch stark eingeschränkt bleiben. Reisenauer (2020) betont, dass solche Situationen vor allem dann entstehen, wenn Erwachsene Entscheidungen nur akzeptieren, wenn diese ihren eigenen Vorstellungen entsprechen. Parti-

zipation ist in solchen Fällen also abhängig von autoritären Mustern und bekommt dadurch schnell einen rein symbolischen Charakter. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Geschehnisse hier nur aus der Perspektive der interviewten Schulleiterin rekonstruiert und eben nicht mit widerstrebenden Interessen im Kollegium verglichen wurden. Scheinpartizipation kann nämlich auf unterschiedlichen Ebenen der durch Machtasymmetrien geprägten Schule stattfinden und nicht nur die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, sondern auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitung betreffen. Für ein umfassenderes Verständnis der geschilderten Begebenheit wären die Aufnahme zusätzlicher Stimmen in den Datensatz und die kritische Analyse des Kontexts und insbesondere der Macht- und Entscheidungsstrukturen am Schulstandort nötig.

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Interviewmaterial stellt sich außerdem die Frage, ob auch die befragten Lehrpersonen teilweise in ihrer Praxis Formen von Scheinpartizipation ihren Schüler*innen als Partizipation ‚verkaufen‘, die ihnen selbst jedoch unbewusst bleiben. In den Interviews fällt auf, dass die Befragten ihr eigenes Handeln nur selten oder gar nicht kritisch reflektieren. Stattdessen heben sie häufig ihre eigenen Bemühungen hervor, ein demokratischeres Unterrichts- und Schulklima durch die Abgabe von Entscheidungsmacht an Schüler*innen herzustellen, während sie gleichzeitig das Handeln anderer Lehrpersonen kritisieren. Dies könnte auf eine selektive Wahrnehmung hindeuten, die durch fehlende oder unvollständige Selbstreflexion entsteht, oder auch darauf, dass Lehrpersonen in der Interviewsituation ihr eigenes Handeln möglichst positiv darstellen wollen. Es überrascht, dass sich Lehrpersonen und Schulleiter*innen in dieser Frage nicht unterscheiden, obwohl ihnen in der eigenen Schule unterschiedliche Rollen, Funktionen und Machtpositionen zukommen. Gerade bezüglich der Frage, wie es gelingen kann, in der Schule mit ihren hierarchischen Strukturen durch eigene Handlungen mehr demokratische Beteiligung zu ermöglichen, wäre die Ausbildung gefragt, zu einer reflexiven Haltung bei Lehrpersonen, die auf dem Offenlegen und der kritischen Analyse eigener Schwächen beruht, beizutragen. Entsprechende Nachdenkprozesse müssen als Grundlage für die Gewinnung neuer pädagogisch-didaktischer Handlungsstrategien angenommen werden. Die eigene Erstausbildung begreifen die Befragten an sich als wenig förderlich für die Umsetzung von Demokratiebildung. Mehrere Befragte berichten, dass entsprechende Inhalte im Studium kaum oder gar nicht behandelt wurden und sie sich dadurch unzureichend auf demokratiepädagogische Anforderungen vorbereitet gefühlt haben. Rückblickend wird die Ausbildung zum Teil als sehr theoretisch beschrieben und dabei insbesondere

die fehlende Verbindung zur Unterrichtspraxis hervorgehoben. Darüber hinaus zeigt sich in den Aussagen ein Widerspruch zwischen den später zu vermittelnden demokratischen Werten und den in der Ausbildung selbst erlebten eher hierarchischen Strukturen.

Ein Interviewpartner erzählt, er habe in seiner eigenen Ausbildung kaum etwas zum Thema Demokratiebildung erfahren und zudem selbst auch keine demokratische Partizipation erlebt: „Es ist alles hierarchisch von oben nach unten abgegeben worden, wie im ganz klassischen Schulsystem“ (B3, Z. 461–462). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „politischen Ohnmacht“, die sich auch bei Lehrpersonen breit macht. Gerade Lehrpersonen müssten jedoch als überzeugte, motivierte Demokrat*innen und Vorbilder für ihre Schüler*innen auftreten: „Ganz viele junge Leute sagen, ich habe zwar Ideen, aber es interessiert eh niemanden. Es ist ja wurscht, ob ich zur Wahl gehe oder nicht. Aber genau diese Leute sind dann Lehrpersonen, die Kindern beibringen sollen: Deine Stimme zählt“ (B3, Z. 454–457).

Vor dem Hintergrund einer auch bei vielen Lehrpersonen anzutreffenden Gleichgültigkeit bzw. vorhandenen Ohnmachtsgefühlen betont er, wie wichtig es sei, dass junge angehende Lehrpersonen auch im Rahmen ihrer Ausbildung verstärkt im Bereich der Demokratiebildung qualifiziert werden und dabei selbst auch demokratische Partizipation erleben. Demzufolge kann, wer selbst erlebt hat, wie Mitbestimmung, offene Diskussionen, gemeinsame Entscheidungsprozesse und eine wertschätzende Beteiligungskultur funktionieren, diese Prinzipien authentisch im schulischen Alltag vermitteln.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ausgehend von der Annahme, dass Demokratiebildung gerade in Zeiten, in denen Demokratie global unter Druck steht, als besonders wichtige Bildungsaufgabe zu verstehen ist, die ab dem Eintritt in das Schulsystem ernst genommen werden muss, lautete das Ziel des vorliegenden Beitrags, Einblick in die Praxis der Volksschule zu geben. In diesem Kontext galt es zunächst zu zeigen, dass das Bildungskonzept der Demokratiebildung in jüngerer Zeit sehr starken Zuspruch erhält, in der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Debatte jedoch unterschiedlich begriffen wird. Dabei erhält der Ansatz, dass Demokratiebildung sowohl Lernen an spezifischen Inhalten als auch Lernen durch Partizipationserfahrungen zu umfassen hat, um hierzu zur Entwicklung von Demokratieverständnis und -bewusstsein beizutragen, heute vermehrte Zustimmung (vgl. Gloe 2025; Wohnig 2025). Das im österreichischen Schulsystem schon

länger bestehende Verständnis einer auf drei Säulen verankerten Politischen Bildung (Unterrichtsfach, Schulpartnerschaft, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip) (vgl. BMBF 2015) ist mit einem entsprechenden Verständnis vereinbar, wie sich auch am aktuellen Lehrplan für die Volksschule (2023) zeigt. Ein solches Lernen *über, durch und für* Demokratie (vgl. Achour 2025) stößt in der Praxis, wie empirische Studien sichtbar machen, jedoch an gewisse Hürden und Grenzen, die bislang jedoch für die schulische Primarstufe zu wenig beleuchtet wurden.

Diese Forschungslücke ein Stück weit zu schließen, war das Ziel einer Pilotstudie, die auf der Basis qualitativer Interviews mit Lehrpersonen und Schulleiter*innen Tiroler Volksschulen Einblicke in das Denken von im Feld handelnden Akteur*innen ermöglicht. Dabei zeigte sich, dass die Befragten die Umsetzung von Demokratiebildung im Schulalltag vor allem als aktives Erleben einer partizipativen Schulkultur verstehen, hiermit ein offenes, demokratisches Unterrichtsklima, wertschätzende soziale Beziehungen und Mitentscheidung im gesamten Schulalltag verbinden (I. Forschungsfrage). In diesem Kontext sehen Lehrpersonen Potenziale: Wenn Kinder in Entscheidungen eingebunden, ernst genommen und ihre Meinungen anerkannt werden, dann entwickeln sie Selbstvertrauen und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Zu kurz kommt dabei offenbar die Dimension einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Demokratie als politischem Konzept, ihren Strukturen und Merkmalen, die vor allem im Sachunterricht stattfinden sollte und für die Förderung demokratiepolitischer Kompetenz unerlässlich erscheint (vgl. Weißeno & Richter 2022). Der Anspruch von Demokratiebildung müsste jedoch lauten, dass fachliches Lernen über Demokratie und partizipatives Lernen durch Demokratie immer zusammengedacht werden und miteinander in einen fruchtbaren Dialog treten, um möglichst erfolgreich ein Lernen für Demokratie zu evozieren.

Diese wichtige Erkenntnis und auch die Stimmen der Befragten selbst weisen auf die Notwendigkeit einer zu verbessernden Ausbildung hin, welche das Bewusstsein für die Bedeutung einer frühen Demokratiebildung schärft und entsprechende sachunterrichtsdidaktische Kenntnisse und Zugänge vermittelt. Abseits der Lehramtsausbildung werden von den Interviewten weitere Faktoren genannt, welche diese als hinderlich für die Verwirklichung von Demokratiebildung begreifen (II. Forschungsfrage). Dass Lehrpersonen bestimmte schulische Rahmenbedingungen wie Zeitmangel als Einschränkung für Demokratiebildung erleben, ist auch aus früheren Studien bekannt. In der Volksschule dürfte diese Hürde deshalb noch stärker gegeben sein, da Lehrpersonen die Aufgabe zukommt, ihren Schüler*innen eine Vielzahl an grundlegenden

Fähigkeiten und Fertigkeiten mitzugeben, und sie ohnehin oft den Eindruck haben, diese Aufgabe nie ausreichend erfüllen zu können (vgl. Larcher & Zandonella 2014). Offensichtlich nehmen die Befragten die in der schulischen Realität bestehenden Machtsymmetrien zudem als wesentliche Hürde für Demokratiebildung wahr. Während sie versuchen, durch persönliches Engagement, durch Offenheit und eine demokratische Haltung Schule als Raum für Demokratiebildung wirksam werden zu lassen, werden strukturelle Aspekte, die mit der eigenen Rolle der Lehrperson bzw. eigenen Machtposition einhergehen, in den Interviews zu wenig reflektiert. Gerade hier bei der praktischen Umsetzung und reflexiven Auseinandersetzung im Kontext der partizipativen Gestaltung des Lern- und Erfahrungsraums Schule erscheint die Perspektive der GW-Didaktik mit ihrem Basiskonzept *Raum* unerlässlich. Wie Inga Gryl (2025) festhält, geht es einer solchen um eine „bewusste Reflexion der Interessen, Möglichkeiten und Grenzen sowie der Relationen des Selbst zu anderen in Bezug auf eigene Partizipation“ (Gryl 2025: 148). Da im Schulsystem Partizipationsgelegenheiten unvermeidlich systemisch beschränkt sind, müssen Machtverhältnisse bewusst wahrgenommen und auch immer wieder kritisch hinterfragt werden. Auch hier ist die Ausbildung gefragt, Schule als System innerhalb ihrer spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Lehrer*innenhandeln stärker selbstkritisch zu durchleuchten, damit Lehrpersonen und insbesondere Schulleiter*innen Bewusstsein und konkrete Strategien für pädagogisches und didaktisches Wirken gewinnen.

Parallel ergeben sich aus den Aussagen der Befragten Forderungen an das Schulsystem, welches in bestimmten Bereichen stärker demokratisiert werden müsste, um ein Lernen durch Demokratie zu befördern. Ferner sind insbesondere die Pädagogischen Hochschulen gefragt, sich verstärkt der Demokratiebildung zu widmen und passgenaue Angebote der Fort- und Weiterbildung – auch für die Volksschule – bereitzustellen sowie ihr Engagement im Bereich demokratischer Schulentwicklung zu vertiefen. Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sind angehalten, gemeinsam die Verhältnisbestimmung zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung im Bereich Demokratiebildung unter Berücksichtigung der verschiedenen Rollen – Lehrpersonen, Schulleiter*innen etc. – und der damit verbundenen Machtpositionen vorzunehmen.

Die vorliegenden Erkenntnisse beruhen auf der Befragung einer sehr kleinen Stichprobe und bringen entsprechende Limitationen mit sich. Da gezielt solche Lehrpersonen ausgewählt wurden, denen nachgesagt wurde, dass sie Expertise in Demokratiebildung besitzen, darf vorsichtig angenommen werden, dass viele Lehrpersonen an Volksschulen deutlich weniger

Affinität zum Gegenstand des Interesses haben und ihrer auch in der Praxis distanzierter gegenüberstehen (vgl. Larcher & Zandonella 2014). Von daher wären nicht nur eine konzeptionelle Schärfung des Begriffs der Demokratiebildung in der Fachdebatte und Ausbildung wichtig, sondern auch die Durchführung von umfangreichen Forschungen zur Praxis der Primarstufe und die Befragung großer Stichproben von Lehrer*innen und Schüler*innen, wie es etwa die ICCS für die Sekundarstufe leistet (vgl. Abs et al. 2024).

Literatur

- Abs, H. J., K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemmes (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Achour, S. (2025): Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 19–43.
- Auferbauer, M., J. Feyerer, M. Gamsjäger, N. Janovsky, P. Resinger & J. Thonhauser (2026): Gesellschaftliche Teilhabe. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.): Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich. Beltz Juventa, Weinheim, Basel. S. 264–288.
- Autorengruppe Fachdidaktik – Besand, A., T. Grammes, R. Hedtke, P. Henkenborg, D. Lange, A. Petrik, S. Reinhard, W. Sander (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bade, G. (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Wochenschau, Frankfurt am Main.
- Baumgardt, I. (2022): Demokratische Grundschule. In: Baumgardt, I. & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 29–38.
- Beutel, W., M. Gloe & V. Reinhardt (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Debus, Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 19–42.
- Biesta, G. J. J. (2011): Learning Democracy in School and Society. SensePublishers, Rotterdam, Boston. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3#>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015, GZ BMBF-33.466/0029-I/6/2015.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (1978): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlaß 1978, GZ 33.464/6-19a/78.
- Brait, A., P. Menapace, C. Oberhauser, I. Plattner & T. Stornig (2022): Schulische Partizipation. In: Janovsky, N. & P. Resinger (Hrsg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Studien Verlag, Innsbruck. S. 61–79.
- Coelen, T. W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(1). S. 37–52.
- Ender, K. (2026): Demokratiebildung in Tiroler Volksschulen. Potenziale und Herausforderungen gelebter Demokratie im Schulalltag (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck.
- Europarat (2018): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen Gesellschaften. Europarat, Straßburg. <https://campusdemokratie.ch/wp-content/uploads/2021/11/Kompetenzen-fuer-eine-demokratische-Kultur-RFCDC-Europarat.pdf> (20.04.2026)
- Fischer, S. & D. Lange (2022): Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Sander W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 99–109.
- Fögele, J. & M. Partetzke (2023): Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 53(5). S. 4–9.
- Gamsjäger, M. & D. Wetzelhütter (2020): Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In: Gerhartz-Reiter, S. & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 207–231. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12
- Gerbeshi, L., S. Ertl & S. Torrau (2024): Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 14(2). S. 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00430-z>
- Gloe, M. (2022): Demokratielernen als politische Bildung. In: Sander, W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 320–328.
- Gloe, M. (2025): Von der Re-Education zur schulischen Demokratiebildung. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In: DDS – Die Deutsche Schule, 2025(1+2). S. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.07>
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf (2. Auflage). Wochenschau, Schwalbach/Ts.

- Grammes, T. (1998): Kommunikative Fachdidaktik: Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft (Bd. 25). Leske + Budrich, Opladen.
- Gryl, I. (2025): Demokratiebildung in der geographischen Bildung. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 141–151.
- Häbig, J., E. Zala-Mezö, D. Müller-Kuhn, D. & N.-C. Strauss (2018): Partizipation von Schülerinnen und Schülern schriftlich fixiert. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 8(2). S. 173–187.
- Hahn, C. L. (1999): Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. In: Oxford Review of Education 25(1/2). S. 231–250.
- Helfferrich, C. (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur N. & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2 (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS, Wiesbaden. S. 875–892.
- Helsper, W. & A. Lingkost (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, W., M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 198–229.
- Henkenborg, P., A. Krieger, J. Pinsler & R. Behrens (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hess, M. & F. Lipowsky (2016): Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Waxmann, Münster. S. 149–169.
- Himmelfmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Hughes, A. S., M. Print & A. Sears (2010): Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 40(3). S. 293–309. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Kenner, S. & D. Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Handbuch Demokratiepädagogik. Debus, Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 62–71.
- Kolb, C. J. & Pietzonka, M. (2025): Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule. In: Politische Vierteljahresschrift. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>
- Krammer, R., C. Kühberger, & E. Windischbauer (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Krösche, H. (2024): Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich. Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung. In: Becher, A., E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 41–49.
- Krösche, H. & T. Stornig (2024): Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) 15(1). S. 18–35.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. überarbeitete Auflage). Beltz, Weinheim.
- Kultusministerkonferenz. (o. J.). Demokratiebildung. <https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/demokratiebildung.html> (20.04.2026)
- Larcher, E. & M. Zandonella (2014): Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien & SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien.
- Lehrplan für Volksschulen (2023): BGBl. II Nr. 1/2023. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2023-09_anlagen_0001_vs_bds.pdf (20.05.2026)
- Lösch, B. (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Wochenschau, Schwalbach/Ts. S. 115–127.
- Manzel, S. & Schelle, C. (Hrsg.) (2017): Empirische Forschung zur Politischen Bildung. Springer VS, Wiesbaden.
- May, M. (2022): John Dewey. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelfmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), Handbuch Demokratiepädagogik. Debus; Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 101–112.
- Mittnik, P. (2016): Politische und gesellschaftliche (Basis) Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mittnik, P. (Hg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Studien Verlag, Innsbruck. S. 23–40.
- Müller-Kuhn, D. (2020): Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In: S. Thomas & J. Rothmaler (Hrsg.): Partizipation in der Bildungsforschung (2. überarbeitete Auflage). Beltz Juventa, Weinheim. S. 293–326.
- Nord, M., D. Altman, T. Fernandes, A. Good God & S. I. Lindberg (2026): Democracy Report 2026. University of Gothenburg: V-Dem Institute, Gothenburg. https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem_Institute_Democracy_Report_2026_lowres.pdf (24.05.2026)
- Pausch, M., P. Hladschik, F. Pazderski & R. Nagem (2021): Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur in der europäischen Sozial- und Jugendarbeit. Euro-parat, Straßburg.

- Philips, R. (2026): The Anticipated Impact of Participatory Democratic Education: An Empirical Study of Teacher Beliefs and Implementation Barriers. In: Tech Know and Learn. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09948-1>
- Print, M. (2007): Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. In: British Journal of Educational Studies 55(3). S. 325–345. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Quenzel, G. & S. Jungkunz (2023): Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit. In: Quenzel, G., M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.): Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Verlag Barbara Budrich, Opladen. S. 229–238.
- Quenzel, G., M. Beck & S. Jungkunz, (Hrsg.) (2023): Bildung und Partizipation. Verlag Barbara Budrich, Opladen. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742614>
- Raggl, A. & Gattringer-Kreuzmair, J. (2024): „Wir dürfen, wir müssen“ – Ambivalenz partizipativer Praktiken am Beispiel einer kleinen österreichischen Grundschule. In: Zeitschrift für Inklusion 19(3). S. 123–138.
- Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, S. & C. Reisenauer (Hrsg.): Partizipation und Schule. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 3–22. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1
- Schneider, H. & M. Gerold (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Schulz, W., J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti & T. Friedman (2018): Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Springer International, Cham.
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, Bd. 16, Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 157–169.
- Stornig, T. (2021): Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung. Springer VS, Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33259-4>
- Stornig, T. (2025): Politikdidaktische Professionalisierung durch Weiterbildung aus der Sicht österreichischer Lehrkräfte. In: Beutel, W., D. Lange & S. Kenner (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung Band 1. Demokratiebildung. Eine Orientierung. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 149–160.
- Stornig, T. & Alt, S. (2025): Demokratiebildung im Sachunterricht. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit. In: Pädagogische Horizonte 9(2). S. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-08>
- United Nations General Assembly. (2024): Education for democracy. Report of the Secretary-General (A/79/344; S. 13). United Nations, New York. <https://digitallibrary.un.org/record/4063059?v=pdf#files> (15.05.2026)
- University of Bath. (2026): The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). <https://www.bath.ac.uk/projects/the-international-civic-and-citizenship-education-study-iccs/> (13.05.2026)
- Weißeno, G. (2022): Quantitative empirische Forschung in der politischen Bildung. In: Sander, W. & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (5. vollständig überarbeitete Auflage). Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 110–121.
- Weißeno, G. & Richter, D. (2022): Politische Aspekte. In: Kahlert, J., M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. Auflage). Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn. S. 173–178.
- Weißeno, G., E. Weschenfelder & M. Oberle (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, K.-P. & D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 187–202.
- Wohnig, A. (2025): Demokratiebildung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik? In: Beutel, W., S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung. Eine Orientierung. Wochenschau, Frankfurt am Main. S. 44–57.

