

Pädagogische Horizonte



THEMENHEFT

Demokratiebildung – im Dialog mit dem Anderen

Wolfgang Bilewicz
Bernadette Hörmann
Martin Kramer
Severin Renoldner
(Hrsg.)



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut Wissenschaftstransfer
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at · www.pedagogical-horizons.org

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

Martin Kramer

Herausgeber:innen des Themenheftes

Wolfgang Bilewicz, Bernadette Hörmann, Martin Kramer, Severin Renoldner

Lektorat

Karlheinz Heimberger
Martina Schimek

Typeset in Cronos® Pro
Titelbild: stellalevi, istockphoto.com
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Wolfgang Bilewicz, Bernadette Hörmann, Martin Kramer, Severin Renoldner</i>	vii
Für die Demokratie reden. Erfahrungen mit Dialogformaten im öffentlichen Raum <i>Sieglinde Rosenberger</i>	1
Demokratie-Bildung im Spannungsfeld zwischen Diversität und Subjektivität. Ein existenzanalytischer Ansatz dialogischer Bildung <i>Karl Sibelius</i>	13
Die organisierte Debatte als demokratieförderndes didaktisches Instrument des Dialogs für (angehende) Lehrpersonen <i>Katharina Resch</i>	27
Demokratische Menschenrechtsbildung – mensenrechtliche Demokratiebildung. Chancen und Wege methodischer Adressierung des Anderen im Schulunterricht <i>Zuzana Kobesova</i>	41
Durch Dialog zum Dialog. „Classroom Management“ aus dialogischer Perspektive <i>Bernadette Hörmann, Martin Kramer</i>	55
Reden – Zuhören – Mitgestalten. Demokratiedidaktische Impulse für dialogisches Lernen in der Primarstufe <i>Sabine Mansberger</i>	75
Zwischen Gedächtnis und Didaktik. Eine Analyse erinnerungskultureller und demokratiebildender Begriffe in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I <i>Wolfgang Bilewicz</i>	93

<p>Demokratiebildung im Sachunterricht. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit <i>Thomas Stornig, Silvia Alt</i></p>	107
<p>Demokratieförderung durch Weiterbildung. Möglichkeiten und Herausforderungen anhand des Lehrgangs „Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung“ <i>Nina Jelinek</i></p>	123
<p>Demokratie durch Improvisation. Eine theaterpädagogische Herangehensweise <i>Alexander Hoffelner, Peter Spindler</i></p>	141
<p>Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten (ZOLA) als Beitrag zur Demokratiebildung. Eine qualitative Studie an einer UNESCO-Mittelschule <i>Monika Hofauer</i></p>	155
<p>Schule als Gegenspielerin der Demokratiebildung. Eine Analyse dreier Mechanismen der Demokratieabspernung aus Sicht Kritischer Gesellschaftstheorie <i>Roman Langer</i></p>	169
<p>Demokratische Urteilskompetenz von Schüler:innen in digitalen Öffentlichkeiten stärken. Eine formative Fallstudie zum Projekt „Digital Navigator“ <i>Kathrin Lunzner, Eva-Maria Steinbacher, Isabella Tkalec</i></p>	185
<p>Demokratische Partizipationsmöglichkeiten von 14-jährigen Schüler:innen im Schulalltag gegen autoritäre Risiken. Eine österreichweite empirische Studie <i>Martina Rabl, Denise Hofer, Thomas Stornig, Gregor Metz, Tamara Katschnig, Matthäus Berger</i></p>	203

Editorial

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-00>

Sehr geehrte Leser:innen,

im Call zu diesem Themenheft stellten wir uns die Frage, welchen Beitrag eine Erziehung mit, für und durch Dialog zu leisten vermag, um die Entwicklung demokratischer Haltungen im Rahmen schulischer Erziehung zu unterstützen. Wegerif (2022, 2025) weist auf problematische Aspekte einer oberflächlich verstandenen Demokratiebildung hin und stellt ihr ein darüber hinausweisendes Konzept einer dialogischen Erziehung gegenüber, welches Lernen als *Erweiterung des dialogischen Raums* auffasst: Die Suche nach bestmöglichen Antworten auf Fragen an die Welt, das Zusammenleben, aber auch das Selbst, führt letztendlich zur Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung (Biesta, 2013).

Die hier veröffentlichten Beiträge decken ein breites Spektrum ab, das von curricularen Analysen und fachdidaktischen Unterrichtsentwürfen über theater- und projektpädagogische Ansätze bis hin zu praktischen Dialogformaten im öffentlichen Raum und zu Weiterbildungsangeboten reicht. Dabei werden unterschiedliche Ebenen beleuchtet – von theoriegeleiteter Reflexion und curriculärer Einordnung über empirische Befunde bis zu konkreten Unterrichts- und Schulentwicklungsformaten – und es wird gezeigt, wie demokratieförderliches Lernen als Persönlichkeitsbildung, als institutionelle Herausforderung und als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen ist.

SIEGLINDE ROSENBERGER beschreibt in ihrem Beitrag „Für die Demokratie reden. Erfahrungen mit Dialogformaten im öffentlichen Raum“ aufsuchende Demokratiebildung im öffentlichen Raum anhand einer Graswurzel-Initiative und analysiert Gesprächsprotokolle zu Bedingungen und Praktiken demokratischer Gesprächsarbeit *on the street*. Die Autorin betont, dass Demokratiediskurse lebensgeschichtlich ansetzen müssen und dass Dialog über reines Zuhören hinaus auch das gezielte Widersprechen gegen demokratiefeindliche Aussagen erfordert. Ergebnisorientiert werden Zeit, Leidenschaft und Weiterbildung als Voraussetzungen für erfolgreiche Praxis benannt.

KARL SIBELIUS stellt im Artikel „Demokratie-Bildung im Spannungsfeld zwischen Diversität und Subjektivität. Ein existenzanalytischer Ansatz dialogischer Bildung“ die existenzanalytische Perspektive nach Längle und Frankl als theoretische Grundlage vor, um Diversität und Subjektivität in demokratischen Lernprozessen zu berücksichtigen. Anhand eines konkreten Praxisfalls (Schulwechsel eines transidenten, autistischen Schülers) wird gezeigt, wie eine auf die Person und deren Lebensverhältnis fokussierte Pädagogik inklusives Verstehen und demokratische Solidarität fördert. Der Beitrag verbindet existenzanalytische Anthropologie mit didaktischer Reflexion und macht deutlich, wie subjektorientierte Zugänge zu einer tieferen Anerkennung von Andersheit und damit zu demokratischen Haltungen beitragen können.

KATHARINA RESCH untersucht in ihrem Beitrag „[d]ie organisierte Debatte als demokratieförderndes didaktisches Instrument des Dialogs für (angehende) Lehrpersonen“. In der sich wandelnden Kommunikationskultur wird die Fähigkeit zum konstruktiven Dialog als zentrale demokratische Kompetenz hervorgehoben. Die *organisierte* Debatte bietet eine strukturierte Möglichkeit, kontroverse Themen argumentativ zu verhandeln, Perspektiven zu wechseln und demokratische Gesprächskultur zu erleben. Sie fördert die Meinungs- und Urteilsbildung sowie den Umgang mit Kontroversität. Ein Beispiel aus einem Seminar zur Demokratiebildung illustriert die Phasen der Debatte und zeigt Potenziale wie Partizipation und Konfliktfähigkeit, aber auch Grenzen wie Stress und Sprachbarrieren. Somit ist die organisierte Debatte ein effektives Format, das in der Lehrer:innenbildung intensiver genutzt werden sollte.

ZUZANA KOBESOVA fragt im Beitrag „Demokratische Menschenrechtsbildung – menschenrechtliche Demokratiebildung. Chancen und Wege methodischer Adressierung des Anderen im Schulunterricht“, wie Menschenrechte auf eine Art und Weise unterrichtet werden können, dass sie ein respektvolles Miteinander fördern. Der Beitrag verbindet Grundlagen der Menschenrechtsbildung mit dem phänomenologischen Konzept der „Andersheit“. Ausgehend vom Konzept der Bildung über, durch und für Menschenrechte (gemäß der UN-Erklärung von 2011) wird der Status quo der Umsetzung der Kinderrechte in Österreich im Rahmen demokratiefeindlicher Erziehungspraxis kontextualisiert. Das Einfordern und Einlösen von (Rechts-)Ansprüchen wird in einem weiteren Schritt als Beziehungspraxis skizziert und mit dem Begriff der Andersheit vertieft. Unterrichtsbeispiele illustrieren Praktiken der Adressierung, der Einbindung in demokratische Diskurse sowie des Umgangs mit Begründungen gegen menschenrechtsverletzendes Verhalten bzw. des Unterlassens demokratieförderlicher Handlungen.

BERNADETTE HÖRMANN und **MARTIN KRAMER** verweisen in „Durch Dialog zum Dialog. ‚Classroom Management‘ aus dialogischer Perspektive“ auf die Schlüssel-funktion einer dialogischen Erziehung für die Demokratiebildung. Als Denk-Schule, in der aktives Zuhören, wertschätzendes Argumentieren, Perspektivwechsel

und Reflexion erprobt und angeeignet werden, eröffnet eine solche Erziehung dialogische Räume zur Welt, zum Anderen und zum Selbst. Anhand von Fallbeispielen aus aktueller Pflichtliteratur zum Classroom Management in der Ausbildung von Lehrpersonen, die u. a. unter Einbeziehung eines *Argumentation Rating Tool* analysiert werden, wird veranschaulicht, wie dialogische Erziehung demokratische Haltungen fördert.

SABINE MANSBERGER präsentiert in ihrem Beitrag „Reden – Zuhören – Mitgestalten. Demokratiedidaktische Impulse für dialogisches Lernen in der Primarstufe“ ein empirisch fundiertes, dialogisch orientiertes Unterrichtskonzept für die Primarstufe, das partizipative Lernformen in den Mittelpunkt stellt. Ausgehend von theoretischen Argumenten zur Bedeutung dialogischen Lernens werden didaktische Bausteine, kommunikative Zugänge und Kompetenzerwartungen beschrieben. Der Beitrag richtet sich explizit an Praktiker:innen und bietet eine Analyse der Kompetenzentwicklung sowie Reflexionen für die Lehrer:innenbildung – mit dem Ziel, demokratische Prozesse früh und dialogisch erfahrbar zu machen.

WOLFGANG BILEWICZ liefert mit „Zwischen Gedächtnis und Didaktik. Eine Analyse erinnerungskultureller und demokratiebildender Begriffe in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I“ eine systematische Untersuchung der curricularen Verankerung erinnerungskultureller und demokratiebildender Begriffe in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I. Ausgehend von theoretischen Konzepten kollektiven und kulturellen Gedächtnisses rekonstruiert die Studie terminologische Entwicklungen und prüft mittels quantitativer Frequenzanalyse die Präsenz zentraler Begriffe in verschiedenen Lehrplanfassungen. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zunahme differenzierter, prozessorientierter Zugänge in neueren Curricula, inklusive verstärkter Betonung von Gedenkstättenpädagogik und multiperspektivischen Methoden. Damit argumentiert der Beitrag, dass Erinnerungskultur nicht nur Wissensvermittlung, sondern ein didaktisches Prinzip darstellt, das historische Orientierung und demokratische Urteilsfähigkeit fördert – mit wichtigen Implikationen für curriculare Entwicklung und Fachdidaktik.

In ihrem Beitrag „Demokratiebildung im Sachunterricht. Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit“ entwickeln und evaluieren **THOMAS STORNIG** und **SILVIA ALT** im Projekt „Lernen über das Politische im Sachunterricht“ (LPSU) einen Unterrichtsentwurf für den Sachunterricht der Grundschule, um demokratische Konfliktfähigkeit und politisches Urteilen „von Anfang an“ zu fördern. Die Studie nutzt Interviews und Unterrichtsbeobachtungen und zeigt, dass Kinder unterschiedliches Vorwissen mitbringen, jedoch große Bereitschaft haben, politische Urteile zu diskutieren und demokratische Einsichten aus dem Unterricht zu gewinnen. Der Beitrag bietet konkrete, adaptierbare Unterrichtsbausteine und diskutiert Implikationen für die Praxis der Primarstufe.

NINA JELINEK untersucht im Beitrag „Demokratieförderung durch Weiterbildung. Möglichkeiten und Herausforderungen anhand des Lehrgangs *Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung*“, wie formelle Weiterbildungsangebote Demokratieverständnis und staatsbürgerliches Bewusstsein stärken können. Befragungen von Expert:innen aus dem pädagogischen sowie dem militärischen Feld zeigen gemeinsame Anliegen in Bezug auf Demokratie-, Neutralitäts- und Menschenrechtsbildung, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte. Der Beitrag diskutiert Chancen und Spannungsfelder von Weiterbildung in digitalisierten, von Desinformation geprägten Kontexten und plädiert für gezielte, interdisziplinäre Bildungsangebote.

Der Artikel „Demokratie durch Improvisation. Eine theaterpädagogische Herangehensweise“ von **ALEXANDER HOFFELNER** und **PETER SPINDLER** verbindet theaterpädagogische Improvisationsformate mit demokratiepädagogischen Zielen und zeigt anhand eines Unterrichtsbeispiels, wie improvisatorische Verfahren partizipative Lernprozesse, Perspektivübernahme und kommunikative Handlungskompetenz fördern. Praktische Hinweise und Reflexionsfragen unterstützen Lehrpersonen bei der Umsetzung; das Format erweist sich als niedrigschwelliges, kreativitätsförderndes Mittel, Demokratielernen erfahrbar zu machen.

MONIKA HOF AUER fragt in „Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten (ZOLA) als Beitrag zur Demokratiebildung. Eine qualitative Studie an einer UNESCO Mittelschule“, wie Demokratiebildung im Schulalltag jenseits symbolischer Mitsprache gelingen kann. Sie stellt ZOLA als projektorientiertes Format und zugleich als Schulentwicklungsstrategie vor, die Mitbestimmung, Selbstorganisation und SDG-Bezüge systematisch im Unterricht verankert. Auf Basis leitfadengestützter Interviews und Inhaltsanalyse werden Potenziale für Partizipation, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenz ebenso herausgearbeitet wie Spannungsfelder zu curricularen Vorgaben, Bewertungskultur und Organisation. Zentral für den Erfolg sind formative Rückmeldungen, klare Prozesse und die Rolle der Lehrperson als Coach.

Im Widerspruch zu der in diesem Heft skizzierten Demokratieerziehung möchte **ROMAN LANGER** in seinem Beitrag „Schule als Gegenspielerin der Demokratiebildung. Eine Analyse dreier Mechanismen der Demokratieabspernung aus Sicht Kritischer Gesellschaftstheorie“ sagen: Die Schule mit der Maria-Theresianischen Schulpflicht und den stark etatistisch genormten Curricula sei doch geradezu eine Institution der Unfreiheit. Vorschriften und Pflichten stünden über allem, was danach an Modernisierung, Freiheit von Zwang, gewaltloser Pädagogik, Förderung der eigenständigen Lebenswege der – besonders auch benachteiligten – Schüler:innen hinzugefügt worden ist. Langer vertritt einen extremen Kontraststandpunkt in dieser Thematik, dem wir uns stellen wollen. Er sieht Unfreiheit und v.a. auch Konkurrenzkampf zwischen Schüler:innen als Hauptmerkmale einer (man möchte fast sagen:) *undemokratisierbaren* Institution Schule, die daher fundamental neu gestaltet werden müsste.

KATHRIN LUNZNER, EVA-MARIA STEINBACHNER und ISABELLA TKALEC stellen in „Demokratische Urteilskompetenz von Schüler:innen in digitalen Öffentlichkeiten stärken“ eine formative Fallstudie zum Projekt „Digital Navigator“ vor. Interaktive, digitalgestützte Lernsettings nutzen Gamification und Co-Creation, um eine kritische Urteilskompetenz gegenüber Desinformation, Framing und KI-generierten Inhalten zu stärken. 96 % der Teilnehmenden bewerteten die Formate als positiv, besonders spielerische Elemente und Co-Creation zeigten hohe Motivations- und Partizipationswirkung. Gleichzeitig werden Herausforderungen wie heterogene Vorerfahrungen und geschlechtsspezifische Beteiligungsunterschiede reflektiert. Die Studie liefert empirische Evidenz für digital-gestützte Demokratiebildungsformate und diskutiert Transferpotenziale für Schule und außerschulische Bildung.

Abschließend präsentieren **MARTINA RABL, DENISE HOFER, THOMAS STORNIG, GREGOR METZ, TAMARA KATSCHNIG und MATTHÄUS BERGER** in ihrem Beitrag „Demokratische Partizipationsmöglichkeiten von 14-jährigen Schüler:innen im Schulalltag gegen autoritäre Risiken“ eine österreichweite empirische Studie, die untersucht, wie 14- bis 15-Jährige Partizipation und politische Bildung in der Schule erleben. Die Befunde zeichnen ein ambivalentes Bild: Während Jugendliche hohes Interesse an Mitgestaltung zeigen, sind tatsächlich etablierte Partizipationsformen (z.B. Klassenrat oder Schulparlament) selten und politische Bildung bleibt in der Praxis oft randständig. Nur etwa 10 % erleben politische Bildung als stark präsent. Die Studie identifiziert Handlungsbedarfe hinsichtlich curricularer Sichtbarkeit, praxisorientierter Lehrer:innenbildung und institutioneller Verankerung von Partizipation – zentrale Hinweise für Reformen und Fortbildungsangebote.

Alle in diesem Heft publizierten Artikel wurden einem mehrstufigen Peer-Review-Verfahren unterzogen. Wir laden die Leser:innen ein, die Beiträge zu studieren, zu diskutieren und gegebenenfalls in die eigene Praxis zu transferieren. Möge dieses Heft dazu beitragen, *dialogische Räume zu erweitern*.

Mit besten Grüßen

Wolfgang Bilewicz, Bernadette Hörmann, Martin Kramer, Severin Renoldner

Literatur

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Wegerif, R. (2022). Beyond democracy: Education as design for dialogue. In J. Culp, J. Drerup, I. De Groot, A. Schinkel & D. Yacek (Eds), *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis* (S.157–179). Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783969752548_010
- Wegerif, R. (2025). *Rethinking educational theory: Education as expanding dialogue*. Edward Elgar Publishing.

Für die Demokratie reden

Erfahrungen mit Dialogformaten im öffentlichen Raum

Sieglinde Rosenberger

Universität Wien

sieglinde.rosenberger@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-01>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Menschen sorgen sich um die Stabilität der liberalen Demokratie, andere unterstützen bei Wahlen die Transformation in eine Autokratie. Der Beitrag thematisiert Dialogformate als Ansatz der aufsuchenden Demokratiebildung im öffentlichen Raum – Streetworking für die Demokratie. Anhand einer konkreten Graswurzel-Initiative und deren Gesprächsprotokollen werden Bedingungen, Möglichkeiten und Praxen, demokratische Einstellungen und politische Kräfte zu stärken, beschrieben und analysiert. Das Ergebnis: Der Begriff Demokratie darf in Dialogformaten nicht abstrakt institutionell-prozedural bleiben, sondern muss lebensgeschichtlich ansetzen. Dialog ist aber mehr als Zuhören, Demokratie ablehnenden, gruppenfeindlichen Aussagen ist zu widersprechen. Dafür braucht es Zeit, Leidenschaft und Weiterbildung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Dialogformate, resiliente Demokratie, niederschwellige Demokratiebildung, Streetworking für die Demokratie, Zivilgesellschaft

1. Einleitung

Eine Sorge geht um in Europa. Die Sorge um die Zerbrechlichkeit und Demontage der liberalen Demokratie; die Sorge, dass demokratische Errungenschaften ins Autoritäre kippen könnten. Aktuelle Befunde zum Zustand der liberalen Demokratie sind einhellig: Sie ist gefährdet, ihre Zukunft ist offen (Merkel, 2024).

Die Entwicklungen verlangen nach pro- und reaktivem Handeln zur Stärkung und Anpassung der Demokratie an veränderte Rahmenbedingungen. Staatliche Akteur:innen wie Parteien, Parlamente und Regierungen geben rechtliche und politische Antworten, zivilgesellschaftliche Initiativen, NGOs, Kirchen, Bildungseinrichtungen und Gewerkschaften zeigen Gefährdungen auf, gehen auf die Straße, mobilisieren mit Flashmobs, machen Mahnwachen, schreiben Petitionen, schalten Inserate und wenden sich an politische Amtsträger:innen, keine Koalition mit Rechtsextremen einzugehen.

Der Kanon der Demokratie unterstützenden Aktivitäten enthält auch persönliche Gesprächs-, Dialog- und Zuhörformate (Pörksen, 2025). Auf Austausch

polarisierter Meinungen und Meinungsbildung ausgerichtet, wollen diese Formate Lern- und Reflexionsprozesse über kontroverse Themen anstoßen. Die Wirksamkeit ist belegt. Studien zeigen, dass am ehesten durch soziale Interaktion Vertrauen in die demokratischen Institutionen und Regeln aufgebaut und Veränderungen von Meinungen und Einstellungen erreicht werden kann (Vogel & Wänke, 2016, S. 175).

In der aufsuchenden politischen Bildung fallen Dialogformate in die Gruppe der Geh-Strukturen (Bremer, 2025). Ein konkretes niederschwelliges Dialogformat sind *Demokratiegespräche* wie sie die zivilgesellschaftliche Initiative *Ja Demokratie*¹ praktiziert. Diese ähneln dem aus der Sozialen Arbeit bekannten *Streetworking*-Ansatz: Sie sind lebensnah, eng mit dem Sozialraum der Zielgruppe verbunden und erlauben, sich über gegensätzliche Auffassungen auszutauschen. Ziel ist, einander zu verstehen und Gemeinsames zu finden, nicht unbedingt Zu- und Übereinstimmung. Um es mit dem Musiker Christian Muthspiel in den Worten von Ernst Jandl zu sagen: Unsere Ansichten gehen nach dem Gespräch als Freunde auseinander.²

Der folgende Beitrag leuchtet Möglichkeiten und Praxen von Demokratiegesprächen aus und sucht Antworten auf die Fragen: Wie kann über Demokratie in polarisierten Gesellschaften gesprochen werden? Was können persönliche Gespräche leisten? Wie ist auf kontroverse Demokratieverständnisse kommunikativ zu reagieren? Die Analyse von Gesprächsprotokollen kommt zum Ergebnis, dass für eine effiziente Kommunikation die Gespräche eine lebensweltliche Anbindung verlangen und Faktenvermittlung limitiert ist. Der Ansatz „Demokratie verteidigen“ stößt dann auf Interesse und breite Zustimmung, wenn damit auch die Verbesserung der eigenen sozialen Lage einhergeht.

Demokratiegespräche finden im politischen Kontext des Demokratieverteidigungs statt. Um diesen Aspekt und seine Rolle in Gesprächen geht es im nächsten Kapitel.

2. Politischer Kontext: Demokratiegefährdung und -verteidigung

Die liberale Demokratie steht in mehreren Ländern vor dem Problem der schleichenden oder bereits rasanten Erosion von Normen und Institutionen. Die politische Systemkonkurrenz zwischen Ost und West ist Geschichte. Auch innerhalb des politischen Westens, in Europa und in den USA, wird zwischen Demokratie und Autokratie gerungen. Zahlreiche Länder haben auch hier das Etikett funktionierende oder volle Demokratie bereits verloren (Freedom House, 2025).

1 <https://www.ja-demokratie.at>

2 https://www.meinbezirk.at/krems/c-regionauten-community/premiere-mit-christian-muthspiel-und-or-jazztra-vienna_a7473979

Ursachen der demokratischen Zerbrechlichkeit liegen in externen Entwicklungen wie Digitalisierung und Klimawandel, Kriegen und ökonomischer Globalisierung. Sie liegen auch an internen Kräfteverschiebungen. Anti-demokratische Kräfte erhalten bei Wahlen hohen Zuspruch und nutzen ihre gewonnene Macht, Pluralismus und Opposition zu delegitimieren, Rechtsstaatlichkeit durch das Recht des Stärkeren zu ersetzen und die Hetze gegen einzelne Personengruppen als Meinungsfreiheit zu stilisieren (Thevessen, 2025).

Gesellschaften sind polarisiert. Menschen mit unversöhnlichen, teils messianischen Ideologien und geschlossenen Politikbildern lehnen Austausch und Kompromiss ab. Der Frust über Politiker:innen wächst, Beschimpfungen und Bedrohungen mehren sich. „Es muss anders werden“, ist ein oft geäußelter Satz. Manche zeigen Wut und finden Gefallen an der Zerstörung demokratischer Strukturen und liberaler Eliten, andere wünschen sich Reformen und Verbesserungen der Lebensbedingungen, wieder andere sind einfach nur der Demokratie müde (Blühdorn, 2019).

Die wachsende soziale Ungleichheit ist ein Treiber für die Zerbrechlichkeit der Demokratie. Mit ihr geht einher, dass Menschen sich von der Politik als nicht gleich wahrgenommen fühlen und Teilhabechancen tatsächlich ungleich verteilt sind. Politikferne ist bei Menschen mit geringen Einkommen, prekären Jobs und wenig Wohnraum hoch. Vertrauensverluste in politische Institutionen, fehlende Zugehörigkeitsgefühle in die politische Gemeinschaft sowie Erfahrungen der Handlungsunfähigkeit nehmen zu. Diese Phänomene emotionalisieren, machen wütend gegenüber Repräsentant:innen oder ängstlich gegenüber Veränderung (Illouz, 2024).

In der Situation der Demokratiegefährdung stehen Konzepte und Projekte zur Demokratieverteidigung hoch im Kurs. Im 21. Jahrhundert hat nicht mehr die „Demokratisierung der Demokratie“ oberste Priorität, sondern die Stärkung und Verteidigung (Merkel, 2024, S. 15; Rosenberger, 2024b). Aufgerufen dazu sind politische Parteien ebenso wie die prodemokratische Zivilgesellschaft, NGOs und Bildungseinrichtungen. Ihre Aufgabe liegt darin, sowohl auf politische Kräfte als auch auf die Wählenden einzuwirken, sie durch politische Bildungsarbeit und öffentliche Kampagnen gegen anti-demokratische Botschaften und Politikangebote zu immunisieren (Olson, 2022).

3. Dialogische Hingehstrukturen

Das „Handbuch Aufsuchende politische Bildung“ (Gill et al., 2025) informiert über Praxen, Möglichkeiten und Vorzüge der *Komm-* und *Geh-Strukturen* der politischen Erwachsenenbildung.

Komm-Strukturen der Demokratiebildung finden in Kursen, Seminaren, Vorträgen und Diskussionen Anwendung. Die Räume erlauben Begegnung und Debatte, Kennenlernen, Austauschen, Wissensaneignung über das Verhandeln von

Unterschieden und Formate der Konfliktaustragung. Diese Räume werden in erster Linie von Gruppen mit mehr zeitlichen und formalen Bildungsressourcen genutzt. Mit anderen Worten: Diese Angebote erreichen kaum Menschen mit wenig Ressourcen bzw. Menschen mit wenig Erfahrung mit Demokratie. Deshalb werden Lernmöglichkeiten ausprobiert, die sich nicht nur auf Bildungseinrichtungen wie Schule, Universität oder Erwachsenenbildung konzentrieren, sondern an unüblichen Orten stattfinden. Niederschwelligkeit ist das Motto, Geh-Strukturen der Name. Die Lernmöglichkeiten kommen zu Lebens-, Wohn- und Arbeitsorten, ins unmittelbare Lebensumfeld, um dann handlungsbezogene Lern- und Bildungsinteressen zu generieren (Bremer, 2024, S. 28).

Zuhören, reden, informieren, persönliche Kontakte mit Menschen, die an der Demokratie zweifeln oder ihr gegenüber wütend sind, gelten als demokratiestabilisierend. Insbesondere bei stark polarisierbaren Themen wie Klimaschutz, Migration und Gender braucht es Gelegenheiten, Orte und Vermittler:innen, um eine Brücke zwischen polarisierten Meinungen zu bauen. Dialogformate geben Ansichten einen Platz, erlauben Position zu beziehen und darüber zu streiten, schließlich aber Verbindendes und Gemeinsames zu entdecken, um dem Kompromiss eine Chance zu geben. Ein Beispiel ist das Projekt „Raum für Demokratie“ der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland. Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Vereine oder kulturelle Einrichtungen wie Buchläden und Kunst- und Kulturzentren werden als Orte der Demokratiebildung und -stärkung definiert und genutzt.³

Damit Demokratie auf der Straße, in der Nachbarschaft, im Job und in der Familie kommunizierbar wird, braucht es nicht nur Empathie, sondern auch differenziertes Wissen über die Demokratie und Demokratiep Politik. Das Schema der Bertelsmann Stiftung „Dimensionen der Demokratiep Politik“ ist dafür hilfreich (Finn & Berner, 2025). Es unterscheidet zwischen zwei Ausprägungen (Lebensform und Regierungsform) und zwei Zielperspektiven (Verteidigung und Weiterentwicklung).

Demokratie als Regierungs- und Staatsform umfasst Partizipation, Institutionen und Regeln wie Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung zur Mäßigung politischer Macht. Die Demokratie als Staatsform ist aber in doppelter Hinsicht herausgefordert: Sie hat Freiheiten und Rechte der Bürger:innen vor dem Staat und vor starken Gruppen gesetzlich zu gewährleisten und gleichzeitig müssen diese Rechte DURCH den Staat geschützt werden. Michel Friedman, deutscher Publizist und Philosoph, drückt dies so aus: „Demokratie ist, wenn man sich überhaupt die Frage stellen kann, wie man leben möchte.“⁴ Genau dafür braucht es Verfahren und Institutionen zur Machtkontrolle sowie für Pluralismus und Menschenrechte.

Demokratien geben auch das Versprechen, das Leben in sozialer Hinsicht besser zu machen. Demokratie ist also Lebensform und sollte in doppelter Hinsicht

³ <https://www.bpb.de/themen/bundestagswahlen/557261/raum-fuer-demokratie/>

⁴ <https://www.ardmediathek.de/video/landtag/80-jahre-nach-kriegsende-landtag-gedenkt-der-opfer-des-holocausts/sr/Y3JpZDZDovL3NyLW9ubGluZS5kZS9MVf8xNDk1MTc>

spürbar sein. Erstens, indem Menschen das staatliche Machtsystem in freier und gleicher Weise mitgestalten, an politischen Prozessen partizipieren. Zweitens, indem Gesetze jene machen, auf die sie angewandt werden. Dies verweist auf soziale und ökonomische Rechte. Die gleiche Teilhabe an Lebenschancen wird aber nur dann als Demokratie lebendig und wahrgenommen, wenn den Bürger:innen bewusst ist, dass diese ein Ergebnis demokratischer Prozesse sind – und zwar nicht nur der Partizipation, sondern auch der Rechtsstaatlichkeit und der Grund- und Menschenrechte.

4. Sich für die Demokratie engagieren: Demokratiegespräche

In Österreich bildeten sich 2024, vor den Wahlen zum Europäischen Parlament und zum Nationalrat, neue Initiativen mit dem Ziel, Demokratie zu verteidigen (Rosenberger, 2024a). Einige dieser Initiativen sind mittlerweile im Bündnis 2025 vernetzt (<https://buendnis2025.at>). Idealtypisch sind zwei Arten zu unterscheiden: a) Initiativen, die mit Demos, öffentlichen Stellungnahmen, Mahnwachen, Vorträgen, Petitionen die Politik adressieren, also Druck auf Parteien ausüben; b) Initiativen, die sich mit Dialogangeboten im sozialen, beruflichen wie privaten Umfeld primär an Wähler:innen wenden und so gegen die Polarisierung arbeiten. Praktisch sind Mitmachende oft in beiden Ausprägungen aktiv, sie beteiligen sich etwa an Mahnwachen und wenden sich auch direkt an Wähler:innen.

Wahlprognosen über Zugewinne und eine mögliche Regierungsbeteiligung der sich weiter radikalierenden FPÖ waren der Auslöser für neue Initiativen. Die Politikwissenschaftlerin Tamara Ehs (2024) sieht bei den Akteur:innen dieser Partei den „Austrofaschismus als Drehbuch“.

Eine dieser neuen Initiativen ist *Ja Demokratie*.⁵ Als Geh-Initiative führt sie Gespräche über die lebensweltliche Bedeutung von Demokratie und Wählen und will dadurch demokratische Politik näherbringen, sie kritisch wahrnehmen und einen Reflexionsprozess in Gang setzen. Zu Themen und Gesprächsverläufen erstellt *Ja Demokratie* Gedächtnisprotokolle und tauscht bei Gruppentreffen praktische Erfahrungen aus. Die folgenden Ausführungen und Originalzitate basieren auf diesen internen Dokumenten. Die Autorin dieses Beitrags ist Teil der Initiative. Aus dieser persönlichen Involvierung resultiert die Wir-Erzählform.

4.1 Steckbrief zur Initiative „Ja Demokratie“

Ausgehend von Studien zu Wahlbeteiligung und Wahlverhalten sozio-demographischer Gruppen im unteren Drittel (Zandonella & Ehs, 2021), wendet sich die Initiative primär an Personen auf der Straße, die eher politikfern sind, nicht zur Wahl

⁵ <https://www.ja-demokratie.at>

gehen oder zu einer anti-demokratischen Partei neigen. Wir gehen in Viertel und an Orte, von denen wir annehmen, dass wir Menschen mit diesen Merkmalen treffen.

Räumlich konzentrieren sich die *Grassroot*-Aktivitäten auf Wien und Innsbruck Umgebung. Ehrenamtlich tätig sind etwa 50 Personen, daneben gibt es eine größere Zahl von Sympathisierenden. Ähnlich wie in ehrenamtlichen Initiativen in Deutschland, wo eine Studie (vgl. Karakayali/Kleist, 2015) zeigt, dass drei Viertel aller ehrenamtlichen Flüchtlingshelfer:innen 2015 weiblich waren, sind auch bei *Ja Demokratie* überwiegend Frauen aktiv. Sie kommen aus unterschiedlichen Berufen, einige aus der Erwachsenenbildung, die meisten sind am Übertritt in die Pension oder schon in der Pensionsphase. Alle bringen berufliche und private Netzwerke mit.

Die Gesprächsführung wird in Seminaren geübt und bei Gruppentreffen reflektiert. Von April 2024 bis Juni 2025 wurden mehr als 900 Gespräche geführt. Sie dauerten zwischen fünf und mehr als 30 Minuten und fanden an öffentlichen Plätzen, in Parks, in Promenaden, bei Öffi-Haltestellen, bei Veranstaltungen und Festen, in Einkaufszentren, auf Spielplätzen und in Hundezonen statt. *Ja Demokratie* sucht stationäre Gesprächspartner:innen, die etwas Zeit aufbringen können, die nicht von A nach B hetzen. Denn im Gehen sind Menschen kaum gesprächsbereit, im Sitzen in Parks gelingt dies viel besser. *Ja Demokratie* ist für Outdoor konzipiert und somit weitgehend von Wetterverhältnissen abhängig.

4.2 Reden: Zwischen Bedürfnis und Ablehnung

Wir gehen auf Menschen zu, stellen uns vor und fragen, ob Lust, Interesse und Zeit für ein Gespräch über Demokratie und Wählen besteht. T-Shirts, Anstecker, Umhängetaschen und Flyer machen uns erkenn- und verortbar.

Die Anbahnung des Dialogs verläuft je nach Standort und Tageszeit unterschiedlich. Einige weichen dem Angebot aus, lehnen es freundlich oder auch barsch ab, gehen weiter, weil sie entweder kein Interesse oder keine Zeit haben. Wut oder gar Attacken erfahren wir in keinster Weise. Andere bleiben stehen, stimmen zu, sind neugierig, was wir vorhaben, rücken auf der Parkbank näher, andere stellen sich einfach dazu, um mitzuhören. Wichtig für eine gelingende Begegnung ist, das Anliegen klar mitzuteilen; wichtig ist auch, rasch einzuschätzen, was das Gegenüber politisch bewegt oder aufregt. Jedes Gespräch entwickelt eine eigene Dynamik und verläuft anders.

Einige der Kontaktierten meinen, politisch gut informiert zu sein. Andere sagen, nicht für die Politik zuständig zu sein, keine Ahnung zu haben, sich politisch nicht kompetent zu fühlen, deshalb würden sie nicht zur Wahl gehen. Wieder andere meinen, sie selbst wären zwar gut informiert, bräuchten aber Informationen und Argumente für ihre wahlberechtigten Kinder, weshalb Wählen wichtig sei. Auf alle diese Situationen ist zu reagieren.

Einige, meist Männer, legen ein großes Redebedürfnis an den Tag, würden gerne noch länger reden; manche wundern sich, warum wir uns die Gespräche überhaupt antun; ähnlich Meinende versichern uns, dass sie für das Engagement dankbar seien, da Aktivität jetzt wichtig sei.

Die Gespräche vermitteln ein weit verbreitetes Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit – sei es im Hinblick auf das aus Alltagserfahrungen resultierende Gefühl des Nicht-Teilseins an der österreichischen Gesellschaft, sei es in Bezug auf die eigene politische Repräsentation. Auf sie käme es ohnehin nicht an, hören wir oft. Viele der in sozial prekären Lagen Lebenden spüren nicht, dass auch ihre Stimme zählt. Das fehlende soziale wie politische Zugehörigkeitsgefühl scheint sowohl ein Grund zu sein, weshalb manche gerne selbst reden, aber auch weshalb andere das Dialogangebot ablehnen.

In manchen Bezirken Wiens sind Sprachbarrieren groß. Es bräuchte Mehrsprachigkeit oder zumindest ein digitales Tool zur Übersetzung. Dazu kommt die Wahlberechtigung als sensibles Thema. Jene, die nicht wahlberechtigt sind, ärgern sich über das Gesprächsangebot; andere ärgern sich über die Frage nach dem Wahlrecht, weil darin ihre Zugehörigkeit bezweifelt wird. Deshalb sind wir dazu übergegangen, direkt zu fragen, ob er/sie vorhat, am Tag X zur Wahl zu gehen.

4.3 Demokratieverständnisse:

„Finden Sie, dass wir noch in einer Demokratie leben?“

Nicht überraschend in der polarisierten Gesellschaft begegnen wir Menschen mit ganz anderen, teils geschlossenen politischen und kulturellen Meinungen und Einstellungen. Nur wenige teilen die Sorge um die Stabilität der Demokratie wie dieser Gesprächspartner: „Ich bin als Vater einer Tochter gegen rechts, weil da Frauenrechte unter Druck geraten.“ Viele hingegen stehen rechtsnationalistischen Entwicklungen undifferenziert, unwissend gegenüber oder sehnen sich nach Veränderung in Richtung mehr Nativismus und weniger Zuwanderung.

Die Initiative will für die als gefährdet wahrgenommene Demokratie werben. Immer wieder sind aber Gesprächspartner:innen der Auffassung, dass es Demokratie eh nicht mehr gibt. Wiederholt werden wir gefragt, ob wir glaubten, noch Demokratie zu haben, da die Parteien eh tun, was sie wollen und nicht, was sie versprechen. Oder es wurde vehement geäußert, dass die Demokratie nicht durch politischen Rechtsruck gefährdet sei, sondern durch Muslime, die demnächst die Mehrheit bilden würden. Die Frage „Finden Sie, dass wir noch in einer Demokratie leben?“ steht auch für die Ablehnung von Impf- und Covid-19-Maßnahmen, da diese eine ungerechtfertigte Einschränkung der individuellen Freiheit bedingten und folglich anti-demokratisch gewesen wären.

Bei den Gesprächen in Wohnvierteln mit hohem Zuwanderungsanteil treffen wir auf potentielle FPÖ-Wähler:innen. Die Zuwanderung regt Österreicher:innen

ohne Migrationshintergrund und Zugewanderte auf. Aussagen wie: Es gäbe zu viele neu Zugewanderte, die Gewalt und Unsicherheit verbreiten, sind allgegenwärtig. Auffallend ist auch die Rede über soziale Missstände im Gewand des Nativismus und rechtsextremer Identitätspolitik: „Den eigenen armen Leuten wird nicht genug gegeben, alles den Ausländern reingeschoben“.

Dass die FPÖ einzelne Säulen der Demokratie gefährden könnte, wird bei jenen, die sie wählen werden, nicht thematisiert, eher heruntergespielt oder als Rettung stilisiert. Diese Gesprächspartner:innen sehen sich als Opfer von Ungerechtigkeiten, manche sogar als Opfer der Demokratie in Form der Menschenrechte. Veränderung ist daher das Anliegen, nicht Bestand.

Wir treffen aber nicht nur auf Demokratieferne, sondern auch auf Demokratienähe. Demokratiebewusstsein und Vertrauen in Demokratieversprechen beobachten wir insbesondere bei Menschen, die direkt oder deren Elterngeneration Diktatur und Faschismus erlebt haben.

4.4 Auf demokratiskeptische Statements reagieren?

Die Initiative agiert nicht positions- und wertneutral; sie ist parteiisch für den Grundkanon an Werten und Haltungen der parlamentarischen Demokratie. Menschenfeindlichen Meinungen und Faktenferne wird widersprochen.

Denn in den Gesprächen tauchen Meinungen auf, die sich aus Vorurteilen, Fake-News und menschenverachtenden Bezeichnungen speisen. Der dialogische Umgang mit dem von Mythen dominierten Wahrnehmungsraum ist eine besondere Herausforderung. Wie reagieren auf Behauptungen, man habe über die hohe Kriminalität und den weit verbreiteten Sozialmissbrauch genaues Wissen oder persönliche Erfahrung? Wir probieren Diskussions- und Antwortvarianten aus. Ein Zugang ist, mit sachlicher Differenziertheit die Kluft zwischen Realität und Wahrnehmung zu mildern. Wir bringen Fakten ein, die den Nutzen der Migration für den Gesundheitssektor oder den Tourismus klarlegen. Wir informieren über das Abstimmungsverhalten der FPÖ im Parlament, was manchmal für Überraschung sorgt, die mögliche Dissonanz wird dann aber in Frage gestellt. Alleine mit Fakten und Inhalten ist also nur beschränkt ein wirksames Gespräch zu führen. Die Fakten sind vielmehr mit der persönlichen Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Erfolgreich können Gespräche dann verlaufen, wenn sich Erfahrungen zwischen uns und den Gesprächspartner:innen überschneiden. Zum Beispiel bei Migration, wenn wir über das medizinische Personal im Krankenhaus reden oder über das verrückte Wetter, das sich zunehmend zu einem Klimawandel verdichtet.

4.5 Mehrwert für die Demokratie-Arbeiter:innen

Die dialogorientierte Demokratiewerkarbeit ist zeitintensiv, anstrengend, sie ermüdet; das Zuhören auf andere erfordert neben Empathie manchmal auch Überwindung und Mut. Sie gibt aber auch. Dialogformate schaffen Sozialkompetenz und neues Wissen. In nicht vertraute Lebenswelten kann eingetaucht werden, vom sozial-räumlichen Standort abhängige Sichtweisen können kennengelernt und Diversitäts- und Pluralismusfähigkeit müssen praktiziert werden.

Diese neuen Einsichten fördern das Verstehen der politischen Dynamiken und der Entstehung von demokratiepolitischen Kipp-Punkten. Aus der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung ist bekannt, dass politische Diskurse der Ab- und Ausgrenzung, des Wir versus die Anderen in den Alltag einsickern und abrufbar sind. Dieses Eindringen des politischen Diskurses konnten wir auf der Parkbank spüren, nämlich wenn Menschen nahezu im O-Ton evidenzferne Botschaften von politischen Parteien wiedergeben. Diese Beobachtungen motivieren, Methoden und Kompetenzen des dialogischen Umgangs zu verfeinern.

Schließlich gibt es eine ganz persönliche Komponente. Die Motivation liegt im subjektiven Verantwortungsgefühl für die Zukunft. Die Beteiligung an der aufsuchenden Demokratiewerkarbeit gibt ein bisschen Hoffnung, die Lebens- und Staatsform Demokratie resilienter zu machen. Und sie trägt zur Selbstversicherung bei, in einer entscheidenden Situation nicht zu schweigen oder wegzuschauen, sondern das Mögliche zu tun.

5. Fazit

Über Demokratie mit jemandem zu reden, der gleiche Erfahrungen teilt und ähnliche Meinungen mitbringt, ist einfach. Über Demokratie mit jemandem zu reden, der ökonomisch, sozial und politisch die Demokratieversprechen der Gleichheit und Freiheit nicht erlebt, ist anspruchsvoll bis teils unmöglich.

Unsere Erfahrungen vor Ort zeigen, dass mit Menschen, die eher politikfern sind und möglicherweise offene Ohren für Populisten und Nationalisten haben, dann produktiv über Demokratie gesprochen werden kann, wenn die Gespräche lebensweltlich anknüpfen, wenn ein Zusammenhang zwischen der persönlichen Erfahrung und der politischen Dimension herstellbar ist. Wenn es also gelingt, das Betroffensein von konkreten politischen Maßnahmen und deren autoritären Alternativen zu besprechen, dann kann die Sinnhaftigkeit, demokratisch zu wählen, nachvollziehbar werden.

Was können niederschwellige Gesprächsformate leisten? Sie können individuell eine Auseinandersetzung mit Demokratie und Politik im Alltag anregen und Leistungen wie Defizite der Demokratie bewusst machen. Wiederholt machten wir die Beobachtung, dass die angesprochene Gruppe nach unserem Gespräch

unter sich diskutierte. Diese Reflexionen könnten den mittel- oder langfristigen Effekt haben, der Politik näherzukommen.

Dennoch ist der Begriff Demokratie für viele abstrakt, bleibt institutionell-prozedural und weit von eigenen Erfahrungen entfernt. Die Erfahrung mit dem Unterfangen, Demokratie Menschen vermitteln zu wollen, die nicht spüren, dass auch ihre Stimme zählt, die nicht die Erfahrung der Mitwirkung und Teilhabe teilen, die demokratische Prozesse folglich nicht für ihr Wohlergehen verantwortlich sehen, macht deutlich, dass selbst in der Situation der Demokratiegefährdung die Strategie des Verteidigens zu kurz greift, sondern dass es auch insbesondere Weiterentwicklung, Anpassung und Verbesserung braucht. Dies kann die aufsuchende politische Bildung nicht wettmachen, da ist die Politik mit Antworten gefordert.

Dank

Ich möchte mich bei den Demokratie-Arbeiter:innen der Initiative für die Erstellung der Protokolle sehr herzlich bedanken. Ohne diese wäre der vorliegende Text nicht möglich gewesen.

Literaturverzeichnis

- Blühdorn, I. (2020). The dialectic of democracy: modernization, emancipation and the great regression. *Democratization*, 27(3), 389–407, <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1648436>
- Bremer, H. (2025). Aufsuchende politische Bildung. Versuch einer Standortbestimmung. In T. Gill, H. Stapf-Finé & A. Wallentin (Hg.), *Handbuch Aufsuchende politische Bildung* (S. 23–39). Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Bündnis2025. <https://buendnis2025.at>.
- Ehs, T. (2024). Kickl und der Austrofaschismus. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 3, 81–86. <https://www.blaetter.de/ausgabe/2024/maerz/oesterreich-das-drehbuch-des-volkskanzlers>.
- Finn, H. & Berner, L. (2025). *Demokratiepolitik ein vernachlässigtes Politikfeld*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/EINWURF_02_2025__Demokratiepolitik_ein_vernachlaessigtes_Politikfeld.pdf
- Freedom House (2025). *Freedom in the World2025. Report*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2025-03/FITW_World2025digitalN.pdf
- Gill, T., Stapf-Finé, H. & Wallentin, A. (Hg.). (2025). *Handbuch Aufsuchende politische Bildung*. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- llouz, E. (2024). *Die explosive Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Karakayali, S. & Kleist, O. (2015). EFA-Studie: *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland*, 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014, Berlin: Berliner Institute für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin 2015.
- Merkel, W. (2023). *Im Zwielficht. Zerbrechlichkeit und Resilienz der Demokratie im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/New York: Campus.
- Olsen, T.V. (2022). Defending democracy politically. *Acta Politica*, 57, 798–817. <https://doi.org/10.1057/s41269-021-00224-5>
- Pörksen, B. (2023). *Zuhören. Die Kunst, sich der Welt zu öffnen*. München: Hanser.
- Rosenberger, S. (2024a). Verbündet gegen die extremen Feinde. In *Der Standard* 28. Juli 2024. <https://www.derstandard.at/story/3000000229963/verbuetendegen-die-extremen-feinde>
- Rosenberger, S. (2024b): Was weiter tun? Überlegungen zur Demokratiestabilisierung. In *Kurswechsel*, 3, 96–101. http://www.beigewum.at/wp-content/uploads/Kuwe_3-24_DebatteRosenberger.pdf
- Thevessen, E. (2025). *Dead Line. Wie das System Trump die Demokratie aushöhlt und alle gefährdet*. München: Piper.
- Vogel, T. & Wänke, H. (2016). *Attitudes and Attitude Change*. London: Routledge.
- Zandonella, M. & Ehs, T. (2021). Demokratie der Reichen. Soziale und politische Ungleichheit in Wien. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 47(1), 63–101.

Demokratie-Bildung im Spannungsfeld zwischen Diversität und Subjektivität

Ein existenzanalytischer Ansatz dialogischer Bildung

Karl Sibelius

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
karl.sibelius@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-02>

INGEREICHT 30 JUL 2025

ÜBERARBEITET 25 OKT 2025

ANGENOMMEN 24 NOV 2025

Der Artikel stellt die Existenzielle Pädagogik als Ansatz zur adäquaten Vermittlung demokratischer Prinzipien – wie etwa der freien Entfaltung der Persönlichkeit – im Schulunterricht vor. Diese Lehr- und Lerntheorie basiert auf den Prinzipien der Existenzanalyse Alfred Längles und damit auch auf der ihr zugrundeliegenden Logotherapie Viktor Frankls. Für beide stehen die Person und deren Verhältnis zu ihrem Leben im Mittelpunkt. Anhand eines Beispiels aus der Schulpraxis (der Schulwechsel eines 11-jährigen transidenten Kindes mit autistischen Zügen) wird beschrieben, wie die inkludierende Annäherung unter Beachtung der Grundlagen existenzieller Pädagogik zum Verständnis der gesamten Klasse hinsichtlich der Bedeutung von Diversität und Subjektivität als Basis eines demokratischen Zusammenlebens beiträgt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Existenzielle Pädagogik, Existenzanalyse,
dialogische Demokratiebildung, Fallbeispiel

1. Einleitung

Demokratie als Gesellschaftsform eines Staates ist kein Schicksal, sondern eine Entscheidung. Das Bekenntnis eines Volkes zur Demokratie hat weitreichende Konsequenzen. Sie betreffen alle gesellschaftlichen und damit auch alle sozialen und kulturellen Bereiche, nicht zuletzt den der Bildung. Denn eine Demokratie kann nur dann und dort entstehen und gedeihen, wo die mit ihr verbundenen Grundlage und Werte aktiv durch die Art des Zusammenlebens geachtet und gepflegt werden. Das betrifft u.a. die Anerkennung und Akzeptanz der Individualität jeder einzelnen Person. Nur auf dieser Basis kann Identifikation mit dem System entstehen und so jener Gemeinsinn, der seine Idee prägt und trägt.

Formale Basis dafür sind die Gesetze. Diversität, lebendige und gelebte Vielfalt, besitzt rechtlichen Schutz, so ihr Ausleben nicht die Rechte anderer verletzt. Wenn Demokratien mit einem Wirtschaftssystem verbunden werden, das auf Konkurrenz basiert, kann daraus eine abschätzende und schließlich abschätzige

Haltung des Subjekts Anderen gegenüber resultieren. Die damit verbundenen Vor-Urteile verdichten sich zu Ausgrenzungen, wodurch die Entfaltungsrechte der Betroffenen beschnitten werden.

Daher ist es ein wichtiger Auftrag an alle, die die Verantwortung für Kinder als deren unmittelbare persönliche Bezugspersonen übernommen haben, demokratische Prinzipien vorzuleben, sie bewusst und aktiv zu vermitteln (Schröder & Klee, 2012). Dies gilt für Kindergärten, Schulen und alle Formen der außer- und nachschulischen Bildungsarbeit. „In diesem Sinne kommt der politischen Bildung die Funktion zu, ausgebildete Demokrat*innen bereitzustellen, [...]“ (Friedrichs, 2020).

In diesem Artikel geht es um die dafür benötigte Bildungspraxis im schulischen Bereich in Beantwortung der Fragen: Wie kann dort erfolgreich ein respektvoller und gleichzeitig unkomplizierter Umgang mit Erscheinungsformen kultureller, sexueller, religiöser Diversität vermittelt werden? Wie lässt sich Kindern und/oder Jugendlichen nahebringen, dass die Akzeptanz von Menschen, die anders sind, eine notwendige Voraussetzung dafür ist, auch für das eigene So-Sein Respekt und Verständnis einfordern zu können?

Eine Antwort darauf bietet die existenzanalytische Perspektive, repräsentiert in der Existenziellen Pädagogik, wie hier anhand eines konkreten Beispiels beschrieben werden soll. Dabei soll der Aufgabenkomplex „Demokratie lehren und lernen“ im Begriff „Demokratie-Bildung“ zusammengefasst werden. „Bildung“ wird dabei verstanden als dialogischer Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden, (idealerweise) als wechselseitiger Austausch von Fragen und Antworten im direkten Gespräch.

Die wesentlich von Alfred Längle (2016) in Weiterentwicklung der Logotherapie von Viktor Frankl erarbeitete Existenzanalyse ist ein phänomenologisch-personaler Ansatz, der den Menschen in seiner existenziellen Freiheit, Verantwortung und Sinnorientierung begleitet. Beide therapeutische Ansätze beruhen auf einer Wahrnehmung der Menschen als Teile des Souveräns innerhalb eines demokratischen Staates. Dieser garantiert ihre Wertschätzung nicht trotz, sondern aufgrund ihrer Einzigartigkeit.

So ist die Basis der von Eva Maria Waibel maßgeblich geformten Existenziellen Pädagogik, auf die hier rekurriert werden soll, die Begegnung von Menschen im konstruktiven, respektvollen Dialog (Waibel, 2017).

Wie das der Theorie nach aussehen SOLL, wird nachfolgend anhand kurzer Darlegungen zu grundlegenden Aussagen der Existenzanalyse und Logotherapie dargestellt. Wie es in der Praxis aussehen KANN, zeigt der konkrete Fall eines österreichischen Schülers beim Wechsel von der Volksschule ins Gymnasium. Der Beschreibung dieses Prozesses schließt sich die Diskussion dieser Erfahrungen aus der Perspektive der Existenziellen Pädagogik an. Ein Fazit mit einer Würdigung der Möglichkeiten Existenzieller Pädagogik im Kontext der Demokratie-Bildung beendet die Ausführungen.

2. Theoretischer Hintergrund: Existenzielle Pädagogik und dialogische Demokratie-Bildung

Die Existenzielle Pädagogik kann als Übertragung der Grundprinzipien von Existenzanalyse und Logotherapie in die erzieherische Arbeit verstanden werden. Im Mittelpunkt steht nicht der Lehrstoff, sondern die Unterstützung der Lernenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Sie geht dabei von der Prämisse eines Menschen als ganzheitlich zu betrachtender Einheit von Körper, Geist und Seele aus.

Lernprozesse werden in der Existenziellen Pädagogik als Dialoge gestaltet, als Begegnung von Lehrenden und Lernenden, vermittelt durch die jeweiligen Lehrinhalte. Diese Dialoge zielen darauf ab, mit den Lernenden und für sie die richtigen Wege der Gestaltung des gemeinsamen Lernerlebnisses zu finden. Das kann auch bedeuten, dass der Unterricht aufgrund der Wünsche, Anregungen oder Bedürfnisse der Lernenden partiell umgestaltet wird, um den Stoff „alltagstauglich“, damit interessanter und eingehender zu gestalten. Den Lehrenden obliegt es, in den einzelnen dialogischen Situationen auf die Wahrung des Respekts gegenüber allen beteiligten Personen zu achten.

Die Förderung der Motivation für das Lernen entsteht durch gezielte Anwendung der existenzanalytischen Theorie zur Grundmotivation des Menschen. Diese vollzieht sich als pädagogische Intervention und anhand des beispielgebenden Verhaltens der Lehrenden.

Alfried Längles „Vier Grundmotivationen“ als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie-Bildung in der Schule

Die Überschrift zu diesem Abschnitt verdeutlicht, dass es sich um ein Konzept handelt, das den Schulunterricht durch den Umgang der Lehrenden in ganzheitlicher Wahrnehmung der Lernenden prägt und so unmittelbarer Teil des schulischen Er-Lebens wird. „Die vier Grundmotivationen beschreiben die Grundbedingungen der Existenz und die tiefsten Motive des Menschen“ (Längle, 2014). Dies geschieht in Beantwortung der existenziellen Fragen nach dem „Sein-Können“, „Sein-Mögen“, „Selbstsein-Dürfen“ und schließlich dem „sinnvollen Sein“.

Die erste der vier Grundmotivationen bezieht sich auf die Tatsache des „Da-Seins“ an sich: Ich bin – *KANN ich sein?* Es geht um ein Verstehen des „Da-Seins“, seiner Gründe, seiner Bedingungen. Sind diese dergestalt, dass ein Leben im Sinne eines Überlebens und einer persönlichen Entwicklung möglich ist oder wird? Was kann ein Individuum selbst aktiv dazu beitragen, das zum Leben Nötige zu ermöglichen, zu garantieren? Diese Fragen setzen die „Person“ als handelndes Ich voraus, und sie weiten den Blick auf das Umfeld, das zu ihr in ein Verhältnis gesetzt wird. Damit, so Längle, werden drei existenzielle Voraussetzungen angesprochen: „Schutz“, „Raum“ und „Halt“. Sich selbst vor möglichen Gefahren zu schüt-

zen, ist die Voraussetzung, das eigene Leben zu bewahren. Für die physische Seite bedeutet dies, einen „Schutz-Raum“ zu besitzen. Was die psychische Seite betrifft, so besteht der benötigte Schutz in der Gegenwart anderer Menschen und auch in der Möglichkeit zu (sinnvollen) Beschäftigungen. Was und wie viel davon hat die Umwelt zu bieten? Welche An-Reize vermittelt sie für das Leben? Die Antworten auf diese Fragen bedingen im positiven Fall ein „Ja“ zur erfahrenen Welt.

Der materiell und somit quantitativ orientierten Betrachtung der Person angesichts ihrer Lebensbedingungen im Kontext der ersten Grundmotivation wird mit der zweiten Grundmotivation eine qualitative Ergänzung zur Seite gestellt. Hier geht es um das „Leben Mögen“, um das „Ja“ zum Leben“. Auf die Feststellung „Ich lebe“ folgt hier die Frage „Mag ich leben?“. Zu ihrer Beantwortung werden Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart herangezogen und bewertet anhand der Kriterien „Beziehung“, „Zeit“ und „Nähe“. Die Frage ist nicht mehr, ob andere Personen vorhanden sind, zu denen eine Beziehung aufgenommen werden kann, sondern die nach vorhandenen Beziehungen. Was bedeuten sie der Person? Wie viel Zeit hat ein Mensch, um Beziehungen anzubahnen, zu entwickeln, zu erhalten? Wie viel ihrer Zeit investieren die Beziehungspartnerinnen und -partner? „Leben erfolgt nur in der Zeit. Nimmt man sich Zeit für etwas oder jemanden, so verdichtet sich darin Leben“, so Alfred Längle (2014). Das Leben erhält so eine höhere Qualität und Gleiches gilt für die Beziehung – „Verdichtung“ bedeutet „emotionale Nähe“ und diese wiederum im Idealfall „Erfüllung“. Das „Ich“ der Person erlebt das „Wir“. Aus dieser Erfahrung resultieren ein deutlicher Zugewinn an Lebensqualität und die Erkenntnis, dass dieses „Wir“ wichtig und schützenswert ist: der Keim des Gemeinnsinns.

Dieser Gedanke führt automatisch zur dritten Grundmotivation Längles, in der es um die Identität der Person und deren Anerkennung in der Gemeinschaft geht: Ich lebe – *Darf ich so sein, wie ich bin? Darf ich „Ich“ sein?* Man selbst sein zu dürfen, ist nicht nur für die einzelne Person eines der zentralen Anliegen. Bejahung oder Verneinung dieses Wunsches prägen das Verhältnis zur Umwelt und ihren geistigen Grundlagen. Ausgehend vom Gedanken einer Erziehung mit dem Ziel, eine demokratische Verfassung der Gesellschaft als schätzens- und aktiver Verteidigung wert zu erfahren, ist dies ein zentraler Punkt. An dieser Stelle geht es um die positive Einstellung zur Diversität als Ausdruck menschlichen Lebens. Kann dies beispielhaft gelebt und im täglichen Miteinander ungezwungen vermittelt werden, so werden nicht nur die Ideen der Demokratie und des Gemeinnsinns gefördert. Sie werden mit Inhalt belebt und mit dem Wunsch verbunden, sie zu erhalten. Dieser Wunsch wiederum wird mit SINN erfüllt und dadurch mit Bedeutsamkeit und Bedeutung.

So wird die vierte Grundmotivation berührt und im besten Falle auch realisiert, das SINN-voll In-der-Welt-Sein (Längle, 2016). Dies öffnet das Tor zur Ebene der persönlichen Wert-Vorstellungen und Ideale, zu allem, wonach die Person strebt.

Viktor Frankls Sinnzugänge: Erlebnis, Schaffen, Haltung – und ihr Bezug zur Demokratie-Bildung

Viktor Frankl, der Schöpfer der Logotherapie, hat aufgrund seiner eigenen leidvollen Lebenserfahrung das als sinnhaft für das eigene Leben Empfundene (und/oder Bestimmte) zu dessen Antrieb und zu einer Art Rettungsfallschirm für das Individuum erklärt. Er konstatierte, ein Mensch könne alles ertragen, solange er einen Sinn darin fände, einen Lebens-Wert jenseits des Materiellen (Batthyány, 2018).

Frankl unterschied zwischen drei verschiedenen Wert-Kategorien: Erlebniswerten, schöpferischen Werten und Einstellungswerten. Erstere sind Resultate der Umwelterfahrung, der Interaktion mit anderen. Übt ein Mensch eine ihm sehr erfüllende und von ihm geliebte Arbeit aus, die seine Identität mitbestimmt, so kann dieser Erlebniswert für ihn in gleicher Weise sinnstiftend sein wie für eine andere Person das Familienleben. Die Entwicklung schöpferischer Werte ist nicht nur in primär kreativ gestaltendem Tun angelegt. Sie kann auch aus sozialen Situationen wie der gemeinsamen Arbeit mit oder für Andere erwachsen und mit dem eigenen Beitrag zum Ergebnis verbunden sein. Unter Einstellungswerten ist z. B. Resilienz zu verstehen; sie stehen für die Art und Weise, wie Menschen Herausforderungen bewältigen.

Diese Auffassung von Werten, die auch der Existenzanalyse zugrundeliegt, zeigt, welche Ziele Demokratie-Bildung verfolgen sollte. Wenn es in der Schule nicht nur im Unterricht, sondern im Zusammen-Sein und -Arbeiten von Lehrenden und Lernenden gelingt, die Prinzipien einer demokratischen Verfassung und demokratischen Handelns als Werte zu erkennen und anzuerkennen, werden die nachfolgenden Generationen gut auf die Ausübung ihrer Rolle als demokratische Bürger*innen, somit als Teile des staatlichen Souveräns vorbereitet sein. Erlebniswerte spielen dabei eine große Rolle. Gelebte Demokratie, also z.B. gelebte Diversität, Toleranz und Akzeptanz, Neugier statt Angst dem Unbekannten oder Fremden gegenüber schaffen die Basis für ein demokratisches Werteempfinden. Gemeinsame Arbeit kann einen weiteren Beitrag dazu leisten – und wenn alles gelingt, stehen am Ende junge Demokrat:innen, die einer demokratischen Einstellung höchsten emotionalen und kognitiven Wert beimessen.

Der Weg dorthin führt im Bereich schulischer Bildung durch den gemeinsamen Alltag, dessen Planung und Gestaltung überwiegend den Lehrenden vorbehalten ist.

Dialogische Haltung: Differenz aushalten und Anerkennung im Dialog

Die Aufgaben der Lehrenden, verstanden nach den Prinzipien der Existenziellen Pädagogik, lassen sich rein formal sehr verkürzt aufteilen in „Sprechen“, „Zuhören“ und „Moderieren“, auf deren Ausdifferenzierungen hier nicht eingegangen werden

kann. Inhaltlich lassen sich die personenbezogenen und die faktenbezogenen Anteile unterscheiden. Wie in jedem Kommunikationsprozess hängen die Quantität und Qualität der Faktenaufnahme von den Vorbedingungen der persönlichen Beziehung ab. Je besser diese ist, desto größer sind die Aufmerksamkeit der Zuhörenden und desto größer ist ihr Vertrauen in die Aussagen der Sprechenden, was wiederum den Lerneffekt mit bedingt.

Die seitens der Existenziellen Pädagogik geforderte und geförderte dialogische Haltung stellt an die Lehrenden u. a. die Anforderungen, zur Zurücknahme der eigenen Person bereit zu sein und die Leistungen der Lernenden nicht nach Durchschnittswerten oder anderen pauschalen Schlüsseln, sondern nach der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft jeder einzelnen Person anzuerkennen. Sie müssen in dieser wie in jeder anderen Hinsicht offen sein für die Lernenden, müssen sie so wahrnehmen, wie sie sind und erkennen, wo sich Anzeichen für persönliche Entwicklungsziele formieren. Diese sind, im Bewusstsein einer möglichen Kurzlebigkeit, ernst zu nehmen. Das bedeutet geistige Präsenz, auch über die Zeiten der physischen Präsenz hinaus, und ein Selbstverständnis als lehrende Person, das nicht von Signalen der Pausenglocke aus- und eingeschaltet wird.

Der hier abgesteckte Rahmen ist ein Ausschnitt aus einer komplexen Aufgabe. Er soll nur einige der wichtigsten Prinzipien darstellen, um die im nachfolgenden Beispiel geschilderten Vorgänge besser verständlich und in ihren Interpretationen nachvollziehbar zu machen.

3. Methodik und Fallbeispiel: Ein transidenter Schüler mit Autismus im Gymnasium

Die Veranschaulichung der zuvor skizzierten Prinzipien erfolgt nun anhand des Beispiels der pädagogische Begleitung von „Jonas“, eines 11-jährigen Schülers, beim Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium mit Beginn der 5. Klasse. Er ist transident (biologisch dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, identifiziert er sich selbst als Junge) und hat eine Autismus-Spektrum-Störung. Dieses Beispiel wurde als qualitative Einzelfallstudie aufbereitet, basierend auf Interviews mit der Klassenlehrerin („Frau M.“), deren Tagebucheinträgen sowie Fallgesprächen im Schulteam. Obwohl es sich um eine Einzelfallbetrachtung handelt, lassen sich aus ihr exemplarisch Schlüsse ziehen, wie Existenzielle Pädagogik im Schulalltag umgesetzt werden kann und welche Herausforderungen dabei auftreten.

Kontext und Ausgangslage

Bereits vor Jonas' Schulwechsel gab es Gespräche zwischen seinen Eltern, der Schulleitung und Frau M., da Jonas' Situation besonderer Vorbereitung bedurfte. Im dritten Schuljahr an der Volksschule hatte der Schüler begonnen, sich conse-

quent als Junge zu definieren: Er wählte einen männlichen Vornamen, trug Jungenkleidung und outete sich in seinem Umfeld als „trans“. Die alte Schule und seine Eltern unterstützten ihn darin, doch es gab vereinzelt Irritationen bei Mitschüler*innen und anderen Eltern. Außerdem zeigt Jonas autistische Verhaltensweisen: Er hat Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen, versteht oft nicht den latenten Inhalt der Sprache und hat ein großes Bedürfnis nach Routinen. In (sensorischen) Überforderungssituationen reagiert er mit Rückzug oder starker Emotionalität.

Intellektuell ist Jonas durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich begabt, mit einer besonderen Stärke im mathematischen und Schwächen im kommunikativen Bereich. Der Wechsel ins Gymnasium war für das Kind angstbesetzt, da es nicht wusste, wie das neue Umfeld auf seine Person reagieren würde. Hinzu kamen bereits absehbare Veränderungen der räumlichen Umgebung, der Anforderungen und Routinen. Auch seine sehr um ihn bemühten Eltern hatten Bedenken angesichts der neuen Situation und möglicherweise erhöhtem Leistungsdruck im Gymnasium. Dessen Leitung und speziell Frau M., die Klassenlehrerin, zeigten sich offen und zugewandt. Frau M., eine erfahrene Lehrerin Mitte 40, suchte pro-aktiv nach Informationsquellen und sorgte während Jonas' Integration für Möglichkeiten eigener Supervision durch den Schulpsychologen und ein sonderpädagogisches Zentrum. Sie setzte die so zusammengetragenen Wissensinhalte um in konkrete Überlegungen bzgl. möglicher Stolpersteine, die sich durch die Aktenlage des Schülers (er wurde noch unter dem weiblichen Taufnamen geführt), durch negative Reaktionen, sensorische Überforderungen oder andere Aspekte des neuen Umfelds ergeben könnten.

Erste Schultage – Sicherheit und Dasein-Können

Zu Schulbeginn organisierte Frau M. eine Kennenlern-Woche mit kooperativen Spielen und Gesprächsrunden, um aus der heterogenen Lerngruppe (27 Kinder, gemischtgeschlechtlich, mit vielfältigen Hintergründen) eine Gemeinschaft zu formen. Die Klasse erarbeitete gemeinsam Regeln, die die Individualität der Kinder respektierten (z. B. „Wir behandeln einander mit Respekt“, „Jeder darf so sein, wie er/sie ist“, „Bei Unsicherheiten fragen wir nach, statt zu lachen“). Sie wurden als Plakat im Klassenzimmer visualisiert.

Parallel dazu führte Frau M. vom ersten Tag an mit Jonas sehr einfühlsame Gespräche. Sie achtete darauf, ihn als Jungen anzusprechen und half ihm dabei, sich auf die Vorstellungsrunde in der Klasse vorzubereiten. So fand Jonas in sich das Selbstvertrauen zu sagen: „Hallo, ich heiße Jonas, ich programmiere gern Computer und habe zwei Katzen.“ Die Klasse reagierte normal, einige mit Äußerungen wie „Cool, ich zocke auch gern“. Es gab keine Andeutung von Spott oder andere negative Zeichen.

In den ersten Tagen zeigte sich Jonas im Unterricht ruhig, aber aufmerksam. Er ging in den Pausen mit einem anderen Jungen (Tom) in den Hof; Tom hatte sich freiwillig angeboten, Jonas alles zu zeigen – ein Effekt der Kennenlernspiele. Jonas begann, Nähe und Freundschaft zu erleben, was Längles 2. Grundmotivation (Wertsein-Mögen) entspricht. Um Peinlichkeiten und Irritationen bei der Benutzung der Toilette zu vermeiden, durfte Jonas die des Lehrpersonals benutzen. Mit dieser Lösung übernahm die Lehrerin Verantwortung, Jonas vor potenziell demütigenden Momenten zu bewahren, was im Sinne von Frankls Einstellungswerten als lebensbejahende Haltung der Schule gewertet werden kann.

Erste Herausforderungen – Offenheit für Differenz

Nach einigen Wochen kam es zu einer indirekten Konfrontation der Klasse mit Jonas' Transidentität. In einer Sportstunde sollte die Klasse nach Geschlechtern getrennt turnen (üblich in diesem Alter). Jonas' Eltern hatten im Vorfeld gebeten, ihn möglichst bei den Buben teilnehmen zu lassen. Die Sportlehrerin (über Jonas informiert) war einverstanden, wollte dies aber mit der Gruppe besprechen. Also erklärte sie während des Unterrichts in einfacher Weise, dass Jonas zwar mit einem Mädchenkörper geboren worden ist, sich aber als Junge empfinde, und dass es für alle okay sein sollte, wenn er deshalb mit den Jungen Sport trieb. Die Reaktionen der Kinder waren unerwartet: Einige Jungen schauten erstaunt, zuckten dann aber mit den Schultern. Ein Mädchen fragte Jonas direkt: „Heißt das, du warst früher ein Mädchen?“, was Jonas überforderte, da er unversehens im Zentrum der Aufmerksamkeit stand. Allerdings erwuchs daraus am nächsten Tag eine wichtige Klassendiskussion, die Frau M. moderierte. Sie erklärte kindgerecht das Konzept „Transidentität“ und betonte dabei, Jonas wäre ein ganz normaler Mitschüler. Jonas selbst war anwesend und wirkte sehr angespannt, aber Frau M. bezog ihn mit ein, soweit er wollte. Er erfuhr positives Interesse der Mitschüler*innen und sogar direkte Anerkennung.

Dies vermittelt, wie Differenz dialogisch anerkannt werden kann: Nicht indem man sie verschweigt, sondern in einem offenen Gespräch, das Fragen zulässt und Raum gibt, Missverständnisse aufzuklären. Frau M. praktizierte Offenheit und das Aushalten von Unterschiedlichkeit, wie in der Theorie beschrieben. Die Klasse lernte an diesem Tag sehr praktisch, emotional und daher einprägsam, was Empathie und Toleranz bedeuten. Diskursiv entwickelte sich eine Definition gemeinsamer Werte. Einige äußerten, nun die Wichtigkeit des Grundsatzes „Jeder darf so sein, wie er ist“ begriffen zu haben. Es bildete sich eine „Schutzatmosphäre“ um Jonas, ein unsichtbarer, aber spürbarer geschützter Raum für sein Da-Sein und So-Sein.

Aus existenzanalytischer Sicht war dies ein entscheidender Moment. Jonas hatte sein Da-Sein gefährdet empfunden, doch die Haltung der Klasse, unterstützt durch die Lehrerin, hatte ihm (wieder) Halt und Sicherheit gegeben. Sein

Leben-Mögen erhielt Nahrung durch die erlebte Solidarität (Beziehung, Nähe). Sein Selbst-sein-Dürfen wurde durch die Anerkennung der Mitschüler explizit bestätigt. Und schließlich erfuhr die ganze Klasse einen Moment von Sinn durch den Wert von Zusammenhalt und Aufrichtigkeit – einen Erlebniswert, der sicher im kollektiven Gedächtnis geblieben ist und der anschaulich demonstriert, wie sich der Umgang mit Menschen und Themen von der rein fakten- und leistungsorientierten tradierten Unterrichtsform unterscheidet.

Autistische Besonderheiten – Balance zwischen Individuum und Gruppe

Neben dem Thema „Geschlechtsidentität“ gestaltete sich Jonas' Autismus als kontinuierliches Spannungsfeld im Alltag. Hier zeigte sich oft die Herausforderung, individuelle Bedürfnisse gegen Normen der Gemeinschaft auszubalancieren. So hatte Jonas z. B. Schwierigkeiten, Gruppenarbeiten zu bewältigen. Er wurde in Gesprächen leicht von sensorischen Reizen überfordert und zog sich dann zurück. Frau M. intervenierte präventiv mit klaren Strukturen für Gruppenarbeiten (Aufgabenverteilung, visualisierte Zwischenschritte) und weckte Verständnis. Sie erklärte der Klasse, dass Jonas manchmal Pausen bräuchte oder leiser arbeiten müsste, dies aber nicht böse meinte. Einmal kam es dennoch zu einem Konflikt, als ein Mitschüler frustriert rief: „Jonas macht ja eh nichts, der starrt nur die Wand an!“. Jonas reagierte wütend mit Schreien. Frau M. löste die Situation, indem sie Jonas kurz hinausbegleitete (ihm einen Rückzugsort bot) und dann mit der Gruppe sprach, warum Jonas sich so verhält. Sie nutzte das, um allgemein über Neurodiversität zu sprechen – dass manche Menschen Reize anders verarbeiten, dass das Gehirn unterschiedlich „tickte“, aber jeder Talente hätte. Tatsächlich kannten einige Kinder aus Medien „Autismus“ als Begriff und waren interessiert.

Jonas wurde dann langsam wieder integriert, und man einigte sich, ihn bei der nächsten Gruppenarbeit vielleicht eine Einzelaufgabe übernehmen zu lassen, die dann ins Gruppenprodukt einfließen sollte. Diese Episode machte deutlich: Demokratiebildung heißt auch, Rücksicht und Kompromisse in der Gemeinschaft zu finden. Die Klasse lernte, dass Gleichbehandlung nicht immer bedeutet, alle gleich zu behandeln, sondern jedem das zu geben, was er braucht. – Ein Prinzip, das im inklusiven Unterricht ebenso zentral ist wie im demokratischen Miteinander. Der „soziale Lehrstoff“, der sich ganz selbstverständlich aus der Zusammenarbeit in der Klasse ergab, war gleich wichtig wie die kognitiven Lehrinhalte. Eine Erziehung zu demokratischem Verhalten wird anhand des praktischen, des „eigenen“ Beispiels von den Schüler*innen nicht nur verstanden, sondern auch begriffen werden. Sie machen sich so individuell das demokratische Denken und Handeln zu eigen.

Rolle der Lehrperson im Fallbeispiel

Frau M.s Verhalten gegenüber Jonas und der Klasse kann unter Verweis auf die zuvor beschriebene dialogische Haltung analysiert werden. Sie zeigte Präsenz, indem sie für Jonas individuell da war (z. B. vor Schulbeginn Gespräch, in Krisen vor Ort), aber auch in der Klasse insgesamt ansprechbar und engagiert auftrat. Ihre Offenheit war spürbar in der unvoreingenommenen Annahme von Jonas' Identität, in der Bereitschaft, sich auf neue Themen (Transidentität, Autismus) einzulassen und die Ansicht der Kinder zu hören. Mehrfach holte sie aktiv Feedback ein, was ein hohes Maß an Offenheit signalisiert. Sie praktizierte Anerkennung/Bestätigung, indem sie Jonas immer wieder als wertvolles Mitglied bestätigte. Zum Beispiel betonte sie am Elternabend auch Jonas' Stärken und lobte ihn vor der Klasse gezielt für Fortschritte. Damit vermittelte sie ihm und den anderen, dass er als Person geschätzt wurde. Schließlich übernahm sie konsequent Verantwortung für ein gutes, konstruktives Miteinander: Sie koordinierte das Unterstützungssystem, moderierte schwierige Gespräche, griff bei Ungerechtigkeiten ein und reflektierte ständig ihr eigenes Vorgehen im Team (es gab regelmäßige Austauschtermine mit dem Schulpsychologen, wo sie auch ihr eigenes Handeln kritisch prüfte).

Schwieriger als die Moderation zwischen der Klasse und Jonas stellte sich die Diskussion mit den Kolleg*innen des Kollegiums dar. Einige kritisierten Jonas' „Spezialbehandlung“ und forderten, er sollte sich anpassen oder die Schule wechseln. Diesen Einwänden begegnete Frau M. mit Information über das Phänomen der Transidentität und über Autismus. Sie tat dies aus der existenzanalytischen Sicht, indem sie darlegte, dass jeder Mensch Grundmotivationen hat, deren Erfüllung letztlich allen zugutekommt, und sie stellte klar, dass Demokratiebildung nicht an einem Schüler „erprobt“ wird, sondern für die gesamte Klasse gilt und ein Gewinn ist.

Ergebnisse nach einem Jahr

Am Ende des Schuljahres wurde deutlich, dass Jonas fachlich den Übergang ins Gymnasium geschafft hatte – seine Noten lagen im Schnitt, in Mathematik und Informatik sogar im Einser-Bereich. Sozial zeigte er zwar weiter autistische Züge (keine engen Freundschaften außer mit Tom, brauchte oft seine Ruhe), er wurde aber von der Klasse akzeptiert und geschützt. Ein Mitschüler formulierte im Klassenrat: „Am Anfang dachten wir, Jonas ist voll anders, aber eigentlich ist er einer von uns. Er ist halt Jonas.“ Interessant ist, dass Jonas selbst in einem Abschiedsbrief an Frau M. schrieb: „Danke, dass Sie mich einfach Jonas sein ließen. In der [alten] Schule habe ich mich oft falsch gefühlt, hier meistens richtig.“

4. Diskussion

Das Fallbeispiel „Jonas“ belegt die theoretischen Ausführungen mit konkreten Beispielen aus dem Schulalltag. Dass für Jonas als transidenten und autistisches Kind der Schulwechsel Schwierigkeiten mit sich brachte, die nicht „alltäglich“ sind, ist nicht zu leugnen. Letztlich haben diese jedoch nur dazu beigetragen, die berührten Themen des demokratischen Zusammenlebens zu verstärken, sind aber nicht über generelle Ängste von Kindern in einer solchen Situation hinausgegangen. Denn die Notwendigkeit, neue Beziehungen knüpfen und sich in einer fremden Umgebung mit anderen Regeln und Bezugspersonen zurechtfinden zu müssen, ergibt sich für alle Kinder bei einem Schulwechsel. Die damit verbundenen Konfrontationen von „Ich und „Wir“, die Abwägungen der eigenen Interessen innerhalb einer Gruppe und gegen die einer Gruppe sind originäre Herausforderungen dieser und vieler anderer Situationen im Alltag. Insofern ist das Beispiel durchaus übertragbar in jede andere Situation von Schulklassen, wo dies als eine Form „Entdeckenden Lernens“ ge- und erlebt werden kann (Ziegler, 2021).

Was hinsichtlich der Demokratie-Bildung noch fehlte, war der Transfer des Erlebten und Erfahrenen auf die Meta-Ebene des Systems. Allerdings war dies auch nicht der Auftrag der Lehrerin. Ihr Bezugsrahmen war (und ist) die jeweilige Klassengemeinschaft. Hier schuf sie nicht nur eine positive Atmosphäre für die Akzeptanz von Diversität, sondern übte in den Diskussionen mit der Klasse, dem gemeinsamen Erstellen von Grundätzen für das eigene Verhalten und der Anleitung zum konstruktiven Diskurs demokratisches Verhalten ein.

Es erhebt sich hier die Frage, an welchen Stellen des Curriculums Demokratie-Bildung in dieser praktizierten Form den Wechsel zurück zur Theorie durch Abstraktion vollziehen sollte. Idealerweise so früh wie möglich und nicht erst ab der 7. oder 8. Klasse, wie derzeit üblich (Germ, 2015), und dann auch nicht als EIN Unterrichtsfach, das dazu verführt, die alten „Bildungs-Trichter“ wieder einzusetzen. Denn, wie Peter große Prues richtig bemerkt:

Zwar können Wissensinhalte durch Instruktion vermittelt werden, der Aufbau bestimmter ‚Glaubensüberzeugungen‘ erfordert dagegen das Vorhandensein einer ‚sozialen Umgebung‘[...], in der ein lernend-wachsender Mensch sich und sein Handeln in Bezug zu anderen Menschen und Dingen setzen kann. (große Prues, 2022)

Genau das ist in diesem Beispiel geschehen. Dabei kann der Begriff „Glaubensüberzeugung“ hier durch „Wert“ ersetzt werden. Das reflektierte und reflektierende Engagement der Klassenlehrerin hat Raum geschaffen für alle Mitschüler*innen, gemeinsam und inkludierend ihr Da-Sein in allen Fragen der vier Grundmotivationen nach Alfried Längle bestätigt zu finden.

Allerdings musste dieses positive Ergebnis gegen Vorbehalte einiger Mitglieder des Kollegiums und Vorurteile einiger Eltern durchgesetzt werden. Beides ist nicht erstaunlich. Dass zuerst die Erwachsenen auf den Einsatz Existentieller Pädagogik in der Praxis vorbereitet werden müssen, ist selbstverständlich, da dies bisher bestenfalls rudimentär der Fall war.

5. Fazit

Die Grundlagen demokratischen Verhaltens, wie etwa die Akzeptanz anderer Personen und Interessen, sind fundamentale Bestandteile des demokratischen (Staats-)Verständnisses. Sie in der Praxis eines offenen Dialogs zu erproben und zu verinnerlichen, geschieht am besten nach den Prinzipien Existenzieller Pädagogik. Die Klassenlehrerin im dargestellten Beispiel, Frau M., hat dies durch überlegte Vorarbeit und Handlungsführung bewiesen. Denn demokratisches Verständnis und Handeln müssen anhand von Erlebniswerten, schöpferischen Werten und Einstellungswerten real erfahren werden. Demokratie-Bildung ist Wert-Bildung. Sie wird dort zu einer selbstverständlichen Reflexionsaufgabe, wo die existenziellen Fragen nach dem Sein-Können, -Mögen und -Dürfen sowie nach dem Sinn hinter einer (bejahten) Existenz im täglichen Miteinander beantwortet werden. Das Beispiel von Jonas' Weg in eine neue Lebenssituation hat ihren Wert für die Demokratie-Bildung im doppelten Sinn bestätigt: für die Bildung im Sinne der Vermittlung von Wissensgrundlagen, die wiederum die Bildung im Sinne einer Formierung ermöglichen. Damit dieses Beispiel im wahrsten Wortsinn „Schule machen“ kann, bedarf es einer Implementierung der Existenziellen Pädagogik sowohl in den Schulen als auch im Bereich der Erwachsenenbildung – eine konkrete Anregung für die Österreichische Gesellschaft für politische Bildung (ÖGPD), die sich der Entwicklung dieses Bereichs verschrieben hat (Baumgartner, 2015).

Quellenverzeichnis

- Batthyány, A. (2018). „... denn immer schon war die Person am Werk“. Viktor Frankls Weg zur Logotherapie und Existenzanalyse. In D. Korsch (Hrsg.), *Die heilende Kraft des Sinns. Viktor E. Frankl in philosophischer, theologischer und therapeutischer Betrachtung* (S. 11–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumgartner, R. (2015). Eine Spritztour durch die Geschichte der politischen Erwachsenenbildung in Österreich. In R. Baumgartner & H. Gürses (Hrsg.), *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich* (S. 189–200). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Friedrichs, W. (2020). Demokratie ist politische Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.

- Germ, A. (2015). *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele*. Wien: LIT.
- große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Längle, A. (2014). *Lehrbuch zur Existenzanalyse* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2016). *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge der Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Schröder, H. & Klee, A. (2012). Schülerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 342–351). Baltmannsweiler: Schneider.
- Waibel, E. M. (2017). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ziegler, B. (2021). Politik erforschen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 297–309). Baltmannsweiler: Schneider.

Weiterführende Literatur

- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung* (7. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Frankl, V.E. (1987). ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (Original: 1946). München: Kösel.
- Frankl, V.E. (1994). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. München: Piper.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Längle, A. (1993/1999). Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. *Existenzanalyse*, 16(1), 18–29.
- Längle, A. (2013). *Lehrbuch der Existenzanalyse – Grundlagen*. Wien: Facultas.
- Ladenthin, V. (2018). Warum Demokratie ohne Bildung nicht demokratisch ist – und Bildung ohne Demokratie nicht gut geht. In J. Krautz & M. Burchardt (Hg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 181–200). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Petrik, A. (2021). Kommunikative Fachdidaktik. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 184–193). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steffens, G. (2021). Politik als Diskurs. In D. Lange & V. Reinhardt, V. (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 235–245). Baltmannsweiler: Schneider.
- Negt, O. (2004). *Die Chance Demokratie – Lernen, handeln und erleben*. Göttingen: Steidl.
- Waibel, R. & Melzer, R. (2023). Angst befördernde Entwicklungen in der Schule – existenzpädagogische Betrachtungen. *Existenzanalyse*, 40(2), 82–95.

Die organisierte Debatte als demokratieförderndes didaktisches Instrument des Dialogs für (angehende) Lehrpersonen

Katharina Resch

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
katharina.resch@ph-ooe.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-03>

EINGEREICHT 6 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Der Beitrag untersucht die *organisierte Debatte* als demokratieförderndes, didaktisches Instrument im Kontext der Lehrer:innenbildung. Angesichts einer sich wandelnden Kommunikationskultur und dialogarmer, frontaler Unterrichtsformen wird die Fähigkeit zum konstruktiven Dialog als zentrale demokratische Kompetenz hervorgehoben. Die *organisierte Debatte* bietet hierbei eine strukturierte Möglichkeit, kontroverse Themen argumentativ zu verhandeln, Perspektiven zu wechseln und demokratische Gesprächskultur zu erleben. Didaktisch fördert die Debatte Meinungs- und Urteilsbildung sowie den Umgang mit Kontroversität. Anhand einer ausgewählten Debatte im Rahmen eines Seminars zur Demokratiebildung werden die Phasen einer organisierten Debatte beispielhaft dargestellt. Die Reflexion der Debatte zeigt sowohl Potenziale (z. B. Förderung der Kontroversität, Partizipation, Konfliktfähigkeit) als auch Grenzen (z. B. Stress, Sprachbarrieren, Totschlagargumente). Die strukturierte Rollenverteilung und die zeitlich klar gegliederte Durchführung ermöglichen Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit demokratischen Prinzipien. Insgesamt zeigt sich, dass die organisierte Debatte ein wirkungsvolles Format in der Demokratiebildung darstellt, das insbesondere in der Lehrer:innenbildung stärkere Anwendung finden sollte, um langfristig zu einer dialogorientierten Schulkultur beizutragen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Dialog, Debatte, Demokratiebildung, Lehrer:innenbildung, Hochschuldidaktik

1. Einleitung

Gegenwärtig wird die Meinungs- und Pressefreiheit in zahlreichen Ländern eingeschränkt und digitale Plattformen zur Verbreitung von Desinformation und sogenannten „Fake News“ genutzt. Die wachsende Komplexität gesellschafts-politischer Krisen sowie die schier unüberschaubare Vielfalt verfügbarer Informationsquellen führen insbesondere bei jungen Menschen zu kognitiver Überlastung. Dies kann dazu führen, dass sie sich keine fundierte Meinung bilden, da die Bewertung von Informationsmenge und -qualität erhebliche Schwierigkeiten

bereitet. Im Dialog miteinander hindern überkritische Haltungen und politische Korrektheit Diskutierende daran, ihre Meinungen frei auszutauschen. Diese Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit, sich verstärkt mit Fragen des konstruktiven Dialogs, der Konfliktkultur und der demokratischen Debattenkultur auseinanderzusetzen.

Auch im Bildungswesen kann man von einer ausbaufähigen Dialogkultur sprechen, vor allem wenn Unterricht frontal und dialogarm durchgeführt wird und Lernende in passiven Rollen verweilen (Sliwka et al., 2009). Mangelnde Partizipation am Unterricht wird allgemein als ein bitterer Beigeschmack einer theorie-lastigen Ausbildung angesehen, in der die Kommunikation über vorstrukturierte Frage-Antwort-Abläufe geregelt wird, aber Lernende sich selbst keine Meinung bilden und diese auch nicht artikulieren müssen. Angesichts dieser Spannungsverhältnisse erscheint es unerlässlich, über neue und sinnvolle praktische Mittel einer Dialog- und Debattenkultur nachzudenken. Denn Unterricht kann nur dann einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten, wenn Dialog stattfindet und wenn dieser von Lehrpersonen initiiert wird. In diesem Sinne ist das Sprechen als Vorstufe zum demokratischen Handeln zu verstehen (Edelstein et al., 2009). Die Demokratiebildung braucht sowohl eine theoretische Fundierung als auch die gelebte Erfahrung (Fahrenwald, 2020). Das Prinzip „Praxis zuerst“ verlagert den didaktischen Schwerpunkt in der Demokratiebildung von der reinen Theorievermittlung hin zu praxisorientierten Formaten und Methoden, in denen Lernende didaktische Formate kennenlernen, die sie zur aktiven Mitarbeit sowie zur Meinungs- und Urteilsbildung anregen.

In der Lehrer:innenbildung sollten solche praxisorientierten und dialogfördernden Formate deshalb zum Einsatz kommen, damit diese später im Unterricht mit Schüler:innen eingesetzt werden. Zu diesen Formaten zählt die organisierte Debatte (Edelstein et al., 2009). Der vorliegende Beitrag setzt an der Frage an, wie die organisierte Debatte als Mittel zur Dialogförderung in der Lehrer:innenbildung eingesetzt werden kann. Der Dialog kann dabei unterschiedlich gedeutet werden: als kommunikatives Handeln, als Begegnung oder als wechselseitiger Aushandlungsprozess sozialer Bedeutungen.

2. Zum Begriff des Dialogs

Der Religionsphilosoph Martin Buber interpretiert Dialog als eine Begegnung mit der Natur, mit anderen Menschen und mit Gott (Buber, 1923/2021). Dialog ist in der jüdischen Denktradition eine Beziehung, in der die andere Person als gleichwertiges Gegenüber anerkannt wird – ein Grundprinzip des Dialogs (Walseth & Schei, 2011). Was im Dialog geschieht, ist eine Begegnung zwischen Ich und Du, d.h. ein sozialer Akt der Anerkennung und Beziehung, nicht der Instrumentalisierung oder der bloße Austausch von Information (Buber, 1923/2021). George H. Mead kommt zu

dem Schluss, dass der Dialog auch eine identitätsstiftende Wirkung hat, da soziale Bedeutungen in der sozialen Interaktion mit anderen ausverhandelt werden und so soziale Rollen und Identitäten entstehen (Mead, 1934). Auch Blumer betont in seinen drei Prämissen, die auf Meads Werk aufbauen, dass Bedeutungen durch soziale Interaktionen entstehen (Blumer, 1969). (1) Menschen handeln gegenüber Dingen aufgrund der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Mit Dingen meint er alles, was der Mensch wahrzunehmen vermag, wie Gegenstände als auch andere Menschen. (2) Die Bedeutung dieser Dinge wird aus der sozialen Interaktion abgeleitet. Wie andere gegenüber Dingen handeln, bestimmt deren Bedeutung in wechselseitigen Definitionsprozessen. Bedeutungen werden geschaffen, etwa im Dialog mit anderen – sie sind Schöpfungen (*creation*) (Abels, 2020). (3) Die Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, erzeugt und abgeändert. Bedeutungen werden interpretiert, geprüft, verworfen und neu geordnet (Abels, 2020).

Der Dialog kann folglich einerseits philosophisch als Begegnung und andererseits soziologisch als Interaktion, in der soziale Bedeutungen entstehen, gedeutet werden. Selbst Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981) beruht auf der Annahme, dass Menschen durch das Argumentieren, das Begründen von Aussagen und das Stellen und Beantworten von Fragen zu einer größeren Einsicht über sich selbst und der Welt gelangen. Gerade die Identität von Lernenden kann im Dialog geformt werden. Der Dialog als ein Begegnungsraum, in dem Meinung gebildet und artikuliert wird, setzt voraus, dass gemeinsame (Fach-)Begriffe vorab geklärt wurden und diese alle Gesprächsteilnehmenden gleichermaßen verstehen (Walseth & Schei, 2011).

3. Zur Debatte als didaktisches Instrument des Dialogs

Es liegt auf der Hand, dass die Debatte als ein didaktisches Mittel der Demokratiebildung den Dialog fördert und dadurch demokratische Kompetenzen hervorbringt. Sie bietet eine strukturierte Möglichkeit, kontroverse Themen argumentativ zu verhandeln und damit zentrale Prinzipien demokratischer Praxis im Unterricht erfahrbar zu machen, indem sich Lernende begegnen und Bedeutungen in sozialen Interaktionen gemeinsam ausverhandeln. Die Fähigkeit zur sozialen Interaktion mit anderen, die Dialogfähigkeit, ist zentral für die Entwicklung und den Bestand der Demokratie, denn Verständigung ist eine Grundbedingung zwischen Staat, Zivilgesellschaft und den Bürger:innen (Edelstein & Fauser, 2001). Lehrpersonen an Schulen und Hochschulen können diese Fähigkeit fördern und Gelegenheiten im Unterricht zur Einübung entsprechender Fähigkeiten geben.

Die Debatte fördert zudem die politische Urteils- und Meinungsbildung. Durch die argumentative Auseinandersetzung in einer Debatte werden Lernende befähigt, komplexe gesellschaftspolitische Fragestellungen zu analysieren, zu struk-

turieren und eigenständig zu beurteilen. Infolgedessen können demokratische Handlungskompetenzen entstehen (Sliwka et al., 2009). In einer Debatte lernen Beteiligte zudem demokratische Gesprächskultur und Perspektivenübernahme kennen. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen ist in der Pädagogik bereits vielfach als wichtig dafür belegt worden, dass eine Transformation des Selbst und ein neues Verständnis des Anderen entstehen kann (King & Fageth, 2025; Koller, 2012; Resch, 2025). Insbesondere das Debattieren in festen Rollen ermöglicht es Lernenden, auch Perspektiven einzunehmen, die sie persönlich nicht vertreten und so Empathie für thematisch oder politisch Andersdenkende aufzubauen. Lernende werden dazu angehalten, begründet zu Argumenten Stellung zu beziehen und auf Gegenargumente einzugehen (Sliwka et al., 2009). Damit werden in der Debatte nicht nur Inhalte, sondern auch Formen des demokratischen Miteinanders geübt, wie etwa aktives Zuhören (Himmelmann, 2017). Das Debattieren in festen Rollen setzt allerdings einen bestimmten Habitus voraus: eine generelle Sprachgewandtheit bzw. das Vermögen, sich in der Debattensprache gut ausdrücken zu können sowie die Vertrautheit mit bildungsbürgerlichen Konventionen und den formalen Regeln einer Debatte. Debatten fördern den Aktualitätsbezug des Unterrichts und die intrinsische Motivation der Lernenden, wenn sie sich mit Fragestellungen auseinandersetzen, die die Lernenden selbst betreffen. Damit tragen sie zur politischen Mündigkeit bei, wie sie von Klafki (1996) im Rahmen seiner Theorie der kategorialen Bildung eingefordert wird: Bildung soll zur Selbstbestimmung, Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Verantwortung befähigen – zentrale Ziele der Demokratiebildung (Kron et al., 2014).

Gerade in Schulen werden Debatten bereits als demokratieförderndes Mittel genutzt, denn Demokratiebildung beginnt in der Schule (Fahrenwald, 2020). Seit einigen Jahren werden in Österreich beispielsweise Debattierclubs organisiert. Das österreichische Parlament bietet die DemokratieWEBstatt an – ein Onlineportal¹ des Parlaments für Kinder und Jugendliche. Der Verein Youth Empowerment Participation (YEP) bietet Workshops für Schulklassen in ganz Österreich an und stellt Unterrichtsmaterial zu niederschwelliger Demokratiebildung zur Verfügung². Ebenfalls relevant sind Initiativen wie *Schule im Aufbruch* oder *Schule im Dialog*³. Im Hochschulbereich wird hier eher noch Nachholbedarf verortet⁴. Vor allem in der Lehrer:innenbildung sollten Debatten verstärkt zum Einsatz kommen, damit diese später im Unterricht mit Schüler:innen eingesetzt werden können.

Organisierte Debatten unterscheiden sich vom freien Unterrichtsgespräch. Sliwka, Frank und Grieshaber (2009) unterscheiden drei Formen des demokratischen Sprechens: *Diskutieren*, *Debattieren* und *Deliberieren*. Viele didaktische

1 <https://www.demokratiewebstatt.at/>

2 <https://yep-works.org/>

3 <http://schuleindialog.at/Start.2.0.html>

4 Eine Ausnahme stellt der Debattierklub Wien dar, der hochschulübergreifend Debatten organisiert: <https://www.debattierklubwien.at/>

Methoden sind grundsätzlich zur *Diskussion* kontroverser Themen geeignet, wie etwa Gruppenarbeiten, Think-pair-share-Methoden oder Aktivitäten in Innen- und Außenkreisen, in denen Lernende in einen Dialog miteinander treten. Strukturiertere Formate des Dialogs stellen die *Debatte* und die *Deliberation* dar, in denen nicht nur redegewandte Lernende einen Beitrag leisten, sondern alle Lernenden gleichermaßen demokratisch beteiligt werden, denn es wird abwechselnd für und gegen eine These in festen Rollen mit festgelegten Redeanteilen argumentiert. Dennoch lässt sich der Einfluss des sozialen und sprachlichen Hintergrunds der Teilnehmenden nicht vollständig ausschalten, sodass soziale Ungleichheiten bestehen bleiben. Die Gesprächsregeln werden in der Debatte vorab festgelegt, sodass sich alle Sprechenden auf ihre Rollen vorbereiten können. Die organisierte Debatte ist sowohl in ihrem inhaltlichen Verlauf als auch in ihren Ergebnissen frei und lediglich zeitlich und thematisch an Vorgaben gebunden (Dahech, 2016).

Üblicherweise gliedern sich organisierte Debatten in vier Abschnitte (Kuhn & Gloe, 2004): 1. Themenfindungsphase, 2. Aufteilung der Rollen und Vorbereitungsphase, 3. Durchführung der Debatte und 4. Reflexion. In der ersten Phase werden die Themen für die Debatte gemeinsam anhand von kontroversen Thesen festgelegt. Danach werden die Rollen der Sprechenden aufgeteilt und es beginnt eine intensive Vorbereitungsphase, in der einerseits Informationen zur Pro- oder Kontraposition eingeholt, aber auch rhetorische Mittel der Artikulation geübt werden. Dann findet die Debatte im festgelegten Umfang, zum Beispiel 20 Minuten, statt. Danach erfolgt in der vierten Phase die Reflexion gemeinsam mit den Sprechenden und dem Publikum nach vorab definierten Lernzielen oder Kriterien.

In diesen vier Phasen entwickeln Lernende Kompetenzen in zwei Dimensionen: *Meinungs- und Urteilsbildung* und Umgang mit *Kontroversität* (Breser, 2021). In organisierten Debatten stehen konträre Meinungen bzw. Positionen gegenüber (Pro und Kontra), z. B. ob man sich freiwillig gegen COVID-19 impfen lassen oder ob es eine Impfpflicht geben sollte. Die durch eine These formulierte Kontroversität dient als ein wesentliches Mittel für die Entwicklung von Urteilsbildung und Meinungsvielfalt, die als Voraussetzung für ein funktionierendes demokratisches Miteinander dient (Breser, 2021). Sie basiert auf dem demokratischen Prinzip der Mündigkeit, das bereits Klafki (1996) einfordert, und soll Kritikfähigkeit fördern (Sander et al., 2016). Im Unterricht zeigt sich Mündigkeit darin, dass Lernende in eigener Sache zu Wort kommen und Überzeugungen thematisieren (Sander et al., 2016). Kontroversität wird durch Multiperspektivität, etwa durch vorbereitete Pro- und Kontra-Statements, erreicht. Kontroversität wird somit zur Voraussetzung für Meinungsbildung.

Organisierte Debatten bergen zusammenfassend das Potential, Lernende gezielt bei der Entwicklung und Artikulation ihrer Meinung zu unterstützen, Argumente aus seriösen Quellen zu recherchieren und das Sprech- und Artikulationsvermögen zu trainieren.

4. Beispiel einer Debatte im Fach Demokratiebildung (Lehramt Sekundarstufe)

Im folgenden Abschnitt wird eine ausgewählte Debatte mit (angehenden) Lehrpersonen im Seminar „Demokratiebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in ihrem Ablauf dargestellt und reflektiert. Das Seminar ist in der Ausbildung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung angesiedelt, d. h. für alle angehenden Lehrpersonen unabhängig ihrer gewählten Fächer vorgesehen. Namen von Personen wurden pseudonymisiert.

4.1 Setting und Teilnehmende der Debatte

Die ausgewählte Debatte fand im Mai 2025 mit einer Präsidentin, vier Rednerinnen unter Publikumsbeteiligung durch weitere 15 Lehrpersonen statt (insgesamt 20 Personen). Die Beteiligten waren eher homogen, d. h. angehende Lehrpersonen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung. Drei Personen hatten einen Migrationshintergrund und eine Person eine andere Erstsprache als Deutsch. Vier waren männlich, 16 weiblich. Neun der 20 Beteiligten studierten das Fach Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, aber dennoch verfügte niemand über Vorerfahrungen mit organisierten Debatten.

4.2 Vorbereitung der Debatte

In der Vorbereitung spielten drei Punkte eine wichtige Rolle: (1) die Zuteilung der Rollen als Präsident:in/Sprecher:innen/Publikum, (2) die Formulierung von Thesen, und (3) die Vorbereitung des räumlichen Settings.

Die *Verteilung von Rollen* erfolgte demokratisch nach Interesse und Abstimmung. Die Rolle der Präsidentin bestand darin, die Debatte zu strukturieren, für einen fairen Ablauf zu sorgen, die Sprechzeiten im Blick zu behalten und das Publikum aktiv einzubeziehen. Zudem war die Präsidentin dafür verantwortlich, die Vorbereitung der Sprecherinnen zu koordinieren und eine Reflexion der Debatte zu schreiben. Die Sprecherinnen organisierten sich in Teams (jeweils zwei Pro-Sprecher:innen und zwei Kontra-Sprecher:innen). Eine Person übernahm die Pro-Eröffnungsrede, eine die Kontra-Eröffnungsrede, eine Person die Pro-Abschlussrede und eine Person die Kontra-Abschlussrede. Die Vorbereitungen erfolgten mittels des Arbeitsblattes nach Sliwka et al. (2009, Arbeitsblatt S7a Schriftliche Vorbereitung der Debatte). Das Publikum beteiligte sich spontan ohne Vorbereitung.

Die *Thesen* aller Debatten entstanden vorab auf Basis der während des Semesters durchgeführten demokratiefördernden Projekte. Es wurden mehrere Thesen gesammelt, formuliert, umformuliert und dann demokratisch abgestimmt,

welche Thesen die Grundlage der Debatten sein sollten. Dabei war die Formulierung ein kritischer Moment mit viel Diskussion, denn einige der ursprünglich formulierten Thesen schienen zu neutral, um eine Debatte auszulösen – die Kontroversität fehlte – und so mussten diese umformuliert werden. Die diskutierte These der ausgewählten Debatte lautete: „Der MIKA-D Test⁵ misst nicht die Sprachkompetenz von Kindern, sondern die Anpassungsfähigkeit von Kindern an ein bildungsbürgerliches System, das kulturelle und sprachliche Vielfalt ignoriert.“

Die *Vorbereitung des Raumes* erfolgte im Sinne einer bewussten Gestaltung der Lernumgebung des Seminars direkt vor der Debatte und umfasste die räumliche Gestaltung. Ein Tisch für die vier Sprecherinnen war zentral im Raum aufgestellt, während ein kleinerer Tisch abseits des Sprecherinnentisches, aber dennoch zentral in der Raummitte platziert wurde. Die Stühle des Publikums wurden in Sitzreihen links und rechts des Sprecherinnentisches aufgestellt, sodass dieser das Zentrum des Geschehens ausmachte und von jedem Platz aus zu sehen war. So folgte die hergestellte Lernumgebung neben zeitlichen, sozialen, didaktischen und medienbasierten vor allem materiell-räumlichen Dimensionen (Reinmann & Mandl, 2006). In der organisierten Debatte werden Räume zu Partizipations- und Handlungsräumen, die aktiv gestaltet werden müssen. Zur materiellen Lernumgebung zählt bei der Debatte außerdem eine Uhr oder andere Materialien wie ein Podest, ein Mikrofon oder ein spezifisches Licht.

4.3 Ablauf der Debatte

Die kontroversielle Debatte zum MIKA-D Test lief wie folgt ab: In der *Eröffnungsphase* startete die Debatte mit der Begrüßung der Präsidentin Dilara, die die vier Sprecherinnen, das Thema und die These vorstellte. Danach startete die Debatte mit den Eröffnungsstatements, die aus einem Pro-Argument und einem Kontra-Argument zu je zwei Minuten bestanden. Nach den Eröffnungsstatements, die die Pro- und Kontra-Argumente lieferten, erfolgte eine *Freie Aussprache mit dem Publikum* für acht Minuten durch moderierte Zwischenrufe, Bemerkungen, Kommentare und Fragen, auf die die Sprecherinnen wiederum eingingen. Die Debatte gelangte nach der Publikumsbeteiligung in die *Abschlussphase* von vier Minuten, in denen die Sprecherinnen jeweils wieder für zwei Minuten die bereits gehörten und neu entstandenen Pro- und Kontra-Argumente zusammenfassten und ein Schlussplädoyer für ihre jeweilige Seite hielten. Die Präsidentin Dilara sagte die Zeit in Minuten jeweils an. Am Schluss verabschiedete sie das Publikum und beendete die Debatte.

⁵ Der MIKA-D Test ist eine standardisierte Sprachstandserhebung für alle Schüler:innen in Österreich mit nicht-deutscher Erstsprache. Das Bestehen des Tests bestimmt über die Zuteilung der Schüler:innen in die Deutschförderklassen und den außerordentlichen Schülerstatus (Hassani et al., 2025).

Melanie und Christina argumentierten, dass der MIKA-D Test Schüler:innen mit anderen Erstsprachen benachteilige und dass sprachliche Vielfalt als Mangel dargestellt werde, da der Test auf einer normierten Bildungssprache basiere. Das Testformat würde Sprache auf einen einheitlichen Zustand reduzieren, bei dem Sprechen und Schreiben im Vordergrund stehen, während Hören und Lesen nicht abgefragt werden. Der Test sei in seiner aktuellen Form zu einseitig, lege einen zu großen Fokus auf die Verbstellung und werde als Selektionsinstrument für die Deutschförderung eingesetzt, nicht aber zur Sprachförderung. Milena und Tina hoben dagegen hervor, dass der MIKA-D Test einheitlich und damit objektiv sei und die getestete Sprache die Bildungssprache wäre, die Kinder für den schulischen Erfolg benötigen würden. Der Test konzentriere sich auf unterrichtsrelevante Kompetenzen, ohne die gesamte Sprachkompetenz der Kinder abzuwerten.

4.4 Reflexion

Die Debatte zeigte, dass eine gemeinsame Sprache die Voraussetzung für die Teilnahme an der Debatte darstellt. Alle mit deutscher Erstsprache konnten gleichermaßen gut – je nach Vorbereitung – argumentieren. Eine Person mit anderer Erstsprache aus dem Publikum war deutlich langsamer in der Formulierung ihrer Argumente, was die Geschwindigkeit an dieser Stelle der Debatte unterbrach. Das Tempo der Debatte war hoch, es gelang ein rascher Schlagabtausch ohne Zeit zu verlieren, wobei nur Tina einmal den Faden verlor und kurz über ihr Argument nachdenken musste. Die gezielte Vorbereitung der Argumente war für die Sprecher:innen zentral, wobei sich die Abschlussstatements jeweils auf zuvor Gesagtes beziehen sollten und die Sprecher:innen der Abschlussstatements sich daher nicht vollständig auf ihre Redeanteile vorbereiten konnten – im Gegensatz zu den Eröffnungsstatements. Auf diese konnte direkt nachher eingegangen werden, sie konnten widerlegt oder in Frage gestellt werden. Das war bei den Abschlussstatements nicht mehr möglich, was vom Publikum in der Reflexion bedauert wurde, weil auch in den Abschlussstatements noch interessante und besprechenswerte Argumente fielen.

Grundsätzlich konnten wir in der gemeinsamen Reflexion feststellen, dass sich die Pro- und Kontra-Teams gut vorbereiten müssen, um Argumente der Eröffnungsphase nicht in der Abschlussphase zu wiederholen. Sprecher:innen sollten eine gemeinsame Strategie verfolgen und Argumente gliedern, etwa bildungspolitische, sprachliche, soziale oder didaktische Argumente. In der ausgewählten Debatte kam es einmal zu einem Totschlagargument, als eine Lehrerin im Publikum einwarf, dass der MIKA-D Test ohnehin nicht in der Entscheidungsmacht von Lehrpersonen liegen würde, sondern bei der Bildungspolitik. Solche (und ähnliche) argumentative Sackgassen betreffen vor allem den eigenen Handlungsspielraum, gesetzliche Vorgaben, die nicht beeinflussbar erscheinen, und Argumente,

die von den anwesenden und handelnden Personen ablenken und Verantwortung – etwa an die Bildungspolitik – delegieren.

Da die ausgewählte Debatte zum MIKA-D Test nicht die erste Debatte der Gruppe darstellte, konnten wir in der Reflexion feststellen, dass das Üben von Debatten durchaus sinnvoll erscheint und zu einem besseren Ablauf und Gesprächsfluss beiträgt. Das Ansagen der Zeit und damit die Strukturierung der organisierten Debatte durch die Präsidentin wurden als äußerst positiv eingeschätzt, sowohl von den Sprecherinnen als auch vom Publikum, die angaben, sich nur so zeitlich orientieren zu können. Allgemein hatten allerdings die Präsident:innen der Debatten Hemmungen dabei, Personen beim Sprechen zu unterbrechen.

Insgesamt wurde die Publikumsbeteiligung ambivalent reflektiert: Während eine Debatte *mit* Publikumsbeteiligung die Partizipation aller Beteiligten stärkt, so verhindert sie einen intensiven Austausch der vier Sprecher:innen am Sprecher:innentisch. Eine Debatte *ohne* Publikumsbeteiligung würde aber eventuell ins Stocken geraten, wenn die Sprecher:innen keine neuen Argumente mehr in die Diskussion einbringen würden. So ist die Publikumsbeteiligung eine Frage der Gewichtung, je nachdem, welches Ziel die Debatte verfolgt.

Hilfreich, aber in der ausgewählten Debatte nicht erfolgt, wäre die Visualisierung der These an der Tafel gewesen. Dies stellte sich als besonders wichtig bei der Verhinderung des Risikos einer Themenverfehlung oder eines Exkurses in ein anderes, aber verwandtes Thema, heraus. So passierte es in der Phase der Freien Aussprache mit dem Publikum, dass die Diskussion in eine allgemeine Diskussion über Deutschförderung abglitt und der MIKA-D Test in den Hintergrund trat. Christina erkannte dies in kurzer Zeit und führte die Gruppe von der Themenverfehlung wieder zurück zur These, was hohe analytische, kommunikative und rhetorische Fähigkeiten erforderte und eigentlich die Aufgabe der Präsidentin gewesen wäre, die den Exkurs nicht bemerkte. Eine Visualisierung der Argumente der Debatte, etwa in zwei Spalten für Pro und Kontra an der Tafel, könnte die Debatte erleichtern, vor allem, wenn diese ein hohes Tempo hat und Argumente ohne Visualisierung unter den Tisch fallen. Es könnte helfen, die Ergebnisse der Debatte zu sichern, würde aber höchste Konzentration und Schnelligkeit der Person erfordern, die diese Rolle übernimmt. Eine Alternative könnte eine Videoaufzeichnung darstellen.

In der gemeinsamen Reflexion wurden zudem Stressauslöser genannt, allen voran die begrenzte Zeit, das Gefühl, mit ausdrücklichem Widerspruch konfrontiert zu werden, eine gewisse Exponiertheit im räumlichen Lernarrangement, die konfrontative Sitzordnung vor allem bei Personen, die sich noch nicht so lange kennen, unter Druck Ideen und Argumente hervorbringen zu müssen oder einen Gedankengang zu verlieren. Stress löste außerdem das Mitschreiben der Argumente der anderen aus, was allen während der Debatte schwerfiel, da eine intensive Debatte immer Augenkontakt erfordert und schon alleine die dichten Eingangstatements nicht mitzuschreiben gewesen wären.

Die Rolle der Lehrperson in dieser selbstorganisierten Form der Debatte wurde kurz reflektiert. Dadurch, dass die Präsident:innen alle moderierenden und organisatorischen Aufgaben innehaben, wird die Lehrperson zur Beobachter:in des demokratischen Prozesses. Ein Eingreifen der Lehrperson ist nur in zwei Fällen erforderlich: wenn die Debatte sozial oder emotional eskaliert oder die Gruppe das Thema der Debatte gänzlich verfehlt bzw. in andere Diskussionen abdriftet, die nichts mit der These zu tun haben.

5. Diskussion

Aktuelle Krisen und Defizite einer demokratischen Artikulationskultur stellen zunehmend Schulen und insbesondere die Lehrer:innenbildung vor neue Aufgaben. Das Prinzip des Dialogs als Begegnung Andersdenkender bzw. als Interaktionen, in denen soziale Bedeutungen entstehen, kann demokratieförderlich eingesetzt werden. Die organisierte Debatte als Teil der Dialogkultur erscheint vor diesem Hintergrund als vielversprechendes Mittel zur Stärkung demokratischer Kompetenzen.

Ein zentraler Ausgangspunkt der Debatte war, dass Debatten durch ihre Struktur zur Meinungs- und Urteilsbildung und zur Kompetenzentwicklung im Umgang mit Kontroversität beitragen (Breser, 2021). Die gezielte Vorbereitung einer Debattenposition durch Pro oder Kontra kann dabei helfen, die Meinungs- und Urteilsbildung zu unterstützen. Ähnlich ist die verpflichtende Perspektivenübernahme innerhalb fester Rollen hilfreich dafür, Empathie für andere Sichtweisen aufzubauen – eine Schlüsselkompetenz für erlebte und erfahrbare Demokratie (Himmelman, 2007). Allerdings muss eine differenziertere Analyse der Debatte anhand der These „Der MIKA-D Test misst nicht die Sprachkompetenz von Kindern, sondern die Anpassungsfähigkeit von Kindern an ein bildungsbürgerliches System, das kulturelle und sprachliche Vielfalt ignoriert“ erfolgen, denn die Argumente auf beiden Seiten haben stark auf den Positionen einsprachiger oder mehrsprachiger Schüler:innen (*Du-Ebene*) aufgebaut, indem sie verschiedene Perspektiven auf den Test diskutiert haben und so Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen in den Blick genommen haben. Die subjektive Perspektive bzw. Betroffenheit der diskutierenden Lehrpersonen (*Ich-Ebene*) floss allerdings weniger in die Argumente ein. Persönliche Dilemmata mit dem MIKA-D Test oder eigener Handlungsdruck wurden nicht diskutiert. Das könnte daran liegen, dass nur wenige Teilnehmende an der Debatte tatsächlich im Alltag mit mehrsprachigen Schüler:innen arbeiten. So hat die Debatte insgesamt zum Wissensaufbau über Sprachfördermaßnahmen beigetragen, aber weniger zur Ausbildung einer eigenen Urteilsbildung durch eigene Betroffenheit (*Ich-Ebene* versus *Du-Ebene*, Breser, 2021, S. 90). Ebenso wurde die eigene Handlungsorientierung durch die Debatte eher weniger gestärkt. Das bedeutet, dass bei der Formulierung von Thesen die thematische Nähe bzw. der konkrete Bezug zu den Lernenden mit-

berücksichtigt werden muss (Betroffenheit). Das Debattenthema war ein stellvertretendes zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Subgruppen (hier mit und ohne anderer Erstsprache). Personen mit anderer Erstsprache waren aber in der Debatte unterrepräsentiert. Allerdings lernen die Teilnehmenden so, die Perspektiven jener Gruppe zu hinterfragen, die nicht anwesend war. Zu einem Zeitpunkt in der Debatte wurden Aspekte der einseitigen Abhängigkeit zwischen Schüler:innen und der Bildungspolitik, die den Test vorgibt, identifiziert, und so gesellschaftspolitische Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisiert.

Gleichzeitig zeigen sich methodische Potentiale und Herausforderungen bei der organisierten Debatte. Die Potenziale auf der inhaltlichen Ebene wurden bereits genannt (Förderung der Konfliktfähigkeit, Umgang mit Kontroversität). Auf der Seite der Herausforderungen (Stress, Sprachbarrieren, Totschlagargumente) erforderte insbesondere die hohe Geschwindigkeit der Debatte ein hohes Maß an Selbstregulation beim Sprechen und rasche kommunikative Fähigkeiten beim Eingehen auf neue Argumente. Dass eine Sprecherin stressbedingt den Faden verlor oder dass ein Publikumsbeitrag die Debatte in einen Exkurs geführt hat, zeigt deutlich, dass die Rolle der Präsidentin als achtsame Moderatorin zentral dafür ist, dass die Debatte ihr Ziel nicht verfehlt. Lehrpersonen müssen die Gruppendynamik und eventuelles Eskalationspotenzial klar im Blick behalten. Die Reflexion zeigt, dass sprachliche Hürden eine gleichberechtigte Beteiligung von Personen mit anderer Erstsprache einschränken und somit Exklusion erzeugen können. Gerade vor dem Hintergrund zunehmender sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität in der Schule stellt sich die Frage, wie organisierte Debatten als „Sprachräume“ gestaltet sein müssen, damit auch Sprecher:innen aus niedrigen sozioökonomischen Lagen, bildungsfernen Familien und anderen Erstsprachen gleichberechtigt teilhaben und Demokratie erleben können. Das erinnert an Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981), in der er einen herrschaftsfreien Diskurs beschreibt, der eine Gleichberechtigung aller Kommunikationspartner:innen und eine egalitäre Äußerungsmöglichkeit aller Teilnehmenden vorsieht. Die prinzipiell symmetrische Situation der organisierten Debatte durch die feste Rollenverteilung trägt zwar dazu bei, jedoch sind Sprachkenntnisse und eine Vertrautheit mit den formalen, aber auch den informellen Regeln des Debattierens selbst dafür grundlegend. Habermas vertritt weitere allgemeingültige Regeln der Argumentation wie Verständlichkeit, Widerspruchsfreiheit oder Gültigkeitsanspruch – diese könnten in die Vorbereitung der organisierten Debatte einfließen, denn Argumente könnten vorab etwa auf ihren Gültigkeitsanspruch über die subjektive Meinung hinweg analysiert werden. Debatten unterstützen demnach die grundsätzliche Aufgabe von Demokratiebildung: die Befähigung zur Teilhabe. Alle Teilnehmenden lernen, Bedürfnisse zu formulieren und an einem Dialog teilzunehmen. Zudem werden sie für die unterschiedlichen Voraussetzungen für eine solche Teilhabe sensibilisiert.

Organisatorische Aspekte wie Visualisierungen der These oder der Argumente an der Tafel benötigen mehr zeitliche Vorbereitung, hätten aber das Potential, Klarheit und Nachvollziehbarkeit in dynamischen Debatten zu sichern. Das Zeitmanagement in der Rolle als Präsident:in darf nicht unterschätzt werden und sollte mit Humor und Bestimmtheit ausgeführt werden. Die Reflexion unmittelbar nach der Debatte ist zentral für den Lernerfolg. Denn praktische Erfahrungen bei der Debatte sind nur dann für die Persönlichkeitsbildung fruchtbar, wenn sie auch entsprechenden Reflexions- und Evaluationsprozessen unterzogen werden (Berliner, 2004). Dann handelt es sich um *deliberate practice* (Ericsson, 2006, S. 694ff.). Reflexion und Analyse müssen demnach integrale Bestandteile des Lernprozesses sein. Das Üben einer organisierten Debatte in der Gruppe als bewusstes Üben von Meinungsbildung und Artikulation führt zu Verbesserungen des Debattenablaufs und der nachfolgenden Analyse und Reflexion.

Die organisierte Debatte ist ein Instrument des Dialogs und der Demokratiebildung – sofern sie didaktisch sorgfältig vorbereitet, durchgeführt und reflektiert wird. Sie fördert den Wissensaufbau und die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden, wenngleich sie gleichzeitig herausfordernde Facetten wie Zeitmanagement und sprachliche Teilhabe besitzt.

Literatur

- Abels, H. (2020). Symbolische Interaktion (Herbert Blumer). In H. Abels, *Soziale Interaktion* (S. 101–119). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26429-1_7
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/02704676042655>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breser, B. (2021). Zur Interdependenz in der politischen Bildung. Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden. *Pädagogische Horizonte*, 5(1), 81–98.
- Buber, M. (1923/2021). *Ich und Du*. Reclam.
- Dahech, H. (2016). Trägt die Pro-Contra-Debatte als methodisch-didaktischer Zugang, also das bewusste Anlegen von Kontroversität, dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler sich besonders intensiv und fundiert mit einem Sachverhalt auseinandersetzen? *Sowi Online*. <https://www.sowi-online.de/node/1393>
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). „Demokratie lernen und leben“ Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. In *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, 96. <https://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Expertise.pdf>

- Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ericsson, A. K. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 683–703). New York: Cambridge University Press.
- Fahrenwald, C. (2020). Demokratie(lernen) beginnt in der Schule. In R. Heinisch (Hrsg.), *Kritisches Handbuch der österreichischen Politik. Verfassung, Institutionen, Verwaltung, Verbände*. (S. 117–133). Wien: Böhlau.
- Grammes, T. (2007). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. (S. 126–145). Bonn: Wochenschau.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1–2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hassani, S., Schwab, S., Resch, K. & Gitschthaler, M. (2025). A mixed-methods study of teachers' experiences of using a standardised language screening to test multilingual students in Austrian schools. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2471490>
- Himmelmann, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- King, M. & Fageth, B. (2025). Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen. Möglichkeiten der Unterstützung in Erziehung und Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 9(1), 123–139. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik*. 6. überarb. Auflage. München: UTB.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Resch, K. (2025). Irritationen und Krisen im Umgang mit Diversität als Lernanlässe nutzen. Ein theoretischer und praktischer Beitrag zum pädagogischen Handeln mithilfe des Transformativen Lernens. In G. Schauer & A.-K. Dittrich (Hrsg.), *Von Tradition zu Transformation: Pädagogisches Handeln im Wandel der Zeit* (S. 197–208). Klinkhardt.

- Resch, K., Schrittmesser, I., Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 564–580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>
- Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T. & Besand, A. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sliwka, A., Frank, S. & Grieshaber, C. (2009). Demokratisches Sprechen. In W. Edelstein, S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (S. 193–235). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Walseth, L. T. & Schei, E. (2011). Effecting change through dialogue: Habermas' theory of communicative action as a tool in medical lifestyle interventions. *Medicine, Health Care, and Philosophy*, 14(1), 81–90. <https://doi.org/10.1007/s11019-010-9260-5>
- Zentrum Polis. (2017). Methoden der Politischen Bildung. *Zentrum Polis aktuell*, 2017(2), 1–16. https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf

Demokratische Menschenrechtsbildung – menschenrechtliche Demokratiebildung

Chancen und Wege methodischer Adressierung des Anderen im Schulunterricht

Zuzana Kobesova

Universität Wien

zuzana.kobesova@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-04>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ÜBERARBEITET 16 OKT 2025

ANGENOMMEN 20 OKT 2025

Wie können Menschenrechte so unterrichtet werden, dass sie zum respektvollen Miteinander beitragen? Der vorliegende Beitrag spannt eine Brücke zwischen den Grundlagen der Menschenrechtsbildung und dem phänomenologischen Konzept der Andersheit und zeigt anschließend die Konsequenzen an zwei Unterrichtsbeispielen. Angesetzt wird zunächst am Konzept der Bildung über, durch und für Menschenrechte, wie es in der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung (2011) verankert ist. Anschließend wird der Status quo der Umsetzung der Kinderrechte in Österreich anhand der Problematik demokratiefeindlicher Erziehungspraxis kontextualisiert. Das Einfordern und Einlösen von (Rechts-)Ansprüchen wird in einem weiteren Schritt als Beziehungspraxis skizziert und mit dem phänomenologischen Begriff der „Andersheit“ vertieft. Der Praxisvollzug wird dann mit zwei Unterrichtsbeispielen veranschaulicht und systematisch erläutert. Dabei stehen die Praktiken der Adressierung, der Einbindung in demokratische Diskurse sowie des Umgangs mit Begründungen gegen menschenrechtsverletzendes Verhalten bzw. des Unterlassens demokratieförderlicher Handlungen im Vordergrund. Abschließend werden zentrale Elemente demokratischer Menschenrechtsbildung gebündelt sowie wird auf Grenzen und offene Fragen im Hinblick auf pädagogische Professionalisierung der Menschenrechtsbildung hingewiesen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Lehrer:innenbildung, Schulpädagogik, Demokratiepädagogik, Politische Bildung, Politikdidaktik

1. Einleitung

Der Beitrag führt in die Thematik der seit 2011 geltenden UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung ein – insbesondere in die Ausführungen zu Bildung über, durch und für Menschenrechte (Art. 2, Pkt. 2). Diese UN-Erklärung gilt als Regelwerk zur systematischen Vermittlung von Grundsätzen und Normen der Achtung und Wahrung der Rechte des Anderen. Die Bemühung dabei ist, die

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung aus ihrer oft beklagter Abstraktheit und Ubiquität (Kobesova, 2023, S.283) in greifbare pädagogische Grundsätze zu überführen. Zentral dafür ist der intersubjektive Charakter der Menschenrechte, der Unterricht als pädagogische Beziehungsarbeit tangiert. Die Thematik demokratiefeindlicher Erziehungsformen wird durch den Status quo zu Menschenrechtsbildung in Österreich (KR-AB, 2020) aufgegriffen, kontextualisiert und von diesem aus zum Verständnis des Anderen bzw. dessen Andersartigkeit übergeleitet. Der Begriff der Andersheit wird anschließend mithilfe phänomenologischer Studien zum Anderen in Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen vertieft und prozessual als Antwortgeschehen auf Ansprüche des Anderen aufgefasst (vgl. z. B. Waldenfels, 2003; 2009). So werden die gelebten Rechte in Interaktionen nachvollziehbar und der Blick für menschenrechts- und demokratiefreundliche Handlungsfähigkeit wird geschärft.

Anhand zweier Unterrichtssituationen aus Schulworkshops zu Menschenrechtsbildung werden dann Wege veranschaulicht, das Andere in Interaktionen erzieherisch zu adressieren und in demokratische Diskursprozesse zu involvieren. Ein besonderer Fokus liegt dabei am pädagogischen Umgang mit und Antworten auf Begründungen bei menschenrechtsverletzenden Entscheidungen, Verhaltensweisen und Unterlassung demokratiefördernder Handlungen in Bezug auf bzw. des Anderen. Die beiden Unterrichtssituationen stellen somit exemplarische Unterrichtsgestaltungen mit konkreten pädagogischen Handlungsoptionen vor und markieren die konkrete pädagogische Einlösung von Ansprüchen.

Abschließend fasst der Beitrag einige Züge demokratiefördernder Handlungsweisen zusammen, verweist aber auch auf deren Grenzen. Im Ausblick wird an offene Fragen der Lehrer:innenbildung (Schrittesser & Kobesova, 2019) im Bereich der Menschenrechtsbildung und deren (Fach-)Didaktik erinnert – allem voran an die curriculare Verankerung sowie der bildungswissenschaftlichen Forschung zu Menschenrechtsbildung (inkl. der didaktischen Implikationen von Ambivalenz und Widerspruch in pädagogischer Professionalisierung).

2. Pädagogische Menschenrechtsbildung

2.1 Struktureller Rahmen

„[I]n Bekräftigung des Aufrufs der 1993 in Wien abgehaltenen Weltkonferenz über Menschenrechte an alle Staaten und Institutionen, Menschenrechte, humanitäres Recht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in die Lehrpläne aller Bildungseinrichtungen aufzunehmen, und ihrer Feststellung, dass zu den Inhalten der Menschenrechtsbildung auch Frieden, Demokratie, Entwicklung und soziale Gerechtigkeit zählen sollen, [...]“ verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen ihre Erklärung über Menschenrechtsbildung und -ausbildung (A/RES/66/137

vom 16.02.2011). Sie betrifft das Funktionieren von staatlichen Institutionen genauso wie die Schaffung von Bedingungen für friedliches Zusammenleben im Land. Dass Österreich prominent vertreten ist, würde nahelegen, dass im eigenen Land auf diese Maßstäbe besonders geachtet wird. Konkret, dass Bildung in Österreich auf Grundlage der Demokratie strukturiert und in ihrer Ausgestaltung menschenrechtlich begründet wird. Das Bildungssystem müsste dann auf dem Grundsatz der Chancengleichheit (KRR, Art. 28) aufgebaut sein, sodass jedem Kind gleiche Chancen für seine Entwicklung (vgl. ebd., Art. 29) zugestanden werden.

Die Menschenrechtsbildung und -ausbildung (MRBA) würde dann „alle Bildungs-, Ausbildungs-, Informations-, Sensibilisierungs- und Lernaktivitäten [umfassen], deren Ziel es ist, die allgemeine Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern“. Dieses Ziel wird durch die Erklärung in drei Dimensionen systematisiert als die Bildung über, durch und für Menschenrechte (UN-E, 2011, 66/137, Art. 2).

- Die Bildung über Menschenrechte ist dimensioniert als Wissenskategorie, die eine Voraussetzung für die Herausbildung eines tragfähigen Verständnisses von Menschenrechtsnormen und -mechanismen sowie für die Kontextualisierung von einzelnen Rechten als Rechtsgut darstellt. Eingeschlossen sind darin Informationen zum Schutz von Menschenrechten – etwa zu Anlauf-, Info- und Meldestellen.
- Die Bildung durch Menschenrechte wird als Freiheit von performativem Selbstwiderspruch in Bildungsprozessen definiert, sodass „in einer Weise zu lernen und zu lehren [ist], dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden“ (ebd.). Die demokratieförderliche Normanwendung stellt damit nicht nur die kognitive Überprüfbarkeit der gelernten Normen, sondern auch ihre gemeinschaftliche Auslegung und widerspruchsfreie Anwendung dar.
- Die dritte und letzte Dimension „Bildung für Menschenrechte“ ist eine Zweckbindung, die jede Bildung in letzter Konsequenz an Menschenrechte koppelt. Diese Bildung soll „zum Genuss und zur Ausübung eigener Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer ... befähigen“ (ebd.). Darunter fallen neben dem Wahrnehmen eigener Rechte wie z.B. die Fürsorge durch die Eltern auch das Einfordern von Rechten und Zivilcourage im Fall von Rechtsverletzungen. Bildung für Menschenrechte zielt also in letzter Konsequenz auf die Fähigkeit ab, menschenrechtliche Begründungen in eigenem Handeln hervorzubringen und sich auf deren Basis für die Einhaltung von Menschenrechten einzusetzen.

Die Systematik der Erklärung bietet eine normative Grundlage zum Verständnis der Menschenrechtsbildung. Der Zugang dazu ist demokratisch, die Ausübung der Rechte menschenrechtlich begründet. Begrenzt ist dieses Verständnis von disziplinärer Deutung, die sich bereits in ihren Erläuterungen von juristischen und politischen Falllogiken abhebt, um in weiterer Folge Menschenrechtsbildung pädagogisch als Lernprozess beleuchten zu können.

2.2 Der Status quo in Österreich

Die Verankerung der Kinderrechte und der Menschenrechtsbildung in Lehrplänen der Schulen hat durch den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung (33.466/0029-1/6/2015) an Kontur gewonnen. Bestandteile der Kinderrechte wie das Diskriminierungsverbot wurden daraufhin in Lehrplänen des Sekundarstufenbereichs¹ kompetenzorientiert, z. B. als Teil des übergreifenden Themas Interkulturelle Bildung, konkret angebunden. Diese Schritte hebt auch der UN-Ausschuss für Rechte des Kindes in seinen Abschließenden Bemerkungen 2020 hervor, wenn er „die Aufnahme von Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängende Intoleranz in die Lehrpläne der österreichischen Schulen“ begrüßt (CRC/C/AUT/CO/5-6, Pkt. 16). Gleichzeitig wird auf die notwendige Fortsetzung dieser Initiative im Hinblick auf Aus-, Weiter- und Fortbildung von Professionist:innen – darunter pädagogischen Fachkräften – hingewiesen: Ziel müsse es sein, „diejenigen, die mit Kindern und für sie arbeiten sowie Bedienstete im öffentlichen Sektor [...] bezüglich der Bedeutung der kulturellen Vielfalt und des interethnischen Verständnisses zu sensibilisieren, um Stereotypisierung, Vorurteile und Diskriminierung [...] zu bekämpfen“ (ebd., Pkt. 17). Dies wird durch den Befund von Benedek und Scheucher (2012) bestätigt, in welchem das mangelnde Bewusstsein in Bezug auf Menschenrechte unter Pädagog:innen auf ungenügende curriculare Verankerung sowie auf sehr spärliche Forschung im Feld der Menschenrechtsbildung zurückgeführt wird – nur 3,8 % der Befragten setzt ihre Forschung explizit in Bezug zu Menschenrechtsbildung (Benedek & Scheucher, 2012, S. 162). Spätere Forschungen zeigen zusätzlich den strukturellen Bedarf in pädagogischen Berufen auf, denn „das Thema Kinderrechte wird zwar in einigen Curricula [der seit 2016 geltenden Curricula der Lehrer:innenbildung NEU; Anm. ZK] erwähnt, bleibt jedoch randständig und wird selbst von den Ausbildungsinstitutionen der regionalen Verbände, wenn überhaupt, uneinheitlich aufgegriffen“ (Schrittesser & Kobesova, 2019, S. 88).

Ein möglicher Ansatz könnte mit Blick nach Deutschland umfassende Beforschung pädagogischer Praktiken an österreichischen Schulen sein, durch die sowohl empirische Daten erhoben würden als auch eine Heuristik vorherrschender Praktiken erarbeitet werden könnte (vgl. Prengel/Winkelhofer, 2014; 2019). Solche Steuerungsinstrumente würden nicht zuletzt der Bekämpfung verletzender pädagogischer Praktiken bzw. Kunstfehler dienen und das Gewaltverbot in der Erziehung praxisnah transportieren.

Laut den abschließenden Bemerkungen des UN-Ausschusses 2020 muss „unter Kindern, Eltern, Betreuungs- und Lehrpersonen sowie Personal, das mit Kindern und für sie arbeitet, ein stärkeres Bewusstsein für die Existenz, Inhalte und beinhalteten Strafmaßnahmen des gesetzlichen, psychische Gewalt einschließenden, Gewaltverbots“ gefördert werden (ebd.). Untermauern lassen sich diese Empfehlungen durch die Tatsache, dass Österreich seit Jahren international zu

den Ländern mit höchster Bullying-Rate gehört (HBSC, 2017). Auch wenn Lehrpersonen Bullying-Fälle häufiger als z. B. Eltern und Peers melden, basieren ihre Einschätzungen eher auf dem Aspekt der (absichtlichen) Schädigung und weniger auf Merkmalen zu einem Machtgefälle. Der Studie von Paljakka 2024 zufolge erkennt außerdem ein Drittel der Lehrpersonen einen Bullying-Vorfall nicht, weshalb die Sensibilisierung in pädagogischen Aus-, Weiter- und Fortbildungen stärker bei konkreten Szenarien ansetzen und eine erfahrungsorientierte Aufarbeitung ermöglichen sollte (vgl. S. 336).

Neben der Vorbildwirkung Erwachsener im respektvollen Umgang miteinander thematisiert der UN-Ausschuss auch die demokratiepolitische Förderung von Kindern in Österreich. Er empfiehlt u. a. die Ausweitung des Systems der „kinderanwaltlichen Vertrauensperson“ auf „alle Kinder in öffentlichen Einrichtungen“ (CRC/C/AUT/CO/5-6, Pkt. 19c) sowie „die konstruktive und selbstbestimmte Teilhabe aller Kinder innerhalb der Familie, der Gemeinde und der Schule“ zu fördern (ebd., Pkt. 19d). Diese Empfehlung versteht sich im Kontext der Aufhebung der Vorbehalte Österreichs zu partizipativen Kinderrechten im Jahr 2015 und der nun möglichen Konkretisierung bzw. Konsolidierung der Beteiligungsprozesse im Bildungsbereich. So gilt es auszuloten, wie „Kinder in die Entscheidungen über alle sie betreffenden Angelegenheiten“ (ebd.) unter der Beachtung des geltenden Bildungsauftrags eingebunden werden können.

3. Das und der Andere

Im phänomenologischen Zugang zur Menschenrechtsbildung geht es nicht um eine politisch oder juristisch praktizierte Vereinbarungskultur, die Menschen den anderen gegenüber durch Selbstverpflichtung verbindlich macht. Keine (Absichts-)Erklärung, kein Vertrag oder Gesetz kann die Anwesenheit eines Anderen ersetzen, die als solche schon im Vorab eine Dynamik von Interaktion und Positionierung in Gang setzt. „Es ist der konkrete Andere, der in allernächster Nähe mich dazu verpflichtet, ihn in seiner Individualität und Einzigartigkeit zu achten.“ (Lippitz, 2003, S. 64) Die Andersheit ist ambivalent, denn sie stellt eingespielte soziale Regeln zur Disposition – auch solche, „in die jede Erziehung ... nicht ohne Zwang eingewöhnt hat.“ (ebd., S. 66) Der Sorge über soziale Destabilisierung steht aufseiten des Anderen die ebensolche Erschütterung der Selbstverständlichkeiten, die „als dramatischer Verlust der eigenen Identität [erlebt wird; Anm. ZK], als Reduktion auf das, was er – im existenziellen Sinne – noch allgemein ist, nämlich nur noch Mensch als Abstraktum.“ (ebd., S. 67) Eine Dauerproblematisierung der eigenen Verstehens- und Verhaltensweisen sowie deren Orientierungen etwa aufgrund der eigenen Biografie ist die Folge. Was mich mit dem Anderen verbindet ist nichts, was wir gemeinsam hätten. Das Gemeinsame muss erst geschaffen werden. Es bildet sich „durch das, was man von sich stößt. Es ist Bestimmtheit, die man der

allgemeinen Beliebigkeit abgewinnt, die Kontur, die man sich selbst gibt, ein Stil, eine Lebensform“ (Wimmer, 1992, S. 156).

Was durch die Andersheit zum Vorschein kommt, hat sowohl didaktisches als auch bildungstheoretisches Gewicht. Didaktisch gesehen ergibt sich so eine Lerngelegenheit, die sonst an ihrer Lehrbarkeit scheitern würde. So kann man Staatsformen, die Funktionsweise von Demokratie lehren, aber nicht deren subjektive Bedeutung und das gemeinsame soziale Handeln. Der Andere verlangt nach Aufmerksamkeit, zwingt zur Positionierung, er mobilisiert die stillschweigende Erwartung des Gemeinsamen und deren Legitimation. Er provoziert womöglich Antworten, die wir von uns selbst nicht kennen. Die Verunsicherung, der soziale Druck sind dabei notwendige Teile dieses Lernprozesses, um Begründungen hervorzubringen und damit ein Stück des Gemeinsamen im Anderen zu entfalten.

Bildungstheoretisch gesehen verweist die Andersheit des Anderen auf Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit. Das Andere ist nicht länger eine Zuschreibung an einen Fremden oder eine zu unterbindende Störung, sondern ein integraler Teil jedes Lernsubjektes, jedes Lernenden selbst, der sich durch den Anderen selbst anders erfährt. Er ist stets selbst gleichzeitig ein Anderer und der Gegenstand seines Lernprozesses. Solche Lernerfahrungen sind weder planbar noch kontrollierbar. Sie unterbrechen oder unterwandern pädagogische Unterrichtsbemühungen, sie verlangen nach Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt. Gemeinsam mit den oft negativ wahrgenommenen Begleiterscheinungen fordern sie zur bildungstheoretischen Integration auf.

4. Begegnungen mit dem Anderen in Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung

Egal ob in einem Gymnasium oder in einer Mittelschule, egal, ob in einer mehrheitlich autochtoner oder in einer kulturell stark durchmischten Schule: In jedem meiner Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung in Wien und Niederösterreich fand sich mindestens ein Schüler (es handelte sich ausnahmslos um Bur-schen), der sich begleitet von Verherrlichung autoritärer Regime und Persönlichkeiten bereits im Vorfeld im Allgemeinen gegen Menschenrechte und im Speziellen gegen kulturelle, soziale, religiöse Minderheitenrechte oder geschlechtliche Vielfalt positionierte. Diese gemeinhin menschenrechtsverachtenden und demokratieschädlichen Äußerungen greife ich exemplarisch auf, um daran die Adressierung der Anderen zu veranschaulichen. Dabei geht es um zusammengefasste Erfahrungswerte vor dem Hintergrund des theoretischen Bildungsverständnisses, wie sie in Kapitel 2 und 3 skizziert wurden.

Die Veranschaulichungen verstehen sich als Denkanstöße und schließen andere Situationsverläufe nicht aus. Sie spielen die intersubjektive Begleitung anhand von Handlungsoptionen seitens der Trainerin durch und zeigen Wege einer de-

mokratischen Menschenrechtsbildung auf. Sie orientieren sich dabei grob an der Heuristik der pädagogischen Praktiken, wie sie auf Initiative von Annedore Prengel (Zapf/Klauder, 2014, S. 162; vgl. dazu auch Prengel, 2019) beforscht wurden.

4.1 Szene 1: Der Outsider

Ein Bursche (ca. 12 Jahre alt) äußert unmittelbar nach Ankommen der Trainerin, man brauche keine Bildung, denn auch Trump reiche Geld, um Macht zu haben. Außerdem hasse er die Homosexuellen und will mit solchen nichts zu tun haben. Er werde als Machthaber eine „richtige“ Ordnung bewerkstelligen. Die Mitschüler:innen bleiben ruhig, schauen in den Boden und warten auf den Start des Workshops.

Response-Alternative 1: Korrektur¹

Der traditionelle Umgang einer Lehrperson mit dieser Situation könnte sein, das „falsche Wissen“ im Sinne des Lehrstoffs zu korrigieren. Der Schüler jedoch referierte dabei kein Wissen oder rekurrierte auf vermittelte Unterrichtsinhalte. Es waren Ausdrücke der eigenen Haltung, die teils entwicklungsbedingt provokativ zugespitzt waren. Eine solche Äußerung setzte also bereits das Wissen um ihre Falschheit voraus und sah eine entsprechend traditionelle Antwort seitens der Lehrkraft vor. Solche Antwort im Rahmen des Unterrichts würde also das geäußerte Vorurteil nicht nur bestätigen, sondern auch den Weg dieser Bestätigung verifizieren.

Der Umgang mit dem Anderen in dieser Situation würde sich auf bereits objektivierten (Unterrichts-)Inhalte beschränken. Das Andere der Person des Schülers hätte keine Gelegenheit bzw. keinen Druck, neue Begründungen für eine realistische soziale Positionierung zu entwickeln.

Response-Alternative 2: Beschwichtigung²

Verständnis zu zeigen könnte ein Weg sein, den Äußerungen empathisch zu begegnen. Das würde zwar das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung adressieren, jedoch die Rechtfertigung dieses Anspruchs außer Acht lassen, was einen erheblichen Einfluss auf das Zusammenleben in geteilter Verantwortung mit anderen hätte. Somit würde auch in dieser Antwort das Andere der Person des Schülers desintegriert bleiben und nicht zum Gegenstand des eigenen Lernprozesses werden.

1 Die Response-Alternativen erläutere ich im Folgenden auch mit der Codeliste zur Beurteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen. Damit sollten die persönlichen Erfahrungswerte dennoch eine intersubjektiv überprüfbare Nahtstelle aufweisen. Die Struktur der Erläuterungen würde sich beim zweiten Szenen-Beispiel wiederholen und wird deshalb vorausgesetzt. Die Response-Alternative-Korrektur ist im Raster der pädagogischen Praktiken von Zapf/Klauder (2014, S. 162) als eine anerkennende Interaktionsform – etwa als „konstruktive Hilfe“ – angeführt. Im Kontext der vorliegenden Situation würde sie dennoch kontra-produktive Effekte nach sich ziehen.

2 Freundlich kommentieren, Trost spenden – auch diese Handlungsoption könnte bei Zapf/Klauder (vgl. ebd.) als eine der anerkennenden Interaktionsformen aufgefunden werden. Dennoch würde sie dem Bildungsauftrag in der gegebenen Situation nicht gerecht werden.

Response-Alternative 3: Hinwegschaun³

Eine ignorierende Haltung würde das Vorurteil im Raum stehen lassen, ohne dem Rest der Klassengemeinschaft eine soziale Orientierung zu geben. Die Provokation wäre als legitime Interaktion quittiert worden, sodass sie sich im Workshopverlauf wiederholen und sogar weitere Schüler:innen zu ähnlichem Verhalten animieren könnte. Der Umgang mit dem Anderen des Schülers würde damit keine Reaktion erfahren. Die Desorientierung könnte zu verschiedenen Schlüssen aufseiten des Schülers führen, deren Richtigkeit folglich geprüft werden: Waren die Aussagen noch nicht provokant genug? Ist es egal, wenn man Unsicherheiten im Umgang mit Anderem hat?

Response-Alternative 4: Respekt⁴

Eine respektvolle Haltung anerkennt, dass der Schüler sich am Stand seines Wissens eine Meinung gebildet hat, nicht aber die Richtigkeit seiner Meinung. Sie ist vielmehr berechtigt, um diskutiert zu werden. Damit wird das Andere der Schüler:Person weder als falsch noch als richtig behandelt – es wird eben als das Andere sichtbar und kann didaktisch bearbeitet werden. Das Geltungsbedürfnis wird aufrechterhalten, um eine Integration des Anderen im Lernprozess zu ermöglichen.

Bereits während der Einführungsphase setzt sich der Bursche wortlos außerhalb der Gruppe auf einen Tisch, wo er gute Übersicht über den Klassenraum hat. Er beteiligt sich auch nicht an den Gruppenprozessen der Übung, die diskursiv jene Rechte herausarbeiten sollen, die im Klassenraum größtes Gewicht haben. In der Ergebnisbesprechung aber setzt sich der Schüler plötzlich in vorderste Reihe in Szene. Er verkündet, man bräuchte keine Meinungsfreiheit, denn es gebe ja ihn als Diktator. Auch Diskriminierungsschutz sei irrelevant, weil er sich selbst jene aussuchen wird, die „in Ordnung“ seien. Während seiner Aussagen regt sich allerdings Widerstand, denn das soeben gestärkte Bewusstsein der anderen Schüler:innen über ihre Rechte erkennt den Praxisbezug. Eine Schülerin setzt eine markante Grenze und meint: Nicht du hast die Macht, sondern wir, weil du nur dank unserer Stimmen Diktator sein kannst.

Die didaktische Integration des Anderen im Lernprozess nutzt in diesem Beispiel die Erwartungen der Schüler:innen über menschliche Haltungen, um sie deduktiv zu entwickeln. Deduktiv ist diese Integration, weil sie anhand allgemeiner, oft ubiquitärer Erwartungen konkrete Handlungsoptionen erproben lässt. Die didaktische Aktivität erfolgt v. a. auf der Hinterbühne auf Basis gründlicher Unterrichtspla-

³ Das Ignorieren gilt im Raster von Zapf/Klauder (2014, S. 162) als eine verletzende, könnte aber auch als eine der anerkennenden Interaktionsform(en) – z. B. konstruktive Strafe – ausgelegt sein. Die deutlich verletzende Komponente disqualifiziert jedoch den konstruktiven Bildungsbeitrag, weshalb sie als Handlungsoption ausscheidet.

⁴ Diese Handlungsoption wird von Zapf/Klauder (ebd.) als „respektvolle Distanz“ bezeichnet und zu den anerkennenden Interaktionsformen gezählt. Weder verletzt oder suspendiert sie den Bildungsauftrag noch das Vorwissen des Schülers, dessen Umlernprozess sie im Workshopverlauf begleitet.

nung, über kurze eindeutige Responses, interaktive Betreuung der Kleingruppenarbeit und Wahrnehmungsbereitschaften für konstruktive demokratische Kräfte.

4.2 Szene 2: Der (An)Führer

Eine Klasse in einer Mittelschule startet mit dem Workshop zu Menschenrechten. In der Einleitung streicht die Trainerin das übliche Handzeichen bei Wortmeldung. Solange Schüler:innen sich gegenseitig ausreden lassen, braucht es kein Handzeichen. Sollte dies nicht funktionieren, wird die Handzeichen-Regel sofort wieder eingeführt.

Das Andere kommt diesmal von außen, nicht aus der Persönlichkeit der Schüler:innen heraus zum Tragen und auch nicht als Unterrichtsinhalt. Dennoch kann es unmittelbar in Form des gegenseitigen Sich-ausreden-Lassens überprüft werden. Dabei wird die Regelanwendung, nicht die Regel selbst geprüft. Andere Signale als das Handheben stellen bereits eine Abweichung von der Regel dar. Das Andere der Schüler:innen wird in seinen Handlungsalternativen und Aufmerksamkeiten adressiert, um das Sprechen gegenseitig zu ermöglichen. Die Schüler:innen sind gezwungen, eine Brücke zwischen ihren jeweiligen Sprechgewohnheiten und der Erwartung an ihr Regelverhalten zu schlagen. Sie müssen erkennen, dass auch das eigene Sprechen nur dann Sinn macht, wenn andere zuhören. Und dass man etwas Sinnvolles zu sagen haben sollte, wenn man damit den Anderen das Sprechen entzieht.

Wenig überraschend, die Schüler:innen sind überfordert. Manche beginnen gleichzeitig zu reden, weil sie nicht wissen, dass jemand anderer gerade ebenfalls sprechen möchte. Andere zeigen irrtümlich das Handzeichen. Wieder andere Schüler:innen begegnen der Situation misstrauisch und mit Rückzug, sind verwirrt oder denken, es würde jetzt gar keine Regel gelten und überhöhen sich im Reden selbst. Das Handzeichen wird aufgrund der Unsicherheiten wieder reaktiviert. Ab sofort melden sich Schüler:innen wieder per Handheben zu Wort. Ein Schüler jedoch versucht weiterhin die Responsivität der Regelmissachtung bzw. Regellosigkeit wie folgt zu praktizieren:

Ein stämmiger Bursche (ca. 13 Jahre alt) in vorderer Mitte dreht sich selbstbewusst zur Klasse und beginnt zu reden, obwohl sich Mitschüler:innen per Handzeichen zu Wort meldeten. Während seiner ausschweifenden Rede bleiben die Hände der Mitschüler:innen oben, sodass die Trainerin ihn mit der Frage unterbricht, ob er seine Hand gehoben hätte. Mit flüchtigem „Nein“ versucht er weiterzureden, doch postwendend wird er mit der Aufforderung, still zu sein an die Legitimationsfrage seines Sprechens erinnert.

Response-Alternative 1: Zurechtweisung

Als Lehrperson könnte man es auch bei der Aufforderung des Schülers, jetzt still zu sein, belassen. Gut möglich, dass diese Zurechtweisung als Tadel empfunden wird. Dem Schüler wäre jedenfalls aufgezeigt, dass sein Verhalten falsch war. Das Problem der Regelanwendung würde allerdings unbehandelt bleiben, sodass der Schüler sich in ähnlichen Situationen weiterhin ähnlich verhalten könnte. Er hat die Gültigkeit der Regel erfahren, nicht aber deren demokratieförderliche Regelanwendung.

Response-Alternative 2: Nachgeben

Eine verständnisvolle Haltung würde dem Schüler Raum geben und ihn ausreden lassen. Das würde zwar die aufgestellte Regel nicht verletzen, jedoch die Regelanwendung mit erheblicher Abweichung legitimieren. Möglicherweise geht somit der Schüler davon aus, eine eigene Subregel durchgesetzt zu haben, auf die er sich in weiteren ähnlichen Situationen unabhängig von der kollektiven Geltungsbindung berufen kann.

Response-Alternative 3: Übergehen

Den nächsten Schüler aufzurufen oder selbst lauter zu sprechen, ohne den Schüler auf sein falsches Verhalten hinzuweisen, könnte eine missbilligende Haltung zum Ausdruck bringen. Solches Verhalten wäre allerdings selbst ein Regelbruch, auch in seiner Regelanwendung. Diese Relativierung würde die Regel an sich zugunsten der Autorität der Lehrperson schwächen. Stillschweigend würde legitimiert, dass eine einzelne Person sich über die Regel stellen kann. In Konkurrenz unter Einzelnen würde diese Position ausgefochten und die demokratiepolitische Bedeutung des Sprechens vollends untergehen.

Response-Alternative 4: Respekt

Es wird die Tatsache anerkannt, dass der Schüler etwas sagen möchte, nicht das „Wie“ seines Sprechens. Mit dem „Du kommst nach denen dran, die vor dir aufgezeigt hatten“ wird zudem eine Korrekturerfahrung zur erwünschten demokratieverträglichen Regelanwendung ermöglicht. Die Regel wird nicht nur im Verhalten des Schülers, der sich folglich zurückzieht, legitimiert, sondern auch der Klasse demonstriert, dass die eigenen Rechte immer intersubjektiven Charakter haben. Dies sowohl in ihrer Begründung als auch in ihrer Praxis.⁵

Die Trainerin setzt in der Situation fort: „Ich habe registriert, dass du etwas sagen möchtest. Merke dir bitte, was du sagen wolltest. Du kommst nach denen dran, die

⁵ Während des Workshops haben zwei Lehrpersonen im hinteren Teil der Klasse hospitiert. Von diesen erfuhr ich nach dem Training, dass sie gerade mit dem betreffenden Schüler große Probleme hätten. Die Lehrpersonen wünschten sich folglich einen Austausch, da eine solche Lösung der Situation noch keiner von ihnen gelungen sei.

vor dir aufgezeigt hatten“. Die Reihenfolge der Wortmeldungen wird nun wieder eingehalten. Als der betreffende Schüler drankommt, hat er plötzlich nichts mehr zu sagen. Im weiteren Verlauf verhält er sich beleidigt, während der Rest der Klasse weitgehend harmonisch partizipiert.

Die didaktische Integration des Anderen im Lernprozess geht in diesem Beispiel von einer konkreten, den Schüler:innen wohl vertrauten Alltagspraxis des Handzeichens aus, die nun auf ihre allgemeine Legitimation hin erprobt wird. Diese induktive Vorgehensweise impliziert die Arbeit an einer Begründung, die gemeinschaftliche Geltung erfährt bzw. erfahren kann. Didaktisch spielt das klare Aufzeigen von Grenzen durch die Trainerin eine zentrale Rolle, da sie symbolisch für die Regel und ihre (richtige) Anwendung steht.

5. Diskussion & Ausblick

Die Ausführungen zeigen anhand der Unterrichtsszenen, dass auch allgemein anerkennende pädagogische Praktiken nicht unbedingt demokratieförderlich sein müssen. In verschiedenen Kontexten eingesetzt könnten sie erhebliche Unterschiede bedeuten, weshalb die Menschenrechtsbildung als Sensorium für die Interpretation intersubjektiver Rechtsgüter enorme Bedeutung erfährt. Dieses Sensorium orientiert sich an widerspruchsfreier Begründung und Einlösung von Rechten als einem Qualitätsmerkmal. Die didaktische Beantwortung von Rechtsausübung in Interaktionen bewegt sich zwischen vier groben Operationsmodi: widersprechendem, zustimmendem, abwehrendem und respektierendem Lehrverhalten, die sich in Situationen allerdings überlappen und von Ambivalenzen begleitet sein können. So kommt die respektvolle Variante in beiden Beispielen nicht ohne eine weitere pädagogische Operation aus, die wiederum ihrerseits nicht den demokratiefördernden Effekt aufweisen würde. Sie ist es auch, die vor dem Hintergrund multippler Krisen und Kriege eine konstruktive Kategorie bildet. Wie in der ersten Szene dargestellt, ist sie sogar eine Notwendigkeit lebendiger Demokratiebildung, sodass Schüler:innen selbst befähigt sind, nicht nur eigene Rechte zur Geltung zu bringen, sondern sich auch gemeinsam organisieren, um demokratiefeindlichen bzw. -zersetzenden Tendenzen Einhalt zu gebieten.

Didaktisch betrachtet müssen auch bildungstheoretische Prämissen in Rechnung gestellt werden, die Unterricht als unplanbare Interaktion denken und mit Unlehr-/lernbarkeiten rechnen. Umso wichtiger erscheint die Notwendigkeit, auf das Vorwissen und die Vorerfahrung von Schüler:innen anzuknüpfen und daraus Lernanlässe zu generieren. Weil diese Unterrichtsarbeit aber subjektive Erfahrungswerte zum Lerngegenstand macht, erfordert sie eine für Lernen aus/durch/als Erfahrung besonders sensibilisierte Didaktik – die Fachdidaktik der Menschenrechtsbildung. Der Bedarf spiegelte sich auch in den Schulworkshops zur Menschenrechtsbildung.

Denn hier kamen auch Lehrpersonen vor, die ein Training damit störten, einer Schülerin die Unzuverlässigkeit ihrer Eltern vorzuwerfen, sie anschrien und vor der ganzen Klasse zu demütigen versuchten. Auf den Hinweis, dass gerade ein Workshop zur Menschenrechtsbildung stattfindet, zog eine Lehrperson über Menschenrechte als eine Illusion der rosaroten Brille her, die vorgaukelt, dass sich alle Menschen lieb hätten und doch jede:r machen könne, was er oder sie wolle. Eine andere Lehrperson wunderte sich, dass auch eine angedeutete Ohrfeige ein Ausdruck von Gewalt darstellt und daher unter das Gewaltverbot in der Erziehung fallen würde.

Literatur

- Benedek, W. & Scheucher, N. (2012). Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten. Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich). In C. Brunner & J. Scherling (Hrsg.), *Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung. Jahrbuch Friedenskultur* (S. 159–170). Drava.
- Breinbauer, I. M. (2010). Menschenrechtsbildung – eine Herausforderung an problematisierenden Vernunftgebrauch. In O. Dangl & T. Schrei (Hrsg.), *„... gefeiert – verachtet – umstritten“. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 31–56). LIT.
- Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. A/RES/66/137 vom 16. Februar 2011. <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> [05. 05. 2025]
- Grundsatz erlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Rundschreiben Nr. 12/2015. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700>.
- Hügli, A. (2003). Handeln zum Wohle des Kindes – was heißt das? Eine philosophische Annäherung an das Thema. In C. Kaufmann & F. Ziegler (Hrsg.), *Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Sicht* (S. 21–29). Rüegger.
- Kobesova, Z. (2023). Kinderrechte. In M. Döll & M. Huber (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 281–288). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_35
- KRK-AB, Konvention für die Rechte des Kindes (2020). Ausschuss für Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen. 83. Session, 2460. Sitzung vom 7. Februar 2020. URL: https://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2021/02/crc-aut-co-5-6_DEU.pdf bzw. <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/get?open&DS=CRC/C/AUT/CO/5-6&Lang=E> [09. 09. 2025]
- Lippitz, W. (2002). „Das fremde Kind“. Zur Verstehensproblematik aus pädagogischer Sicht. In H. J. Forneck & W. Lippitz (Hrsg.), *Literalität und Bildung* (S. 23–37). Tectum.

- Löwisch, D.-J. (1996). Das Dilemma von Menschenrechtserziehung. Weltweiter Geltungsanspruch von Menschenrechten mit ihren Wertgrundlagen und das Recht auf kulturelle Andersartigkeit – gibt es einen Minimalkonsens über die Werte der Menschenrechte? *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72, 233–242.
- Meyer-Drawe, K. (2006). Kind als Widerstand. Eine Anregung. *Pädagogische Rundschau*, 60(6), 659–665.
- Paljakka, A. (2024). Teachers' awareness and sensitivity to a bullying incident: A qualitative study. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 322–340. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00185-7>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Ankerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Barbara Budrich.
- Schrittesser, I. & Kobesova, Z. (2019). Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 79–96). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16873>
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen* (S. 23–33). Wilhelm Fink.
- Waldenfels, B. (2003). Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universaler Gleichheit. In W. Lippitz (Hrsg.), *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft* (S. 63–75). Peter Lang.
- Wimmer, K.-M. (1992). Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In K. Meyer-Drawe, H. Paukert & J. Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 151–180). Weinheim.
- Zapf, A. & Klauer, D. (2014). Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Barbara Budrich.

Durch Dialog zum Dialog

„Classroom Management“ aus dialogischer Perspektive

Bernadette Hörmann, Martin Kramer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
bernadette.hoermann@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-05>

EINGEREICHT 15 SEP 2025

ANGENOMMEN 10 OKT 2025

Das Stärken des demokratischen Bewusstseins junger Menschen ist eine der zentralen Aufgaben von Schule. Aus schultheoretischer Sicht kann Schule jedoch weder Demokratie „herstellen“ noch wird sie direkt von ihr gesteuert. Vielmehr wird Demokratie im schulischen Alltag sichtbar: Durch Zusammenarbeit, das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven sowie das gemeinsame Suchen und Erproben möglicher Lösungen werden Antworten gefunden und Verantwortung eingeübt. Dialogische Erziehung im Sinne einer Erziehung *durch Dialog zum Dialog* nimmt dabei eine Schlüsselposition ein, indem sie dialogische Räume zur Welt, zum Anderen und zum Selbst eröffnet. Demokratiebildung in der Schule soll daher junge Menschen befähigen, ihre Erfahrungen in Gespräche einzubringen, eine angemessene Sprache zu entwickeln, Argumente zu hinterfragen, zuzuhören und soziale Machtverhältnisse mitzudenken. Die Art, wie Konflikte im Schulalltag bearbeitet, pädagogische Haltungen eingenommen und Reflexionsräume eröffnet werden, prägt nachhaltig das Demokratieverständnis der nächsten Generation. Während Demokratiebildung oft auf Wissensvermittlung und Partizipation abzielt, fragt dieser Beitrag danach, wie genuin pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung zur Entwicklung demokratischer Haltungen beitragen kann. Anhand von Fallbeispielen aus aktueller Pflichtliteratur in der Ausbildung von Lehrpersonen wird gezeigt, wie durch dialogisches Lernen und Empathie Räume entstehen, in denen demokratische Haltungen gefördert werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Classroom Management, dialogische Erziehung, Demokratiebildung

1. Einleitung

Klassenführung zielt auf die Schaffung einer als positiv und förderlich erlebten produktiven Lernumgebung als Gemeinschaft ab, in der auf Basis von vertrauensvollen Beziehungen ein respektvoller Austausch unterschiedlicher Meinungen möglich ist und in der wertschätzend nach bestmöglichen Lösungen und vernünftigsten Antworten (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) für anstehende Probleme gesucht wird. *Dialogisch verstandene Klassenführung* baut dabei auf Dialog als zugrundeliegendem Prinzip auf: Eine Erziehung *durch Dialog zum Dialog* (Phillipson & Wegerif, 2019)

hat nicht nur das „Endprodukt“ – die mündige Bürgerin bzw. den mündigen Bürger – vor Augen, sondern lebt schulischen Alltag nach demokratischen Grundregeln, die weit über ein Abstimmen, das Eigeninteressen den Vorrang vor Richtigem gibt („Niederstimmen“ gegnerischer Meinungen), hinausgehen und stellt stattdessen das gemeinsame Denken, Argumentieren und Entscheiden in den Vordergrund (Wegerif, 2022, S. 2). Darüber hinaus weiß sie sich einer Erziehung zu einer *generellen dialogischen Haltung* verpflichtet:

Wegerif (2019) bietet zur Klärung des Begriffes *dialogisch* mehrere Definitionsansätze an und ordnet diese einer *alltäglichen*, einer *epistemologischen* sowie einer *ontologischen* Ebene zu. Auf der *alltäglichen* Ebene kann bereits jeder Unterricht, der die äußere Form eines Dialogs aufweist, als dialogische Erziehung verstanden werden. Auf *epistemologischer* Ebene wird klar, dass die Bedeutung einer Aussage nicht aus sich selbst heraus hinreichend definiert wird, sondern erst im Kontext, durch ihre spezifische Position und Rolle in einem größeren Dialog, indem sie auf frühere Aussagen antwortet und zukünftige beeinflusst (Bakhtin, 1981). Wissen im dialogischen Sinn ist demnach nicht direktes Wissen über eine äußere Welt, sondern es entsteht innerhalb eines Dialogs und als Aspekt dieses Dialogs. *Dialogisch* steht hier im Gegensatz zu *monologisch*, welches eine einperspektivische Sicht auf eine Welt mit klaren Bedeutungen darstellt. Dialogische Erziehung auf epistemologischer Ebene bezieht Schüler:innen in eine fortlaufende Untersuchung in Form eines Dialogs ein, in dem Wissen miteinander konstruiert wird, das offen und mehrperspektivisch ist und daher niemals final. Auf *ontologischer* Ebene wird dieses Verständnis von dialogisch noch einmal geweitet, indem es nicht nur als ein Mittel zur Wissenskonstruktion verstanden wird, das zwischen dem Selbst und der Realität vermittelt, sondern das Selbst und die Realität ebenfalls in den Dialog mit einschließt. Bezogen auf die Erziehung bedeutet dies, dass Dialog nicht nur ein Mittel oder Werkzeug ist, das eingesetzt wird, um Wissen aufzubauen, sondern darüber hinaus als gewonnene *dialogische Haltung* eine Möglichkeit bietet, uns selbst und unsere Realität zu verändern (Wegerif, 2025, S. 35).

Demzufolge ist der Begriff der dialogischen Erziehung weit abzustecken, und zwar als Verständnis von Bildung als einem sich *ständig erweiternden Dialog*, der nicht auf eine achtsame, hinhörende Beziehung zu *anderen* beschränkt ist, sondern eine dialogische Lebenshaltung auch gegenüber der *Welt* und dem *Selbst* einnimmt (Wegerif, 2025).

Dieser Artikel möchte eine solche dialogische Haltung näher untersuchen und der Frage nachgehen, was diese im Kontext des heute als „Classroom Management“ bezeichneten pädagogischen Handelns im schulischen Alltag bedeuten kann. Den theoretischen Grundlagen zufolge kann der Dialog als das Herzstück demokratischer Haltungen betrachtet werden und damit wesentlich zur Ausbildung entsprechender Haltungen sowohl bei den Schüler:innen als auch bei allen weiteren am schulischen Leben beteiligten Personen beitragen. Um die theoreti-

schen Ausführungen in einen konkreten Kontext zu setzen, greift der Artikel die in den Rahmenvereinbarungen für die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer:innen des oberösterreichischen „Clusters Mitte“ angeführte Pflichtliteratur zum Classroom Management auf und geht der Frage nach, inwiefern sich dialogische Erziehung in den darin beschriebenen Beispielen wiederfinden lässt. Die zentralen Fragestellungen lauten:

- (1) Wie kann pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung zur Entwicklung demokratischer Haltungen beitragen?
- (2) Welche Anregungen ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit der Pflichtliteratur für die Heranführung an die Prinzipien einer dialogischen Erziehung in der Lehrer:innenbildung?

Zur Beantwortung dieser Fragen präsentieren wir zunächst grundlegende Überlegungen zum Konzept einer dialogischen Haltung und dessen möglichem Beitrag zur Demokratiebildung sowie zu aktuellen Konzepten des Classroom Managements und was unter einer dialogisch verstandenen Klassenführung verstanden werden kann. Im nächsten Schritt wird eine Analyse aktueller Lehrveranstaltungs-literatur zum Classroom Management vorgestellt, die untersucht, wie weit sich darin dialogische Elemente wiederfinden und wie diese Dialoge gestaltet sind. Die Ergebnisse liefern einerseits Hinweise für eine Weiterentwicklung der inhaltlichen Grundlagen für die bildungswissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsstudierenden und andererseits können diese zur Anregung für Praktiker:innen dienen, um den Unterricht vermehrt dialogisch auszurichten.

2. Eine dialogische Grundhaltung

Wichtige Quellen für ein Verständnis zur dialogischen Erziehung finden sich unter anderem bei Vygotsky, Bakhtin und Buber (Wegerif, 2025). Auf deren Denkansätze soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

(1) Vygotskys *Prinzip der sozialen Genese* zufolge findet die (kulturelle) Entwicklung eines Kindes immer zuerst auf einer sozialen Ebene und erst danach auf einer psychologischen Ebene statt:

Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes tritt zweimal oder auf zwei Ebenen auf. Zuerst erscheint sie auf der sozialen Ebene und dann auf der psychologischen Ebene. Zuerst erscheint sie zwischen Menschen als interpsychologische Kategorie und dann innerhalb des Kindes als intrapsychologische Kategorie. Soziale Beziehungen ... liegen allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen genetisch zugrunde. (Vygotsky, 2012, S.163, Übersetzung der Autor:innen)

Arievitch und Stetsenko (2014) konkretisieren diese Entwicklung: Die ursprünglich erlebte Einheit zwischen Säugling und Mutter beginnt sich im gemeinsamen

Handeln, das als bedeutungs- und freudvoll erlebt wird, zu differenzieren. Gebrauchsgegenstände verdichten als kulturelle Artefakte die damit verbundenen Handlungen und laden sich mit deren Bedeutung auf. Schließlich sind es Zeichen und Symbole, allen voran die von Beginn an allgegenwärtige Sprache, die in der nunmehr zwischen Kind und Bezugsperson geteilten Aktivität die Bedeutung übernehmen und in der Folge zum Aufbau neuer psychologischer Fähigkeiten führen, die letztendlich selbstgesteuertes Handeln ermöglichen, dessen Wurzeln aber immer noch im gemeinsam als bedeutungsvoll erlebten Tun liegen (Arievitch & Stetsenko, 2014, S.237). Die das Handeln begleitende Sprache ist dabei von zentraler Bedeutung. Das zunächst von außen angesprochene Kind beginnt mit sich selbst zu sprechen. Im Gegensatz zu seinem Jahrgangskollegen Piaget, für den das kindliche Selbstgespräch Ausdruck von Egozentrik und sozialer Unreife war, vertrat Vygotsky die Auffassung, dass dies als *extrapsychologisches Stadium* ein Übergangsstadium zwischen den oben zitierten psychologischen Kategorien sei (Vygotsky, 1997, S. 106, zit. n. Barrs, 2022, S. 107) und man dem Kind quasi beim Denkenlernen zusehen könne. *Lernen, miteinander zu sprechen und sprechen, um (denken) zu lernen* sind zutiefst miteinander verwoben (Alexander, 2020) und bleiben dies auch in späteren Phasen der Entwicklung. Beim Nachdenken haben wir die Stimmen unserer Gesprächspartner immer noch im Ohr und das Gesagte und Gehörte wird wieder Teil unserer Antworten, wie Bakhtin (1981, S. 293–294) formulierte: „Das Wort in der Sprache ist zur Hälfte das eines anderen.“¹

Dieses Wort, das zugleich Antwort und Ausgangspunkt für weitere Fragen ist, verdeutlicht ein Verständnis von Dialog als niemals endendem Prozess der Suche nach Wahrheit. Bakhtin unterscheidet zwischen einem *äußeren, autoritativen Wort*, das akzeptiert oder abgelehnt werden kann, aber nicht zu tieferem Nachdenken anregen will, und einem *inneren, persuasiven Wort*, welches das Gegenüber meint und zum Denken und Argumentieren anregt und einlädt. Dabei wird beim Argumentieren immer auch eine Art Zeugenposition eingenommen, die von Bakhtin (2010) als „Superadressat“ bezeichnet wird: Beim Überlegen, wie das Gegenüber wohl die eigenen Gedanken aufnimmt, hört man sich beim Rekonstruieren der Perspektive des Gegenübers quasi von außen zu und überprüft dabei die eigenen Argumente.

Analog zum autoritativen und zum persuasiven Wort spricht Buber (2017, S. 12) von der (äußeren) Welt der *Erfahrung* (Wortpaar Ich-Es, die Welt als Objekt) im Gegensatz zur (inneren) Welt der *Beziehung* (Wortpaar Ich-Du, die Welt als Subjekt). Während die Erfahrungswelt *monologisch* ist, weil sie von einer einzigen rich-

1 The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own (Bakhtin, 1981, pp. 293–294).

tigen Perspektive ausgeht, innerhalb derer alles zugeordnet und verortet werden kann, ist die Beziehungswelt *dialogisch* und nimmt immer zumindest zwei Perspektiven ein, zwischen denen Raum (Bubers „Dazwischen“) für eine unendliche Anzahl neuer Perspektiven entsteht. Für Buber war diese dialogische Einstellung in jede Richtung anwendbar (in Bezug auf andere Menschen, die Natur, Gott, ...) und ist gleichzusetzen mit der eingangs erwähnten dialogischen Haltung auf einer ontologischen Ebene bzw. mit einem Verständnis eines beständigen und sich ständig erweiternden Dialogs mit der Welt, dem Anderen und dem Selbst.

Dialogische Bildung hat demzufolge ein Verständnis von Lernen, das nicht als Anhäufen von Fakten, sondern als *kontinuierliche Erweiterung des dialogischen Raums* aufgefasst wird und auf das Wahrnehmen immer neuer Perspektiven und Stimmen abstellt und dabei Raum und Zeit überwindet:

Kinder beginnen ihre Bildungsreise vielleicht damit, dass sie nur mit Menschen aus ihrer unmittelbaren Familie sprechen, und enden damit, dass sie sich mit Shakespeare, Konfuzius und NASA-Wissenschaftlern unterhalten. Durch Bildung lernen sie vielleicht auch, was es bedeutet, die Perspektive eines Kaninchens einzunehmen, das nach Raubtieren lauscht, eines Raumschiffs, das sich mit nahezu Lichtgeschwindigkeit fortbewegt, oder eines subatomaren Teilchens, das sich nicht wirklich an einem Ort befindet, bis es beobachtet wird (Wegerif, 2022, S. 9; Üs. d. Autor:innen).

Ziel einer solchen Bildung ist ein „Kosmopolitismus, der nicht durch bestimmte Werte definiert ist, sondern durch eine dialogische Orientierung, die offen ist für die Möglichkeit, vom Anderen zu lernen“ (Wegerif, 2022, S. 10; Üs. d. Autor:innen).

Eine dialogische Grundhaltung in der Demokratiebildung

Dialogisch verstandene Demokratiebildung ist in diesem Kontext eine Erziehung *durch Dialog zum Dialog* im Sinne eines gelernten und erprobten, abwägenden und ergebnisoffenen Argumentierens auf der Suche nach der bestmöglichen Lösung für ein anstehendes Problem. Dabei geht es nicht um das „Produzieren“ von demokratisch mündigen Bürger:innen, sondern um ein Ermöglichen eines „in-die-Welt-Kommens“, in dem das Kind „Subjekt“ werden kann und als „in-die-Welt-gerufene“ Person Antwort gibt und Verantwortung übernehmen lernt, wie es Biesta (2006, S. 137; Üs. d. Autor:innen) formuliert:

Während traditionelle Bildungsstrategien sich auf die Frage konzentrieren, wie Kinder und Neuankömmlinge auf ihre zukünftige Teilhabe an der Demokratie *vorbereitet* werden können, fordert Arendt uns auf, uns von der Vorstellung zu lösen, Bildung sei ein Bereich, in dem auf etwas später Kommendes vorbereitet wird. Arendt folgend können wir sagen, dass Bildung nicht als Ort der Vorbereitung verstanden

werden sollte, sondern als Ort, an dem Individuen handeln können, an dem sie ihre Anfänge in die Welt bringen können und somit Subjekte werden können. Die Bildungsfrage ist daher nicht mehr, wie demokratische Individuen hervorgebracht oder „produziert“ werden können. Die zentrale Bildungsfrage ist, wie Individuen Subjekte *sein* können, wobei zu bedenken ist, dass wir nicht kontinuierlich Subjekte sein können, da wir nur *im Tätigsein* Subjekte sein können, d.h. in unserem Sein *mit anderen*. (Biesta, 2006, S. 137; Üs. d. Autor:innen; Hervorhebungen im Original)

Demgegenüber findet sich in der Praxis oftmals ein deutlich reduziertes Verständnis von Demokratiebildung. Wegerif (2022) nennt *Reduktion, Exklusivität* und *Ideologisierung* als größte Herausforderungen: (1) Eine Reduktion auf reines Abstimmen behindert ein Nachdenken und eine gemeinsame Suche nach der bestmöglichen Lösung, ist unter Umständen sogar deren Gegenteil (S. 2). (2) Der teilweise exklusive Charakter eines derartigen Demokratieverständnisses kann dazu führen, dass Gruppen, die als undemokratisch wahrgenommen werden, a priori ausgeschlossen werden. (3) Demokratie wird schlimmstenfalls ideologisiert – und Ideologie stellt immer eine Ablehnung der Dialogizität (im Bakhtin'schen Sinn der multiperspektiven inneren Dimension einer Aussage) dar (ebd., S. 3).

Wegerifs (2022) Ansatz „talking better together“ versucht einem derartigen reduktionistischen Verständnis von Demokratiebildung durch den Aufbau einer umfassenden dialogischen Haltung entgegenzuwirken. Dabei geht es um die Fähigkeit zuzuhören, Ideen mitzuteilen, die eigene Meinung ändern zu können sowie auch um den Versuch, ein im Entstehen begriffenes Bild vom größeren Ganzen zu erkennen. Dies bringt nicht zuletzt auch eine Verbesserung der Fähigkeit des Einzelnen zu reflektiertem und abwägendem Nachdenken mit sich (ebd., S. 7; Alexander, 2000, Kap. 3) – *talking better together* im Sinne eines *thinking together* (Phillipson & Wegerif, 2019) trainiert (ganz im Sinne Vygotskys) das *thinking alone*: Das Kind beginnt auch für sich allein, multiperspektivisch zu denken und abwägend zu entscheiden.

3. Dialogische Erziehung im Rahmen von „Classroom Management“

Unter dem Begriff „Classroom Management“ wird in der aktuellen pädagogischen Fachliteratur ein übergeordnetes Thema verstanden, das vor allem in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden und in der Lehrer:innenfortbildung eine zentrale Rolle spielt. Es steht zusammenfassend für pädagogisches Denken und Handeln im Unterricht und betrifft sowohl die Haltung von Lehrpersonen als auch das Einüben bewussten aktiven Agierens und Reagierens auf Situationen mit Handlungsbedarf und Interagierens mit Schüler:innen, wobei oft der Umgang mit „Störungen“ im Unterricht im Zentrum steht (siehe beispielsweise Eichhorn, 2008; Lohmann, 2012; Nolting, 2017; Rogers, 2013).

Aus pädagogischer Sicht bietet das Zusammenleben im Klassenzimmer täglich zahlreiche Gelegenheiten, Beziehungen zu gestalten und die Gemeinschaft weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund dialogischer Erziehung können diese Situationen genutzt werden, um Sachverhalte multiperspektivisch zu erörtern und damit zu einer im ursprünglichen Sinne bildenden Erfahrung beizutragen. Andrea English (2023) zeigt, wie non-affirmative Pädagogik zur Demokratiebildung beitragen kann, indem in Form von Dialogen eine Reflexion in Gang gesetzt wird, in der die Weltbeziehung aller Beteiligten neu gestaltet wird. Ursprünglich am fachlichen Unterricht orientiert, lässt sich Englishs Argumentation auch für das Zusammenleben in der Klasse übernehmen. Die Autorin argumentiert mit Bezug auf unter anderem Dewey und Benner, dass Bildungsprozesse stets Grenzerfahrungen oder Diskontinuitäten im Erleben der Schüler:innen voraussetzen; also das, was in der Classroom-Management-Literatur als „Störung“ oder Konflikt bezeichnet wird. Während affirmative Haltungen entweder durch autoritäres Eingreifen oder völliges Zurückziehen der Lehrperson geprägt sind, nimmt eine non-affirmative Haltung Irritationen ernst und nützt sie als Ausgangspunkt für Reflexion. Ziel ist nicht, vorgefertigte Lösungen zu oktroyieren, sondern den Schüler:innen zu ermöglichen, ihre Beziehung zur Welt und zu anderen bewusst weiterzuentwickeln. Aufgabe der Lehrperson ist es dabei nicht nur, Wissen bereitzustellen, sondern Lernende zu befähigen, ihren Zugang dazu selbst zu entdecken. Damit verbunden ist eine offene Haltung gegenüber den Deutungen der jungen Generation, von der nicht allein die „richtige“ Wiedergabe erwartet wird, sondern die zunächst mit einem offenen Interesse verschiedene Zugänge zulässt, wie sich die junge Generation an das bestehende Wissen heranwagt. Dieser Unterschied ist nicht nur im Sinne unseres Generationenverhältnisses bedeutsam, um für den Fortbestand unserer Gesellschaft die nötige Weiterentwicklung zu erlauben (Schleiermacher, 1826/2000), sondern auch für nachhaltige Bildungsprozesse, die über die konkrete Schulsituation hinausreichen.

English argumentiert zudem, dass affirmative pädagogische Zugänge Gefahren für die Demokratiebildung darstellen, weil ihnen missverstandene Konzepte von Freiheit und Autorität in der Erziehung zu Grunde liegen. In transmissiven, affirmativen Modellen wird die Autorität der Lehrperson über ihr Wissen als Autorität über Personen überführt, d. h. als externale Kontrolle über die Lernenden, sodass das Classroom Management (oder was man früher als Disziplin bezeichnet hat) ein wesentliches Mittel für die soziale Kontrolle über die Lernenden wird (ebd., S. 149). Ein reduktiv-progressives Verständnis hingegen überfordert Lernende, indem es sie jeder externen Autorität entzieht und die Lehrperson aus der Verantwortung entlässt. Beide Konzepte verhindern eine Entwicklung der Schüler:innen, in der sie ihre eigene Persönlichkeit entdecken, ihre Beziehung zu anderen formen und verschiedene Deutungen der Welt erleben können. All dies ist grundlegende Voraussetzung für ein autonomes Leben in einer demokratischen Gesellschaft mit

entsprechenden wertschätzenden Umgangsformen und der Fähigkeit, Herausforderungen und Probleme angehen zu können. Non-affirmative Ansätze eröffnen dagegen die Möglichkeit, Konflikte dialogisch zu bearbeiten. Bakhtins Konzept des „inneren, persuasiven Wortes“ oder Wegerifs Idee des „talking better together“ verdeutlichen, dass Lehrpersonen dabei auf den Anspruch verzichten, das einzig richtige Argument zu besitzen, und stattdessen eine Haltung des „Sprechens, um zu lernen“ (Alexander, 2020) einnehmen. So lernen Lernende wie Lehrende gleichermaßen, Perspektiven zu reflektieren, Argumente zu prüfen und Empathie sowie Takt zu entwickeln.

Das Erkennen verschiedener Perspektiven erleichtert auch Erwachsenen, andere Lebensrealitäten zu verstehen und sich in widersprüchliche Themenfelder hineinzudenken (Wahlström, 2022). Dies stärkt die demokratische Kultur und unterstützt gesellschaftliche Umverteilungsprozesse. Wie Konflikte im Schulalltag bearbeitet werden, prägt damit nachhaltig das Demokratieverständnis kommender Generationen. Die Devise „Durch Dialog zum Dialog“ kann also als eine pädagogische Aufgabe verstanden werden, in der Schüler:innen in ein wesentliches Grundprinzip demokratischen Zusammenlebens eingeführt werden.

4. Der Dialog als Beispiel in der Lehrveranstaltungsliteratur

In der Ausbildung von Lehrer:innen nimmt das Thema „Classroom Management“ einen wichtigen Platz ein. Es wird überwiegend in bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zu Praktika, aber auch in regulären bildungswissenschaftlichen Seminaren thematisiert und stellt den Anspruch, theoriegeleitete Reflexion pädagogischen Handelns im Unterricht zu ermöglichen. Oftmals dienen zu diesem Zweck beispielhaft abgedruckte Gespräche, die einerseits gute, andererseits schlechte Praxis veranschaulichen oder aber in Form von Dilemmata Reflexion anregen sollen.

Am Standort Linz im Cluster Mitte gibt es für die Ausbildung der zukünftigen Sekundarstufenlehrer:innen gemeinsame Rahmenvereinbarungen mit Pflichtliteratur sowie empfohlene Literatur zu den einzelnen bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Für den vorliegenden Artikel haben wir die 139 Titel dieser Lehrveranstaltungsliteratur gesichtet und davon jene ausgewählt, die Classroom Management behandeln und dabei konkrete Beispiele von Dialogen enthalten. Die in diesen sieben Publikationen (Titel siehe Anhang) vorgestellten Dialoge wurden gesammelt und dienen als Basis für eine theoretische Analyse. Alle Beispiele, die schlechte pädagogische Praxis demonstrieren sollten, wurden aus der Analyse ausgenommen. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, inwiefern sich in den Gesprächsbeispielen dialogische Prinzipien nachweisen lassen und welche Formen dialogischer Kommunikation erkennbar sind. Darauf aufbauend soll herausgearbeitet werden, welche Anregungen sich daraus für die Heranführung an

die Prinzipien einer dialogischen Erziehung in der Lehrer:innenbildung ergeben; insbesondere im Hinblick auf die jüngste Curriculumreform, die ab dem Studienjahr 2026/27 in Kraft tritt und die Möglichkeit eröffnet, Inhalte und Pflichtliteratur neu zu gestalten.

Für die Analyse wird das „Argumentation Rating Tool“ (ART) herangezogen, das von Reznitskaya & Wilkinson (2017; 2021) entwickelt wurde, um Lehrenden ein Werkzeug an die Hand zu geben, das ihnen hilft, sich einen fragend-entwickelnden Unterrichtsstil im Sinne einer gemeinsamen und andere Perspektiven wertschätzenden Suche nach der vernünftigsten Antwort auf große Fragen anzueignen bzw. diesen zu verbessern. Es erlaubt, eine Diskussion auf die Qualität der Argumentation hin zu überprüfen und führt dazu vier Kriterien für eine qualitativ hochwertige Argumentation mit elf Praktiken an, die zur Umsetzung dieser Kriterien eingesetzt werden (Reznitskaya & Wilkinson, 2021, S. 3; Üs. d. Autor:innen):

Kriterium	Beschreibung	Umsetzung
(1) Vielfalt der Perspektiven	Wir erkunden verschiedene Perspektiven gemeinsam.	(1) Schwerpunkt auf strittige Fragen setzen (2) Verantwortlichkeiten teilen (3) Alternativen diskutieren
(2) Klarheit	Wir sind klar in der Sprache und Struktur unserer Argumente.	(4) Bedeutungen klären (5) Ideen verbinden (6) Begründungsprozesse und Argumentationsschritte benennen (7) der Argumentationslinie folgen
(3) Annehmbarkeit der Argumente und Belege	Wir verwenden gut geprüfte und präzise Begründungen und Beweise.	(8) Fakten evaluieren (9) Werte evaluieren
(4) Logische Gültigkeit	Wir verbinden unsere Standpunkte, Begründungen und Beweise auf logische Weise miteinander.	(10) Begründungen darlegen (11) Schlussfolgerungen bewerten

TAB. 1 *Argumentation Rating Tool*

Das Rating Tool erscheint uns als sinnvolle Systematik, um Gespräche daraufhin zu analysieren, auf welche Art und Weise sie die andere Person mit einbeziehen und auf sie eingehen und damit als dialogisch bezeichnet werden können. Darüber hinausgehend sind für unsere Analyse die eingangs beschriebenen Konzepte des „Sprechens, um zu lernen“ (Alexander, 2020), des „talking better together“ (Wegerif, 2022) und die Zeugenposition (Bakhtin, 2010) wichtig. Diese Konzepte bündeln nochmals die Kriterien aus Reznitskayas und Wilkinsons Systematik, insbesondere jene der Perspektivenvielfalt und der Annehmbarkeit der Argumente und Belege. Auf einer übergeordneten Ebene ist es von Interesse, wie weit das Gespräch entwicklungsfördernd, nicht-affirmativ und „bildend“ für alle Beteiligten ist (English, 2023).

Die Aussagekraft der vorliegenden Analyse ist insofern eingeschränkt, als sie sich ausschließlich auf in der Literatur explizit dargestellte Dialoge stützt. Inhalte, die in den Texten zwar dialogisches Miteinander thematisieren, jedoch nicht in Form von Gesprächssequenzen wiedergegeben werden, konnten daher nicht berücksichtigt werden. Damit bleibt ein Teil der inhaltlichen Dimension dialogischer Erziehung unberücksichtigt, was die Reichweite der Ergebnisse relativiert und zugleich auf eine Möglichkeit für weiterführende Analysen verweist.

5. Analyse

Die analysierten Dialogbeispiele zeichnen ein vielseitiges Bild schulischer Gesprächsformen, das sich in drei Typen gliedern lässt: (A) *demokratisch-offene Gespräche*, die zentrale Kriterien eines demokratischen Dialogs erfüllen, (B) *erklärend-argumentative Gespräche*, in denen erzieherische Absichten auf Augenhöhe erläutert und begründet werden, sowie (C) *affirmativ-geschlossene Gespräche*, die stark zielorientiert verlaufen und das gewünschte Ergebnis vorgeben, ohne auf die Perspektiven der Schüler:innen einzugehen.

Typ A zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Lehrperson offen auf das Gespräch einlässt, ohne gleich eine Lösung oder eine Interpretation zu präsentieren. Im folgenden Beispiel wird die Klage der Schülerin aufgegriffen und ernst genommen. Der Lehrer fragt nach und hört zu, ist interessiert, und interagiert mit den Schüler:innen. Das Gespräch hat einen erörternden Teil, in dem der Lehrer nach tiefergehenden Informationen fragt, es werden verschiedene Perspektiven abgeklärt und gewürdigt. Der Lehrer führt Argumente für sein Vorgehen ins Treffen (leider nicht mehr im Beispiel mit dabei) und kündigt an, sein Vorgehen zu ändern.

[Bsp. 1:] Schülerin A: Müssen wir dieses Thema noch lange behandeln?

Schüler B: Ja, wie lange noch?

Lehrer: Das Thema interessiert euch nicht?

Schülerin C: Eigentlich schon, aber nicht so lange.

Lehrer: Kommt es euch drauf an, dass wir nicht so in die Einzelheiten gehen?

Mehrere Schüler:innen: Ja, genau.

Lehrer: Na gut, ich werde darüber nachdenken, aber im Moment will ich kurz begründen, warum ich die Einzelheiten wichtig finde.

(Nolting 2017, S. 138)

Im Beispiel sind damit sowohl die Elemente des Argumentation-Rating-Tools präsent, als auch das „gemeinsam besser sprechen“ in jenem Sinne, dass der Lehrer die Perspektive der Schüler:innen kennenlernen möchte, ohne gleich eine Lösung parat zu haben. Auch die Zeugenposition wird eingenommen, indem der Lehrer stets mitbedenkt, dass die Situation von den Schüler:innen anders erlebt wird, als

er es sich vorstellt oder wünscht. Das Gespräch ist nur insofern affirmativ, als der Lehrer vorerst bei seinen „Einzelheiten“ bleibt, aber zu verstehen gibt, dass er seinen Plan ändern wird. Er verlangt also keine völlige Anpassung an das, was er hier für richtig hält und erwartet von seinen Schüler:innen nicht grundsätzlich, dass sie allem widerspruchslos zustimmen.

Typ B unterscheidet sich von A dadurch, dass die Lehrperson im Gespräch eine erzieherische Absicht deutlich macht, klar verfolgt und gut kommuniziert.

[Bsp. 2:] „Du bist Damon, stimmt’s?“ Es war meine erste Stunde in dieser Klasse, und ich war noch dabei, die Namen zu lernen. Ich fügte hinzu: „Guten Morgen.“ Er schaute hoch, ohne zu versuchen, das Buch zu schließen: „Genau, Damon.“ „Ich habe gesehen, dass du da ein Buch liegen hast. Worum geht’s denn da?“ „Es handelt von einem Serienmörder“, sagte er und schaute grinsend hoch. „Hoffen wir mal, dass er es nicht auf Lehrer abgesehen hat“, sagte ich und meinte das auch so.[...] „Wie läuft’s denn mit der Arbeit hier?“ „Langweilig.“ „Es kann schon sein, dass das langweilig ist, Damon, aber das ist heute unsere Arbeit. Weißt du, was du machen sollst?“ „Ja, so ziemlich.“ „Wie kann ich dir denn helfen?“ Ich zeigte auf die Tafel und erläuterte noch einmal kurz die Aufgabe. Dann sagte ich: „Übrigens: dein Buch. Ich möchte, dass du es in deine Schultasche steckst – oder du kannst es bis zum Gong bei mir auf den Tisch legen.“ Das war der kurze Disziplinteil unseres Gesprächs. Er grinste zurück. Ich sagte noch: „Ich komme nachher noch mal vorbei und schaue, wie’s mit der Arbeit läuft, Damon.“ (Rogers, 2013, S. 101f)

In diesem Gespräch zeigt der Lehrer Interesse an dem, was der Schüler tut, ohne ihn zu maßregeln. Wie weit dieses Interesse natürlich ist, geht aus der Sequenz nicht hervor, aber das Beispiel zeigt zumindest, dass die Perspektive des Schülers ergründet wird, der Lehrer sehr deutlich versucht, die ablehnende Haltung des Schülers mitzubedenken und sein Vorgehen sehr danach ausrichtet (Zeugenposition). Das gemeinsame Denken ist hier allerdings nicht präsent, ebensowenig wie ein gemeinsames Eruiere der Möglichkeiten. Der Lehrer hat ein klares Ziel (der Schüler soll mitarbeiten und das Buch weggeben), das er mit einem wertschätzenden Gespräch verfolgt und damit dem Schüler eine Affirmation zu seinem Weltbild abverlangt. Die Wertschätzung liegt dabei darin, dass er den Schüler nicht maßregelt und das Lesen verurteilt, sondern dass der Lehrer, wohl wissend um die Perspektive des Schülers, ihm sanft zu verstehen gibt, dass er an der Aufgabe arbeiten muss.

Bei Typ C steht die affirmative Absicht im Vordergrund. Die Lehrperson möchte auf ein ganz bestimmtes Ziel hinaus und stellt, wenn überhaupt, die Fragen so, dass der Schüler oder die Schülerin gewissermaßen dorthin „getrieben“ wird, wo die Lehrperson die Lösung sieht. Das folgende Beispiel ist ein Ausschnitt aus

einem Trainingsraumgespräch, ursprünglich publiziert von Bründel und Simon (2013, S. 69ff.), hier zitiert nach Nolting (2017 S. 127):

[Bsp 3:] *„Britta hat zweimal gestört. Das erste Mal hat sie sich mehrfach zu Martina umgedreht, die zwei Reihen hinter ihr sitzt, und ihr laut etwas zugerufen. Ihre zweite Störung bestand darin, dass sie Martina einen Füller wegriss. Im Trainingsraum wurde sie zunächst ausführlich über die Vorfälle befragt, und Britta erzählte, wie sehr sie sich über Martinas Angeberei mit ihrem neuen Füller geärgert habe. Hierzu Beispiele für das Nachfragen der Lehrkraft im Trainingsraum (Bründel & Simon, S. 58):*

Lehrkraft: Die anderen haben sich also offensichtlich nicht daran gestört, aber du hast dich geärgert.

Britta: Ja, und wie! Ich habe ihr dann zugerufen, sie soll mit der Angeberei aufhören.

Lehrkraft: Wie hast du das gerufen?

Britta: (Britta überlegt) Naja, hm. Ich habe sie eigentlich richtig angeschrien!

Lehrkraft: Gegen welche Regel hast du denn dann verstoßen?

Britta: Ich passe im Unterricht auf und arbeite mit.

Lehrkraft: Hm, hm. Und wie hat Herr Neumann auf dein Umdrehen und das laute Rufen reagiert?

Britta: Er hat mich ermahnt und mich an die Regeln erinnert. [...]

Lehrkraft: Prima, Britta, könntest du jetzt deinen Plan schreiben?

Britta: Ja, okay.

Britta setzt sich an einen Arbeitstisch und schreibt ihren Plan: ‘Wenn jemand in der Klasse mit irgendwas angibt und ich mich darüber ärgere, dann beteilige ich mich weiter am Unterricht und warte einen passenden Moment ab, um ihm meinen Ärger mitzuteilen, z. B. in der Pause. Mich am Unterricht beteiligen heißt: nach vorne gucken, mich melden und schriftlich mitarbeiten.’

Lehrkraft: Gut, Britta, dann zeig diesen Plan Herrn Neumann und erkundige dich auch nach den Hausaufgaben. Tschüss.“ (Nolting, 2017, S. 127)

Das Beispiel wird in Noltings (2017) Buch unter „lehrerzentrierte Problemlösungen“ eingeordnet (im Gegensatz zum Beispiel des Typs A, das aus demselben Buch, aber unter den „kooperativen Problemlösungen“ eingereiht, stammt). Tatsächlich handelt es sich hier um ein stark affirmierendes Vorgehen. Die Lehrperson stellt die Fragen so, dass die Schülerin so antworten muss, wie es die Lehrperson erwünscht. Es scheint der Lehrperson darauf anzukommen, dass Britta erkennt, dass ihr Verhalten anders war als das der anderen Schüler:innen, und dass die Ruhe im Unterricht und das Mitarbeiten oberstes Gebot ist. Es kommt hier zu keinem Gespräch im engeren Sinne, in dem Perspektiven erörtert werden oder in dem die Lehrperson darüber nachdenkt, wie die Schülerin möglicherweise

ihre Gedanken aufnimmt. Damit hat das Gespräch wenig dialogischen Charakter, erscheint allerdings dem Zweck sehr dienlich zu sein.

Die hier zitierten Beispiele stehen stellvertretend für ähnliche Beispiele aus den Büchern der Lehrveranstaltungsliteratur. Sie zeigen, dass der Charakter des Gesprächs dann in eine dialogische Richtung geht, wenn die pädagogische Intention erst im Verlaufe des Gesprächs gefunden und geformt wird. Umgekehrt formuliert wird das Gespräch umso weniger dialogisch, je direkter und vorbestimmter die Lehrperson in das Gespräch hineingeht. Eine Tendenz, die in den angeführten Beispielen nicht sichtbar wird, aber sich im gesamten Material zeigt, ist die zunehmende dialogische Orientierung in Situationen mit weniger pressierendem Handlungsdruck. Das Beispiel des Typ A zeigt eine Situation, in der Schüler:innen gelangweilt sind und eine andere Vorgehensweise vorschlagen. In dieser Situation ist der Handlungsdruck geringer als in einer Situation, in der Schüler:innen andere Schüler:innen bedrohen, den Unterricht massiv stören oder in der die Lehrperson bereits ungeduldig und genervt ist. Dies geht auch einher mit einer Tendenz, die Verantwortung für das Problem bei den Schüler:innen zu verorten.

Aus pädagogischer Sicht kristallisiert sich hier eine Kernfrage heraus, die für die hier zu beantwortende Fragestellung zunächst geklärt werden muss, nämlich, wie sich die pädagogische Intention mit der Idee des Dialogs verbinden lässt. Der Dialog an sich, d. h. das erörternde Gespräch unter Erwachsenen, ist geprägt durch eine Gleichwertigkeit der Gesprächsteilnehmer:innen und hat zum Ziel, dass man auf eine einende Idee, auf ein gemeinsames Ganzes kommt. Im erzieherischen Kontext erfolgt der Dialog in einem Verhältnis, das durch einen Generationenunterschied geprägt ist. Die erziehende Person hat dabei die Aufgabe, das zu erziehende Kind dabei zu unterstützen, seine Rolle im Beziehungsgefüge zu finden und sich in einem „moralischen Ganzen“ (Schleiermacher, 1826/2000) einzufinden. Dabei steht für die meisten pädagogischen Theorien die Autonomie des Kindes als grundlegende Bedingung im Mittelpunkt, das heißt erzieherisches Handeln bedeutet nie, den Kindern das gute, d. h. moralisch richtige Handeln überzustülpen, sondern es erfolgt immer unter Maßgabe dessen, wo das Kind gerade steht und wie seine Lesart der Situation aussieht. Genau an diesem Punkt befindet sich das Bindeglied zwischen der Idee des Dialogs und der erzieherischen Situation: Durch das Eintreten in einen Dialog wird es der erziehenden Person möglich, die gegenwärtige Lage des Kindes zu erkennen und seine Motive zu verstehen. Umgekehrt erfährt das Kind eine Person, die ihm Beachtung und Aufmerksamkeit schenkt und dadurch vermittelt, dass es Teil eines Beziehungsgefüges ist. In dieser Begegnung kann der pädagogische Moment entstehen und reifen, d. h. die beiden Gesprächspartner:innen erkennen, was nun nötig ist, um das moralisch richtige zu tun. Schleiermacher stellt in seiner Vorlesung zur Pädagogik die Frage, ob man einen Moment dem anderen aufopfern darf, d. h. Schüler:innen eine Lehre erteilen oder gegen ihren Willen handeln. Er beantwortet dies mit einem Nein und

verweist auf den eben beschriebenen pädagogischen Prozess, in dem mit dem Kind daran gearbeitet wird, das auf die Zukunft bezogene Ziel (z. B. keine Gewaltanwendung) auch im gegenwärtigen Moment für das Kind bedeutungsvoll und „befriedigend“ zu machen. Die pädagogische Tätigkeit wird dann als „vollkommen sittlich“ (d. h. ethisch korrekt) bezeichnet, wenn „jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung [ist] für den Menschen, wie er gerade ist“ (Schleiermacher, 1826/2000, S. 54), weil alles andere letztlich den Widerstand des Kindes vergrößert und es das in der Zukunft liegende Ziel ablehnen und missbilligen wird. Um Missverständnisse zu vermeiden: Das bedeutet nicht, dass dem Willen des Kindes nachgegeben wird. Es bedeutet vielmehr, die zugrundeliegenden Motive und Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und diese mit der pädagogischen Absicht zu verbinden. Auch ein autoritatives Wort, das Gewalthandlungen stoppt, ethisch problematische Äußerungen oder Handlungen in die Schranken weist, oder eine Forderung mit einem „Nein“ zurückweist, hat in diesem Modell Platz, und zwar immer dann, wenn andere Menschen geschützt werden müssen. Es verlangt aber immer nach einer Auflösung und einer sinnvollen Verbindung mit dem, was das Kind dazu gebracht hat, die entsprechende Handlung zu setzen bzw. sich zu äußern. Demokratisch-dialogisches Sprechen bedeutet nicht, jedes Handeln und jede Art von Äußerung zuzulassen und gutzuheißen: Es bedeutet vielmehr, ethisch bedenkliches, den Ideen der Demokratie zuwiderlaufendes Handeln und Agieren aufzugreifen, zur Sprache zu bringen und aufzuarbeiten. Es muss dabei deutlich werden, dass entsprechende Äußerungen und Handlungen die Freiheit anderer Personen untergraben und sie im wahrsten Sinne des Wortes betreffen (Renoldner, 2024).

Die in diesem Artikel untersuchten Dialoge haben allesamt eine Tendenz, Gespräche mit den Schüler:innen zu suchen und darin gesetzte Grenzen oder Handlungen zu erklären oder zu rechtfertigen. Ein echtes Einlassen auf die Situation der betroffenen Schüler:innen findet in den dargestellten Dialogen nur wenig statt. Der Logik des Schulbetriebs folgend, handelt es sich um sehr „zeiteffiziente“ Dialoge, d. h. der Versuch der Perspektivenübernahme und des Einbeziehens der Schüler:innen wird über eine Abkürzung genommen, in der die Lehrperson versucht, den Wind vorweg aus den Segeln zu nehmen. Sie schlägt zumeist gleich eine Lösung vor, die den Schüler:innen entgegenkommt und die für sie einen leichten Schritt darstellt (Beispiel 1: Jetzt werden die Einzelheiten zwar noch durchgenommen, später aber eventuell gekürzt; Beispiel 2: Es wird keine große Sache daraus gemacht, dass Damon während der Stunde ein Buch liest, aber er muss es weglegen und erhält dafür Unterstützung bei der Aufgabe). Ich-Botschaften und etwas Wahlfreiheit lassen sind dabei die klassischen „Tricks“, die aber letztlich ein Destillat des dialogischen Prinzips darstellen.

6. Diskussion

Pädagogisches Handeln im Sinne einer dialogischen Erziehung bedeutet, sich auf die Schüler:innen und deren Lesart der aktuellen Situation einzulassen und eventuelle Irritationen als produktive Momente gemeinsamen Lernens zu betrachten. Es bedeutet auch, das Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven anzuregen, über mögliche Lösungsvarianten in ein Gespräch zu kommen, und dabei auch als Lehrperson eine lernende Haltung einzunehmen, genau hinzuhören und die Sichtweise der Schüler:innen miteinzubeziehen. Die Analyse von Gesprächsbeispielen aus der Lehrveranstaltungsliteratur zeigt, dass diese Art von Dialog praktiziert wird, in vielen Situationen aber die pädagogische Intention bestimmend wird (Typ B, erklärend-argumentative Gespräche). Für die Entwicklung demokratischer Haltungen können diverse Situationen im täglichen Zusammenleben in der Schulklasse aber mit wenig Aufwand besser beitragen, wenn ebendiese pädagogische Intention eingehend reflektiert wird. Eine nicht-affirmative Haltung kann einen bedeutenden Unterschied machen, indem sie den Blick weglenkt von der unmittelbaren Vermittlung vorgefertigter Lösungen hin auf den Prozess des gemeinsamen Ergründens. Die pädagogische Absicht verliert dadurch nicht ihre Bedeutung, sondern sie verschiebt sich in Richtung eines langfristigen moralischen Horizonts wie beispielsweise eines respektvollen und gewaltfreien Umgangs mit anderen. Dieser Horizont bleibt als Orientierung bestehen, während der konkrete Weg dorthin durch Verständigung, Aushandlung und geteilte Erfahrungen gestaltet wird.

Die hier dargestellten Überlegungen zur Demokratiebildung unterscheiden sich bewusst von Konzepten, die das Erproben von demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen (Wahlen, Abstimmungen) oder die Vermittlung von Wissen über demokratische Strukturformen in den Mittelpunkt stellen. Sowohl Wegerif (2022; 2025) als auch Wahlström (2022) weisen wie viele andere Demokratietheoretiker:innen und in der Tradition von John Dewey darauf hin, dass die menschlichen Umgangsformen die eigentliche Grundlage und Voraussetzung dafür sind, dass demokratische Diskurse entstehen können, die letztendlich auch informierte Entscheidungen sowie gesellschaftliches Engagement möglich machen. Schulische Erziehung zu Demokratie beläuft sich damit auch darauf, die beschriebenen Prinzipien zu leben und innerhalb des schulischen Mikrokosmoses ein Stück weit den gesellschaftlichen Alltag, so wie wir uns ihn wünschen, zu praktizieren. Ergänzend dazu können Inhalte zum Tragen kommen, die quer durch alle Schulfächer in Form von Demokratiebildung in schulische Vermittlungsprozesse inkludiert werden können, wie etwa das Erlernen guter und konstruktiver Argumentationsweisen, das Einfühlen in verschiedene Lebenslagen und Perspektiven sowie die Wertschätzung aller Mitmenschen. Auch das Erarbeiten von Inhalten kann nach diesen Prinzipien erfolgen.

Für die Lehrer:innenbildung ergeben sich daraus Anregungen, die für die Konzipierung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen bedeutsam sind. Zunächst können Lehrveranstaltungen selbst als Übungsfelder des Dialogs verstanden und gestaltet werden: „Durch Dialog zum Dialog“ gilt auch hier als Grundprinzip. Entsprechende Reflexionsaufgaben, Peer-Feedback oder Beobachtungsaufträge im Rahmen schulpraktischer Studien können diesen Prozess unterstützen und erweitern. Zu diesem Zweck können das Argumentation Rating Tool bzw. auch die oben angeführten erweiternden Konzepte herangezogen werden, um beobachteten oder praktizierten Unterricht auf die Qualität des Dialoges hin zu analysieren. Außerdem könnten sich Studierende gezielt erarbeiten, wie sie – sowohl fächerbezogen als auch in Hinblick auf den sonstigen schulischen Alltag und die gelebte Schulgemeinschaft – das Erlernen von inkludierendem, wertschätzendem und multiperspektivischem Argumentieren anregen können. Für ein demokratisches Miteinander ist hier wesentlich, in eingebrachten Vorschlägen jeweils die Situation anderer mitzubedenken und ein ethisches Urteilsvermögen aufzubauen.

Dialogbeispiele sind neben Fallbeispielen aus der eigenen Praxis eine gute Möglichkeit, um ein Gespür für die Gesprächsführung zu entwickeln. Unsere Analyse zeigt, dass viele Beispiele der klassischen „Classroom Management“-Literatur dem Typ B unserer Typologie entsprechen, also erklärend-argumentative Gespräche, in denen die Lehrperson mit einer klaren Intention ins Gespräch geht. Eine entsprechende Anpassung der Literatur oder eine kritische Thematisierung der von uns genannten Aspekte dialogischen Lernens könnte wesentlich zur Bewusstseinsbildung und zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten beitragen.

Es geht letztlich darum, als Lehrperson zu lernen, nicht nur zu urteilen, vorzugeben und Richtung zu weisen, sondern besonders auch darum, zuzuhören und damit Bildung nicht nur als *Inkulturation* und *Sozialisierung* in die Staatsbürgerschaft einer Demokratie als vorgefertigtes, vom Lernenden unabhängiges politisches System zu betrachten, sondern als Mittel zur Förderung der Demokratie in Form einer Lebenseinstellung (English, 2023, S. 154) bzw. im Sinne einer dialogischen Grundhaltung sowie einem Verständnis von Lernen als Erweiterung des dialogischen Raums (Wegerif, 2022). Biesta (2013) schlägt in dieselbe Kerbe: Das Ermöglichen der „Subjektwerdung“ („*subjectification*“) des heranwachsenden Kindes ist neben bzw. *vor* Qualifikation (bzw. Inkulturation) und Sozialisation die *eigentliche* Aufgabe:

Es geht nicht nur darum, wie wir die Welt in unsere Kinder und Studierenden bekommen; es geht auch – und vielleicht vor allem – darum, wie wir unseren Kindern und Studierenden helfen können, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und so *in* die Welt zu kommen. (Biesta, 2013, S. 5; Üs. u. Hervorhebung d. Autor:innen)

Lehren wird so zur *zeigenden Geste* (Prange, in Biesta, 2025) in Richtung einer Welt, die ruft – die in eine dialogische Beziehung und damit auch zur Übernahme von Verantwortung einlädt und *Subjektwerdung* ermöglicht:

Prange drückt es sehr schön aus: Wenn wir zeigen, zeigen wir nicht nur in eine bestimmte Richtung und auf das, was Aufmerksamkeit verdient. Er sagt, dass wir beim Zeigen immer auch auf die Schüler:innen zurückweisen. Zeigen ist also eine doppelte Geste: „Schau mal dort, geh dorthin, verbringe Zeit dort. (Biesta, 2025, S. 7, Üs. d. Autor:innen)

Demokratische Bildung bedeutet also, Schüler:innen zu einem offenen Dialog mit der Welt einzuladen, der sie letztendlich zum Handeln herausfordert: „Jetzt, wo ich hier bin, wie werde ich mein Leben von hier aus weiterführen?“ (Biesta, 2025, S. 8, Üs. d. Autor:innen)

Literatur

- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. New York: Routledge.
- Arievitch, I. M. & Stetsenko, A. (2014). The “magic of signs”. In A. Yasnitsky, R. van der Veer & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 217–244). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028097.013>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays* (University of Texas Press Slavic series). (M. Holquist, Hrsg.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barrs, M. (2022). *Vygotsky the teacher: A companion to his psychology for teachers and other practitioners*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429203046>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2025). The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09723-1>
- Buber, M. (2017). *Ich und Du* (17. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- English, A. R. (2023). Dewey, existential uncertainty and non-affirmative democratic education. In M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative theory of education and Bildung* (pp. 139–158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_6

- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2019). The thinking together approach to dialogic teaching. In E. Manalo (Ed.), *Deeper learning, dialogic learning, and critical thinking. Research-based strategies for the classroom* (pp. 21–47). London, New York: Routledge.
- Renoldner, S. (2024). „Sollen sie doch im Mittelmeer ertrinken“ – Wie im Lehrberuf ethisch kompetent auf Provokationen antworten? Vortrag an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz am 4.12.2024.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103464>
- Schleiermacher, F.D.E. (1826/2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2, herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann*. Suhrkamp.
- Vygotsky, L.S. (1997). 'On psychological problems' [1930]. In L.S. Vygotsky, *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3, Problems of the theory and history of psychology* (pp. 91–107). Trans. and intro. R. Van der Veer, Rieber, R. W. & Wollack, J. (eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (2012). *The collected works of L. S. Vygotsky: Scientific legacy*. New York: Springer Science & Business Media.
- Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1177/14749041221086721>
- Wegerif, R. (2019). Dialogic education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.396>
- Wegerif, R. (2022). Beyond democracy: Education as design for dialogue. In J. Culp, J. Drerup, I. De Groot, A. Schinkel & D. Yacek (Eds.), *Liberal democratic education: A paradigm in crisis* (pp. 157–179). Brill | mentis. https://doi.org/10.30965/9783969752548_010
- Wegerif, R. (2025). *Rethinking educational theory: Education as expanding dialogue*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Anhang: Liste der für die Analyse herangezogenen Literatur

- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management*. Stuttgart: Klett.
Themenheft: Erziehung und Unterricht, 5+6, 2016.
- Lohmann, G. (2012). *Mit Schülern klarkommen* (S. 170–224). Cornelsen: Berlin.

- Nolting, H. (2017). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management* (S. 141–185). Weinheim und Basel: Beltz.
- Roggenkamp, A., Rother, T. & Schneider, J. (2018). *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer.
- Vogel, I. (Hrsg.). (2018). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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 Bescheidwissen 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.

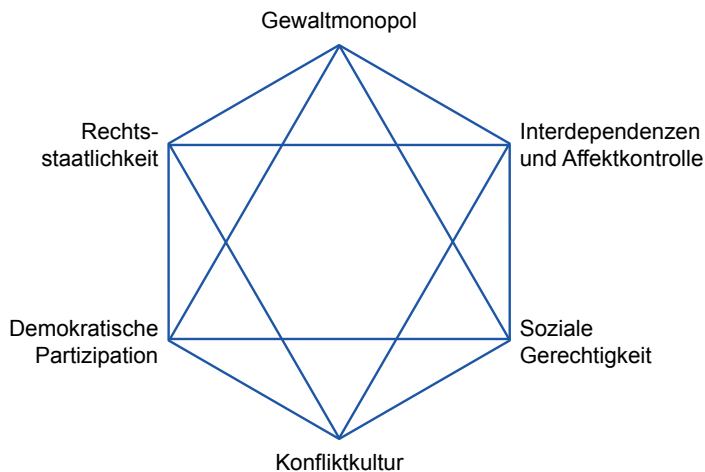


ABB. 1 Das zivilisatorische Hexagon nach Senghaas (1995; eigene Darstellung)

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 wertzuschätzen. 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 Demokratieverziehung 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 Grundsatzerlasses 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 Politikinhalt 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 Lehrkräfteprofessionalisierung durch Hochschulen und Universitäten. Viele Lehrpersonen scheinen sich zu fragen, wie sie die Forderungen des Grundsatzlerlasses Politische Bildung (BMBF, 2015), konkret das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot 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 Ausklamerns 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.	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.
	Die SuS ... ✓ verschriftlichen/ zeichnen/ erzählen ihr Vorwissen zum Thema. ✓ beobachten Wahlplakate bewusst.	

2	Wer darf in Österreich wählen? (A, C) (Staatsbürgerschaft, Wahlalter, Briefwahl, fliegende Wahlkommission im Krankheitsfall)	Spiel: 1,2 oder 3 (Einstieg oder Stundenabschluss).
	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 Interessensgemeinschaft von Gleichgesinnten	Kindgerechte Thematisierung von Demonstration, Parteiengründung und Wahlkampfregeln.
	Die SuS ... ✓ identifizieren Parteien als Interessensgemeinschaft. ✓ übertragen Kinderbuchinhalte auf die Realität.	Mögliches 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 (Parteiename, Spitzenkandidat:in, Plakatinhalte, wiederkehrende Themen)
	Die SuS ... ✓ erkennen Wahlplakate als eine Form der Werbung. ✓ stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzelner Parteien fest.	
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)
	Die SuS ... ✓ begreifen den Sinn einheitlich gültiger, verbindlicher Regeln. ✓ evaluieren weitere Klassenregeln. ✓ erkennen die Vielfalt zur Einbringung von Gesetzen. ✓ Lernen die Organisationskultur der Schulpartnerschaft kennen.	
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.
	Die SuS ... ✓ analysieren Gemälde und Fotos. ✓ erarbeiten Unterschiede zwischen Monarchie und Republik. ✓ ordnen Bilder zeitlich korrekt ein. ✓ vergleichen zeitliche Einführung des Männer- und Frauenwahlrechts. ✓ dokumentieren Vor- und Nachteile beider Staatsformen.	

7	Gewaltenteilung und Kontrollfunktionen einer Demokratie (A)	Wh (Plenum): Unterschiede / Kontrollmöglichkeiten Monarchie vs. Republik. Lösungsmöglichkeit = Aufgabenteilung. Gewaltenteilung thematisieren und zuordnen: Nationalrat, Regierung und Polizei, Gerichte. Rolle des Staatsoberhauptes erarbeiten: Gesetze unterschreiben, Nationalrat auflösen, Regierung angeloben bzw. entlassen. Diktatur: Gefahr der Machtkonzentration und Folgen für die Demokratie. Wahlzettel (Anschluss 1938) zeigen und besprechen. Rollenspiel zu manipulierter Wahl durchführen.
	Die SuS ... ✓ erkennen Gewaltenteilung als Merkmal funktionierender Demokratien. ✓ Ordnen Personen ihren Aufgaben zu (Gesetzesbeschluss, Ausführung, Ahndung bei Nichteinhaltung). ✓ erkennen die Wichtigkeit unabhängiger Medien in einer Demokratie.	
8	Wahlkampfveranstaltung (B, C) Vorstellen der eigenen Wahlplakate mit Zielformulierung und anschließender Fragerunde	Gruppenarbeit: Redetext formulieren (Parteivorstellung, Spitzenkandidat:innen, Ziele) Plakatpräsentation mit abschließender Fragerunde
	Die SuS ... ✓ präsentieren selbstgestaltete Wahlplakate. ✓ beantworten Inhaltsfragen dazu. ✓ geben anderen Gruppen Feedback.	
9	Kompetenzcheck (A, B)	Abfrage der thematisierten Lerninhalte. Selbsteinschätzung & Kompetenztest (offene und geschlossene Fragen) Antwortvergleich von Selbsteinschätzung und Fragebögen (Auswertung: Lehrperson)
	Die SuS ... ✓ schätzen ihren Kompetenzerwerb ein. ✓ beantworten offene und geschlossene Fragen im Fragebogen korrekt.	
10	Wahl der Klassenvertretung (C)	Abschluss: geheime Klassenvertretungswahl. Material: einheitliche Wahlzettel, Briefkuverts, Wahlkabine mit Stift, verschlossene Wahlurne. Schüler:innenausweis zum Erhalt des Stimmzettels vorzeigen lassen.
	Die SuS ... ✓ wenden Wissen zum korrekten Wahlablauf praktisch an. ✓ Reflektieren über Wahlgeheimnis und Gleichwertigkeit der Stimmen.	

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 Vorzüge 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 Interessensgemeinschaften 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 Elternsprechtage, 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 Grundsaterlasses (BMBF, 2015) und des Lehrplans (BMBWF, 2023) wurden inhaltlich erfüllt. Dazu zeigt die von Mansberger (2025, S. 9ff.) durchgeführte Erhebung entsprechende Ergebnisse. Dem Grundsaterlass 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 Grundsatzeserlasses 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 & Kalcics, 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 Primarstufenstudierenden 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) durchgeführte Evaluierung der Kompetenzbögen dokumentierte erfolgreiche Lernergebnisse der Schüler:innen. Durch die nun durchgeführte 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, Grundsatzlerlass 2015*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?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. & Störtländer, 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.

Zwischen Gedächtnis und Didaktik

Eine Analyse erinnerungskultureller und demokratiebildender Begriffe in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I

Wolfgang Bilewicz

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
wolfgang.bilewicz@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-07>

EINGEREICHT 28 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Die vorliegende Einreichung untersucht die curriculare Relevanz von Erinnerungskultur und Demokratiebildung in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I. Das Hauptaugenmerk besteht darin, die terminologische Entwicklung sowie die inhaltliche Einbettung erinnerungskultureller und demokratiebildender Konzepte im zeitlichen Verlauf zu analysieren. Ausgangspunkt bildet die Prämisse, dass Erinnerungskultur als gesellschaftlich strukturierter, gruppenspezifischer und prozesshafter Umgang mit Vergangenheit verstanden werden kann (Assmann, 2013). Theoretisch fundiert ist die Untersuchung durch zentrale Konzepte des kollektiven, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses nach Halbwachs (1985) sowie Mathias Berek (2009). Mittels einer quantitativen Frequenzanalyse werden die curricularen Dokumente auf die Verwendung einschlägiger Begriffe wie „Gedenkstätten“, „Antisemitismus“, „Holocaust“ oder „Demokratiebildung“ hin untersucht. Bei der Frequenzanalyse wird das Auftreten eines Kriteriums (z. B. eines bestimmten Wortes oder einer Aussage) in einem Dokument gezählt und tabellarisch festgehalten. Die Ergebnisse zeigen, dass in älteren Curricula erinnerungskulturelle Aspekte allenfalls rudimentär (BMUKK, 2000), in neueren hingegen explizit und zunehmend differenziert behandelt werden (BMBF, 2016; BMBWF, 2023). Besonders die Thematisierung des Nationalsozialismus und der Holocaust-Education steht dabei im Fokus. Die jüngeren Lehrpläne rücken vermehrt prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Zugänge in den Vordergrund, was eine stärkere Betonung von Gedenkstättenpädagogik und dekonstruktiven Methoden impliziert (Hellmuth & Kühberger, 2016). Insgesamt soll verdeutlicht werden, dass Erinnerungskultur und Demokratiebildung nicht nur als Generieren von Wissen, sondern auch als didaktisches Prinzip begriffen wird, welches zur Förderung historischer Orientierung, demokratischer Bildung und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beiträgt (Pandel, 2014). Die curriculare Einbindung erinnerungskultureller Konzepte erweist sich somit als zentral für eine kritisch-reflektierte Geschichtsvermittlung und die Gestaltung eines demokratischen Geschichtsbewusstseins im österreichischen Schulkontext.

SCHLÜSSELWÖRTER: Erinnerungskultur, Politische Bildung, Geschichtslehrplan, Geschichtsdidaktik, Gedenkstättenpädagogik

1. Einleitung

Wie beeinflusst die Erinnerung an die Vergangenheit unsere Vorstellungen von Demokratie und historischer Verantwortung? Diese Fragestellung gewinnt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Umbrüche zunehmend an Relevanz. Die Auseinandersetzung mit Geschichte – insbesondere mit Nationalsozialismus, Holocaust und anderen prägenden Ereignissen – ist nicht nur Grundlage historischer Orientierung, sondern stellt auch einen Kernbereich der Demokratiebildung dar. In diesem Kontext nehmen die Geschichtslehrpläne der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle ein, da sie den institutionellen Rahmen für das historische Lernen über Vergangenheit, Politik und gesellschaftliche Werte vorgeben. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung dieser Lehrpläne in Österreich seit 1946 und richtet den Fokus darauf, wie Begriffe und Konzepte der Erinnerungskultur sowie der Demokratiebildung curricular entwickelt und verankert wurden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, wie sich Schlüsselbegriffe wie „Erinnerungskultur“, „Menschenrechte“, „Holocaust“ und „Demokratiebildung“ in den Lehrplänen verändert haben und welche Rolle sie in der schulischen Ausgestaltung historischer und politischer Bildung spielen.

Der Forschungsstand belegt, dass die Behandlung von Erinnerungskultur und Demokratiebildung im österreichischen Geschichtsunterricht seit den 1940er-Jahren einen deutlichen Wandel erfahren hat (Bilewicz, 2021). Ältere Lehrpläne griffen diese Themen meist nur am Rande auf, während sie in den aktuellen Curricula explizit und differenziert verankert sind, etwa durch die zentrale Stellung der Holocaust-Education. Dieser Trend geht mit einer stärkeren Fokussierung auf prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Ansätze einher, ebenso mit einer wachsenden Bedeutung der Gedenkstättenpädagogik. Die einschlägige Literatur (u. a. Assmann, Ecker, Kühberger) hebt hervor, dass die Vermittlung von Erinnerungskultur und Demokratiebildung heute nicht mehr als bloße Wissensweitergabe verstanden wird, sondern als didaktisches und gesellschaftliches Prinzip, das auf aktive Auseinandersetzung und Reflexion abzielt. Lehrpläne transportieren damit nicht nur Inhalte, sondern prägen auch normative Vorstellungen über den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte und demokratischer Verantwortung.

2. Ergebnisse Frequenzanalyse

Bei der hier durchgeführten Frequenzanalyse wurden die Begrifflichkeiten, die in einem semantischen Naheverhältnis zur Erinnerungskultur und zu Demokratiebildung stehen, zahlenmäßig in den Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I seit 1946 erfasst und im Anschluss einer deskriptiv-analytischen Betrachtung unterzogen. Wenn bei einem Lehrplan in Tabelle 1 das Zeichen „X“ enthalten ist, bedeutet dies eine namentliche Nennung des entsprechenden Begriffes. In Ta-

belle 2 wurde dann erhoben, in welcher quantitativen Ausprägung der jeweilige Begriff genannt wurde. Das Verlaufsdiagramm mit dem Titel „Frequenzanalyse“ dokumentiert die zahlenmäßige Entwicklung der genannten Begrifflichkeiten im Kontext der verschiedenen Curricula.

	LP 1946	LP 1963	LP 1985	LP 2000	LP 2008	LP 2016	LP 2023
Demokratie	X	X	X	X	X	X	X
Wahlen			X		X	X	X
Mitbestimmung			X	X	X	X	X
Menschenrechte			X	X	X	X	X
Holocaust					X	X	X
Rassismus						X	X
Gedenkstätten						X	X
Zeitzeugen und Zeitzeuginnen			X	X		X	X
Antisemitismus			X			X	X
Nationalsozialismus	X	X	X	X	X	X	X

TAB. 1 Namentliche Nennung des jeweiligen Begriffes

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs stand die politische Bildung vor der Aufgabe, demokratische Prinzipien als Gegenentwurf zum Nationalsozialismus zu verankern. Dementsprechend finden sich in den Lehrplänen von 1946 und 1963 vor allem die zentralen Leitbegriffe Demokratie und Nationalsozialismus. Diese Konzentration verweist auf die Funktion der Schule als Instrument der Re-Education, bei der die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit sowie die Etablierung einer demokratischen Grundordnung im Vordergrund standen. Auffällig ist hingegen das Fehlen von Begriffen wie Menschenrechte, Mitbestimmung oder Wahlen, was zeigt, dass Demokratie zunächst in einem eher staats- und systemorientierten Verständnis vermittelt wurde, während bürgerliche Beteiligung und universale Rechtsprinzipien noch keine eigenständige Rolle spielten.

Mit den Lehrplänen von 1985 wird erstmals eine Erweiterung der inhaltlichen Dimension sichtbar. Neben den weiterhin präsenten Begriffen Demokratie und Nationalsozialismus treten Mitbestimmung und Menschenrechte hinzu. Diese Neuerungen lassen sich im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen der Nachkriegszeit interpretieren: Die 1970er und 1980er Jahre waren geprägt von Demokratisierungs- und Partizipationsdiskursen, der Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteure sowie einer zunehmenden Auseinandersetzung mit Fragen der Rechtsstaatlichkeit und internationalen Menschenrechtskonventionen. Die schulische Curriculum-Entwicklung reagierte auf diese Impulse, indem sie die politische Bildung stärker auf individuelle Teilhabe und normative Grundlagen ausrichtete.

Einen deutlichen Einschnitt markieren die Lehrpläne ab dem Jahr 2000. Mit dem Holocaust als eigenständigem Begriff und der Betonung von Menschenrechten wird die politische Bildung nicht mehr nur als Demokratievermittlung verstanden, sondern auch als erinnerungskultureller Auftrag. In den Folgejahren wird dieser Trend intensiviert: 2008 und insbesondere 2016 erscheinen die Begriffe Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus explizit im Lehrplan (BMUK, 2000; BMUK, 2008; BMBF, 2016). Damit wird ein klarer Akzent auf die pädagogische Verantwortung gelegt, die Erinnerung an die NS-Vergangenheit wachzuhalten und Schüler:innen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und autoritären Tendenzen zu befähigen. Dieser Prozess ist eingebettet in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, in der Gedenkkultur, Geschichtspolitik und Menschenrechtsdiskurse eng miteinander verflochten sind.

Die jüngsten Lehrpläne (BMBF, 2016, BMBWF, 2023) verbinden beide Dimensionen – politische Grundprinzipien und erinnerungskulturelle Verantwortung – miteinander. Während Demokratie, Mitbestimmung und Menschenrechte als normative Basis durchgehend verankert bleiben, wird durch die Thematisierung von Holocaust, Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus eine vertiefte historische Reflexion eingefordert. Auffällig ist hierbei die Betonung erfahrungsorientierter Zugänge, beispielsweise durch den Einsatz von Zeitzeug:innenberichten oder Gedenkstättenbesuchen. Dies weist auf einen Paradigmenwechsel hin: Politische Bildung wird zunehmend als ganzheitlicher Prozess verstanden, der kognitives Wissen, moralische Urteilsbildung und historische Verantwortung miteinander verbindet.

Die Entwicklung der Lehrpläne kann als Bewegung von einer stark abstrahierten Demokratieerziehung hin zu einer pluralen, historisch und normativ fundierten politischen Bildung beschrieben werden. Während die unmittelbare Nachkriegszeit von einer reduzierten Begrifflichkeit geprägt war, die primär auf die Re-Education und Abwehr autoritärer Strukturen abzielte, lässt sich in den Folgejahrzehnten eine sukzessive Ausweitung der Themen feststellen. Seit der Jahrtausendwende zeigt sich eine klare erinnerungskulturelle Wende, die nicht nur auf das historische Wissen über den Nationalsozialismus zielt, sondern auch auf die moralische Verpflichtung zur Verteidigung der Demokratie.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass Lehrpläne nicht nur als didaktische Rahmenvorgaben, sondern auch als Spiegel gesellschaftlicher und politischer Diskurse zu verstehen sind. Die Aufnahme neuer Begriffe ist Ausdruck eines sich wandelnden Verständnisses von politischer Bildung: von der Etablierung demokratischer Grundprinzipien über die Stärkung von Teilhabe und Menschenrechten bis hin zur Verpflichtung auf eine erinnerungskulturell fundierte Demokratiepädagogik. Damit zeigt sich zugleich die Professionalisierung der politischen Bildung, die heute in einem Spannungsfeld zwischen historischer Verantwortung und gegenwartsbezogener Demokratievermittlung verortet ist.

	LP 1946	LP 1963	LP 1985	LP 2000	LP 2008	LP 2016	LP 2023
Demokratie	4x	2x	5x	6x	12x	24x	7x
Wahlen			1x		1x	8x	2x
Mitbestimmung			2x	3x	8x	8x	3x
Menschenrechte			2x	1x	2x	12x	2x
Holocaust					3x	4x	2x
Rassismus						2x	4x
Gedenkstätten						2x	1x
Zeitzeugen und Zeitzeuginnen			1x	1x		2x	1x
Antisemitismus			1x			2x	3x
Nationalsozialismus	1x	1x	1x	1x	5x	6x	5x

TAB. 2 Quantitative Ausprägung der jeweiligen Begriffsnennung

Die Analyse der Nennfrequenzen zentraler Begriffe in österreichischen Geschichtslehrplänen zwischen 1946 und 2023 (Abb. 1) bietet aufschlussreiche Einblicke in die Entwicklung politischer Bildung. Während qualitative Lehrplananalysen oftmals die bloße Präsenz oder Abwesenheit von Begriffen herausstellen, ermöglicht eine Frequenzanalyse eine vertiefte Betrachtung der inhaltlichen Gewichtung und Akzentuierung im zeitlichen Verlauf.

FREQUENZANALYSE LEHRPLÄNE

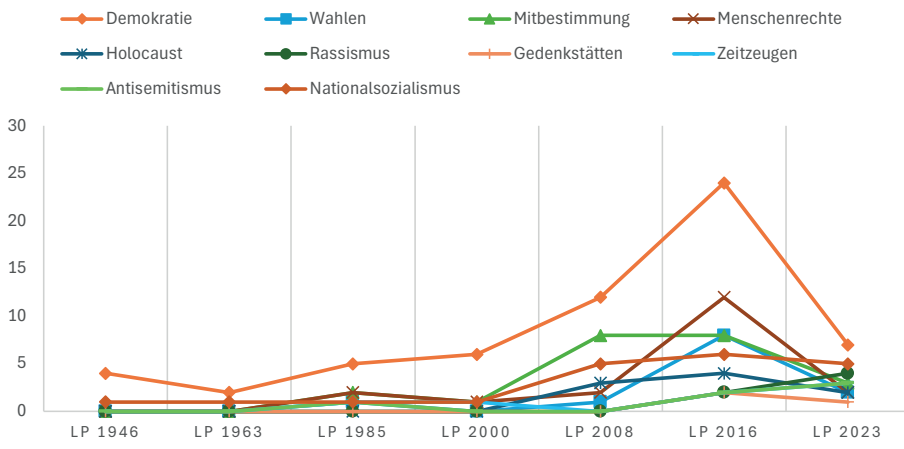


ABB. 1 Frequenzanalyse der Begriffsnennungen in den jeweiligen Lehrplänen

Ein zentrales Ergebnis ist die durchgehende Präsenz der Begriffe Demokratie und Nationalsozialismus. Bereits 1946 und 1963 treten beide Termini auf (BMU,1946; BMU,1963), jedoch in vergleichsweise geringer Frequenz. In späteren Lehrplänen steigt die Zahl der Nennungen signifikant an. Besonders der Lehrplan von 2016 weist mit 24 Nennungen von Demokratie einen Höhepunkt auf. Dies verweist auf eine zunehmende Zentralität des Demokratiebegriffs. Auch der Nationalsozialismus zeigt ab 2008 eine erhöhte Frequenz und bleibt seither auf hohem Niveau.

Die Einführung und Verstärkung der Begriffe Mitbestimmung und Menschenrechte ab 1985 markieren einen diskursiven Wandel (BMUK, 1985). Während die Lehrpläne der Nachkriegszeit Demokratie primär staatsorientiert vermittelten, rücken in den 1980er Jahren Fragen nach individueller Teilhabe und normativen Grundlagen stärker in den Vordergrund. Menschenrechte erreichen im Lehrplan von 2016 mit 12 Nennungen ihren Höhepunkt.

Seit der Jahrtausendwende werden erinnerungskulturelle Begriffe zunehmend in die Lehrpläne integriert. Der Holocaust wird ab 2000 curricular verankert, gefolgt von Begriffen wie Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus ab 2008. Diese Entwicklung spiegelt die institutionalisierte Verankerung erinnerungskultureller Verantwortung in der politischen Bildung wider (BMUK, 2000; BMUK, 2008).

Mit dem Auftreten des Begriffs Rassismus ab 2008 in den Lehrplänen wird die curriculare Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen deutlich. 2016 erreicht dieser Begriff mit vier Nennungen seinen Höhepunkt und verweist auf eine zunehmende Relevanz interkultureller und demokratiethoretischer Diskurse.

Während 2016 eine deutliche Verdichtung nahezu aller relevanten Begriffe festzustellen ist, zeigt der Lehrplan von 2023 eine deutliche Reduktion in der Frequenz. Besonders die Nennungen von Demokratie und Menschenrechten gehen signifikant zurück. Dies ist jedoch weniger als Bedeutungsverlust, sondern vielmehr als sprachliche Straffung und curriculare Konzentration auf Kernkonzepte zu deuten.

3. Erinnerungskultur im Kontext des Geschichtsunterrichts

Die Erinnerungskultur im österreichischen Geschichtsunterricht hat sich im Laufe der Jahrzehnte bemerkenswert gewandelt und ihre curriculare Verankerung wurde kontinuierlich überarbeitet und erweitert. Während in den älteren Lehrplänen der Sekundarstufe I die Erinnerungskultur nur marginale Beachtung fand, war die Behandlung zentraler Themen wie Nationalsozialismus und Holocaust häufig oberflächlich. Begriffe wie „Holocaust“ oder „Judenverfolgung“ tauchten in den Lehrmaterialien kaum auf, und die Täterrolle Österreichs wurde selten explizit benannt (Mittnik, 2016). Diese eingeschränkte Darstellung verweist auf eine fehlende Reflexion im Umgang mit der Verantwortung und den historischen

Konsequenzen des Nationalsozialismus. Die späte Einbindung solcher Aspekte in den österreichischen Geschichtsunterricht zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit lange Zeit politisch und gesellschaftlich tabuisiert wurde (Wassermann, 2004).

Ab den späten 1980er Jahren änderte sich dieser Umgang grundlegend. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen und pädagogischen Reflexion rückten Nationalsozialismus und Holocaust verstärkt in den Fokus der Curricula. Diese Verschiebung leitete eine differenziertere und explizitere Behandlung erinnerungskultureller Inhalte im Unterricht ein und führte zur Integration multiperspektivischer Zugänge, die kollektives Gedächtnis und gesellschaftliche Deutungsprozesse in den Vordergrund stellten (Bilewicz, 2021). Diese Veränderung unterstreicht den Paradigmenwechsel hin zu einer Geschichtsdidaktik, die Reflexion und Verantwortung stärker betont und dabei die Lernenden als aktive Mitgestaltende historischer Prozesse anspricht.

In den aktuellen österreichischen Geschichtslehrplänen wird die Erinnerungskultur systematisch aufgewertet. Reflexion, multiperspektivische Betrachtung und die aktive Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen sind zu zentralen didaktischen Prinzipien geworden. Statt historische Ereignisse als fixe Tatsachen darzustellen, versteht man sie zunehmend als Produkte sozialer Interpretations- und Aushandlungsprozesse. (Hellmuth & Kühberger, 2016). Der Wandel von einer faktenbasierten hin zu einer reflexiven Geschichtsvermittlung verleiht dem Unterricht eine gesellschaftliche Relevanz, die sowohl die historische Orientierung als auch das demokratische Bewusstsein fördert.

Die curriculare Verankerung erinnerungskultureller Themen bietet jedoch auch Chancen für die Förderung einer kritischen Reflexion über historische Erinnerung. Die problematische Hinterfragung von Opfer- und Täter:innenrollen sowie die Auseinandersetzung mit den Kontinuitäten von Diskriminierung und Antisemitismus eröffnen wichtige Lernfelder für die Schüler:innen (Boschki et al., 2020). Gleichwohl besteht die Gefahr, dass eine unreflektierte Weitergabe solcher Themen das Potenzial für eine tiefgehende gesellschaftliche und individuelle Auseinandersetzung vermindert, dementsprechend zeigt sich, dass methodische Vielfalt und eine klare curriculare Zielsetzung essenziell sind, um die Reflexionsfähigkeit der Lernenden nachhaltig zu fördern (Mittnik, 2016).

Die gegenwärtige Geschichtsdidaktik betrachtet die erinnerungskulturelle Bildung als zentrales didaktisches Prinzip, das weit über die reine Vermittlung von Fakten hinausgeht. Prozessorientierte, reflexive und auf Basiskonzepten basierende Lernformen bilden dabei die Grundlage für eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Geschichte (Hellmuth & Kühberger, 2016).

Besonders die Einbindung offener Kommunikations- und Reflexionsprozesse, etwa durch Gedenkstättenpädagogik, Zeitzeug:innengespräche oder dekonstruktive Methoden, unterstützt die Entwicklung eines reflektierten und kritischen Ge-

schichtsbewusstseins der Lernenden (Ecker, 2012). Diese Ansätze verdeutlichen, wie durch Erinnerungskultur nicht nur historische Orientierung, sondern auch demokratische Kompetenzen gezielt gestärkt werden können.

Ein zukunftsorientierter Geschichtsunterricht nutzt Erinnerungskultur als Medium, um auf aktuelle Herausforderungen wie Antisemitismus, Rassismus und Demokratiegefährdungen zu reagieren. Indem die Lernenden dazu befähigt werden, bestehende Narrative kritisch zu hinterfragen und eigene Positionen zu entwickeln, trägt die Erinnerungskultur zur Gestaltung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und einer pluralistischen Gesellschaft bei (Pandel, 2014). Ihre hohe gesellschaftliche Relevanz wird dadurch verdeutlicht, dass sie selbst zu einem Gegenstand demokratischer Lern- und Veränderungsprozesse wird, die nachhaltige Wirkung erzielen (Sieberkrob & Chmiel, 2025).

4. Demokratiebildung als didaktisches Prinzip

Demokratiebildung nimmt in den aktuellen österreichischen Geschichtslehrplänen eine zentrale Bedeutung ein und wird als didaktisches Prinzip interpretiert, das weit über eine bloße Vermittlung politischer Strukturen hinausgeht. Sie zielt darauf ab, Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, historisch informierte Partizipation und Mündigkeit zu fördern. Diese Gestaltung verdeutlicht einen deutlichen Paradigmenwechsel im Vergleich zu älteren Curricula, in denen Demokratiebildung primär statisch konzipiert war (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Der Wandel spiegelt eine stärkere Sensibilisierung für die Notwendigkeit wider, Demokratie als dynamischen Prozess zu verstehen, der kritisches Denken und reflektiertes Handeln aktiv im Unterricht fördert. Die curriculare Bedeutung in Österreich wird in den Leitvorstellungen der im Jänner 2023 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veröffentlichten neuen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I deutlich. Darin wird betont, dass Schule und Unterricht junge Menschen dazu befähigen sollen, „bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen“ (BMBWF, 2023). Zentrale Bedeutung kommt dabei insbesondere den pädagogischen Bereichen Politische Bildung, Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung zu, die durch weitere (fächer-)übergreifende Themen ergänzt werden (Bilewicz et.al, 2024).

Die curricularen Anforderungen an Demokratiebildung sind heute explizit darauf ausgerichtet, gesellschaftliche und historische Probleme aus einer Vielzahl von Perspektiven zu analysieren, zu verhandeln und im Sinne einer pluralistischen Gesellschaft zu reflektieren. Unterricht wird dadurch zu einem Raum demokratischer Praxis, in dem Lernende Kompetenzen wie die selbstständige Urteilsbildung einüben können (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Solche Ansätze betonen das aktive Handeln und die Partizipation der Lernenden und fordern eine Abkehr

von traditionellen, lehrer:innenzentrierten Modellen. Die aktive Einbindung von Schüler:innen in den Gestaltungsprozess des Unterrichts fördert nicht nur ein tiefgreifenderes Verständnis demokratischer Werte, sondern stärkt auch die individuellen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und Meinungsbildung.

Ein zentraler Punkt moderner Demokratiebildung besteht darin, Lernende für individuelle Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse zu qualifizieren. Die Fähigkeit, vorherrschende Narrative kritisch zu hinterfragen, alternative Perspektiven zu entwickeln und diese im Klassenverband zu erörtern, stellt ein wesentliches Ziel dar. Dies hebt die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen hervor und etabliert Demokratiebildung als handlungsleitendes Prinzip innerhalb historischer Lernprozesse (Sieberkrob & Chmiel, 2025).

5. Methodische Ansätze und Zugänge

Zu den bevorzugten Zugängen der aktuellen Lehrpläne gehören prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Methoden, die das Ziel verfolgen, historische Orientierung, demokratische Bildung und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein nachhaltig zu fördern. Das Hauptaugenmerk wird heute auf der Förderung eigenständigen Denkens und der kritischen Auseinandersetzung der Lernenden mit historischen Quellen gerichtet. Ein zentraler Bestandteil dieser Methoden betrifft Zugänge wie die Gedenkstättenpädagogik und dekonstruktive Ansätze, die es den Schüler:innen ermöglichen, aktiv eine offene Erinnerungskultur und demokratische Kompetenzen zu entwickeln (Ecker, 2012; Buchberger et al., 2020).

Die Gedenkstättenpädagogik stellt eine Methode dar, die Lernende direkt an historische Orte bringt, an denen eine intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit möglich wird. Durch den direkten Kontakt mit den materiellen und symbolischen Überresten historischer Ereignisse können Empathie und ein vertieftes Bewusstsein für die gesellschaftliche Verantwortung entwickelt werden. Solche Ansätze schaffen eine enge Verbindung zwischen individuellem Lernen und kollektiver Erinnerung, indem sie emotionale, biografische und intellektuelle Dimensionen miteinander verknüpfen (Haug, 2010). Dennoch bleibt die Herausforderung bestehen, diese Zugänge curricular und methodisch so einzubetten, dass sie nicht lediglich als punktuelle Erlebnisse wahrgenommen werden, sondern langfristig zu einer vertieften Reflexion führen.

Ein weiterer zentraler Ansatz ist die Nutzung historischer Methodenkompetenz, die darauf abzielt, bestehende Narrative kritisch zu hinterfragen und neue, reflektierte Deutungsmöglichkeiten zu entwickeln (Kühberger, 2015). Dieser Zugang fördert bei den Lernenden das Verständnis, dass Geschichtsbewusstsein nicht statisch, sondern dynamisch und kontrovers abläuft und dass historische Narrative stets das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind (Ecker, 2012).

Historische Orientierungskompetenz wird dabei gestärkt, indem Lernende eigene Erkenntnisse aus dem Geschichtsunterricht auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen übertragen. Solche Ansätze betonen die Bedeutung von Geschichte als offene Disziplin, die unmittelbar mit den Lebenswelten der Lernenden verknüpft ist (Buchberger et al., 2020).

Die Einbindung gesellschaftlicher Debatten in den Geschichtsunterricht ermöglicht es den Lernenden, sich aktiv mit kontroversen Erinnerungsdiskursen auseinanderzusetzen und so einen Beitrag zur demokratischen Meinungsbildung zu leisten. Solche methodischen Verantwortungsfelder wandeln den Unterricht in einen Raum, in dem nicht nur über Geschichte gesprochen wird, sondern indem demokratische Prinzipien wie Pluralität, Toleranz und kritisches Denken aktiv erprobt werden können.

Die Förderung der historischen Fragekompetenz der Lernenden ist ein zentraler Bestandteil prozessorientierter Ansätze. Indem Lernende ermutigt werden, eigenständig Fragen an die Vergangenheit zu formulieren, können sie ihre individuellen Orientierungsbedürfnisse artikulieren und somit einen aktiven Beitrag zum historischen Lernprozess leisten (Buchberger et al., 2020). Gleichzeitig rückt die Gestaltung des Kommunikationssystems innerhalb der Klasse ins Zentrum des Unterrichts. Interaktion und Austausch sollen hier hierarchische Wissensweitergaben ersetzen, um den Lernprozess stärker von Reflexion und Partizipation zu prägen (Ecker, 2012).

Die Arbeit mit Quellen zählt zu den methodischen Kernaufgaben moderner Geschichtsdidaktik. Insbesondere die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellenarten, wie schriftlichen Dokumenten, Bildquellen oder Zeitzeug:inneninterviews, fördert die Fähigkeit, historische Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten. Die kritische Analyse und das Vergleichen verschiedener Quellen ermöglicht es den Lernenden, sich mit der Entstehung historischer Narrative auseinanderzusetzen und deren gesellschaftliche Relevanz zu hinterfragen (Buchberger et al., 2020). Eine zentrale Neuerung stellt die systematische Nutzung digitaler Archive wie des Visual History Archive dar, das Lernenden einen direkten Zugang zu biografischen Perspektiven und Interaktion mit Videozeugnissen zur Shoah bietet (Abenhausen et al., 2012).

Die quellenkritische Beschäftigung mit digitalen Zeitzeug:inneninterviews erweitert die Erinnerungskultur um emotionale und biografische Dimensionen. Diese Methode wird im österreichischen Lehrplankontext als bedeutende Innovation betrachtet, da sie es ermöglicht, nicht nur kognitive, sondern auch affektive Lernziele anzusprechen (Bibermann et al., 2016). Die methodische Herausforderung besteht jedoch darin, emotionale Zugänge und kognitive Reflexion inhaltlich so auszuarbeiten, dass sie nachhaltig wirken und nicht auf rein affektiver Betroffenheit basieren.

6. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Antisemitismus, Rassismus, politischen Extremismus sowie einer verbreiteten Wissenschaftsskepsis in Teilen der Bevölkerung kommt der politischen Bildung und insbesondere der Demokratiebildung eine zentrale gesellschaftliche Verantwortung zu. Im schulischen Kontext sind Kinder und Jugendliche aufgefordert, ein grundlegendes demokratisches Verständnis zu erwerben und dieses in praktischen Erfahrungshorizonten zu erproben (Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, 2024).

Demokratische Gesellschaften sehen sich weltweit einer Vielzahl komplexer Herausforderungen gegenüber. Dazu zählen unter anderem die Auswirkungen von Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen auf die Arbeitswelt sowie die Bewältigung einer zunehmenden gesellschaftlichen Diversität. Selbst in langjährig etablierten westlichen Demokratien manifestieren sich Vertrauensverluste gegenüber staatlichen Institutionen und eine allmähliche Erosion demokratischer Grundhaltungen. Diese Entwicklungen schlagen sich in Tendenzen hin zu illiberalen Demokratietypen nieder (Wahlström, 2022). Auch in Deutschland und Österreich lässt sich dieser Befund beobachten, insbesondere im Zusammenhang mit dem Aufstieg rechtspopulistischer und rechtsextremer Parteien.

In Anbetracht dieser Umstände bestand das Ziel des vorliegenden Beitrages darin, die curriculare Entwicklung des österreichischen Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I seit 1946 unter besonderer Berücksichtigung der Themen Erinnerungskultur und Demokratiebildung zu analysieren.

Im Verlauf der Untersuchung zeigt sich, dass die curriculare Entwicklung des österreichischen Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten von einer deutlichen Aufwertung und Ausdifferenzierung der Themen Erinnerungskultur und Demokratiebildung geprägt ist. Während in den unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg geltenden Lehrplänen geschichtskulturelle und demokratiebildende Aspekte kaum oder nur rudimentär berücksichtigt wurden, zeichnet sich ab den 1980er Jahren, und verstärkt in den aktuellen Curricula, ein Paradigmenwechsel ab. Zentrale Begriffe wie Erinnerungskultur, Menschenrechte, Holocaust und Demokratiebildung werden zunehmend explizit, differenziert und mit didaktischer Relevanz in den Lehrplänen verankert. Die aktuellen Curricula (BMBWF, 2016; BMBWF, 2023) betonen prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Ansätze, indem sie die gesellschaftliche Funktion von Erinnerung und Demokratie nicht mehr nur als Wissensbestand, sondern als dynamische Aushandlungs- und Lernprozesse verstehen. Die methodische Ausgestaltung basiert heute auf einer engen Verbindung von historischer Orientierung, individueller und kollektiver Verantwortungsübernahme sowie der Förderung demokratischer Kompetenzen. Der Geschichtsunterricht der Gegenwart ist demnach darauf ausgerichtet, Lernende zur kritischen Reflexion, zum Perspektivenwechsel und zur aktiven Partizipation

zu befähigen, was sich sowohl in der Auswahl der Inhalte als auch in der Auswahl der Methoden widerspiegelt. Die Polarisierung und zunehmende Radikalisierung des gesellschaftlichen Klimas erschweren die Vermittlung pluralistischer Werte erheblich. Diese Entwicklung verdeutlicht, dass Geschichtsunterricht vermehrt als Raum genutzt werden muss, um Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel zu fördern. Dies erfordert eine bewusste Verknüpfung von historischem Lernen mit aktuellen demokratischen Aushandlungsprozessen, wodurch Schüler:innen befähigt werden sollen, sowohl historische als auch gegenwärtige Konflikte kritisch zu reflektieren (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Eine solche Verknüpfung ist jedoch nicht nur methodisch anspruchsvoll, sondern setzt auch voraus, dass Lehrkräfte sowohl über fachlich fundierte Kenntnisse als auch über interdisziplinäres Verständnis für gesellschaftspolitische Entwicklungen verfügen, um diese einfühlsam und kritisch zu vermitteln.

Die in diesem Beitrag durchgeführte Frequenzanalyse dokumentierte die Demokratiebildung in Österreich als dynamischen Prozess, der eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen und erinnerungskulturellen Diskursen verknüpft ist. Von der reduzierten Begriffsdichte der unmittelbaren Nachkriegszeit über die Erweiterung partizipativer und normativer Dimensionen seit den 1980er Jahren bis hin zur erinnerungskulturellen Verdichtung seit 2000 lässt sich eine klare Professionalisierung und Ausdifferenzierung politischer Bildung erkennen. Der jüngste Rückgang 2023 verweist auf neue curriculare Strategien, die einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Die skizzierten Ergebnisse und Reflexionen zeichnen somit die zentralen Entwicklungslinien der österreichischen Lehrplangestaltung nach und liefern zugleich wichtige Impulse für Forschung, schulische Innovation und gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Bibliographie

- Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V.L. (2012). *Zeugen der Shoah*. Freie Universität Berlin, Center für Digitale Systeme (CeDiS). https://www.zeugendershoah.de/unterrichtsmaterialien/vha_broschuere/VHAS_Broschuere_Web.pdf [abgerufen, am 22.8.2025]
- Assmann, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Berek, M. (2009). Medien und Erinnerungskultur: eine notwendige Beziehung. In: W. Hardtwig, A. Schug (Hrsg.), *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt* (S. 54–63). Stuttgart: Franz-Steiner.

- Bibermann, I., Dreier, W., Ecker, M., Gautschi, P., Kempfer, G., Körte-Braun, B. & Lücke, M. (2016). *Vermittlung der Shoah im schulischen Alltag in einer Tablet unterstützten Lernumgebung. Schlussbericht zur Pilotstudie.* *erinnern.at*. https://www.erinnern.at/media/38f626387436ee41f30d1c4e9d779d64/Schlussbericht_Forschungsprojekt_SISAT_25-10-16.pdf [abgerufen, am 16.8.2025]
- Bilewicz, W. (2021). *Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht in Bayern und Österreich am Beispiel des Holocaust. Von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert.* München: Utz.
- Bilewicz, W., Boxhofer, E., Heimberger, K.-H., & Hörmann, B. (2024). Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen: Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 179–200.
- Boschki, R., Rothgangel, M., & Schlag, T. (2020). *REMEMBER: Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Bracke, S. F., Jansen, C., Köster, J., Lahmer-Gebauer, M., Lankes, J., Spieß, S., Thüne- mann, C., Wilfert, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichts- unterrichts.* Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.
- Buchberger, W., Mattle, E. & Mörwald, S. (2020). *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe.* Wien: Edition Tandem.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2016). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sekundarstufe I.* Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) – Sekundarstufe I.* Bundesgesetzblatt II Nr.1/2023.
- Bundesministerium für Unterricht (1946). *Provisorischer Lehrplan für Mittelschulen.* Zl. 28.520-IV/12.
- Bundesministerium für Unterricht (1963). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 134/1963.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (2000). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 134/2000.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst. (1985). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 78/1985.
- Ecker, A. (2012). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele.* Edition Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (S. 36–55). Graz: Fachdidaktik Geschichte.
- Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (2024). *Stellungnahme zum Entwurf für ein Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz geändert werden.* Wien. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/SNME/251968/> [aufgerufen am 6.3.2024]

- Halbwachs, M. (1985). *Das kollektive Gedächtnis* (L. Knaack, Übers.). Fischer. (Originalarbeit veröffentlicht 1950).
- Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle von Gedenkstätten heute. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 33–37). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*. https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar.pdf [abgerufen am 14.8.2025].
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2021). Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht. In: M. Gräser & D. Rupnow (Hrsg.), *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs* (S. 759–782). Wien: Böhlau.
- Mittnik, P. (2016). Holocaust studies in Austrian elementary and secondary schools. *Global Education Review*, 3(3), 138–152.
- Pandel, H.-J. (2014). Geschichtsbewusstsein. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 80–81). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Sieberkrob, M. & Chmiel, C. (2025). Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (S. 129–140). Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.
- Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6). <https://doi.org/10.1177/1474904122108672>
- Wassermann, P. (2004). *Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945*. Innsbruck: Studienverlag.

Demokratiebildung im Sachunterricht

Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit

Thomas Stornig, Silvia Alt

Pädagogische Hochschule Tirol
thomas.stornig@ph-tirol.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-08>

EINGEREICHT 5 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Demokratiebildung gilt dann als wirksam, wenn sie „von Anfang an“ ab der Primarstufe allen jungen Bürger:innen zuteil wird. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden politischen Polarisierung erscheint dabei gerade die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit als besonders wichtiges Bildungsziel. Hierzu einen Beitrag zu leisten, versucht das Projekt LPSU („Lernen über das Politische im Sachunterricht“). Dieses sieht die Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtsentwurfs für den Sachunterricht der Grundschule vor. Erste Ergebnisse einer zu diesem Zweck durchgeführten Design-Based-Research-Studie zeigen anhand von qualitativen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen, dass Grundschulkindern unterschiedliches politisches Vorwissen besitzen, eine große Bereitschaft aufweisen, politische Urteile einzubringen und aus dem erlebten Unterricht bestimmte demokratische Einsichten gewinnen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Politische Bildung, Grundschule, qualitative Forschung

1. Einleitung

Demokratie ist auf die aktive, reflektierte politische Beteiligung ihrer Bürger:innen angewiesen. Die Annahme lautet, dass sie dann gut funktioniert, wenn die Bürger:innen vernünftige Entscheidungen treffen, sich politisch einbringen und dabei nach demokratischen Grundsätzen handeln. Eng mit dieser Annahme verbunden ist die Idee, dass eine solche demokratische Öffentlichkeit nicht von selbst entsteht, sondern dass die für die politische Teilhabe in der Demokratie nötigen Einsichten und Fähigkeiten erst erlernt werden müssen (Honneth, 2012; Schiele, 2004). Daher gilt Demokratiebildung als zentrale Aufgabe des Bildungssystems (Culp et al., 2023). Gerade in Zeiten, in denen verschiedene krisenhafte Entwicklungen die Demokratien unter Druck setzen (Przeworski, 2020; Nord et al., 2025; Schäfer & Zürn, 2021), erscheint diese Aufgabe umso wichtiger. Im Kontext einer immer stärkeren gesellschaftlichen Polarisierung, welche sinkende Demokratiezufriedenheit

und Verschärfung politischer Gegnerschaft befördern kann (Weßels, 2021), gilt der Aufbau von demokratischer Konfliktfähigkeit als besonders relevantes Bildungsziel. Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, konkurrierende und konfligierende Ideen diskursiv zu klären und Konflikte auf demokratische Weise auszuhandeln (Reinhardt, 2006, S. 101).

Nachdem infolge jüngster Krisen (u.a. Covid-19, Ukraine-Krieg) und deren ökonomisch-sozialen Auswirkungen die politische Polarisierung zu- und die Demokratiezufriedenheit abgenommen hatten, mehrten sich im bildungspolitischen Diskurs Forderungen nach einer Stärkung von Demokratiebildung. Auch in Österreich wurden dazu Initiativen gesetzt und diesbezügliche Inhalte stärker in Lehrplänen verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023; Stornig & Neuwirth, 2025). Dabei wurde argumentiert, dass Demokratiebildung allen Kindern bereits in der Grundschule zuteil werden soll. An deren Praxis wird jedoch kritisiert, dass für diese Zielgruppe noch zu wenige geeignete Unterrichtsentwürfe und Forschungen vorliegen (Coers et al., 2021b). Diese Lücke zu füllen, versucht das Projekt „Lernen über das Politische im Sachunterricht (LPSU)“. Erkenntnisse aus dem Projekt, das die Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtsentwurfs zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit mittels Design-Based-Research (DBR) (Barab, 2014) vorsieht, bilden den Mittelpunkt dieses Beitrags.

Am Anfang steht eine theoretische Annäherung an den in jüngerer Zeit verstärkt gebrauchten Begriff der Demokratiebildung mit Fokus auf Befunde zur Grundschule und den Aspekt der demokratischen Konfliktfähigkeit (2.). Im nächsten Schritt erfolgt eine Vorstellung der Grundlagen des Projekts LPSU (3.). Daran anknüpfend werden erste Ergebnisse daraus berichtet, die Einblicke in das politische Wissen und Bewusstsein von Grundschüler:innen sowie subjektive Bewertungen von Unterricht gewähren (4.). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einer Vorschau auf weitere Projektschritte.

2. Demokratiebildung in der Grundschule

Ungeachtet der weithin geteilten Anforderung, dass die Demokratie ihre Bürger:innen mit den für wirksame politische Teilhabe notwendigen Kenntnissen auszustatten hat (Lupia, 2016, S. 162), werden für hiermit assoziierte Bildungskonzepte verschiedene Begriffe verwendet. Geläufig sind die Begriffe *Politische Bildung*, *Demokratiepädagogik* oder eben der in jüngster Zeit in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Dokumenten (Achour et al., 2025; SWK, 2024) immer häufiger benutzte Begriff der *Demokratiebildung* (Widmaier, 2018). Obwohl entsprechende Begriffe oftmals synonym gebraucht werden, zeichnen sich die miteinander eng verwandten Bildungsansätze durch konzeptionelle Unterschiede aus. So meint der im deutschsprachigen Kontext bekannteste Begriff der Politischen Bildung ein stärker an Inhalten orientiertes Lernen über Demokratie, das überwiegend im ge-

bundenen Unterricht stattfindet. Das vor ca. zwei Jahrzehnten bekannt gewordene Konzept der *Demokratiepädagogik* fokussiert hingegen vor allem auf den Modus des Lernens – im Sinne eines Lernens *durch* Demokratie sollen demokratische Erkenntnisse und Haltungen aus Erfahrung und Reflexion einer schulischen Beteiligungskultur bezogen werden (Gloe, 2022). Vergleichbare konzeptionelle Unterschiede, auch hinsichtlich der Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten überhaupt die Grundlage demokratischer Bürger:innenschaft darstellen, sind auch aus dem angloamerikanischen Kontext bekannt (Levinson, 2014, 284f.).

2.1 Demokratiebildung als Bildungskonzept

Uneinheitlich verstanden wird auch der in der jüngeren deutschsprachigen Debatte ab ca. 2018 (Gloe, 2022) zusehends verwendete Begriff der Demokratiebildung (Achour, 2025). In der Tendenz sammelt dieser zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik vermittelnde Positionen, denen zufolge Demokratiebildung sowohl Lernen über Politik und Demokratie im Unterricht als auch das Erleben von innerschulischer demokratischer Partizipation einzuschließen hat (Gerdes, 2021; May, 2022). Eine aktuelle Präzisierung haben unlängst Steve Kenner und Dirk Lange (2025) vorgelegt, welche Demokratiebildung auf drei miteinander verwobene Kategorien beziehen: Erstens geht es um Lernen über *die Demokratie* als System, das danach befragt werden soll, inwieweit es *inclusive citizenship* und Teilhabe für alle Bürger:innen unabhängig von biologischen und sozial erworbenen Merkmalen ermöglicht. Zweitens soll Demokratiebildung *das Demokratische* erlebbar machen, das „sich in Prinzipien wie der Unantastbarkeit der Menschenwürde, dem Minderheitenschutz und dem Schutz vor Diskriminierung sowie demokratischen Werten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausdrückt.“ (ebd., S. 26). Drittens strebt Demokratiebildung im Sinne eines Lernens *für* Demokratie auch nach einer *Demokratisierung* der Gesellschaft, was Einsatz für die Verwirklichung demokratischer Praxen in möglichst vielen Lebensbereichen bedingt (ebd. S. 28f.).

Aufbauend auf ein solches auch für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt konstitutives Verständnis von Demokratiebildung als Lernen *über, durch* und *für* Demokratie (Achour, 2025) stellt sich die Frage, wie dies für die Primarstufe in konkrete pädagogisch-didaktische Maßnahmen überführt werden kann.

2.2 Anforderungen und Praxisprobleme der Grundschule

Die Politikdidaktik argumentiert, dass Politische Bildung bzw. Demokratiebildung dann wirksam ist, wenn sie mit Eintritt in das Schulsystem einsetzt und damit allen Schüler:innen der Gesellschaft in einem frühen Stadium ihrer Bildungsbiographie zuteil wird, um systematisch Wissen und Kenntnisse zu vermitteln (Richter, 2007). Ein solches demokratiepolitisches Lernen, das aufbauend über die gesamte

Schulkarriere hinweg stattfindet, gilt als Grundlage für rationales Urteilen und reflektiertes Handeln in der Demokratie (Krammer et al., 2008). Wie zahlreiche Studien nachgewiesen haben, besitzen Kinder im Grundschulalter bereits Wissen und Vorstellungen über politisches Geschehen (van Deth et al., 2007; Gläser, 2002; Kalcsics & Moser, 2017; Kalcsics & Raths, 2013; Kallweit, 2019). In der Grundschule bietet der Sachunterricht den idealen Rahmen für Demokratiebildung, weil dieser Gegenstand darauf abzielt, Orientierung in der Gesellschaft zu geben und dabei multiperspektivisch ausgerichtet ist (Baumgardt, 2024; Coers et al., 2022; Goll & Schmidt, 2021; Kuhn, 2003; Weißeno & Richter, 2022). Es liegt nun an den Lehrpersonen, subjektorientierte Lerngelegenheiten anzubieten, welche an den Vorstellungen, Bedürfnissen und Interessen der kindlichen Lernenden anknüpfen (Haarmann & Lange, 2013). Lehrende müssen dafür Lerngegenstand und Unterricht vom Standpunkt der Lernsubjekte aus denken, damit eine lernförderliche Begegnung der Schüler:innen mit der Sache stattfindet (Holzkamp, 1995).

Die bisher spärlich vorliegenden empirischen Befunde zur Praxis des demokratiepolitischen Lernens in der Grundschule verweisen auf zahlreiche Probleme und Herausforderungen. Einige hängen damit zusammen, dass Grundschullehrer:innen als Generalist:innen nicht ausreichend für die speziellen Aufgaben der Demokratiebildung ausgebildet sind. Lehrpersonen trauen ihren Schüler:innen politische Inhalte oft nicht zu, weil sie die Kinder für zu jung oder die Inhalte für zu komplex halten (Bade 2024; Larcher & Zandonella, 2014). Letzteren stehen Lehrpersonen oftmals reserviert gegenüber, weil sie Kinder vor negativ konnotierten Themen beschützen oder Kritik – etwa von Eltern – vorbeugen wollen (ebd.). Nachdem Lehrer:innen in der Grundschule ihren Kindern eine Vielzahl von Gegenständen näherbringen müssen, kommt Politische Bildung/Demokratiebildung oft zu kurz. Ferner wird kritisiert, dass es den Lehrpersonen oft selbst zu wenig gelingt, das Politische, das es in der Demokratie(bildung) zu verhandeln gilt, zu erkennen und in Lernsituationen herauszuarbeiten (Reichhart, 2018; Richter, 2006).

2.3 Konfliktfähigkeit als Aufgabe von Demokratiebildung

Konkret haben Michel Dängeli und Katharina Kalcsics (2021) diese Problematik am Beispiel des politischen Konflikts herausgearbeitet. Konflikte bilden für viele Vertreter:innen der politischen Theorie (z. B. Mouffe, 2020; Rancière, 2002) den Kern des Politischen. Wie Ralph Blasche und Alexander Wohnig (2024, S. 276) ausführen, wird das „Politische [...] als der nicht zu tilgende Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen verstanden, der konstitutiv ist für eine pluralistische Demokratie.“ Politischer Bildung/Demokratiebildung hat es daher darum zu gehen, die in Gesellschaften immer vorhandenen (Interessens- und Werte-)Konflikte sichtbar zu machen, zu analysieren und schließlich Möglichkeiten für eine demokratische Konfliktbearbeitung zu erörtern (Westphal, 2020). Letztere sind dadurch

charakterisiert, dass Konflikte durch bestimmte geregelte (v.a. Mehrheits-)Verfahren gelöst werden, wobei gewisse Grenzen nicht überschritten werden dürfen, um diese nicht eskalieren zu lassen (Mouffe, 2018). Die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit, welche auf das Verständnis politischer Konflikte und das Bewusstsein zur demokratischen Aushandlung konfligierender Positionen gerichtet ist, bildet eine fundamentale Aufgabe von Demokratiebildung (Reinhardt, 2006).

Wie Dängeli und Kalcsics kritisieren, betrachten aber gerade Grundschullehrer:innen den Konflikt jedoch oft per se als etwas zu Vermeidendes – und nicht als immanentes Merkmal einer immer durch Konfliktlinien gekennzeichneten Gesellschaft (Dalton, 1996), das schließlich demokratische Politik nötig macht. Anstatt solche politischen Konflikte aktiv zu thematisieren, werden diese im Unterricht häufig wegen der zu starken Konsensorientierung verdeckt, sodass die Bruchlinien, die Konfliktparteien inhaltlich trennen, nicht mehr in Erscheinung treten. Demokratiepölitisches Lernen verlangt jedoch nach einer „Kultur des Dissens“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Interessensgegensätze und Konflikte herausgearbeitet, analysiert und schließlich auf demokratischem Weg ausgestritten werden (Dängeli & Kalcsics, 2021, S. 63). Die Gefahr, dass Demokratiebildung zu einer unpolitischen Sozialerziehung wird, weil das Politische verschwindet, scheint deshalb in der Primarstufe besonders hoch, weil Lehrpersonen dort einen Schwerpunkt auf die Vermittlung zwischenmenschlicher Umgangsformen legen und daher oftmals zu sehr auf Streitvermeidung eingestellt sind. Kinder müssen aber lernen, dass Demokratie sowohl Konflikt – ähnlich einem Wettstreit – benötigt, um nicht zur Scheindemokratie zu werden, aber auch Konsens – v.a. über Regeln demokratischer Konfliktlösung –, um demokratischen Ansprüchen (Rosanvallon, 2010) gerecht zu werden (z.B. Inklusion aller Beteiligten).

3. Das Projekt LPSU

Gerade weil die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit eine so zentrale Bedeutung für die Demokratie hat, diese jedoch in der schulischen Praxis auf die genannten Hürden trifft, wird im Zuge des DBR-Projekts „Lernen über das Politische im Sachunterricht“ (LPSU) ein entsprechender Unterrichtsentwurf für die Primarstufe entwickelt und evaluiert. Kinder sollen dabei durch die Analyse von Fallbeispielen das Wesen politischer Konflikte verstehen und Möglichkeiten demokratischer Konfliktlösung kennen lernen. Auf diesem Weg sollen einerseits das Verständnis für die Pluralität der Gesellschaft und die Fähigkeit zur Dekonstruktion homogenisierender, antipluralistischer Erzählungen gefördert, andererseits die eigene Handlungskompetenz für die Partizipation an politischen Auseinandersetzungen gestärkt werden (Stornig, 2025).

Hierzu entstand im Jahr 2024 ein erster Unterrichtsentwurf, der auf drei Fallgeschichten basiert, die jeweils einen politischen Interessenskonflikt thematisie-

ren. Entsprechend des Prinzips der Subjektorientierung wurde versucht, Beispiele aus der Lebens- bzw. Vorstellungswelt der Kinder auszuwählen (Elterntaxi, Hallenbadschließung und Seilbahnbau), wobei eine ansteigende Progression beim Komplexitätsgrad beabsichtigt war. Das wiederholende Element der Geschichten ist eine Art Dilemmasituation, in der sich Akteur:innen mit konträren Interessen gegenüberstehen.

Von November 2024 bis April 2025 wurde der Unterrichtsentwurf an drei Schulstandorten – jeweils in einer 3. Volksschulklasse – erprobt, wobei jeweils drei Termine zu ca. zwei Unterrichtseinheiten mit der jeweiligen Klasse durchgeführt wurden. Die Auswahl fiel dabei bewusst auf Schulstandorte, die ein unterschiedliches Schüler:innenklientel sammeln (Schule 1/ländlich geprägter Raum, Schule 2/urbaner Raum und Schule 3/bildungsbürgerlich geprägte Umlandgemeinde).

Der Unterricht wurde von einer Projektmitarbeiterin und zugleich erfahrenen Volksschullehrerin geleitet. Zu jedem Termin sollten die Kinder einen neuen Fall analysieren und mögliche Lösungen aushandeln und dabei Gelegenheit haben, ihre politischen Urteile in einer demokratisch strukturierten Gesprächssituation einzubringen.

Die Evaluation des Unterrichts erfolgte durch Unterrichtsbeobachtungen sowie durch qualitative Prä- und Post-Interviews mit insgesamt 39 Schüler:innen. DBR legt bekanntlich den Fokus auf die Entwicklung praxisrelevanter Lösungen und fragt dabei danach, wie Lernprozesse unterstützt werden können (Barab, 2014). Entsprechend dieses Gedankens führten die Erkenntnisse von Anwendung zu Anwendung zur wiederholten Adaption des Unterrichtsentwurfs. Nachdem die detaillierte Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) noch aussteht, wird eine finale Überarbeitung des Unterrichtsentwurfs erst im Anschluss daran möglich sein.

4. Erste Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun erste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt LPSU berichtet, die mittels deduktiver Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024) aus dem verschriftlichten Datenmaterial gewonnen wurden.

4.1 Unterschiedliches politisches Vorwissen

Die mit Bildunterstützung immer im Team durchgeführten Prä-Interviews dienen der Erhebung des politischen Vorwissens der Kinder. Dabei wurde insbesondere Augenmerk auf die Kenntnis spezifischer Begrifflichkeiten sowie auf kindliche Äußerungen über Aspekte der Politik bzw. des Politischen gelegt. Anhand der Aussagen lässt sich nachvollziehen, dass die Befragten ein unterschiedliches politisches Vorwissen mitbrachten, das offensichtlich im hohen Maße vom familiären Hinter-

grund (z. B. Art und Ausmaß des Nachrichtenkonsums) geprägt ist. Ein Teil der Kinder assoziierte die vorgelegten Bilder (Parlamentssitzung) sofort mit Begriffen wie Politik oder Demokratie und verwies darauf, entsprechende Situationen aus dem Fernsehen zu kennen (*Anna: ... da tut der Papa manchmal sowas schauen*).

Abseits der individuellen Unterschiede innerhalb der untersuchten Schulklassen zeigten sich an den Standorten auch markante Abweichungen. Zunächst fiel an allen drei Schulen beim Betrachten der Bilder große Ernsthaftigkeit auf, sowie das Bemühen, gute – im Sinne von schulisch richtigen – Antworten zu geben. Wörter wie Politik und Wahlen waren teilweise bekannt, wenn auch nicht immer mit konkreten Inhalten verknüpft.

I2: Das sind Politiker. Hast du dieses Wort schon einmal gehört? Politiker?

Mona: Ja. Weil meine Mama sagt das oft, weil sie arbeitet im Labor und dann sagt sie das manchmal.

Die Kinder wirkten in ihren Ausdrücken kindlich-naiv, sie ließen die eigene Erfahrungswelt (Familie, Schulklasse) vermehrt in die Antworten einfließen. Das Abstimmungsverhalten im Parlament wurde von Kindern mit geringem Vorwissen mit Aufzeigen/Sich-zu-Wort-melden im schulischen Sinne verglichen.

I1: Und kannst du dir denken, das ist ja so ein spezieller Raum. Wer sind die, oder was machen die?

I2: Hast du so einen Raum schon einmal gesehen?

Lea: Mhm. [verneinend] Mh. (...) Ich glaube, dass die da - manche haben da ja so einen Computer, vielleicht geben sie das sowas ein und dann zeigen sie auf [I1: Mhm] und der da vorne stellt Fragen.

Individuelle Unterschiede zur Kenntnis nehmend kann dennoch festgestellt werden, dass an Schule 2 (urbaner Raum) die Antworten auffallend kurz waren („ja“, „nein“, „ich weiß nicht so“), weniger Begrifflichkeiten bekannt waren und per se weniger kommunikative Konfliktlösemöglichkeiten zur Verfügung standen.

Die Frage, ob Ausdrücke wie „Wahlen“, „Politiker“, „Partei“ bekannt sind, wurde ebenso verneint, wie die Frage nach der Bekanntheit eines Politikers.

I2: (...) Weißt du, wie man Politiker werden kann?

Hasan: Nein.

I2: Soll ich es dir verraten?

Hasan: Arbeiten, so?

Iz: [Lacht] Zuerst muss man mal etwas arbeiten. Man muss was lernen. Und Politiker werden vom Volk gewählt. Wenn du älter bist, dann darfst du auch wählen. Hm, weißt du was übers Wählen?

Hasan: Hm, dass man, also zum Beispiel Fußballer auch, Polizei, Feuerwehrmann kann man arbeiten.

An Schule 3 (April 2025; hoher familiärer Bildungshintergrund, aber auch fortgeschrittenes Schuljahr zum Befragungszeitpunkt) konnte aufgeschlossene, selbstbewusste Kommunikation beobachtet werden. Begriffe wurden mit einem Selbstverständnis verwendet, wenn auch nicht in allen Fällen korrekt („das hat etwas mit ‚Demokratie‘ zu tun“). Den Kindern waren Aushandlungen, Diskussionen als Mittel, um mit Konflikten umzugehen, geläufig. Auf gezielte Nachfrage der Lehrperson kam jedoch heraus, dass Abstimmungen zwar als faires Mittel anerkannt sind, im kindlichen Erleben je nach emotionaler Beteiligung und Entwicklungsstand ebenso wie an Schule 1 dennoch nicht immer als fair akzeptiert werden – als Beispiel wurde auch hier eine Mehrheitsentscheidung im Unterricht Bewegung und Sport genannt.

Wie am Beispiel von Schule 3 angedeutet wird, waren abseits der Unterschiede zum politischen Vorwissen in der Interviewsituation Beobachtungen hinsichtlich Ausdrucksmöglichkeiten, Auftreten und Selbstverständnis im Umgang mit schulfremden Erwachsenen auffallend.

An Schule 1 (November 2024, Wiedereinfindungs- und Wiederholungsphase und Herbstferien gerade bewältigt, somit „richtig“ in der dritten Klasse angekommen) konnten während des Interviews körperliche Tätigkeiten (Fußwippen, Drehen an der Schraube von Sitzfläche des Hockers etc.) beobachtet werden, was auf erhebliche Aufregung schließen ließ. Diese Aufregung – hervorgerufen durch den Begriff „Interview“ sowie die schulfremde, männliche Person, die zur Projektdurchführung an die Schule kam – wurde von den Kindern im Anschluss auch thematisiert, die Abschwächung erfolgte bei der Wiederholung beim Post-Interview, das als „nicht so schlimm“ erlebt wurde.

4.2 Äußern politischer Urteile und Problemlösungsvorschläge

Dass die Kinder fähig waren, in der Begegnung mit der jeweiligen Konfliktsituation eigene politische Urteile zu fällen und Lösungsvorschläge einzubringen, kann anhand der Unterrichtsbeobachtungen gezeigt werden. An allen drei Schulen konnte große Bereitschaft beobachtet werden, politische Urteile zu äußern. Für die Kinder war es selbstverständlich, die eigenen Gedanken und somit die eigenen Urteile mit der Öffentlichkeit – dem Klassenverband – zu teilen, zur Diskussion zu stellen, die Aussagen der anderen einzuarbeiten und anschließend die eigenen Urteile neu zu formulieren. Selbst vermeintlich unmögliche Lösungsvorschläge wurden weitergedacht, umformuliert und so als Ideengeber genutzt.

Die zahlreich eingebrachten – teilweise dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend unrealistischen Lösungsvorschläge – lassen auf Verständlichkeit der Dilemmasituationen schließen, wenn auch beobachtet werden konnte, dass Argumente der kindlichen Protagonist:innen besser nachvollzogen werden konnten. Für das Verständnis der Argumente der Erwachsenen brauchte es Denkanstöße/Unterstützung der Lehrperson.

Die interviewten Kinder brachten das Diskussionsgeschehen in Gang, indem sie auf Regeln verwiesen. Somit schienen die Interviewfragen schon eine gewisse Wirkung in Bezug auf kognitive Aktivierung zu haben. Im Laufe des Unterrichts bzw. bei den folgenden Einheiten war die Beteiligung auf die ganze Klasse verteilt, wobei bei einzelnen Kindern ein Konzentrationsabfall beobachtet wurde.

Obwohl die Begriffe „Demokratie“ und „Politik“ während der Gruppendiskussionen nicht vorkamen, fielen dennoch – v. a. beim Äußern von Lösungsvorschlägen – Ansätze eines demokratischen Bewusstseins auf. So war es den Kindern ein Bedürfnis, gegensätzliche Interessen wahrzunehmen und allfällige Minderheiten bei ihren Überlegungen zu berücksichtigen. Wichtig war ihnen beispielsweise, eine Einzelperson beim Beispiel Hallenbad (die nun arbeitslose Bademeisterin) in ihrer Lösungsfindung mitzudenken und diesbezüglich Möglichkeiten zu schaffen. Gerechtigkeit – eine Lösung, die alle berücksichtigt – war an allen drei Schulen ein durchgehend wichtiger Aspekt, ebenso wie der Umstand, dass bei gegensätzlichen Interessen alle bei der Meinungsbildung eingebunden werden müssen.

Iz: Dürfen alle immer mitmachen?

Dominik: Mhm.

Iz: Warum?

Dominik: Weil sonst unfair wird, nur weil du eben der anderen Mannschaft hilfst, weil du lieber einen Spielplatz willst.

Diskutiert wurde diesbezüglich von den Kindern auch, ob und bei welchen Themen die Stimmen von Kindern Gehör finden sollten, sie in die Meinungsbildung und die Abstimmung eingebunden werden sollen.

Anna: Weil jetzt zum Beispiel beim Schwimmbad nur die Eltern abstimmen dürfen und die Eltern das Schwimmbad nicht so mögen – und die Kinder mögen es richtig gerne. Dann können die Kinder mitabstimmen und dann könnte halt sein, dass es fürs Schwimmbad ist.

Die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Abstimmung wurde positiv für Meinungsbildung gesehen. Konkrete Nachfragen schwächten diesen Eindruck bei starker emotionaler Beteiligung der Kinder, wenn es um eigene Bedürfnisse geht, ab. Wenn die eigene Meinung nicht mehrheitsfähig war, wurde die Fairness des Abstimmungsergebnisses auch angezweifelt.

I2: Kann es sein, dass dann etwas bestimmt wird, wo mehr sind, aber jemand das trotzdem nicht mag? (4 Sek.) So wie bei dir beim Film schauen? Du hast nicht mögen.

Mona: Ja, aber ich wollte draußen in die frische Luft spielen.

I2: Und trotzdem hat es dann gegolten. Ist es dann eine faire Entscheidung, wenn die Mehrheit das entscheidet?

Mona: Irgendwie auch nicht aber irgendwie schon.

Spürbar war in allen beteiligten Klassen das Verständnis, dass jene, die sich bei einer Mehrheitsentscheidung nicht durchsetzen könnten, mit ihren negativen Emotionen gut umgehen können, da die Regel des Mehrheitsentscheidens als fair anerkannt wird.

I2: Wie war denn das dann für dich?

Mona: Langweilig, weil ich wollte in die frische Luft.

I1 und I2: [lachen]

I2: Und warum bist du trotzdem mitgegangen Film schauen?

Mona: Weil da (.) muss die Mehrzahl ... dann muss man das auch machen.

4.3 Subjektive Unterrichtsbewertungen

Trotz unterschiedlichsten Vorwissens bewerten die Kinder den Unterrichtsentwurf durchwegs positiv. Neben der Tatsache, dass außerschulische Expert:innen Kindern eine willkommene Abwechslung im Grundschulalltag sind, wird die Möglichkeit, in der Gruppe zu arbeiten, positiv hervorgehoben, gemeinsam mit Freund:innen eine Lösung zu finden im Sinne von kommunikativem Austausch und produktivem Mehrwert, da miteinander sowohl mehr als auch bessere Lösungen für Themen gefunden werden.

Lea: Also mir hat gefallen, dass ihr überhaupt so etwas gemacht habt. (I1: Mhm.) Und, dass wir... dass ich das eben mit meinen Freunden machen konnte. (..) Ja.

Auf Nachfrage wurde deutlich bestätigt, dass nicht nur das gemeinsame Arbeiten, sondern die Möglichkeit, immer neue Sachverhalte zu diskutieren und gemeinsam nachdenken zu können, gerne angenommen wird. Begeisterung über das Gefühl, dass nicht schulisch nach richtig oder falsch abgefragt wird, sondern kindliche Gedanken ernst genommen werden, war bei den engagierten Diskussionen spürbar und an den Gesichtsausdrücken sichtbar.

Maximilian: Ja (..) dass ihr immer Probleme hattet (..) und wir das immer gelöst haben.

I1: Warum ist es so gut gegangen? [...]

Maximilian: Weil wir zusammen gemacht haben. [...] Weil dann haben wir ein bisschen mehr, die denken. Weil vielleicht weiß der eine ja nicht ähm ... zum Beispiel ... was das jetzt sein soll und die anderen schon.

Die Fallgeschichten wurden beim Vorlesen entsprechend inszeniert und die Diskussionen wurden mit Rätselaufgaben und somit einem spielerischen Ansatz verbunden. Verschiedene Herangehensweisen (Steckbrief, Mikrofonumfrage, Rollenspiel) bei im Allgemeinen gleichem Aufbau der Einheiten, die klare Struktur des Unterrichtsmaterials sowie die auf Wiederholung der Arbeitsschritte aufbauende Durchführung ermöglichten eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades bei den einzelnen Geschichten.

Vinzent: Es war so, dass die Rätsel schon ein bisschen knifflig waren. Und sie waren momentan, heute ein bisschen leichter, da ihr schon dreimal hier wart. Da kennt man sich doch schon gut aus.

Gegen Ende der einzelnen Einheiten konnte in allen Klassen eine gewisse Müdigkeit bei den Kindern beobachtet werden, die aufgebrachte Anstrengung beim Denken, Reflektieren, Diskutieren zeigte ihre Wirkung.

4.4 Subjektive Lernerfahrungen

Abschließend kann festgehalten werden, dass es offensichtlich gelang, das Verständnis für die Problematik, das Konfliktthafte, an allen drei Schulen zu schärfen.

Anna: Dass sie alle ein Problem hatten.

I1: Also, sie hatten immer ein Problem. Und war das so, dass sie einfach..., dass am Ende leicht ist, oder was ist das Schwierige bei den Problemen gewesen?

Anna: Sich zu einigen – also sich auf eine Lösung zu einigen, ohne abstimmen. Aber mit Abstimmen ist es dann viel leichter gegangen.

Ebenso gelang die Perspektivenübernahme an allen beteiligten Schulen, wenn auch an Schule 3 die Abstraktionsfähigkeit, die Bereitschaft des Perspektivenwechsels und das Selbstverständnis für die Aufgabenstellung am größten waren.

Auch an Schule 2 (mit dem geringsten Vorwissen zum Politischen) konnten die Aufgaben im Unterricht gemeinsam gelöst und sogar hohe kognitive Zuwächse in den Post-Interviews vermerkt werden, die einzelnen Schulkinder profitieren also jedenfalls von der Durchführung der Unterrichtseinheiten.

Hasan: Dass man abstimmt.

I2: Warum ist abstimmen wichtig? Damit es fair ist?

Hasan: Dass es fair ist, damit nicht viel Streit wird.

I2: Okay. Und wann ist das fair?

Hasan: Wenn die Abstimmung fertig ist, dann muss man schauen, wer am meisten abstimmt.

I2: Wer am Meisten abgestimmt hat. Wer darf denn abstimmen?

Hasan: Jeder. Jeder was in der Stadt wohnt.

I2: Aha. Okay, gut. Was hast du denn alles gelernt, jetzt wo wir da waren, Hasan? Hast du überhaupt was gelernt oder war es nur fein?

Hasan: Ich hab' schon fast gelernt...

I2: Was hast du fast gelernt?

Hasan: Ich hab' das schon, das man, dass jeder (..) also zusammen, also wenn man etwas macht, dann kriegt man das und das habe ich nicht gewusst.

I2: Wenn man etwas gemeinsam macht, kriegt man es besser raus?

Hasan: Ja, als wie alleine.

Grundschul Kinder der dritten Schulstufe artikulieren sich bereits politisch, demokratisches Bewusstsein ist vorhanden. Diskussions- und Problemlösefähigkeit können erlernt werden, wenn ausreichend Anreize und Möglichkeiten zur Übung geboten werden.

Politische Handlungsfähigkeit hängt mit Ausdrucksfähigkeit, Auftreten sowie der Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern und zu vertreten, zusammen. Durch die Bereitstellung von (Zeit-)Räumen für Problemlösung wird Fortschritt ermöglicht.

I1: ...Hast du sonst irgendetwas Neues gelernt aus diesen Stunden, oder irgendetwas?

Anna: Dass man, wenn man zusammen ist, dass man besser Probleme lösen kann, wie wenn man allein Probleme lösen muss.

I1: Warum ist das so?

Anna: Weil, dann kann man auch die anderen Möglichkeiten – was die anderen denken – hören.

5. Fazit und Ausblick

Wie im vorliegenden Beitrag dargestellt wurde, ist Demokratiebildung von Anfang an als eine zentrale Aufgabe für das Schulsystem zu begreifen, die allerdings in der Praxis noch nicht ausreichend umgesetzt wird. Einen Beitrag zu dem in diesem Kontext besonders wichtigen Bildungsziel, der Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit, zu leisten, ist das Ansinnen des Projekts LPSU. Dieses möchte das Verständnis von politischen Konflikten befördern und Fähigkeiten zur

Analyse und demokratischen Aushandlung derselben stärken, weil diese Aspekte als zentrale Voraussetzungen für die politische Teilhabe und das Zusammenleben in der Demokratie zu begreifen sind. Der im Rahmen des Projekts über DBR ausgearbeitete Unterrichtsentwurf soll dafür sowohl der Fachlichkeit als auch der Lebens- und Erfahrungswelt der kindlichen Subjekte gerecht werden. Am Ende ist neben der Publikation der wissenschaftlichen Ergebnisse auch eine Veröffentlichung als Unterrichtsmaterial geplant.

Wenn auch die Detailauswertung der hier vorgestellten Daten, samt Ausdifferenzierung der Analysekatégorien, im Projektteam für das Jahr 2026 noch ansteht, so lassen die hier geschilderten Erkenntnisse durchaus relevante Schlüsse für die Demokratiebildung in der Grundschule zu. Das sehr ungleich verteilte, vor allem familiär geprägte politische Vorwissen untermauert Forderungen nach einer systematischen Behandlung politischer Fragen in der Grundschule. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse ist eine differenzierte Aufbereitung und Herangehensweise notwendig. Im Fall des vorliegenden Projekts gelang dies der Lehrperson durch konkrete Nachfragen, Wiederholungen und Adaptionen für die spezifischen Schüler:innen, um den Fokus aufrechtzuerhalten bzw. Übungen und Erleichterungen für die Perspektivenübernahme (Traumreisen, Mikrofonumfragen etc.).

Eine entsprechend subjektorientierte Didaktik kann, wie gezeigt werden konnte, das Bilden und Äußern eigener politischer Urteile sowie das Erproben demokratischer Konfliktlösungen gezielt unterstützen. Gerade die Möglichkeit, eigene Gedanken frei zu äußern, dabei – trotz des kindlichen Alters – ernst genommen zu werden, aber auch gemeinsam mit anderen an gesellschaftlichen Problemen zu arbeiten, waren von den Kindern genannte Argumente, weshalb diese die Begegnung mit dem hier vorgestellten Unterrichtsentwurf durchwegs als positiv und auch als lehrreich bewerteten.

Literaturverzeichnis

- Achour, S. (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 19–43). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J. & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Bade, G. (2024). *Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätze Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition* (S. 151–170). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.011>
- Baumgardt, I. (2024). Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. (S. 21–31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blasche, R. & Wohnig, A. (2024). Die Konzeption der Konfliktorientierung als Element kritischer politischer Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Löscher, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 276–284). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (2022a). *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. *Www.widerstreit-sachunterricht.de*. Beiheft 14. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_o_6180.pdf
- Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (2022b). *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. Eine Einleitung. In L. Coers, T. Simon & D. Pech (Hrsg.), *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. *Www.widerstreit-sachunterricht.de*. Beiheft 14 (S. V–X). https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_o_6180.pdf
- Culp, J., Drerup, J. & Yacek, D. (2023). What Is Democratic Education and Why Should We Care? In D. Yacek, J. Drerup & J. Culp (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 3–10). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.002>
- Dalton, R. J. (1996). Political Cleavages, Issues, and Electoral Change. In L. LeDuc, R. G. Niemi & P. Norris (Hrsg.), *Comparing Democracies: Elections and Voting in Global Perspective* (S. 319–342). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2021). Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 53–67). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_4
- Gerdes, J. (2021). Demokratiebildung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_74-1
- Gläser, E. (2022). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloe, M. (2022). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 320–328). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Goll, T. & Schmidt, I. (2021). *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Haarmann, M. & Lange, D. (2013). Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In C. Deichmann & C. K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 19–36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Kalcsics, K. & Moser, I. (2017). Schülervorstellungen zu Regeln und Mitbestimmung von Primarschulkindern: Eine Annäherung durch rekonstruktive Verfahren. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 125–141). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kalcsics, K. & Raths, K. (2013). Was Kinder unter Politik verstehen. Vorstellungen über Herrschaft von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In E. Wan-nack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger, & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 241–247). Münster: Waxmann.
- Kallweit, N. (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Wiesbaden: Springer.
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kuhn, H. W. (Hrsg.). (2003). *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader*. Herbolzheim: Centaurus. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3038
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Wien: Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien, SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien. http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf
- Lehrplan für Volksschulen, BGBl. II Nr. 1/2023 (2023). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/BGBLA_2023_II_1.pdfsig
- Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lupia, A. (2016). *Uninformed. Why people seem to know so little about politics and what we can do about it*. Oxford: Oxford University Press.
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Mouffe, C. (2018). *Das demokratische Paradox* (Reprint). Wien: Turia + Kant.
- Mouffe, C. (2020). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nord, M., Altman, D., Angiolillo, F., Fernandes, T., Anna, G. G. & Lindberg, S. I. (2025). *Democracy Report 2025: 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?* Göteborg: University of Gothenburg, V-Dem Institute.

- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (2006). Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 1, 101–113.
- Richter, D. (2006). Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht? Ein Kommentar zu Gertrud Beck. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 6.
- Richter, D. (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie - Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rosanvallon, P. (2010). *Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Berlin: Suhrkamp.
- Schiele, S. (2004). Demokratie braucht politische Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung* (S. 1–10). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: SWK. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf
- Stornig, T. (2025). Lernen über das Politische in der Grundschule – zur Bedeutung eines postfundamentalistischen Politikbegriffs für den Sachunterricht. In W. Friedrichs, L. Kierot, D. Lange, & O. Marchart (Hrsg.), *Radikale Demokratiebildung* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46322-9_9
- Stornig, T. & Neuwirth, T. (2025). Netzwerk Demokratie in der Volksschule – Ziele, Perspektiven und erste Erfahrungen. *transfer „Forschung <-> Schule“*, 11, 156–165.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J., & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weißeno, G. & Richter, D. (2022). Politische Aspekte. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., S. 173–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Weßels, B. (2021). Politische Drift in Deutschland. Die Polarisierung von Parteiprogrammen und Wählerschaft nimmt zu. *WZB Mitteilungen, Heft 172*, 22–23.
- Westphal, M. (2020). Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 28–33.

Demokratieförderung durch Weiterbildung

Möglichkeiten und Herausforderungen anhand des Lehrgangs „Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung“

Nina Jelinek

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
nina.jelinek@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-09>*

INGEREICHT 31 AUG 2025

ÜBERARBEITET 24 OKT 2025

ANGENOMMEN 27 OKT 2025

Demokratie ist die Basis unserer europäischen Gesellschaft und Wertekultur. Die Förderung der Demokratie und die Vermittlung demokratischer Grundprinzipien und Werte beginnt spätestens in der Schule. Demokratielernen und politische Bildung stellen in gewisser Weise konstitutive Voraussetzungen für eine funktionierende Demokratie dar, denn Demokratiekompetenz, politische Mündigkeit und Urteilsfähigkeit entwickeln sich nicht von selbst. In modernen und komplexen Mediengesellschaften braucht es Demokratiebildung mehr denn je. Hier zeigt sich der große Stellenwert von politischer Bildung, Wissensvermittlung, aber auch der Verankerung von demokratischen Haltungen. Im Rahmen der Politischen Bildung verankert wurde auch die Geistige Landesverteidigung, welche nach der Bundesverfassung (Art. 9a) einen Teil der Umfassenden Landesverteidigung darstellt. Die Inhalte beziehen sich auf demokratische Werte und Neutralitätsbewusstsein, staatliche Souveränität, demokratische Freiheiten und Menschenrechte. In diesem Artikel wurde untersucht, inwiefern politische und Demokratiebildung durch Weiterbildungsmaßnahmen gestützt werden können. Diesen Fragen wurde am Beispiel des Hochschullehrgangs „Demokratieverständnis im Sinne der geistigen Landesverteidigung“ nachgegangen, welcher von der PHDL in Kooperation mit dem österreichischen Bundesheer im Studienjahr 2024/2025 erstmalig durchgeführt wurde. Die Befragung der Expert:innen der PHDL und des ÖBH rund um diesen Lehrgang ergaben ein stimmiges Bild: Sowohl das pädagogische Feld als auch die militärische Seite halten im Hinblick sowohl auf unsere staatliche Souveränität und Neutralität als auch allgemein auf Menschenrechte und Friedenspädagogik ein hohes Ausmaß an politischer Bildung, Demokratieerziehung und Bewusstseinsbildung für unerlässlich, wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In der heutigen digitalisierten Informationsgesellschaft – mit Bedrohungen von außen sowie Fake News und undemokratischen Strömungen von innen – ist politische Bildung in jeder Hinsicht wichtiger denn je.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, Demokratiebildung, Geistige Landesverteidigung, Weiterbildung, Hochschullehrgang

1. Einleitung

Demokratie ist die Basis unserer europäischen Gesellschaft und Wertekultur. Die Förderung der Demokratie und die Vermittlung demokratischer Grundprinzipien und Werte beginnt spätestens in der Schule.

Wesentlich jünger als die Herrschaftsform der Demokratie ist das Konstrukt des Nationalstaats. Dieser braucht ein Mindestmaß an gemeinsamem Nationalbewusstsein, um bestehen zu können sowie übliche Strukturen wie eine Nationalgrenze, -flagge und eine gemeinsame Geschichte. Michael Billig spricht hierbei von „banal nationalism“ (Billig, 1995). In seinem gleichnamigen Werk beschreibt Johan Andersson Nationalstaaten als "Imagined Communities", welche soziale Gebilde sind, ein "Wir-Gefühl" kreieren und sich stark von den "Anderen" abgrenzen (Anderson, 2005). Doch Abgrenzungen und Anfeindungen finden auch innerhalb der demokratisch legitimierten Staaten statt. Insofern haben politische Bildung als Wissensvermittlung und demokratische Bildung als Kennenlernen von Demokratie eine hohe Bedeutung. Weitgehend unbekannt und dennoch von enormer Wichtigkeit ist das in unserer Verfassung festgeschriebene und im Rahmen der politischen Bildung angesiedelte Konzept der Geistigen Landesverteidigung, welches auf die Vermittlung der demokratischen Prinzipien, der Bedeutung unserer staatlichen Souveränität und Neutralität sowie der Menschenrechte abzielt.

Die Weiterbildung steht immer wieder im Fokus der verschiedenen bildungspolitischen Bestrebungen, es gibt so viele wichtige Bereiche, wo nachgeschärft, adjustiert und gefördert werden sollte. Themen wie Politische Bildung und Demokratiebildung kommen dabei oft zu kurz. Dennoch kam es nun an der PHDL zu einem überraschenden Kooperationsprodukt. Der Hochschullehrgang „Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung“ wurde auf Initiative des österreichischen Bundesheeres in Kooperation mit der PHDL ins Leben gerufen. Der Lehrgang umfasst 6 ECTS-Punkte und dauert zwei Semester.

Das zentrale Anliegen des Lehrgangs ist die Vorbereitung von Pädagog:innen aller Schultypen und Schulfächer auf die Vermittlung eines modernen und reflektierten Verständnisses von Demokratie, demokratischer Haltung und Kompetenz vor dem Hintergrund der Geistigen Landesverteidigung im Rahmen von politischer Bildung (sei es als Schulfach, sei es als Querschnittmaterie). Der Hochschullehrgang soll die Bedeutung der freien Demokratie und des Prinzips der Partizipation für die Sicherheit eines Landes vermitteln. Dazu gehören auch das Erkennen von undemokratischem Handeln und die Auseinandersetzung mit destabilisierenden Kräften. Es sollen auch die Akteur:innen der Geistigen Landesverteidigung wie Einsatzkräfte, Zivilschutzverband und Bundesheer vorgestellt werden. Die Absolvent:innen des Lehrgangs können in Folge als Informationsoffizier:innen des Bundesheeres tätig sein.

Zentrale Themen sind:

- Politische Bildung und Geistige Landesverteidigung
- Institutionen und Organisationen im Zusammenhang mit Politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung (Akteur:innen)
- Friedenspolitik
- Pädagogische Konzepte von Demokratieverständnis
- Fake News: Quellenkritik und Bewertung

2. Theoretischer Hintergrund

Lebenslanges Lernen bildet ein Kernelement unserer postmodernen Lebens- und Arbeitswelt. Der Weiterbildung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Im Rahmen von politischer Bildung sind sowohl die Demokratiebildung als auch die Geistige Landesverteidigung angesiedelt.

2.1 Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung stellt die vierte Säule des Bildungssystems nach dem Elementar- und Primarbereich, dem Sekundarbereich und dem Tertiärbereich dar. Als ihre Hauptaufgabe gilt die lebenslange Anpassung, Weiterentwicklung und Ergänzung von vorhandenem Wissen und bestehenden Kompetenzen (Sartor, 2024). Dabei stehen Weiterbildungsangebote in einem dynamischen Prozess, in welchem es gilt, sie immer wieder zu evaluieren und anzupassen (Hättich, 2023).

Da Weiterbildung natürlich enorme zeitliche und finanzielle Ressourcen beansprucht, ist die Auseinandersetzung und die Erforschung ihrer Wirksamkeit von hoher institutioneller und individueller Bedeutung. In der Studie „Visible Learning“ wurden 22 Metaanalysen und 1200 Einzelstudien der letzten 40 Jahre herangezogen. Als Ergebnis geht eine relativ hohe Effektstärke hervor, allerdings zeigen sich große Unterschiede bei den verschiedenen Weiterbildungen. Ein entscheidendes Merkmal scheint zu sein, „wie Lehrpersonen ihre Rolle als lebenslang Lernende finden“ (Zierer, 2023, S. 57).

Allerdings sind nicht nur die Zielperspektiven der Lernenden wichtig und womöglich für eine Lerneffizienz ausschlaggebend, sondern es spielen natürlich auch die Ziele und Motivationen der Weiterbildner:innen eine enorme Rolle. In diesem Zusammenhang spricht Daniela Holzer von erzieherischen Elementen in der Weiterbildung, welche kritisch in den Blick zu nehmen sind (Holzer, 2022).

Weiterbildung ist von großem politischem Interesse. Die Europäische Kommission möchte 15 Prozent aller Erwachsenen im Erwerbsalter mindestens einmal in einer zumindest mehrwöchigen Weiterbildung sehen. Auch die OECD, die UNESCO und die Weltbank sprechen sich für lebenslanges Lernen aus. Allerdings

zeigt sich ein Wandel im Fokus auf Bildung und Weiterbildung von einer humanistischen zu einer wirtschaftlichen Perspektive (Boeren, 2017).

2.2 Demokratiebildung und Politische Bildung

Sowohl Politische Bildung als auch Demokratieerziehung gelten als nicht unbedeutende Querschnittsmaterien im österreichischen Bildungswesen.

Schule ist von sich aus nicht demokratisch, sollte aber als Bildungsinstitution und Lernwelt ihr demokratisches Potenzial herausstreichen. Demokratiebildung soll als Querschnittsaufgabe zum Tragen kommen, wo sich fachlich fundierte Kompetenzen mit überfachlichen, sozialen und lebenspraktischen Handlungsfeldern verbinden (Beutel, 2023).

Das Verständnis für politische Abläufe und Zusammenhänge und die Fähigkeit, selbst demokratisch zu handeln, wird nicht allein durch Wissen hergestellt, sondern vor allem auch durch eigene persönliche Erfahrungen bei Mitwirkungsprozessen und eine gewisse Bereitschaft innerhalb der Gemeinschaft und für diese Verantwortung zu übernehmen, zum Beispiel im Rahmen der Schülervertretung (Schlagenhof, 2020).

Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem Kooperativen Lernen zu, da es den Schüler:innen ein demokratisches Erfahrungsfeld im Klassenzimmer und auch im Rahmen des Fachunterrichts bietet. (Saum, 2024). „Demokratiebildung darf nicht mit politischer Bildung verwechselt werden [...], Demokratiebildung setzt vielmehr voraus, dass Menschen miteinander in Interaktion treten, Argumente austauschen und um die besten Lösungen für das Wohl aller ringen“ (Saum, 2024, S. 23).

Sarah-Fay Koesling, eine Grundschulleiterin in Hamburg, setzt sich für Demokratieerziehung als enorm bedeutsamen Beitrag für eine offene und partizipative Gesellschaft bereits in der Grundschulzeit ein, gerade in Zeiten, wo demokratische Werte weltweit unter Druck geraten. Sie beruft sich auf John Dewey (1859–1952), welcher als Pionier der Reformpädagogik gilt und die hohe Bedeutung von Erfahrungslernen und sozialer Interaktion in Bildungsprozessen propagierte (Koesling, 2024). Demnach stellt Erfahrung für Dewey nicht nur erworbenes Wissen und Können dar, sondern aktives Handeln und Reflektieren der daraus entstandenen Folgen (Sturzenhecker, 2024).

2.3 Geistige Landesverteidigung und Politische Bildung

Die Überzeugung, die Neutralität werde unser Land Österreich während des Kalten Krieges schützen, welche nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit vorherrschte, wurde alsbald von der Sorge abgelöst, man werde umgekehrt die Neutralität schützen müssen. Analog zum Schweizer Modell der „Totalen Landesverteidigung“, welches bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschlossen wurde

und besagen soll, dass es niemals zu einem radikalen Wandel der politischen Eliten ohne das Volk als erfahrene partizipative Gesellschaft und schon gar nicht gegen das Volk als Schutz vor Totalitarismus geben kann, wurde in den 1960er Jahren das Konzept der Umfassenden Landesverteidigung (ULV) entwickelt. Dieses fand 1975 auch Eingang in die österreichische Verfassung (Stadler, 2021).

Dazu gehören die militärische Landesverteidigung durch das Bundesheer, die zivile (Zivilschutz durch Zivilschutzorganisationen und Aufrechterhaltung der inneren Sicherheit durch die Polizei), die wirtschaftliche Landesverteidigung (durch die Bevorratung von Lebensmitteln und Anlage von Energievorräten sowie Maßnahmen, dass die Wirtschaft in Krisen- und Kriegszeiten weiterarbeiten kann) und nicht zuletzt die Geistige Landesverteidigung. Diese wurde im Bildungsbe- reich angesiedelt und dem Bildungsministerium zugewiesen (Mayerböck, 2021). Die ULV wurde inzwischen auch um den Bereich „ökologische Landesverteidi- gung“ ergänzt. Als Ziel der ULV gibt das Verteidigungsministerium nun an, die Resilienz von Österreich zu stärken (BMLV, 2024). Heute müssen die Säulen der Landesverteidigung vor großteils veränderten Rahmenbedingungen weiterhin bestehen und wirken, wie beispielsweise der Globalisierung und Digitalisierung, aber auch der Tatsache, dass Österreich Mitglied der Europäischen Union ist und viele Probleme nicht länger alleine gelöst werden können. Nicht weniger wichtig ist in diesem Zusammenhang die Geistige Landesverteidigung in ihrem Kern, als Selbstbehauptungswille der Bevölkerung und als Bereitschaft unsere Neutralität, unsere demokratischen Werte, unsere gemeinsame Währung, unsere Umwelt, unsere Medienfreiheit etc. zu verteidigen (Muhr, 2021).

Geistige Landesverteidigung soll also im Rahmen der politischen Bildung an Schulen und diversen Bildungsinstitutionen zum Tragen kommen und ein Be- wusstsein für demokratische Werte und staatliche Souveränität sowie Bürger- und Menschenrechte schaffen, und zwar als nichtmilitärischer Beitrag zur Friedens- sicherung. Damit verknüpft das Bildungsministerium auch Friedenspädagogik und Strategien, um Feindbildern, Hate Speech und Fakes News kritisch zu be- gegnen (BMB, 2025).

Die vom Bundesheer ausgebildeten Informationsoffizier:innen, welche unter anderem in Bildungseinrichtungen Vorträge halten und Informationsgespräche führen, sind im heutigen Schulwesen eher unbekannt und kommen deutlich we- niger zum Einsatz als noch vor ein paar Jahrzehnten, allerdings konnte der Einsatz im Bildungsbereich in den letzten zehn Jahren wieder erhöht werden (Sörös, 2021; Mayerböck, 2021).

3. Empirische Untersuchung

Das vorgestellte Forschungsvorhaben bezieht sich auf den Hochschullehrgang „Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung“ und soll un-

tersuchen, inwiefern politische Bildung und Geistige Landesverteidigung, Demokratieverständnis und Demokratiebildung im Rahmen eines Hochschullehrgangs vermittelbar sind. Dazu wurden die Expert:innen rund um diesen Hochschullehrgang befragt, nämlich die Zentrumsleitung und die Lehrgangsleitung, die Kooperationspartner:innen des Bundesheers sowie Referent:innen des Lehrgangs. Die Interviews wurden mit den nachfolgend angeführten Expert:innen geführt, die Darstellung der Ergebnisse erfolgt allerdings anonymisiert (IP 1–6 in chronologischer Reihenfolge der Durchführung der Interviews).

Die befragten Expert:innen sind (in alphabetischer Reihenfolge):

- MMag. Michael Garstenauer (LG-Leitung)
- Oberst PhDr. Michael Mayerböck, MSc (BH, Leitung Informationsoffizierswesen)
- Brigadier Mag. Dieter Muhr, MBA (Militärkommandant, Initiator, LG-Referent)
- MMag. DDr. Severin Renoldner (Referent und Menschenrechtsexperte)
- HS-Prof. PD Dr. Johannes Reitingner (Rektor und Referent)
- Mag. Katrin Steinherr (Zentrumsleitung)

Die wichtigsten Kriterien für qualitative Leitfadeninterviews stellen Flexibilität, Offenheit und Subjektbezogenheit dar, aufgrund derer das qualitative Forschungsparadigma auch gewählt wurde (Lamnek, 2005; Flick, 2000). Schließlich sollen hierbei Lebenswelten von innen heraus gezeichnet werden und die Betroffenen selbst definieren, was sie beispielsweise unter politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung verstehen (Flick, 2021).

Die Auswertung der Experteninterviews orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; 2016) mit dem Ziel, fixierte Kommunikation in einem systematischen und regel-, aber auch theoriegeleiteten Vorgang zu analysieren, um bestimmte Rückschlüsse im Hinblick auf bestehende Fragestellungen ziehen zu können.

4. Ergebnisse der Experteninterviews

Die Experteninterviews weisen auf die Sinnhaftigkeit der Demokratieförderung nicht zuletzt im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen für Pädagog:innen aller Art hin.

4.1 Bedeutung von politischer Bildung, Demokratiebildung und Geistiger Landesverteidigung

Die Definitionen der befragten Expert:innen hinsichtlich politischer Bildung, Demokratiebildung und Demokratieverständnis sowie Geistiger Landesverteidigung stimmen im Wesentlichen überein, allerdings mit unterschiedlichem Fokus. Die politische Bildung als einer Querschnittmaterie, für die es einen Grundsatzbe-

schluss gab, bildet quasi die Klammer und Umrahmung für sowohl Demokratiebildung als auch Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung. Alle Befragten räumen der politischen Bildung einen hohen Stellenwert ein.

4.2 Politische Bildung und Demokratiebildung

Die politische Bildung soll das Prinzip der Partizipation vermitteln (IP 1), es geht hier vor allem um Machtstrukturen, Beteiligung und wie Entscheidungen getroffen werden (IP 6). Wesentlich sind die Fragen, wie es neun Millionen Menschen schaffen, auf einer Rechtsgrundlage zusammenzuleben, ohne dass jemand unterdrückt wird, und wie gemeinsame Entscheidungen getroffen werden (IP 2).

Nach IP 3 geht Politische Bildung noch über demokratische Bildung hinaus, da sie drei Ebenen von Systemen beschreibt, in denen Menschen zusammenleben, welche auch für die demokratische Bildung essentiell sind, nämlich die Ebenen der Policy, der Polity und der Politics. Demnach müsse man sich vor Augen halten, in welchem Rahmen wir uns bewegen, zum Beispiel was Gesetze und Menschenrechte betrifft, und welche Ziele wir anstreben und welche Möglichkeiten wir haben, dorthin zu kommen. Dies sei auch in die demokratische Bildung in Institutionen übertragbar, um Demokratie als mehr zu verstehen als ein Ausverhandeln und Wählen.

Während für IP 4 Politische Bildung das Nachfolgekonzept der früheren Staatsbürgerschaftskunde darstellt und im Vergleich wesentlich weniger klar definiert und eingegrenzt ist, sieht IP 6 darin vor allem Demokratiebildung. Sie ist der Ansicht, dass wir heutzutage in einem Demokratiedefizit leben, weil Menschen häufig Macht so erleben, dass sie den Lauf der Dinge ohnehin nicht beeinflussen können und aus Orientierungslosigkeit Gefahr laufen, Verschwörungstheorien oder populistische Ideen zu begrüßen. Das schwächt die Demokratie allerdings nach IP 6, wenn der Glaube daran verloren geht, dass man selbst ein Mitbestimmungsrecht hat. Dieser Resignation gilt es entgegenzuwirken, wenngleich wir in Österreich viel mehr als 1920, also zu der Zeit, in der unsere Verfassung geschrieben wurde, mit transnationalen Vorgängen konfrontiert sind, die uns unter Umständen Angst einjagen und die wir nicht beeinflussen können.

4.3 Politische Bildung und Geistige Landesverteidigung

Im Rahmen der politischen Bildung soll eben auch Geistige Landesverteidigung vermittelt werden. Nach IP 5 sollen hiermit die ideellen Voraussetzungen für Landesverteidigung geschaffen und die Grundwerte wie Freiheit, Demokratie und Rechtstattlichkeit vermittelt werden. Außerdem sollen damit ein Bewusstsein für die Leistungen und Qualitäten Österreichs geschaffen und die Bereitschaft zur Sicherung der staatlich-gesellschaftlichen Lebensgrundlagen gefördert werden.

Konkret sieht IP 5 darin die Aufgaben, einen zeitgemäßen Patriotismus zu stärken sowie demokratiegefährdende Erscheinungen zu thematisieren. Geistige Landesverteidigung soll auch ein realistisches Bild der politischen, wirtschaftlichen und militärischen Machtverhältnisse bieten und einen Beitrag zur Friedenssicherung unseres Landes leisten und gleichzeitig die gemeinsame Abwehrbereitschaft für Bedrohungen stärken.

IP 1 erwähnt in diesem Zusammenhang eine oft negative Konnotation mit dem Begriff „Verteidigung“ bei vielen Menschen, diese gilt es zu entkräften, wenn es um Geistige Landesverteidigung geht und damit um die Verteidigung unserer demokratischen Werte, zum Beispiel durch Thematisierung im Kontext von humanitärem Völkerrecht und Menschenrechten. IP 2 hat sich nicht zuletzt im Zuge des Lehrgangs eingehend mit dem Thema beschäftigt und beschreibt nun ihre eigene Definition folgend:

„Es geht schließlich darum, dass wir Landesbürgerinnen und -bürger unser Land wert finden, dass man es verteidigt. Also wenn niemand in Österreich das Land verteidigungswert findet, dann wird es auch keiner verteidigen. Dann sind alle Sicherheitskonzepte egal, weil es nichts bringt, weil es niemand interessiert, dass dieses Land verteidigt werden muss. Daher gibt es eben die Idee der Geistigen Landesverteidigung. (...) Was genau kann man da wert finden, dass man es verteidigt, das sind unsere Konzepte, unsere Ideen, die unser Land prägen, wie zum Beispiel unser Herrschaftssystem der Republik, der Demokratie. Dass wir eine Demokratie sind, dass wir wählen können, es gehört auch dazu, dass man seine Meinung frei sagen kann, es gehört dazu, dass wir die Menschenrechte achten. Das steht ja alles in der Verfassung und es soll auch in den Köpfen der Menschen drin sein.“ (IP 2)

Ganz ähnlich meint IP 5:

„Es ist die Bevölkerung, die das Land verteidigt und sich gegebenenfalls über die Republik mittels des Bundesheeres militärisch verteidigt. Im Kern geht es somit darum, dass der Selbstbehauptungswille der Bevölkerung klar entwickelt ist und das bedeutet, dass wir für uns selbst bestimmen wollen.“

Nach IP 4 ist die Geistige Landesverteidigung im Vergleich zu den anderen Formen im Rahmen der Umfassenden Landesverteidigung eine ganz besonders wichtige, die aber ihres Erachtens viel zu oft falsch interpretiert wurde in dem Sinne, dass jede dieser vier Säulen alleine für sich steht und dass die Vertreter:innen dieser Säulen wie das Militär, die Wirtschaftstreibenden und der Zivilschutz sich nicht für die Geistige Landesverteidigung interessiert haben in dem Glauben, es beträfe sie nicht.

„Somit waren drei Säulen befüllt und die vierte Säule, nämlich die Geistige Landesverteidigung, die hat man mehr oder weniger dem Bildungsministerium oder damals Unterrichtsministerium umgehängt und hat gesagt, das entsteht alles in der Schule bei den Kindern und Jugendlichen. Das ist aber falsch, weil die Geistige Landesverteidigung gehört nämlich umgedreht und waagrecht gemacht. Sie betrifft alle Bereiche, alle Gesellschaftsschichten und alle Einrichtungen, egal ob Bund, Land, Gemeinden, also die gesamte Bevölkerung.“ (IP 4)

Während also IP 5 Geistige Landesverteidigung im Rahmen der politischen Bildung als Querschnittmaterie in der Schule verortet, sieht IP 4 das noch weiter als Querschnittmaterie in der Gesellschaft und IP 6 empfindet sie nur dann als wichtig und immanent, wenn sie auch alle Menschen in Österreich betrifft.

„Die Geistige Landesverteidigung muss sich auf die Freiheit und Demokratie, also auf die Grundrechte der Menschen in Österreich beziehen, und zwar aller Menschen, auch der Nicht-Staatsbürger. Wenn sie das nicht mehr tut, dann kann man sie vergessen. Also ein Land zu verteidigen, in dem nur der Herrscher oder eine bestimmte Rasse oder Herrschergruppe oder eine ethnisch bevorzugte oder religiöse Konfession, die dort an der Macht ist, verteidigt wird, das verstehe ich nicht als Geistige Landesverteidigung. Die Geistige Landesverteidigung bezieht sich auf die demokratische Republik Österreich und muss also diese Republik mit ihren Freiheiten und mit ihren Werten verteidigen. Alles andere ist Humbug und ist auch nicht verteidigungswert.“ (IP 6)

4.4 Wichtige Aspekte von Politischer Bildung, Demokratiebildung und Geistiger Landesverteidigung

Als wichtige Aspekte von politischer Bildung als Rahmen für Demokratiebildung ebenso wie für Geistige Landesverteidigung werden von den befragten Expert:innen mehrfach die Partizipation und Selbstbestimmung genannt. IP 3 stellt fest,

„dass Bildung dazu führen soll, dass der Mensch mündig wird und in einer demokratischen Gesellschaft sich zurechtfindet durch Mitbestimmung, Partizipation, durch Selbstbestimmung und durch Solidaritätsfähigkeit und das ist seit John Dewey, glaub ich, nicht mehr hinterfragt, dass das auf alle Fälle gelingen muss.“

IP 6 spricht auch von gegenseitigem Anerkennen sowie der moralischen Verantwortung, Dinge ausdiskutieren. Ihrer Meinung nach dürfen durchaus die verschiedenen ideologischen Vorstellungen zu Wort kommen. Dies soll aber nur auf konstruktive Weise geschehen und über das Schließen von Kompromissen gemeinsame Entscheidungen ermöglichen.

Im Hinblick auf die Geistige Landesverteidigung spricht IP 2 als wichtigsten Aspekt die Vermittlung des Verteidigungswertes unseres Landes an. IP 5 sieht den Selbstbehauptungswillen der Bevölkerung als besonders wichtig an, ebenso wie das demokratische Grundprinzip als Herrschaft der Mehrheit.

„Demokratie ist die Bestimmung des Weges durch die Mehrheit, nicht die Herrschaft der Wenigen. Wenn man das so auslegt, dann können einige Wenige die Macht übernehmen, und das wäre sogar noch legitim. In Zukunft wird es darauf ankommen, dass die Mehrheit wieder mehr an Gewicht bei Entscheidungen und Durchführungen bekommt. Nichtsdestotrotz sind Minderheiten zu respektieren und zu achten.“ (IP 5)

Weiters räumt IP 5 ein, dass viele Organisationen nicht basisdemokratisch arbeiten können, aber dennoch demokratisch legitimiert und damit nicht antidemokratisch sind. Ein Beispiel dafür ist das österreichische Bundesheer, welches verfassungsrechtlich legitimiert ist, die militärische Verteidigung des Landes zu übernehmen. Eine Abschaffung des Bundesheeres würde den Frieden unserer Republik nicht sichern, sondern gefährden.

Ähnlich sieht IP 4 als wichtigsten Aspekt die Sinnvermittlung einer gut organisierten freien Demokratie und deren Schutzwert.

„Und Dankbarkeit, vielleicht ein bisschen Demut auch dem gegenüber. Man kann ruhig auch ein bisschen mit Demut arbeiten, indem man sagt, schauen wir uns an, wie wir leben. [...] Frei nach Churchill: Die Demokratie ist eine der schlechtesten Regierungsformen, aber ich kenne keine bessere.“

Den Blick nach außen empfiehlt auch IP 1, der es auch wichtig ist, eine historische Perspektive mit hineinzunehmen bei politischer Bildung und aufzuzeigen, was andere politische Formen wie eine Diktatur bewirken können, wie es beispielsweise in Vietnam, in Kambodscha und China der Fall war. Gleichzeitig betont sie, dass es nicht ausreicht, die Diktatur als Herrschaftsform als schlecht zu präsentieren und die Demokratie als gut, vielmehr plädiert sie dafür, Gelingensfaktoren von Demokratien in den Blick zu nehmen und Partizipationsprozesse, aber auch Nachteile, und wie man damit umgehen kann.

4.5 Bedeutung von Weiterbildung, politische Bildung durch Weiterbildung

Alle befragten Expert:innen sprechen von einer enorm hohen Bedeutung der Weiterbildung in unserer Gesellschaft. So empfindet IP 4 Weiterbildung als essentiell, insbesondere in diesem Bereich, wo es darum geht ein Multiplikatorensystem aufzubauen. IP 5 formuliert es folgendermaßen:

„Weiterbildung ist für mich keine Frage des Stellenwerts. Weiterbildung ist für mich Lebensprinzip. Ohne Weiterbildung wäre der Mensch für mich nicht Mensch, philosophisch betrachtet. Das gilt für alle Ebenen, Gesellschaft, Institution und Individuum.“ (IP5)

IP 6 geht davon aus, dass Weiterbildungsmaßnahmen in unser heutigen Welt durch den rasanten Fortschritt in vielen Bereichen noch wesentlich wichtiger geworden sind als in früheren Zeiten, IP 2 hingegen sieht die Weiterbildung als nicht nötig an, aber enorm wichtig im Sinne der Horizonterweiterung. Auch IP 1 spricht von der hohen Bedeutung von Weiterbildung. Im Hinblick auf Schule kann die Weiterbildung sehr bedarfsorientiert flexibel agieren und damit selbstwirksam sein.

IP 3 gibt als einzige an, dass für sie die Weiterbildung eine ebenso gewichtige Position einnimmt, wie die Ausbildung und Fortbildung, und zwar im pädagogischen Bereich, aber auch in ganz andere Berufsfeldern und nicht zuletzt auch in der demokratischen Bildung.

„Die Ausbildung ist eine Grundlage und die muss dann irgendwie fließend in die Fort-/Weiterbildung weitergetragen werden und man spricht da von einem Professionalisierungskontinuum. Aber ich glaube, es gibt auch viele andere Bereiche im Leben, wo man sagt, man muss der Weiterbildung oder der Fortbildung denselben Stellenwert geben als der Ausbildung. Und ich glaube, dass auch der demokratische Bildungsprozess eines Menschen ein solcher Inhalt ist. Also ich glaube, keine Ausbildung ist so exzellent, dass sie aus einem Menschen, was die demokratische Bildung oder die Demokratiefähigkeit betrifft, alles herausholt, was an Potenzial drinnen ist. Also ich glaube, das ist auch ein Bereich, wo man sich immer wieder entwickeln kann, wo sich auch die Welt verändert und man darauf auch als Mensch entsprechend sich weiterentwickeln muss. Und insofern ist gerade bei der demokratischen Bildung aus meiner Sicht die Fort-Weiterbildung etwas sehr Wichtiges und in dem Sinne ist es sehr gut, wenn es da Angebote gibt.“ (IP 3)

Alle Befragten sehen auch wenig überraschend viel Sinn in der Förderung der politischen und demokratischen Bildung und in der Vermittlung der Geistigen Landesverteidigung über Weiterbildungsmaßnahmen, wo sie ja selbst in einem derartigen Hochschullehrgang mitwirken.

IP 6 erachtet Politische Bildung und Demokratiebildung für Lehrkräfte als überaus wichtig, da diese in dem Bereich geschulter und sicherer werden sollen und dadurch auch gestärkt für die Auseinandersetzung mit den Schüler:innen und den verschiedenen Haltungen und Meinungen. Sie spricht sich dafür aus, dass auch heikle Themen in den Bildungsinstitutionen diskutiert werden und dass Vorurteilen und Verunglimpfungen entgegengehalten wird.

4.6 Hochschullehrgang Demokratieverständnis im Sinne der Geistigen Landesverteidigung

Die befragten Expert:innen rund um den Hochschullehrgang zeigen sich durchwegs zufrieden nach der ersten Durchführung, allerdings mit verschiedenem Fokus. Während IP 3 den Lehrgang insgesamt sehr positiv einstuft mit dem Verweis darauf, dass es hier wichtig ist, dass die Kooperationspartner PHDL und Bundesheer auf Augenhöhe agieren und keiner der beiden sich in den Vordergrund stellt oder den Lehrgang als Werbemaßnahme nutzt, betont hingegen IP 1, dass das richtige Wording und Reframing im Hinblick auf Geistige Landesverteidigung eine Rolle spielt, um etwaigen Vorurteilen entgegenzuhalten. Für sie ist es auch bedeutsam, dass es bei der Geistigen Landesverteidigung um Friedenserhaltung geht.

„Dass es eben nicht nur darum geht, dass man in Krisenzeiten jetzt die Demokratie verteidigt, sondern schon auch dieses erhaltende Element des Friedens. Was können wir, was kann jeder einzelne von uns dazu beitragen, dass unsere Wertehaltungen bestehen bleiben, die hoffentlich intrinsisch pazifistisch angelegt sind, wie man Partizipation einfach leben kann und dass man das Bewusstsein ein Stück weit wieder schärft, ich glaub, da kann so ein Lehrgang ganz viel dazu beitragen.“ (IP 1)

IP 2 zeigt sich sehr angetan von diesem Hochschullehrgang und sieht die besondere Stärke darin, Politische Bildung nicht in all seinen Facetten anzubieten, sondern mit Fokus auf Geistige Landesverteidigung und damit ein gewisses Teilgebiet, was den Lehrgang ihres Erachtens interessanter für potentielle Teilnehmer:innen macht.

Sehr froh über den Hochschullehrgang gibt sich auch IP 4, während IP 5 grundsätzlich zufrieden ist, allerdings auch die sehr eingeschränkte Wirkungsentfaltung kritisch wahrnimmt. Aus ihrer Sicht waren die Bemühungen von allen Beteiligten hoch und es ist fragwürdig, inwiefern der Output aus dem Lehrgang im pädagogischen Feld dementsprechend groß sein wird. So sehr sie diese Maßnahme und die gelungene Kooperation also begrüßt, für eine wirklich effiziente Steigerung des Demokratieverständnisses im Sinne der Geistigen Landesverteidigung in Oberösterreich bräuchte es ein Vielfaches an Interessent:innen und Teilnehmer:innen über eine längere Zeit.

5. Befragung der Teilnehmer:innen

Nach Beendigung des Lehrgangs wurde gemeinsam mit der Lehrgangsleitung ein Fragebogen ausgeschickt, um abseits der klassischen Evaluierungen die Zufriedenheit mit dem Lehrgang und die Zustimmung zu den Inhalten und der Durchführung der Lehrveranstaltungen im Lehrgang zu erfragen. Die Ergebnisse werden

hier kurz angeführt. Der Fragebogen beinhaltet 10 Items – größtenteils Fragen, bei denen die Teilnehmer:innen ihre Zustimmung von 1 bis 7 Punkte als größte Zustimmung angeben können. Von 15 Lehrgangsteilnehmer:innen füllten 13 den Fragebogen aus.

Die Rückmeldungen zum Lehrgang zeigen ein hohes Maß an Zufriedenheit. Fast alle Befragten stimmen zu, dass der Lehrgang für sie persönlich und für ihr berufliches Schaffen eine Bereicherung war. Alle haben das Konzept der Geistigen Landesverteidigung in seiner gesamten Dimension verstanden. So gut wie alle wissen nun, wie sie das Konzept der Geistigen Landesverteidigung im Unterricht umsetzen können. Weiters empfanden alle Befragten ihre jeweiligen Kooperationspartner im Lehrgang als eine Bereicherung und wollen auch weiterhin Kontakt mit ihnen halten. Den eigenen Schüler:innen bereits das Konzept der Geistigen Landesverteidigung nähergebracht haben allerdings nicht ganz so viele. Alle sind aber der Ansicht, dass Schulen mehr zu politischer Bildung ihrer Schüler:innen beitragen sollten und fast alle sehen das beim Beitrag zur Geistigen Landesverteidigung genauso, hier allerdings gibt es eine Person, die nur mittelmäßig zustimmt und eine, die das gar nicht so empfindet.

Als Punkte, die einzelnen Teilnehmer:innen gefehlt haben oder zu wenig vorkamen, wurden folgende genannt:

- Stärkerer Fokus auf Friedenspädagogik und Demokratiebildung
- Örtlichkeit nicht nur auf Bundesheer beschränkt
- Unterrichtskonzepte und Ideen für Demokratiebildung und Geistige Landesverteidigung über den Lehrgang hinaus
- Demokratieverständnis
- Wie vermittele ich Geistige Landesverteidigung?
- Mehr Themenvielfalt, vor allem hinsichtlich der kulturellen Perspektive
- Entstehungsgeschichte Landesverteidigungsplan, Unterschiede von ULV und USV, Zusammenhänge mit ÖSS
- Resilienzförderung
- Keine blinden Gehorsamsübungen, sondern Förderung von kritischen Handlungen und Haltungen und Einüben von Partizipation
- Friedensförderung und Menschenrechtsbildung
- Konfliktgespräche führen und deeskalieren lernen

Als Anmerkungen kam noch der Wunsch nach mehr PH-Anteil, die Stellungsstraße miteinzuplanen, die Seminare nicht immer am gleichen Wochentag abzuhalten, wo dann immer die gleichen Stunden ausfallen und die Bemerkung, dass der Lehrgang inhaltlich und in Bezug auf neue Kontakte eine Bereicherung war.

6. Diskussion und Fazit

Weiterbildung und lebenslanges Lernen stellen eine wichtige Komponente in unserer hoch entwickelten und sich schnell verändernden Welt dar, weshalb sich auch die EU, die OECD, die UNESCO und die Weltbank dafür stark machen (Boeren, 2017).

Die befragten Expert:innen räumen der Weiterbildung einen ähnlich hohen Stellenwert ein, die Hälfte der Befragten sogar einen enorm hohen. Sie sprechen von Essenz, Lebensprinzip und einem Professionalisierungskontinuum, in welchem Aus-, Fort- und Weiterbildung gleich wichtig sind.

Angesichts der 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention und der Folgen der Covid-19 Pandemie hat die schulische Partizipation von Kindern und Jugendlichen – verknüpft mit Deweys Demokratieverständnis – keineswegs an Bedeutung eingebüßt. Die Partizipation, beispielsweise in Lernwerkstätten, steigert auch die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen, was sich positiv auf ihre fachliche und soziale Entwicklung auswirkt (Gunzenreiner, Reitinger & Rombach, 2024). In ihrer Replikationsstudie kommen Bilewicz et al. (2024) zu dem Schluss, dass der Lehrerfort- und -weiterbildung eine sehr wichtige Rolle im Hinblick auf Demokratiebildung zukommt.

Alle befragten Expert:innen sprechen sich für vermehrte Demokratieerziehung und mehr oder weniger auch Demokratiebildung in der Schule aus und demnach auch im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen für Pädagog:innen. Allerdings legen die Befragten aus dem pädagogischen Bereich mehr Wert auf Partizipation und Demokratiehandeln innerhalb von Bildungsinstitutionen, während die Befragten mit militärischem Hintergrund den Fokus auf Demokratiewissen und Vermittlung der Bedeutung von demokratischen Werten legen.

In der Politischen Bildung spielen Fakten im Sinne einer Staatsbürgerschaftskunde eine Rolle, aber dies kann nicht ausreichen, um aus Schüler:innen mündige Bürger:innen zu machen. Wichtig ist die Entwicklung eines reflektierten Politikbewusstseins und der Fähigkeit zum kritischen politischen Denken und Handeln (Buchberger, 2021). Die Geistige Landesverteidigung fließt hier unmittelbar ein, sie soll auch dazu befähigen, auf Gefährdungen unserer demokratischen Republik und der inneren wie äußeren Sicherheit richtig reagieren zu können. Bis zum Grundsatzerlass Politische Bildung 1994 wurde sie auch noch explizit erwähnt, in der Neuveröffentlichung 2015 allerdings nicht mehr. Dennoch spielt die Geistige Landesverteidigung eine nicht geringere, aber eine veränderte Rolle (Sörös, 2021).

Dementsprechend ist laut den Expert:innen mit pädagogischem Hintergrund die Kenntnis vom Konzept der Geistigen Landesverteidigung im Bildungsbereich gering. Sehr wohl finden sich aber die diversen Inhalte in den Lehrplänen und werden mehr oder weniger tatsächlich umgesetzt. Eine Förderung dieser Inhalte im Rahmen der politischen Bildung erscheint allen Befragten enorm bedeutungsvoll,

wobei die Dringlichkeit der vermehrten Vermittlung von Demokratieverständnis und Erhöhung der Verteidigungsbereitschaft in der jungen Bevölkerung im Hinblick auf Bedrohungen von innen und außen von pädagogischer Seite nicht so stark gesehen wird wie von militärischer.

Die hohe Bedeutung von politischer Bildung und Geistiger Landesverteidigung steht für alle Befragten außer Frage. Dass der Fokus von Seiten des Bundesheeres mehr auf dem Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungswillen der zukünftigen Bürger:innen und von Seiten der PHDL und dem pädagogischen Personal generell eher auf den Prinzipien der Demokratiebildung und Partizipation liegt, ist wenig verwunderlich.

Gemeinsam ist allen der Wunsch, dass demokratische Werte, Friedenspädagogik, Menschenrechte, aber auch Wissen um die Neutralität und Souveränität unseres Landes in der Schule vermittelt werden.

Die Kooperation von ÖBH und PHDL kann als gelungen eingestuft werden. Wichtig ist die gegenseitige Wertschätzung und dass keine der beiden Institutionen sich in den Vordergrund rückt. Hier wurde von Seiten mancher Teilnehmer:innen noch mehr inhaltliche wie organisatorische Beteiligung der PHDL gewünscht.

Die Aussagekraft dieser Untersuchung ist leider nur begrenzt, da sie sich lediglich auf einen bestimmten Hochschullehrgang bezieht und die Stichproben dementsprechend gering sind.

Die Idee der Geistigen Landesverteidigung stammt aus einer Zeit, wo sich durch den Kalten Krieg eine gewisse Bedrohungslage abzeichnete. Inzwischen hat sich vieles verändert, auch durch Österreichs Mitgliedschaft in der EU, gleichzeitig gibt es neue und durchaus auch ähnliche Gefahren wie Kriege und Krisen, aber auch Fake News und undemokratische Strömungen, denen es als demokratische Republik mit mündigen und kritischen Bürger:innen entgegenzuhalten gilt.

Literatur

- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation*. (4. Aufl.) Campus.
- Beutel, W. (2023). Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule. *Pädagogik*, 02(3), 14–19.
- Bilewicz, W., Boxhofer, E., Heimberger K. & Hörmann, B. (2024). Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen: Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 189–200. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-13>
- Billig, N. (1995). *Banal nationalism*. Sage.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.

- Buchberger, W. (2021). Geistige Landesverteidigung im Rahmen Politischer Bildung. In J. Jürs, R. Schuh & M. Wirtitsch (Hrsg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung* (S. 21–38), Wien: Böhlau.
- Bundesministerium für Bildung (2025). Geistige Landesverteidigung. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/glv.html>
- Bundesministerium für Landesverteidigung (2024). Umfassende Landesverteidigung Infofolder. Verfügbar unter <https://www.bmlv.gv.at/wissen-forschung/publikationen/beitrag.php?id=3925>
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gunzenreiner, J., Reitinger, J. & Rombach, M. (2024). Relevanz von Demokratielernen und Partizipation im Kontext von Schule und Unterricht. In V.S. Franz, J.K. Langhof, J. Simon & E.-K. Franz (Hrsg.), *Demokratielernen und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (S. 148–161), Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20240212_Demokratie_Franz_ua_Klinkhardt_2024.pdf
- Hättich, A. (2023). Weiterbildung – ein dynamischer Prozess. *Unfallchirurgie*, 126(4), 255–256, Heidelberg: Springer Medizin.
- Holzer, D. (2022). Verlorene Perspektiven. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(2), 218–230. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.09>
- Koesling, S.-F. (2024). Demokratiebildung in der Grundschule. *SEMINAR*, 30(4), 81–94. <https://dx.doi.org/10.3278/SEM2404W>
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (4. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayerböck, M. (2021). Geistige Landesverteidigung zwischen Wirklichkeit und Anspruch. Das Informationsoffizierswesen als ein Beitrag zur GLV. In J. Jürs, R. Schuh & M. Wirtitsch (Hrsg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung* (S. 61–73), Wien: Böhlau. <https://doi.org/10.7767/9783205214328.61>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Muhr, D. (2021). Süß scheint der Krieg den Unerfahrenen – ein wichtiger Hinweis für uns alle! In J. Jürs, R. Schuh & M. Wirtitsch (Hrsg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung* (S. 11–17), Wien: Böhlau.

-
- Sartor, Y. (2024). Heterogenität in der Weiterbildung. *PADUA*, 19(4), 187–191. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000814>
- Saum, T. (2024). Demokratiebildung durch kooperatives Lernen. *Pädagogik*, 12(12), 23–27.
- Schlagenhof, C. (2024). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe Strukturen und Anlässe für Partizipation und Engagement schaffen. *Pädagogik*, 4(4), 10–12.
- Sörös, M. (2021). Geistige Landesverteidigung. Wie kann dieses traditionelle Unterrichtsprinzip zeitgemäß in den Schulen platziert werden? In J. Jürs, R. Schuh & M. Wirtitsch (Hrsg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung* (S. 55–60), Wien: Böhlau.
- Stadler, C. (2021). Der Wille zur Verteidigung. Zu Wesen und Wert der Geistigen Landesverteidigung. In J. Jürs, R. Schuh & M. Wirtitsch (Hrsg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung* (S. 39–54), Wien: Böhlau.
- Sturzenhecker, B. (2024). Reflexion als Kernelement von Demokratiebildung in Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. *Deutsche Jugend*, 08(8), 324–333.
- Zierer, K. (2023). Lehrerfort- und -weiterbildung. *Pädagogik*, 10(11), 57.

Demokratie durch Improvisation

Eine theaterpädagogische Herangehensweise

Alexander Hoffelner, Peter Spindler

Universität Wien

alexander.hoffelner@univie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-10>

EINGEREICHT 30 AUG 2025

ÜBERARBEITET 02 NOV 2025

ANGENOMMEN 13 NOV 2025

Der Beitrag untersucht, wie Demokratiebildung im schulischen Alltag durch theaterpädagogische Methoden, insbesondere Improvisation, umgesetzt werden kann. Aufbauend auf dem Konzept der „Demokratie als Lebensform“ (Himmelman, 2004) und dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung werden demokratiepädagogische und theaterpädagogische Ansätze zusammengeführt. Ein Unterrichtsbeispiel verdeutlicht, wie improvisatorische Verfahren demokratische Lernprozesse fördern können; praktische Hinweise geben Lehrpersonen Anregungen für die eigene Anwendung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiepädagogik, Politische Bildung, Theaterpädagogik, Improvisation

1. Einleitung

„Ich will mit dem Rucksack durch Asien reisen.“ – „Das ist viel zu anstrengend. Ich will einfach nur in ein Hotel mit gutem Essen.“ – „Aber das ist doch viel zu teuer. Lasst uns campen an einem See.“ – Alltägliche Aushandlungsprozesse wie der hier kurz skizzierte sind potenzieller Bestandteil des Alltags von jungen Menschen. Wo reisen wir hin? Was machen wir am Wochenende? Wer fragt die Lehrerin, ob wir die Schularbeit verschieben können? Offen bleibt dabei vorerst, wie diese Prozesse zu einer Entscheidung gebracht werden. Demokratisch? Oder eher autoritär? Oder in einer Form, die irgendwo dazwischen liegt? Nach gängigen Konzepten der Demokratiepädagogik ist Demokratie nicht nur ein Konzept, das auf staatlicher institutioneller Ebene zu verorten ist, sondern auch direkt im Alltag der Menschen. Im gemeinsamen Leben, Diskutieren und Entscheiden spielt sich potenziell demokratisches Handeln in ganz unterschiedlicher Form ab. Himmelman (2004, S. 9) spricht in dem Zusammenhang von der „Demokratie als Lebensform“. Das in Österreich seit den 1970er Jahren geltende Unterrichtsprinzip Politische Bildung sieht vor, dass der Unterricht aller Lehrpersonen in allen Fächern „zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (BMBF, 2015, S. 1) beitragen soll. Im Rahmen dieses Beitrags wollen wir deshalb den folgenden beiden Fragen nachgehen:

1. Wie kann mithilfe theaterpädagogischer Ansätze Demokratiebildung in der Schule umgesetzt werden? 2. Wie kann dies auf Basis demokratiepädagogischer und theaterpädagogischer Ansätze theoretisch konzipiert und begründet werden? Dazu wollen wir vorerst das Themenfeld Demokratie und Schule sowie seine Bedeutung skizzieren. Im Anschluss daran werden demokratiepädagogische und theaterpädagogische Grundlagen erörtert, die im Folgeschritt zusammengeführt werden sollen. Danach wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel (inkl. Material) vorgestellt, das die davor erläuterten didaktischen Grundlagen umsetzbar macht und für Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen adaptierbar ist. Praktische Hinweise aus unseren eigenen Erfahrungen mit dem theaterpädagogischen Arbeiten runden den Beitrag ab.

2. Jugend, Demokratie und Schule

Der österreichische Demokratiemonitor zeigt, dass etwa 90 % der jungen Menschen die Demokratie als bestmögliche Staatsform betrachten, aber nur die Hälfte davon meint, dass das politische System in Österreich auch gut funktioniert. Außerdem sieht sich nur ein Drittel der 16- bis 26-Jährigen im Parlament auch wirklich gut vertreten. Beide Werte haben sich in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert (Parlament Österreich, 2025).

Dass das Thema Demokratie aber an sich wichtige Bedeutung für einen liberalen Staat und sein Bildungssystem hat, zeigt unter anderem das aktuelle Regierungsprogramm, das die Einführung des Faches Demokratiebildung vorsieht und dieses mit jährlich 10 Millionen Euro budgetiert (BKA, 2025, S. 24). Das Fach soll in der Sekundarstufe 1 als eigenes Unterrichtsfach etabliert werden (BKA, 2025, S. 209) – in welchem Ausmaß, bleibt vorerst offen. Demokratische Bildung soll vorerst auch durch das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ gewährleistet werden (BMBF, 2015). Inwieweit dies tatsächlich von Lehrpersonen auch kompetent und bewusst umgesetzt wird, bleibt jedoch vorerst offen. Über die Generationen hinweg zeigt sich jedoch, dass zumindest der Aspekt der Partizipation in der Schule in der Vergangenheit durchaus zugenommen hat. Einer Studie zufolge gab die Generation Z (bis 22 Jahre) zu 23 % an, in der Schule oft mitbestimmen zu dürfen, und immerhin 42 % meinten, dass dies gelegentlich der Fall sei. Deutlich schlechter sehen noch die Werte für die Nachkriegsgeneration (oft: 9 %, gelegentlich: 19 %) und auch die „Babyboomer“ (oft: 10 %, gelegentlich: immerhin 37 %) aus (Zandonella, 2019, S. 12). Offen bleibt jedoch, wie sich diese Partizipation konkret gestaltet bzw. was die Befragten unter Partizipation verstehen.

3. Grundprinzipien der Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik unterscheidet drei Dimensionen von Demokratie: Demokratie als Gesellschaftsform, als Herrschaftsform und als Lebensform (Himmelmann, 2004). Letztere rückt demokratische Prozesse im Alltag in den Mittelpunkt. Sie hat damit den Anspruch, besonders lebensnah und unmittelbar erfahrbar für Schüler:innen zu sein. Es geht dabei um demokratische Denk- und Handlungsweisen, die direkt im Alltag eine Rolle spielen. Dabei ist es wesentlich, dass Lernende Demokratie nicht nur kognitiv erfassen, sondern erleben können, um sie auch erlernen zu können:

Demokratiepädagogik muss bei den Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen wecken, pflegen und fördern. (Himmelmann, 2004, S. 6)

Es geht also im Wesentlichen nicht darum, Definitionen von Demokratie zu kennen und erklären zu können, sondern Verhaltensweisen und Einstellungen zu verinnerlichen bzw. auch zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dafür scheinen theaterpädagogische Ansätze, wie sie im nächsten Kapitel skizziert werden, besonders geeignet. Im Prinzip steht dabei ein gemeinsamer sozialer Prozess von Lehrperson und Schüler:innen im Mittelpunkt.

Demokratiepädagogik hat einen engen Bezug zur politischen Bildung, wie sich bereits in der zitierten Formulierung aus dem Grundsatzterlass zeigt. Nichtsdestotrotz gibt es eine anhaltende Debatte in der Wissenschaft, wie und ob diese beiden Konzepte zusammen zu denken sind bzw. wie sinnvoll die Einführung demokratiepädagogischer Ansätze war, wo es doch eine wesentlich längere Tradition der Politischen Bildung gab, die immer auch Demokratie als Aspekt mitbedacht hat (Fauser, 2011). Politische Bildung soll sich im Wesentlichen – ähnliche der „Demokratie als Lebensform“ – an den „den Lebensbezügen, Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ (BMBF, 2015, S. 3) orientieren. In der politischen Handlungskompetenz, die für unser Vorhaben besonders relevant erscheint, geht es u. a. um „Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit“ (Krammer et al., 2008, S. 7). Diese können auch dann gefördert werden, so unsere Annahme, wenn sie in einfachen und alltäglichen Situationen simuliert und anschließend reflektiert werden. Mit diesen „Als-ob“-Situationen im Rahmen von bspw. Rollenspielen ist insbesondere die Theaterpädagogik schon lange gut vertraut.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die Beziehung zwischen Demokratiepädagogik und Politischer Bildung nicht unumstritten ist. Kritische Stimmen

betonen, dass Demokratiepädagogik Gefahr laufen kann, normative Vorstellungen von „richtigem“ demokratischem Verhalten zu vermitteln, anstatt politische Urteilsfähigkeit und Kontroversität in den Vordergrund zu stellen (vgl. Grammes, 2014). Eine pädagogische Praxis muss daher stets reflektieren, ob sie demokratische Prinzipien tatsächlich lebt oder lediglich reproduziert. Das hier vorgestellte Konzept setzt deshalb auf Offenheit, Aushandlung und eigenständige Erfahrung – anstelle von normativer Belehrung.

4. Theaterpädagogik und Improvisation

Die Theaterpädagogik ist in ihrer heutigen Form wohl in den späten 1960er Jahren entstanden. Seitdem und vor allem in den letzten Jahrzehnten hat sich die Theaterpädagogik sowohl in Theaterbetrieben als auch in Wissenschaft, Forschung und Schule immer mehr etabliert (Vaßen, 2016, S. 87–90). Dennoch hat sie vor allem in der Schule im Unterschied zu den anderen beiden künstlerischen Fächern, der bildenden Kunst und der Musik, noch deutlichen Aufholbedarf, sodass Julia Köhler (2022) vor wenigen Jahren fragte: „Wer hat Angst vor dem Fach Theater?“ Eine flächendeckende Institutionalisierung ist bis heute ausständig.

Dennoch sind theaterpädagogische Ansätze und Methoden im schulischen Unterricht auf ganz unterschiedliche Art und Weise vorzufinden. Es liegen Konzepte zur Sprachförderung, für humanwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fächer und auch überfachliche Materien wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und Medienbildung vor, in denen theaterpädagogische Methoden eingesetzt werden (Hoffelner, 2023, S. 122–123). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, theatrale Arbeitsweisen in den bereits etablierten künstlerischen Fächern umzusetzen, um damit auch die Synergien zu nützen, welche die Kombination der jeweiligen künstlerisch-pädagogischen Bereiche mit sich bringt (Hoffelner & Laven, 2024).

Ein Grundaspekt theatraler Arbeitsweisen ist, dass sie an den Ideen, dem Wissen und Handeln der Lernenden ansetzen (McLauchlan, 2011, S. 43). Lehrende stellen dabei einen bestimmten Rahmen zur Verfügung, in dem theatral gearbeitet wird. Am ehesten entspricht diese Arbeit der „problem posing method“ nach Paulo Freire (1970/2017, S. 50–59): In diesem Ansatz definieren Lehrende und Lernende ein offenes Problem oder eine Frage, an der sie kooperativ arbeiten, ohne vorher bereits mögliche Antworten zu kennen. Das konterkariert das immer noch gängige und verbreitete Konzept der „known-answer-questions“ (Mehan, 1979; Schindler et al., 2019, S. 426). Dabei stellen Lehrpersonen überwiegend Fragen, auf die sie selbst schon die Antwort wissen und dann nur mehr bewerten, ob Schüler:innen diesen Antworten entsprechen. Mit Freire wäre das dem „banking concept of education“ (Freire, 1970/2017, S. 44–59) zuzuschreiben, bei dem Lehrpersonen lediglich das eigene Wissen in die Köpfe der Schüler:innen übertragen. Das stellt ein im Wesentlichen autoritäres System an Bildung dar, das dem eigenständigen

und kritischen Denken und Lernen der Schüler:innen keinen Platz einräumt. Im Unterschied dazu soll die „problem posing method“ das eigenständige Handeln der Lernenden fördern und in den Mittelpunkt stellen und diese als „critical co-investigators“ (Freire, 1970/2017, S. 54) der Lehrpersonen betrachten. Nach Freire (1970/2017, S. 54) sollen Lehrer:innen bei der „problem posing method“ die Bedingungen dafür schaffen, dass dogmatisches Wissen durch Vernunftwissen ersetzt wird, das von allen am Lernprozess Beteiligten gemeinsam kreiert wird. In diesem Sinne kann auch theaterpädagogisches Arbeiten als Forschungstheater in Schulen funktionieren. Damit entsteht ein gemeinsamer Raum, um Antworten auf grundsätzlich offene Fragen zu finden. Im Sinne von Michel Foucault entstehen dadurch heterotopische Zonen, verstanden als Räume, „die ihre eigene alternative Realität hervorbringen und damit die Welt um sie herum infrage stellen“ (Gunsilius & Roms, 2024, S. 27). Die Aufgabe der Lehrperson kann es dann nicht sein, bereits fertige Antworten und Erklärungen zu liefern, sondern die Lernenden bestmöglich darin zu begleiten, eigene Antworten zu entwickeln und im theatralen Spiel zu erproben sowie anschließend zu reflektieren.

Ein weiteres Kerncharakteristikum theatralen Arbeitens ist das Spiel. Spielen bedeutet den bewussten Einstieg in eine eigene Realität:

Das Spiel zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit, durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, allägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben. Auch wenn viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt. (Stenger, 2014, S. 267)

Im Spiel können die Lernenden in „Als-ob“-Situationen handeln. Sie können damit Erfahrungen machen, die sie möglicherweise im echten Leben so nicht machen können. Das verdeutlicht das enorme Bildungspotenzial theaterpädagogischer Methoden. Handlungen, die im Spiel gemacht werden, haben keine Auswirkungen auf die Realität außerhalb des Spiels. Handlungen werden „in einem handlungsenthobenen Raum simuliert“ (Köhler, 2017, S. 123). Die dort gemachten Erfahrungen können im Anschluss analysiert und reflektiert werden. Dabei steht das leibliche Lernen im Mittelpunkt: Körperbewegungen, Gefühle, Gedanken, usw. Theatrales Lernen ist damit ein „whole-person approach“ (Alter, 2021, S. 81). Es unterscheidet sich damit klar von einem „traditionellen“ Schullernen, das vor allem kognitive Aspekte in den Vordergrund rückt. Durch den leiblichen Ansatz ist das Lernen auch wesentlich nachhaltiger, wie neurowissenschaftliche Studien zeigen (Sambanis & Walter, 2020, S. 9–14).

Ein weiteres Spezifikum theaterpädagogischer Arbeit ist es, dass Aneignung und Anwendung zusammenfallen (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 173). Man kann also nicht zuerst Theaterspielen lernen, um es dann umzusetzen, sondern man lernt, indem man es tut. Dabei kann es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen geben. Theatrale Methoden können eingesetzt werden, um das Theaterspielen selbst zu lernen oder um andere Kompetenzen damit zu fördern, bspw. politische Kompetenzen. Sie können auch im Rahmen Ästhetischer Bildung eingesetzt werden. Dann steht die eigene (Sinnes-)Wahrnehmung und ihre Bedeutung für das lernende Individuum im Mittelpunkt. Außerdem kann auch die kulturelle Dimension des Theaters relevant sein, womit das theatrale Spiel in seiner gesellschaftlichen Bedeutung in den Mittelpunkt rückt (Pinkert, 2011). Im Rahmen des hier vorliegenden Konzeptes ist es vor allem relevant, dass theatrale Ansätze als Mittel zum Zweck eingesetzt werden (Pinkert, 2011, S. 120), um soziale und politische Kompetenzen zu fördern.

Theaterpädagogische Prozesse verfolgen in den seltensten Fällen – wie das im „klassischen“ Schultheater der Fall sein mag – ein fertiges Skript, das unter Anleitung einer Lehrperson einstudiert wird. Sie sind hingegen offen für die theatralen Handlungen der Lernenden:

Da sich jegliches theaterpädagogische Arbeiten einem bestimmten Grad an Offenheit verschreibt, der schon dadurch gegeben ist, dass theaterpädagogisches Arbeiten an den Lernenden und deren Ideen und Handeln ansetzen möchte, spielt die Improvisation in der theaterpädagogischen Arbeit immer eine Rolle, auch wenn dies durch den jeweiligen Ansatz oder die Methode nicht explizit gemacht wird. (Hoffelner, 2023, S. 122)

Improvisation bedeutet, dass in menschlichen und theatralen Handlungen im Moment erst Entscheidungen getroffen werden, die dann in Handlungen umgesetzt werden können. Sie betont damit das kreative Potenzial menschlicher Handlungen (Joas, 2012) und verweist darauf, dass Menschen im Prinzip nie vorab eine Handlung vollständig planen können und jede Situation immer unvorhersehbar ist (Kurt, 2012). Theaterpädagogische Methoden bieten Lernenden die Möglichkeit, im Rahmen einer Struktur (das Thema, die Methode, die Übung, etc.) dennoch frei zu improvisieren. Abseits dieser methodischen Improvisation kann auch das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht im Allgemeinen als Improvisation konzipiert werden, was der grundsätzlichen Offenheit und Ungewissheit von unterrichtlichem Handeln gerecht würde (Hoffelner, 2023) und auch Unterricht per se demokratischer erscheinen ließe (Hoffelner, 2024).

5. Zwischenfazit: Demokratiepädagogik durch Theater

Wenn Demokratiepädagogik erstens Demokratie als Lebensform und damit demokratisches Denken und Handeln im Alltag fokussieren möchte und zweitens nicht nur kognitives Wissen, sondern auch Einstellungen und Handlungsweisen in den Mittelpunkt stellen will, dann kann im Sinne einer „problem posing method“ den Schüler:innen die Möglichkeit gegeben werden, selbstständig zu denken, zu handeln und das zu reflektieren.

Theaterpädagogische Ansätze erscheinen hier durch ihre Subjekt- und Erfahrungsorientierung gut geeignet. Sie können Räume eröffnen, in denen Handeln erprobt und anschließend reflektiert werden kann, in denen Perspektiven gewechselt und damit über den Dialog mit den und dem Anderen gelernt werden kann (Klepacki & Zirfas, 2013, S. 176–178; Vaßen, 2016). Im gemeinsamen szenischen Improvisieren hat die Lehrperson anleitende bzw. moderierende Funktion und kennt nicht die richtige Lösung. Damit kann ein Ansatz, der Improvisation in den Mittelpunkt pädagogischer Interaktionen stellt, per se demokratischer erscheinen (Hoffelner, 2024) und ermöglichen, ganz konkret und alltagsnahe Demokratiebildung im schulischen Unterricht umzusetzen.

6. Lasst uns auf Urlaub fahren – ein konkretes Praxisbeispiel

Nun kommen wir zu unserem konkreten Beispiel. Im Folgenden sollen dazu die didaktischen Grundlagen, ein idealtypischer Ablauf sowie mögliche Überlegungen aus der Praxis erläutert werden.

6.1. Didaktische Überlegungen

Die Improvisationen auf Basis von Rollenkarten schaffen einen Rahmen, in dem sich demokratische Prozesse exemplarisch erproben lassen. Zum einen eröffnen sie ein Feld der **Mehrperspektivität**: Jede Rolle verkörpert eine eigene Haltung und bringt unterschiedliche Interessen in die Diskussion ein. Dadurch wird sichtbar, dass Demokratie nicht auf Konformität beruht, sondern auf der produktiven Koexistenz vielfältiger Stimmen. Zum anderen entsteht durch diese Unterschiedlichkeit ein **Konflikt- und Aushandlungsprozess**, der für demokratisches Handeln grundlegend ist. Lernende erleben, dass es nicht darum geht, Differenzen zu vermeiden, sondern durch kommunikative Verhandlung gemeinsam eine Entscheidung zu treffen.

Damit verbunden ist die Förderung **kommunikativer Kompetenzen**. Im Spiel werden Formen des Zuhörens, Argumentierens und Überzeugens erprobt, ebenso wie die Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln oder Rücksicht auf andere Sichtweisen zu nehmen. Diese Aspekte greifen die Idee von Paulo Freires „problem

posing method“ auf, in der Lernende nicht durch vorgegebene Lösungen geführt, sondern mit einer offenen Fragestellung konfrontiert werden, die sie gemeinsam bearbeiten. Demokratie wird hier nicht als statisches Modell vermittelt, sondern als **prozesshafte Praxis**, die in der gemeinsamen Handlung erarbeitet wird.

Die szenischen Improvisationen eröffnen eine Erfahrung von Partizipation und Handlungsorientierung. Alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt in die Entscheidungssituation eingebunden. Demokratie wird dadurch nicht nur als abstraktes Konzept vermittelt, sondern in performativer Weise praktiziert und unmittelbar erfahrbar gemacht.

6.2 Methodische Abfolge: Wohin geht die Reise?

In der folgenden Szene geht es darum, sich als Gruppe von Lernenden, die in bestimmte Rollen schlüpfen, auf das Ziel und die Art einer Urlaubsreise zu einigen. Die Lehrperson übernimmt die Anleitung, hält sich aber danach aus der Situation heraus und überlässt den Spielenden die Aushandlungsprozesse. Diese können coram publico oder in Kleingruppen durchgeführt werden.

Im ersten Schritt bekommen die Schüler:innen mithilfe des Anhangs folgende Aufgabe: Lesen Sie Ihre Rollenkarte aufmerksam durch. Überlegen Sie sich, wie Ihre Figur sich bewegt, spricht, handelt und argumentiert. Arbeiten Sie in der Gruppe die Szene „Wohin geht die Reise?“ aus. Dazu kann in Standbildern begonnen werden. Dabei verwenden die Schüler:innen ihre Körper im „Freeze“ – also ohne Bewegung. Vier Standbilder sollen folgende Aspekte zeigen:

- **STANDBILD 1: ORT** – Wo findet die Szene statt?
- **STANDBILD 2: PROTAGONISTEN** – In welchem emotionalen Zustand befinden sie sich zueinander?
- **STANDBILD 3: KONFLIKT** – Was ist der zentrale Konflikt?
- **STANDBILD 4: ENDE/IST-ZUSTAND** – Was ist die (vorläufige) Lösung des Konflikts?

In weiterer Folge können die Standbilder dem Publikum gezeigt und anschließend zu einer Szene verbunden werden, bspw. indem zwischen den Standbildern Bewegungen zum nächsten Standbild vollzogen werden oder indem die einzelnen Teile des Standbildes zu Wort kommen dürfen. Das Publikum hat die Möglichkeit, eigene Interpretationen zu den dargestellten Standbildern zu äußern.

Im Anschluss daran kann die Szene als Improvisation gespielt werden. Dazu können sich die Schüler:innen in ihren Rollen zusammensetzen oder auch stehen und in einen improvisierten Dialog treten. Das Ziel ist dabei, dass sie zu einer Entscheidung hinsichtlich des Urlaubs kommen. Wie diese getroffen wird, ist dabei natürlich vorerst offen und zeigt sich erst in der szenischen Interaktion. Um die Ergebnisse der Gruppen, sofern parallel gespielt wird, festzuhalten, kann pro Gruppe dann der Verlauf grob skizziert werden. Dabei können folgende Fragen helfen: Wel-

che Vorschläge waren im Raum? Wie sind die Figuren mit den Vorschlägen umgegangen? Welche Entscheidung wurde getroffen? Wie wurde die Entscheidung getroffen?

Die anschließende Reflexion rückt den Entscheidungsprozess in den Mittelpunkt. Fragen könnten dabei sein:

- Wie kommen Sie als Gruppe zu Entscheidungen?
- Stimmen sie ab, bauen Sie auf einen Konsens oder eine entwickeln Sie andere Methoden?
- Ist es Ihnen wichtig, alle Meinungen und Perspektiven zu berücksichtigen?
- Wie können Sie Ihre Körperlichkeit, Atmung und Emotionen einsetzen?

Weitere Fragen können den Fokus auf demokratische Prozess rücken:

- Welche demokratischen Prozesse haben Sie erlebt?
- Welche demokratischen Prinzipien (z. B. Gleichberechtigung, Meinungsfreiheit, Mehrheitsentscheidungen) haben Sie in der Gruppe erlebt?
- Wie haben Sie Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten gelöst? Inwiefern war der Prozess fair und respektvoll?
- Gab es Machtstrukturen oder Rollenverteilungen, die den Entscheidungsprozess beeinflusst haben?
- Wie sind Sie mit Zeitdruck oder anderen Herausforderungen umgegangen?
- Was könnten Sie beim nächsten Mal verbessern, um den Prozess noch demokratischer zu gestalten?

Die Reflexion kann in den Gruppen oder in der Großgruppe erfolgen. Wenn gewünscht, kann noch eine zweite Runde gespielt werden und auf Basis der Reflexionen versucht werden, den Prozess bzw. die Diskussion nun noch etwas demokratischer zu gestalten als im vorherigen Durchlauf.

Aufbauend auf dem Konzept können Schüler:innen bzw. Lehrpersonen auch selbst andere Settings mit anderen Themen schaffen. Dazu bedarf es eines kontroversen Themas, verschiedener Rollen mit unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlicher Involviertheit sowie Hinweise auf Verhalten und Charakter der Figuren. Diese sollten, um bestmöglich Kontroversität im Sinne des Beutelsbacher Konsens (Grammes, 2014) zu gewährleisten, möglichst differenziert sein.

6.3 Hinweise aus der Praxis für die Praxis

Theaterpädagogisches Arbeiten braucht Zeit und muss in schulischem Unterricht erst schrittweise etabliert werden. Es bietet sich deshalb an, mit niedrigschwelligen Warm-Up und Einstiegsübungen langsam an das theatrale Arbeiten heranzuführen. Darüber hinaus möchten wir darauf hinweisen, dass theatrale Übungen im Unterricht auch im Sinne einer Diagnostik Auskunft über das Denken und

Handeln von Schüler:innen geben kann (Hoffelner, 2020, S. 66–67). Im theatralen Handeln zeigt sich, wie Schüler:innen über ein bestimmtes Thema denken, welche Bilder und Assoziationen dazu auftreten und welche Handlungsmöglichkeiten den Schüler:innen zur Verfügung stehen. Diese können Hinweise darauf geben, wie zukünftige Stunden aufbereitet werden könnten, indem sie bewusst die Sichtweisen der Schüler:innen als Grundlage dafür heranziehen.

Notwendige Voraussetzung für ein Einlassen auf den theatralen Prozess stellt ein sicherer Rahmen dar, der insbesondere frei von Bewertungen und vor allem Abwertungen von Personen und ihren Handlungen ist. Die Lehrperson hat nicht nur anfangs die grundsätzlichen Regeln dafür zu erläutern (z.B. Sprechen aus der Ich-Perspektive, Fokus auf Beobachtung statt Bewertung, Gesprächsregeln, ...), sondern auch auf ihre Einhaltung zu achten bzw. die Schüler:innen dazu einzuladen, sich daran zu halten. Dabei spielt auch der Aspekt der Benotung eine Rolle. Die Benotung von theatralen Übungen in der Schule kann zusätzlichen Druck erzeugen und den kreativen Prozess einschränken und ist damit – wenn überhaupt – mit größter Sorgfalt durchzunehmen. Gerade in den ersten Auseinandersetzungen empfehlen wir, davon aber Abstand zu nehmen.

Auch räumlich erfordert das Theaterspiele eine andere Anordnung als sie möglicherweise in vielen Klassenzimmern noch vorherrscht. Tische und Stühle, die in Richtung Tafel aufgestellt sind, sind dabei selten sinnvoll. Die Lehrperson sollte sich deshalb vorab überlegen, wie sie den Raum so gestalten möchte, um die theatralen Prozesse gut ermöglichen zu können. Sofern möglich kann auch ein Raumwechsel sinnvoll sein, um den Schüler:innen zu verdeutlichen, dass diese Form von Arbeit wenig mit dem traditionellen Sitzen, Schreiben und Ausführen von Übungen zu tun hat, das sie möglicherweise gewöhnt sind.

7. Conclusio

Demokratiepädagogische und theaterpädagogische Ansätze vereinen ein paar ähnliche grundsätzliche Prinzipien. Lernen kann und soll an den Schüler:innen orientiert werden und sich nicht darauf beschränken, fertige Lösungen für Probleme zu präsentieren. In einem idealerweise partizipativen Prozess sollen Lernende und Lehrende gemeinsam Lösungen entwickeln, erproben und reflektieren. Dafür eignet sich der grundsätzlich ergebnisoffene theaterpädagogische Prozess besonders, wenn bestimmte Aspekte wie die Rolle der Lehrperson oder auch der sichere Rahmen angemessen gestaltet werden. In lebensnahen Situationen kann dann „Demokratie als Lebensform“ erfahrbar gemacht werden und zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz in einer Demokratie beitragen.

Eine demokratisch-partizipative Arbeitsweise, wie wir sie hier vorgestellt haben, kann nicht nur als Unterrichtsmethode, sondern auch als Möglichkeit der Stückentwicklung im Sinne des „Devising Theatre“ eingesetzt werden (Hoffelner

& Spindler, 2024). So bietet es sich an, dieses Konzept auch im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Darstellendes Spiel“ zu nutzen und daraus tatsächlich eine Bühnenaufführung zu entwickeln. In Abwandlung kann das Konzept aber auch zu ganz unterschiedlichen Themen in unterschiedlichen Fächern angewendet werden.

Das vorliegende Konzept sollte zeigen, wie demokratisches Lernen und politische Handlungskompetenz ganz konkret am Beispiel einer Alltagssituation aus dem Leben der Schüler:innen verwirklicht werden kann. In einem Wechsel von theatralem Spiel und Reflexion wurde damit das Ziel verfolgt, die Schüler:innen in der Entwicklung ihrer demokratischen und politischen Kompetenzen zu fördern und damit die „Demokratie als Lebensform“ in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Hinweis zur Verwendung von ChatGPT

Zur Unterstützung bei der Erstellung dieses Beitrags wurde das Sprachmodell *ChatGPT* (OpenAI) eingesetzt. Es diente ausschließlich zur sprachlichen Optimierung (Rechtschreibung, Grammatik) sowie zur formalen Anpassung des Literaturverzeichnisses an die geltenden Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs). Inhaltliche Argumentationen, Analysen und Interpretationen stammen von den Autoren.

Literaturverzeichnis

- Alter, G. (2021). Theatricality of visual literature – EnACTing picturebooks. In C. Lütge & M. von Blanckenburg (Hrsg.), *Drama in foreign language education: Texts and performances* (S. 79–96). Wien: LIT.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- BKA – Bundeskanzleramt Österreich. (2025). *Jetzt das Richtige tun. Für Österreich. Regierungsprogramm 2025–2029* [PDF]. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8d78b028-70ba-4f60-a96e-2fca7324fdo3/Regierungsprogramm_2025-2029.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015, 22. Juni). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015* (Rundschreiben Nr. 12/2015, BMBF-33.466/0029-1/6/2015) [PDF]. https://www.politik-lernen.at/dl/optm-JKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12_pdf
- Fauser, P. (2011). Demokratiepädagogik und politische Bildung – Spannungsverhältnis oder Ergänzungsnotwendigkeit? In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Freire, P. (1970/2017). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (4. Aufl., S. 266–274). Wochenschau.
- Gunsilius, M. & Roms, H. (Hrsg.). (2024). *Forschungstheater – Experimente für ALLE* (Bd. 10, Reihe Postdramatisches Theater in Portraits, S. 152). Berlin: Alexander.
- Himmelmann, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik* (Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“). Berlin. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf>
- Hoffelner, A. (2020). Creative Power durch Improvisation im Unterricht. Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht. *geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 1/2020, 61–76.
- Hoffelner, A. (2023). *Pädagogische Improvisation: Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2022). Improvisationstheater und Bildung. Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hrsg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 75–87). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187).
- Hoffelner, A. (2024). Zum Verhältnis von Pädagogischer Improvisation und Demokratiepädagogik: Der Versuch einer Begründung auf Basis transformativischer Bildungsprozesse. In J. Mühlbauer, M. Adler, L. Feurstein & F. Jilek-Bergmaier (Hrsg.), *Transformation, Demokratie und Politische Bildung* (S. 87–100). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 195).
- Hoffelner, A. & Laven, R. (2024). An der Schnittstelle von bildender Kunst und Theater: Eine interdisziplinäre didaktische Annäherung zwischen Theorie und Praxis. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 135–148. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-10>
- Hoffelner, A. & Spindler, P. (2024). UNDER CONSTRUCTION: Raum – Transformationen performen! *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*, 40(84), 46–48.
- Joas, H. (2012). *Die Kreativität des Handelns* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2013). *Theatrale Didaktik: Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kurz-Langversion). Im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung. *Politik-lernen.at*. https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMnKjQx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf

- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung: Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München: ko-paed.
- Köhler, J. (2022). Wer hat Angst vor dem Fach Theater? In A. Hoffelner & J. Köhler (Hrsg.), *Theater.Pädagogik.Schule* (S. 44–50). Innsbruck: StudienVerlag (Schulheft, 187).
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McLauchlan, D. (2011). What makes a great high school drama teacher? In S. Schonmann (Hrsg.), *Key concepts in theatre/drama education* (S. 39–44). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Mehan, H. (1979). „What time is it, Denise?\": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294.
- Parlament Österreich. (2025, 24. Januar). *Demokratie Monitor: Jugendliche vertrauen politischen Institutionen immer weniger* (Parlamentskorrespondenz Nr. 20). https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk0020
- Pinkert, U. (2011). The concept of theatre in theatre pedagogy. In S. Schonmann (Hrsg.), *Key concepts in theatre/drama education* (S. 119–123). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Sambanis, M., & Walter, M. (2020). *In motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen: Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–437). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule – Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen* (Bd. III, S. 87–112). Berlin: Schibri.
- Zandonella, M. (2019). Demokratie ist nicht gleich Demokratie. *Informationen zur Politischen Bildung*, 44, 5–14.

Anhang Rollenkarten

<p>Rollenkarte 1 – Der Abenteurer/die Abenteurerin</p> <p>Charakter: mutig, energiegeladen, risikofreudig Bedeutung des Themas: sehr wichtig (möchte unbedingt Action-Urlaub) Energielevel: hoch Verhalten: laut, begeistert, drängt die Gruppe zu Entscheidungen Inhalt (Ideen): „Lasst uns mit dem Rucksack durch Asien reisen!“ „Nur am Strand liegen ist doch voll langweilig.“ Handlung: steht öfter auf, gestikuliert wild, tippt auf Handy, um Orte zu zeigen</p>	<p>Rollenkarte 2 – Der/die Sparsame</p> <p>Charakter: vorsichtig, realistisch, pragmatisch Bedeutung des Themas: wichtig, aber von Geld abhängig Energielevel: mittel Verhalten: schaut ständig auf das Handy, rechnet Kosten durch Inhalt (Ideen): „Das ist viel zu teuer, das können wir uns nicht leisten.“ „Es muss doch auch ein billigeres Ziel geben.“ Handlung: kritzelt Zahlen auf einen Zettel, runzelt die Stirn, hebt warnend den Finger</p>
<p>Rollenkarte 3 – Die Genießerin/der Genießer</p> <p>Charakter: entspannt, genussorientiert, liebt gutes Essen und Komfort Bedeutung des Themas: eher hoch (möchte Urlaub mit Genuss) Energielevel: mittel Verhalten: gemütlich, spricht langsam, will Harmonie Inhalt (Ideen): „Ich will einfach nur gutes Essen und ein schönes Hotel.“ „Mir ist egal, wohin – Hauptsache kein Stress.“ Handlung: lehnt sich zurück, nippt an einem Glas, lächelt gelassen</p>	<p>Rollenkarte 4 – Die/die Kreative</p> <p>Charakter: spontan, fantasievoll, unkonventionell Bedeutung des Themas: hoch (möchte etwas Ausgefallenes) Energielevel: schwankt zwischen euphorisch und träumerisch Verhalten: schweift manchmal ab, bringt verrückte Ideen Inhalt (Ideen): „Lasst uns in eine Künstlerstadt fahren, irgendwo mit Festivals.“ „Wir könnten auch ein Baumhaus im Wald mieten!“ Handlung: malt Skizzen, kritzelt Traumziele auf Papier, schaut verträumt in die Luft</p>
<p>Rollenkarte 5 – Der/die Ängstliche</p> <p>Charakter: unsicher, vorsichtig, skeptisch Bedeutung des Themas: mittel (will dabei sein, aber hat viele Bedenken) Energielevel: eher niedrig Verhalten: skeptisch, schüttelt oft den Kopf, wirkt zurückhaltend Inhalt (Ideen): „Fliegen? Das ist doch viel zu gefährlich.“ „Und was, wenn wir krank werden?“ Handlung: spielt nervös mit Besteck, schaut auf den Boden, seufzt oft</p>	<p>Rollenkarte 6 – Der Diplomat/die Diplomatin</p> <p>Charakter: harmoniebedürftig, diplomatisch, versucht zu vermitteln Bedeutung des Themas: hoch (möchte, dass die Gruppe zusammenbleibt) Energielevel: mittel Verhalten: hört allen zu, versucht Kompromisse zu finden Inhalt (Ideen): „Vielleicht können wir ja zuerst ans Meer und dann noch einen kleinen Städtetrip machen?“ „Jeder soll etwas davon haben, wir schaffen das schon.“ Handlung: hebt beschwichtigend die Hände, nickt, fasst Argumente zusammen</p>

Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten (ZOLA) als Beitrag zur Demokratiebildung

Eine qualitative Studie an einer UNESCO-Mittelschule

Monika Hofauer

Mittelschule Mondsee UNESCO

monika.hofauer@schule-ooe.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-11>

EINGEREICHT 30 JUL 2025

ÜBERARBEITET 30 OKT 2025

ANGENOMMEN 12 NOV 2025

Wie gelingt Demokratiebildung im Schulalltag jenseits symbolischer Mitsprache? Der Beitrag stellt mit ZOLA (Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten) an einer UNESCO-Mittelschule ein projektorientiertes Format und zugleich eine Schulentwicklungsstrategie vor, die Mitbestimmung, Selbstorganisation und SDG-Bezüge systematisch im Unterricht verankert. Auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Schüler:innen und Lehrpersonen sowie einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse werden Wirkungen und Spannungsfelder (Autonomie vs. Struktur, Bewertung, curriculare Passung) sichtbar. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ZOLA Partizipation, Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen stärkt – vorausgesetzt, Schulen sichern klare Prozesse, eine formative Bewertungskultur und professionelle Lernbegleitung. Der Beitrag basiert auf der Masterarbeit „Demokratie in die Schule – Partizipation jetzt!“ (Hofauer, 2024), in der das pädagogische Konzept ZOLA erstmals systematisch untersucht wurde. Mit der vorliegenden Veröffentlichung werden zentrale Befunde dieser Arbeit in komprimierter Form einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklung, Demokratiebildung, Partizipation,
Projektorientiertes Lernen, Selbstwirksamkeit

1. Einleitung

Partizipation, Eigenverantwortung und demokratische Mitgestaltung gelten als zentrale Leitbegriffe einer zukunftsorientierten Bildung. In Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen – etwa der zunehmenden sozialen Polarisierung, der multiplen Krisendynamiken im Kontext der ökologischen Transformation sowie einer wachsenden Distanz vieler junger Menschen gegenüber demokratischen Institutionen und Verfahren – gewinnt die Frage nach wirksamen Bildungsansätzen zur Förderung demokratischer Kompetenzen zunehmend an Relevanz (Abs & Moldenhauer, 2020; Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020). Schule steht damit nicht nur vor der Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern auch

Räume zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche Demokratie als erfahrbare, gestaltbare Praxis erleben können (Honneth, 2012; Feichter, 2020).

Im Sinne eines weiten Verständnisses von Demokratiebildung (Kultusministerkonferenz, 2018) bedeutet dies, nicht allein auf politisches Wissen oder staatsbürgerliche Bildung zu fokussieren, sondern die alltägliche Mitgestaltung schulischer Prozesse, die Ermöglichung realer Entscheidungsspielräume sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als zentrale Dimensionen pädagogischer Praxis ernst zu nehmen. Gerade partizipative Lernformate, die an den Interessen der Schüler:innen ansetzen, eine kooperative Projektarbeit ermöglichen und die Verantwortung für gesellschaftlich relevante Themenfelder übertragen, gelten als vielversprechende Ansätze zur Förderung von Demokratiekompetenz und aktiver Teilhabe (Coelen, 2010; Himmelmann, 2016).

Das pädagogische Konzept ZOLA – Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten – setzt genau hier an. ZOLA versteht sich als schulischer Innovationsraum, der projektorientiertes, fächerübergreifendes und gesellschaftlich relevantes Lernen in den Mittelpunkt stellt. Schüler:innen arbeiten im Rahmen von ZOLA selbstorganisiert an realen Problemstellungen, entwickeln eigene Fragestellungen und setzen diese in interdisziplinären Projekten um. Damit eröffnet das Format nicht nur neue Formen des Lernens, sondern fungiert zugleich als Strategie der Schulentwicklung, die Erfahrungsräume für Eigenverantwortung, Mitbestimmung und kollektive Gestaltungsprozesse systematisch verankert – zentrale Elemente demokratischer Bildung.

Vor diesem Hintergrund analysiert der vorliegende Beitrag das Potenzial von ZOLA im Hinblick auf Demokratiebildung, Partizipation und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit auf Basis der schulischen Evaluierung. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern und auf welche Weise Schüler:innen im Rahmen von ZOLA demokratische Handlungsspielräume erleben, Verantwortung übernehmen und sich als wirksam handelnde Subjekte erfahren. Dazu wurden qualitative Interviews mit Schüler:innen und Lehrpersonen geführt, die vertiefte Einblicke in die subjektiven Deutungsmuster und pädagogischen Gestaltungsperspektiven ermöglichen.

Die Auswertung erfolgt theoriegeleitet entlang zentraler Konzepte der Demokratiepädagogik (Honneth, 2012; Kahn, 2016), der Partizipationsforschung (Eikel, 2006; Oser et al., 2000) sowie der pädagogischen Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993). Ziel ist es, die strukturellen und erfahrungsbezogenen Bedingungen zu rekonstruieren, unter denen demokratische Bildung im schulischen Alltag wirksam werden kann, sowie die Herausforderungen, Spannungen oder Begrenzungen, die sich dabei zeigen. Damit versteht sich der Beitrag auch als Impuls für eine weiterführende Diskussion über die Gestaltung schulischer Lernkulturen, in denen Demokratie nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern Prinzip pädagogischen Handelns ist.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf eine im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführte empirische Untersuchung an einer UNESCO-Mittelschule.

2. Demokratiebildung, partizipative Schulkultur und Selbstwirksamkeit im Kontext von ZOLA

Demokratiebildung in schulischen Kontexten ist weit mehr als politische Bildung im engeren Sinne. Sie beinhaltet nicht nur die Ermöglichung tatsächlicher Mitbestimmung, sondern auch die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als eigenständige Subjekte mit unveräußerlichen Rechten sowie die Gestaltung eines schulischen Alltags, in dem demokratische Prinzipien erlebbar und nachvollziehbar werden (Kultusministerkonferenz, 2018; Feichter, 2020). Demokratiebildung umfasst damit einen prozesshaften, erfahrungsorientierten Lernprozess, bei dem Demokratie durch praktische Erfahrungen und aktive Beteiligung erlernt wird (Dewey, 1993 [1916]; Honneth, 2012). Demokratische Schulen sind demnach Orte, an denen Beteiligung auf unterschiedlichen Ebenen institutionalisiert und lebendig praktiziert wird. Sie zeichnen sich durch eine offene Kommunikationskultur aus, in der Kinder und Jugendliche als aktive Mitgestaltende ihres Lernprozesses und des Schullebens ernst genommen werden (Kahn, 2016; Eikel, 2006). Eine solche demokratische und partizipative Schulkultur erfordert transparente Informationsstrukturen, etablierte Kommunikationskanäle sowie eine feste institutionelle Verankerung von Beteiligungsformaten. Denn nur wenn Kinder und Jugendliche umfassend informiert sind und reale Entscheidungsspielräume haben, können sie ihre Teilhaberechte tatsächlich wahrnehmen und verantwortungsvoll nutzen (Eikel, 2006). Partizipation umfasst dabei weit mehr als punktuelle Mitwirkung. Sie impliziert eine aktive, kontinuierliche und inhaltlich bedeutsame Teilhabe an Entscheidungsprozessen, die den schulischen Alltag und die Lebenswelt der Lernenden unmittelbar betreffen (Coelen, 2010). Theoretisch fundiert wird gelingende Partizipation unter anderem durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), welche drei grundlegende psychologische Grundbedürfnisse als Voraussetzung für gelingende Partizipation identifiziert: Autonomie, soziale Eingebundenheit und das Erleben von Kompetenz. In diesem Zusammenhang nimmt die Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle ein – sie beschreibt das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, durch eigenes Handeln wirksam auf die Umwelt einzuwirken und gilt als Schlüsseldimension demokratischen Handelns: Personen, die sich als handlungsfähig erleben, sind eher bereit, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte konstruktiv auszutragen und für ihre Interessen einzutreten. Dies wird durch eine Vielzahl empirischer Studien gestützt, die den entwicklungsfördernden Charakter von Partizipation belegen. Schüler:innen, die an Entscheidungsprozessen beteiligt sind, zeigen gesteigerte Selbstwirksamkeitserfahrungen, politische Handlungskompetenz, Toleranz und ein erhöhtes Verantwortungsbewusstsein (Abs &

Moldenhauer, 2020; Deimel, Hoskins & Abs, 2020). Zugleich werden durch partizipative Lernsettings soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Kompromissbereitschaft gefördert (Mager & Nowak, 2012). Wichtig ist hierbei die Rolle der Lehrpersonen, die als Prozessbegleiter:innen und Coaches die Entwicklung und Umsetzung von Partizipation unterstützen müssen, indem sie geeignete Bedingungen für Selbstorganisation und Mitbestimmung schaffen (Sturzenhecker, 2005a).

Vor diesem Hintergrund rückt projektorientiertes Lernen in den Fokus, da es selbstständige und kooperative Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen ermöglicht und gemeinsames, erfahrungsbasiertes Lernen begünstigt (Dewey, 1993 [1916]; BMB, 2017; Winkel, 2003). Die Projektarbeit wirkt somit nicht nur kognitiv aktivierend, sondern unterstützt ebenso emotionale, kommunikative und soziale Entwicklungsprozesse – unverzichtbare Voraussetzungen für eine demokratische Teilhabe in einer zunehmend komplexen Gesellschaft (Bacia et al., 2022; Laaber, 2019). Um praktische Demokratieerfahrung zu ermöglichen, sollten fachliche, soziale und politische Lernziele sinnvoll verzahnt werden. Auch die Förderung sogenannter „Life Skills“ wird damit verbunden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Life Skills als Fähigkeiten, die junge Menschen befähigen, den Herausforderungen des Alltags, Stresssituationen und sozialer Komplexität kompetent zu begegnen. Diese Kompetenzen sind in der heutigen Demokratie von wachsender Bedeutung, da gesellschaftliche Komplexität und Belastungen zunehmen (WHO, zit. n. Laaber, 2019).

In dieser Vielfalt an Anforderungen braucht es Lernprozesse, die über reine Wissensvermittlung hinausgehen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, Bedürfnissen und Lebensrealitäten einschließen (Rasfeld & Breidenbach, 2014). Die Schule muss sich daher – im Sinne John Deweys – zu einer Miniaturgesellschaft wandeln, in der demokratisches Zusammenleben und gesellschaftliche Partizipation unmittelbar erprobt werden können (Friedrichs, 2009). Gleichwohl zeigen empirische Befunde und schulpraktische Erfahrungen, dass die Umsetzung demokratischer Prinzipien keineswegs als selbstverständlich gelten kann. Tradierte Machtstrukturen, generationelle Hierarchien und etablierte institutionelle Routinen erschweren insbesondere in der Schule vielfach eine umfassende und gleichberechtigte Partizipation (Ehnert & Hädicke, 2020; Büker, Hüpping & Zala-Mezö, 2021). Vor diesem Hintergrund sind Lehrpersonen gefordert, sich als Ermöglicher:innen und Prozessbegleiter:innen zu verstehen, die partizipative Lernprozesse initiieren und unterstützen (Sturzenhecker, 2005b). Dies bedeutet auch, Kontrolle abzugeben und Lernende bei der Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung behutsam zu begleiten. Gleichzeitig bedarf es verbindlicher Strukturen, welche demokratisches Handeln nicht nur ermöglichen, sondern dauerhaft absichern, etwa durch Klassenräte, Schüler:innenvertretungen oder institutionalisierte Reflexions- und Diskursräume. Diese

Strukturen schaffen reale Handlungsspielräume, in denen demokratische Prinzipien erfahrbar werden und Schüler:innen Verantwortung übernehmen können (Friedrichs, 2022). Darüber hinaus unterstreicht die Theorie und Praxis der Demokratiebildung die Notwendigkeit, Kommunikation und Transparenz systematisch zu fördern, sodass Partizipation als kontinuierlicher, dialogischer Prozess innerhalb der Schul- und Unterrichtskultur etabliert wird (Eikel, 2006; Hildebrandt & Campana, 2016).

Vor dem Hintergrund der theoretisch umrissenen Anforderungen an demokratische Schulen knüpft das Konzept ZOLA – Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten – an und entwickelt diese für die Praxis weiter. ZOLA ist ein partizipatives Unterrichtsformat, das projektorientiertes Lernen mit den globalen Nachhaltigkeitszielen (SDGs) verbindet. Ziel ist, demokratische Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliches Engagement zu fördern. Das Konzept ermöglicht den Lernenden eigenverantwortliche Projektarbeit zu gesellschaftlich relevanten Themen. Schüler:innen wählen ihre Projekte selbst, arbeiten überwiegend selbstorganisiert in Teams und steuern ihren Lernprozess in Abstimmung mit Lehrpersonen, die als Coaches agieren. So erfahren sie umfassende Mitbestimmung, entwickeln Organisationstalent und stärken ihre sozialen Kompetenzen. Durch regelmäßige Präsentationen und die Beteiligung am gesamten Projektverlauf erleben die Lernenden ihre Wirkungsmacht und erhalten wertschätzendes Feedback, was ihre Selbstwirksamkeit festigt und das Verantwortungsbewusstsein fördert. ZOLA schafft damit authentische Erfahrungsräume, die über den Unterricht hinauswirken und eine nachhaltige Demokratisierung des Lernalltags ermöglichen. Damit versteht sich ZOLA nicht nur als didaktisches Format, sondern als Schulentwicklungsstrategie, die den Anspruch erhebt, demokratisches Lernen systematisch im Schulalltag und strukturell zu verankern. Institutionell eingebettet sind feste Austauschformate zwischen Schüler:innen, Lehrpersonen und externen Partner:innen, die Transparenz schaffen und Vernetzung fördern. Reflexion und Feedback bilden integrale Bestandteile, welche die Qualität und Nachhaltigkeit des Lernprozesses sichern. Methodisch orientiert sich ZOLA an den Grundsätzen des projektorientierten Lernens nach John Dewey, das Lernen als aktiven, sozial und lebensweltlich eingebetteten Prozess begreift. Die Integration externer Praxispartner:innen sowie die Verknüpfung mit den SDGs gewährleistet hohe gesellschaftliche Relevanz und fordert zugleich die Lernenden zur nachhaltigen Gestaltung heraus. Auf diese Weise trägt ZOLA zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur bei, in der Beteiligung nicht auf punktuelle Mitwirkung reduziert, sondern als dauerhafte, gestaltbare Praxis verstanden wird. Dem Bildungsverständnis folgend legt das Konzept besonderen Wert auf Inklusion und Diversität. Es schafft Rahmen, in denen individuelle Stärken und Interessen zur Entfaltung kommen, die Lerngruppen heterogen zusammengesetzt sind und Schüler:innen verschiedene Rollen übernehmen können. Dabei verlangt die Balance zwischen strukturierter Anleitung und

selbstständiger Gestaltung die Professionalisierung der Lehrpersonen als Lernbegleiter:innen. Damit geht ein zentrales Spannungsfeld einher: Je mehr Freiräume für Selbstorganisation und Mitbestimmung eröffnet werden, desto wichtiger sind verbindliche Strukturen (z. B. durch Rollenklärung, das Setzen von Meilensteinen, den Einsatz von Kanban¹ zur transparenten Aufgabensteuerung und regelmäßige Check-Ins², um die Zusammenarbeit fair zu gestalten und soziale Kompetenzen nachhaltig zu fördern. Der Beitrag untersucht nachfolgend, wie Schüler:innen und Lehrpersonen die Schulentwicklungsstrategie ZOLA wahrnehmen, welche förderlichen Bedingungen und Herausforderungen vorhanden sind. Dazu werden die Aspekte demokratische Partizipation, Selbstwirksamkeit und Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur fokussiert.

3. Methodisches Design

Aufgrund der explorativen Fragestellung wurde ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign gewählt, das die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Beteiligten detailliert erfasst. Mittels leitfadengestützter Interviews mit insgesamt acht Personen (sechs Schüler:innen sowie zwei Lehrpersonen) wurde der ZOLA-Unterricht im Schuljahr 2023/24 evaluiert. Zur Erfassung möglichst vielfältiger und differenzierter Perspektiven erfolgte das Sampling gezielt nach dem Prinzip der maximalen Varianz. Interviewt wurden Lernende aus der zweiten und vierten Klasse, darunter Klassensprecher:innen sowie besonders kommunikative und kritisch reflektierende Schüler:innen. Diese Auswahl ermöglicht den Vergleich zwischen jüngeren und älteren Schüler:innen sowie die Berücksichtigung verschiedener Erfahrungsprofile. Die beteiligten Lehrpersonen gehören unterschiedlichen Berufskohorten an, mit einem Dienstalter von drei bzw. 37 Jahren und verfügen über verschiedene Erfahrungen in den Bereichen projektorientiertes Lernen und Demokratiebildung.

Die Studie wurde im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung durchgeführt; schulrechtlich erforderliche Zustimmungen lagen vor. Von Januar bis März 2024 wurden die Interviews in der Direktionskanzlei der Schule geführt. Für alle minderjährigen Teilnehmenden lagen schriftliche Einwilligungen der Erziehungsberechtigten sowie die informierte Zustimmung der Schüler:innen vor. Die Teilnahme war freiwillig; Abbruch oder Nicht-Beantwortung einzelner Fragen war jederzeit ohne Nachteile möglich.

Die Schulleiterin übernahm die Gesprächsführung, was soziale Erwünschtheit begünstigen kann. Zur Risikominimierung wurden zu Beginn standardisierte Hinweisformeln verwendet („Deine Antworten sind vertraulich und sind nicht

1 Kanban ist ein visuelles Organisationssystem, das Arbeitsprozesse und Arbeitsschritte transparent macht.

2 Check-ins sind kurze, strukturierte Teamrunden zu Beginn einer Arbeitsphase, die der gemeinsamen Orientierung, Abstimmung und Klärung des Arbeitsstands dienen.

leistungs- oder verhaltensrelevant“). Die Schüler:innen wurden ausdrücklich zu freier, ehrlicher Meinungsäußerung ermutigt; die Gespräche fanden ohne weitere Lehrpersonen oder Peers statt. Es kamen altersangemessene Interviewtechniken zum Einsatz (u. a. metakommunikative Erläuterungen zum Zweck der Befragung, respektvolle Gesprächsführung, gezielter Einsatz von Humor und nonverbalen Signalen (Trautmann, 2010). Die Interviews wurden mit der Sprachmemos-App (iPhone) aufgezeichnet; die Transkription erfolgte mittels KI-gestützter Software (Turbo Scribe). Die Transkripte wurden anschließend sorgfältig manuell korrigiert und anonymisiert (Foged, 2024). Einwilligungen wurden von den Daten getrennt verwahrt, die Datenablage erfolgte passwortgeschützt. Audiodateien wurden nach Transkriptionskontrolle gelöscht. Eine Rückmeldung individueller Aussagen an Lehrpersonen erfolgte nicht; die Berichterstattung erfolgte ausschließlich aggregiert. Die besondere Rolle der Interviewerin wurde reflexiv im Auswertungsprozess berücksichtigt (Memos, Explikation in den Limitationen).

4. Ergebnisse

Die Untersuchung des ZOLA-Projekts zeigt vielfältige Ergebnisse hinsichtlich der partizipativen Lernkultur, der Entwicklung von Selbstwirksamkeit, der sozialen Lernprozesse sowie der Einbindung globaler Nachhaltigkeitsthemen. Gleichzeitig wurden Herausforderungen identifiziert, die für die weitere Optimierung des Projekts relevant sind.

Demokratische Kompetenzen durch Partizipation

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Beteiligung der Schüler:innen an Entscheidungsprozessen ein zentrales Element von ZOLA darstellt und wesentlich zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beiträgt. Die Lernenden erleben im Rahmen von ZOLA regelmäßig die Gelegenheit, eigene Projekte auszuwählen, individuelle Lernziele zu formulieren und aktiv über die Herangehensweise an ihre Aufgaben sowie die Methoden der Umsetzung zu entscheiden. Ein Schüler formuliert diese veränderten Anforderungen wie folgt: „Genau, da bist du eigentlich dann selber dein Lehrer indirekt“ (Schüler 1, Pos. 131). Diese Freiheit durch Partizipation wird von den Lehrpersonen als eine wichtige Voraussetzung für die Motivation und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der Schüler:innen eingeschätzt.

Im praktischen Alltag zeigt sich, dass Schüler:innen diese Entscheidungsfreiheiten besonders im Gruppenkontext wahrnehmen. Sie bringen Vorschläge für Projektideen ein, gestalten gemeinsam Arbeitspläne und bestimmen mit, wie die Ergebnisse präsentiert werden. Diese Prozesse erfordern häufig das Aushandeln von Kompromissen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Arbeits-

tempi und Herangehensweisen.: „Und auch mit dem umzugehen, in einer Gruppe zu arbeiten, wo vielleicht welche langsamer sind. Nicht wollen. Und sie müssen sich das aber selber alles lösen“ (Lehrperson weiblich, Pos. 46–48). Allerdings engagieren sich einige Schüler:innen stärker, während andere zurückhaltender sind. Lehrkräfte geben an, dass sie die Mitwirkung der Schüler:innen fördern, indem sie Anregungen geben und Entscheidungen moderieren. Insgesamt bestätigen die Aussagen, dass das ZOLA-Projekt den Schüler:innen ermöglicht, Demokratisierung im Unterricht erlebbar zu machen und dadurch zentrale demokratische Kompetenzen wie Mitbestimmung, Verhandlungsgeschick, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortung zu entwickeln. Diese Kompetenzen sind nicht nur für den Bildungserfolg entscheidend, sondern bereiten die Jugendlichen darüber hinaus auf die Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft vor.

Förderung von Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit

Die Schüler:innen erleben die Möglichkeit, eigene Projekte selbstständig zu gestalten, als besonders motivierend und bereichernd. Die eigenverantwortliche Planung und Umsetzung der Projekte wird vielfach als Herausforderung wahrgenommen, zugleich führen erfolgreich gemeisterte Schritte zu einem ausgeprägten Gefühl der Selbstwirksamkeit. „Und am Anfang, weil man zeichnet ja meistens Pläne oder schreibt sich auf, was man gerne machen möchte, und dann schaut man auf diesen Plan zurück und weiß einfach, dass man das jetzt selbst so geschafft hat“ (Schülerin 2, Pos. 192–195). Im Laufe der Zeit entwickeln die Lernenden vielfältige Kompetenzen zur Selbstorganisation, indem sie lernen, ihre Zeit und Aufgaben zu strukturieren und eigenständig zu koordinieren. Diese Entwicklung unterstützt die intrinsische Motivation und das Lernengagement, wie es die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) nahelegt. Gleichzeitig gibt es deutliche Unterschiede in der Ausprägung dieser Fähigkeiten: „Aber wenn gerade eben nichts weitergeht, dann denkst du halt, da hätte ich jetzt auch lieber ein anderes Fach oder sowas, weil halt alles ein wenig länger dauert“ (Transkript Schüler 2, Pos. 276–279). Zugleich zeigen die Interviews, dass Selbststeuerung nicht voraussetzungslos gelingt und eine differenzierte Begleitung braucht. Lehrpersonen beobachten, dass nicht alle Lernenden von Beginn an über die nötigen Kompetenzen verfügen, um Projekte vollständig selbstständig zu steuern. In einigen Gruppen dominieren starke Charaktere, was die Organisation und das gemeinschaftliche Arbeiten erschweren kann: „In der Gruppe ist das natürlich schon immer so eine Sache, das sind teilweise vier ganz unterschiedliche Charaktere, die vielleicht ganz andere Sachen machen wollen, aber auch da, also das habe ich schon gemerkt, das funktioniert eigentlich gar nicht, da setzen sich eigentlich immer ein bis zwei Personen durch“ (Transkript Lehrperson männlich, Pos. 411–415). Gleichzeitig werden im Rahmen von ZOLA neue Kompetenzen entdeckt und gefördert: „Also kann man sagen, es

entwickeln sich neue Kompetenzen bei Kindern. Oder man sieht Kompetenzen, die man vorher nicht gesehen hat“ (Transkript Lehrperson weiblich, Pos. 123–124). Entsprechend wird eine coachende Lernbegleitung als notwendig erachtet. Um die Schüler:innen gezielt zu unterstützen, kündigt eine Lehrkraft an, Fortschritte anhand der von Schülerinnen geführten Kanban-Boards regelmäßig zu besprechen und die Projektleitung aktiv zu begleiten: „[...] muss ich [als Lehrperson] selber noch ein bisschen nachschärfen, hole ich mir die Gruppenleitungen nach der Reihe und sie sollen mir mal ihr Kanban-Board zeigen. Und das ist was, wo ich noch mehr dahinter sein muss [...]“ (Transkript Lehrperson weiblich, Pos. 145–153). Diese begleitende Unterstützung fördert Selbstorganisation, ohne Autonomie einzuschränken, und entspricht der Rolle der Lehrpersonen als Coaches und Lernbegleiter:innen, wie im theoretischen Teil (Deci & Ryan, 1993) reflektiert. Insgesamt zeigt sich: Der selbstorganisierte Charakter von ZOLA motiviert die Schüler:innen und stärkt ihre Selbstwirksamkeit, erfordert jedoch eine abgestimmte pädagogische Rahmung – insbesondere bei komplexen und längerfristigen Projekten.

Soziale Lernprozesse und Zusammenarbeit

Die Projekte werden häufig in heterogenen Teams realisiert – klassenintern, klassenübergreifend oder mit externen Partner:innen. Die Schüler:innen berichten, dass sie dabei lernen, im Team zu arbeiten, Rücksicht zu nehmen und Konflikte zu lösen: „Ich glaube schon, z. B. bei eher Leuten, die sehr viel Energie haben und sich nicht so ruhig halten können. Bei unseren Gruppen z. B. habe ich gemerkt, dass die auch sehr, sehr gut mitarbeiten können [...] Und ich glaube, dass ruhigere Kinder da auch mehr rauskommen. Dass sie mehr mitreden“ (Schülerin 3, Pos. 318–322). Die Gruppenarbeit führt unterschiedliche Perspektiven zusammen und stärkt zentrale soziale Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit: „Da bin ich definitiv der Meinung [...], weil man einfach extrem gefördert wird“ (Schüler 1, Pos. 148–150). Zugleich zeigen sich typische Spannungen: ungleiche Beteiligung und Konflikte in zugewiesenen Gruppen – „Die Lehrer teilen manchmal die Gruppen ein [...] und dann gibt es [...] eine Person, mit der man sich überhaupt nicht verträgt. Und dann ist es so, dass es halt immer wieder Streit gibt in der Gruppe“ (Schülerin 4, Pos. 91–97). Die Lehrkräfte reagieren darauf mit gezielter Moderation, um produktives und demokratisches Zusammenarbeiten zu sichern.

Herausforderungen bei Themenfindung und curricularer Integration

Die Themenfindung für die Projekte wird von vielen Schüler:innen als herausfordernd empfunden. Einige berichten, dass es schwerfällt, eine geeignete Projektidee zu entwickeln, die sowohl den eigenen Interessen entspricht als auch den Vorgaben der SDGs gerecht wird. „Also das finde ich schon schwierig, Ideen zu

haben, vor allem wenn man mit den SDGs Projekte machen muss, weil du bist ja ein bisschen eingeschränkt mit den Ideen, also jetzt nicht arg, aber bis jetzt. Sie decken eigentlich fast alles ab. Aber da muss man schon darauf achten, dass das dann für alle ein Projekt ist, die dann gerne mitarbeiten, weil wenn es irgendjemandem nicht passt, dann sind die vielleicht auch gar nicht mehr engagiert, das da zu machen und motiviert. Deswegen, das dauert schon immer so, bis alle dann sagen, ja das ist eigentlich ein gutes Projekt“ (Schülerin 1, Pos. 239–247). Diese Aussage weist auf die Herausforderung hin, einen Rahmen zu schaffen, der genug Orientierung bietet, ohne die Autonomie der Lernenden einzuschränken. Des Weiteren äußern Lehrkräfte Bedenken, dass durch den Fokus auf selbstgewählte Projekte möglicherweise nicht alle curricularen Inhalte in ausreichendem Maße behandelt werden, „[...] dass sie nicht das lernen, was im Lehrplan steht“ (Lehrperson weiblich, Pos. 493). Damit wird ein zentrales Spannungsfeld zwischen der Förderung von selbstbestimmtem Lernen und der Sicherstellung der Erfüllung von Lehrplanvorgaben sichtbar. Die Lehrkräfte betonen die Notwendigkeit klarer organisatorischer Strukturen und transparenter Zielsetzungen als Voraussetzung, um sowohl die Autonomie der Schüler:innen zu fördern als auch den curricularen Anforderungen gerecht zu werden. Nur so kann eine Balance zwischen Selbststeuerung und Lernzielorientierung gewährleistet werden.

Integration der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs)

Die Einbindung der 17 Sustainable Development Goals in die Projektarbeit stellt einen wichtigen thematischen Rahmen dar. Die Schüler:innen nehmen die SDGs als Orientierungshilfe wahr, haben jedoch häufig Schwierigkeiten, die abstrakten Ziele konkret auf ihre Projekte zu übertragen. Einige berichten, dass die Verknüpfung mit den SDGs zunächst unklar ist und erklärungsbedürftig erscheint. „Also ich weiß jetzt nicht mehr genau, welches Projekt wir da gehabt haben, aber dann haben wir das eben vorgeschlagen unserem Lehrer und der hat halt gesagt, zu welchem der Ziele das jetzt passt. Und dann ist uns halt nichts eingefallen und ihm auch nicht. Und dann haben wir uns wieder ein neues Thema aussuchen müssen“ (Schülerin 2, Pos. 122–125). Lehrkräfte bemühen sich, die SDGs aktiv in den Unterricht zu integrieren und durch gezielte fachliche Inputs sowie methodische Unterstützung eine altersgerechte Annäherung an die globalen Herausforderungen zu ermöglichen. Die Schüler:innen werden angeregt, globale Themen auf lokale Bezüge zu übertragen und diese im Rahmen ihrer Projekte zu bearbeiten. Gleichzeitig wird betont, dass nicht alle kooperativen Aktivitäten automatisch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den SDGs darstellen. „Nur wir spielen gemeinsam Spiele, das ist Gemeinschaft, das ist mir zu wenig“ (Lehrperson männlich, Pos. 346–347). Eine inhaltliche Tiefe und ein bewusster Bezug zu den Nach-

haltigkeitszielen werden als wichtig erachtet, um die Relevanz und Ernsthaftigkeit der Projekte sicherzustellen.

5. Potenziale, Spannungen und Gelingensbedingungen demokratiepädagogischer Praxis im Kontext von ZOLA

Die Daten verweisen auf zentrale Spannungsfelder und korrespondierende Gelingensbedingungen. Im Zentrum steht die Balance von Autonomie und Orientierung: Offene Lernformen erzeugen zu Beginn nicht selten Verunsicherung und gefragt ist eine didaktische Rahmung, die Freiheit ermöglicht, ohne Beliebigkeit zu produzieren (Sturzenhecker, 2005b). Tragend ist außerdem eine Schulkultur des Vertrauens, der Transparenz und der wertschätzenden Fehlerkultur. Partizipation übersetzt sich dort in Wirksamkeitserleben, wo Projekte öffentlich werden, Kooperationen mit außerschulischen Partner:innen entstehen und schulische Strukturen weiterentwickelt werden (Eikel, 2006). Zugleich geraten projektorientierte Lernlogiken in Spannung zu curricularen Vorgaben und traditionellen Bewertungssystemen. Erforderlich sind faire und transparente Beurteilungsformen, die partizipative Potenziale nicht durch enge Kontrolle beschneiden – etwa in Form von formativen Rückmeldungen, Team- und Peer-Feedback oder alternativen Leistungsnachweisen. Künftig wird es entscheidend sein, solche Ansätze systematisch weiterzuentwickeln und nachhaltig in schulische Strukturen einzubetten. Vor diesem Hintergrund rückt die professionelle Rolle der Lehrpersonen in den Mittelpunkt: Als Coaches und Lernbegleiter:innen benötigen sie verlässliche Gestaltungsspielräume, kollegiale Kooperation und gezielte Fortbildung (z. B. Coaching, Moderation, partizipative Didaktik). Wo Lehrpersonen selbst Beteiligung erfahren, können sie ihrerseits Räume für Mitbestimmung eröffnen (Ehnert & Hädicke, 2020; Pluto et al., 2003). Zudem zeigt ZOLA, wie in heterogenen Lerngruppen inklusive Lernprozesse gefördert werden können: Rollenvielfalt, thematische Relevanz (u. a. SDGs) und echte Entscheidungsspielräume erweitern Zugänge zur aktiven Teilhabe (Rasfeld & Breidenbach, 2014; Kahn, 2016). Aus den Befunden lassen sich für die Weiterentwicklung von ZOLA und ähnlichen demokratischen Schulentwicklungsstrategien folgende prioritäre Entwicklungsaufgaben ableiten:

- (1) Curriculare und zeitliche Verankerung: verlässliche Stundenkontingente und längerfristige Projektzeiträume
- (2) Institutionelle Integration: systematische Verzahnung mit Klassenrat und Schüler:innenparlament zur Stärkung schulweiter Beteiligungsstrukturen
- (3) Professionalisierung: kontinuierliche Fortbildung zu Coaching, Moderation, Konfliktbearbeitung und partizipativer Methodik
- (4) Bewertungskultur: Entwicklung transparenter, partizipativer und formativer Verfahren, die Engagement und Beiträge sichtbar machen

Bildungspolitisch unterstreichen die Ergebnisse, dass Demokratiebildung nicht additiv, sondern strukturell gedacht werden muss: Wo Schulen Partizipation, Selbstverantwortung und projektorientiertes Lernen verankern, verbessern sich Motivation, Lernklima und schulisches Engagement und damit die Voraussetzungen für nachhaltige demokratische Handlungskompetenz.

Literaturverzeichnis

- Abs, H.J. & Moldenhauer, A. (2020). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2_3
- Bacia, E., Dohmen, D., Hurrelmann, K., Fichtner, S. & Kühn, V. (2022). *Studie: Die Schule der Zukunft. Demokratische Lernorte für eine demokratische Gesellschaft. Expertise für die Kommission „Demokratie und Bildung“*. FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. https://www.ghst.de/fileadmin/images/o1_Bilddatenbank_Website/Demokratie_staerken/Kommission_Demokratie_Bildung/Studie_2022/FiBS_Hertie_Stiftung_Demokratiestudie_Schule_der_Zukunft_2022.pdf
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 391–406.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Grundsatzpapier zum Projektunterricht: Wiederverlautbarung – aktualisierte Fassung* (Rundschreiben Nr. 32/2017). <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=772>
- Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166.
- Derecik, A., Goutin, M. & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen // Partizipationsförderung. Innovative Theorien und komplexe Praxis hinweise*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1993 [1916]). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ehnert, K. & Hädicke, M. (2020). Partizipation – wozu? Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 93–109). Wiesbaden: Springer VS.

- Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK Programm Demokratie lernen und leben. <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/11/demokr.-partizipation-in-der-schule.pdf>
- Feichter, H. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Foged, L. (Hrsg.). (2024). *FAQs, Turbo Scribe*. Leif Erikson Ventures, L. L. <https://turboscribe.ai/>
- Friedrichs, B. (2022). Mitgestalten im Klassenrat. *Pädagogik*, 10, 12–16.
- Friedrichs, B. (2009). Klassenrat. In W. Edelstein, A. Sliwka & S. Frank (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (S. 60–66). Weinheim: Beltz.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). (2020). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hildebrandt, E. & Campana, S. (2016). Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung? *International Dialogues on Education Journal*, 3(3), 140–149.
- Himmelman, G. (2016). Demokratie – Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. Jugend für die Demokratie aktivieren. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *(DeGeDe) Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 61–81), Berlin. <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/06/himmelman-g2016-demokratielernen-10-jahre-degede.pdf>
- Hofauer, M. (2024). *Demokratie in die Schule – Partizipation jetzt! Förderung von Partizipation durch ZOLA – Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten – Projektunterricht an der Mittelschule Mondsee – UNESCO*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Johannes Kepler Universität Linz / Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442.
- Kahn, U. (2016). Demokratische Schulkultur und Demokratielernen im Unterricht. In Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.), *(DeGeDe) Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe* (S. 114–118), Berlin. <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/06/kahn-u2016-demokratischeschulkultur-lernen-10-jahre-degede.pdf>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkerung_Demokratieerziehung.pdf
- Laaber, G. (2019). *Lebenskompetenzen fördern. Suchtvorbeugung in der Schule*. GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen – Eine Initiative von BMBWF, BMSGPK und ÖJRK. <https://www.give.or.at/material/lebenskompetenzen-foerdern/>
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats*. Universität Fribourg.
- Pluto, L., Mamier, J., van Santen, E., Seckinger, M. & Zink, G. (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit: Eine empirische Studie*. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/2189-partizipation-im-kontext-erzieherischer-hilfen-anspruch-und-wirklichkeit.html>
- Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014). *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung* (2. Aufl.). München: Kösel.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 4–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B. (2005a). Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. *deutsche jugend*, 53(6), 255–262.
- Sturzenhecker, B. (2005b). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztageschule. *Jugendhilfe aktuell*, 2, 30–34.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkel, K. (2003). Wiederentdeckt: Dewey und der Projektunterricht. Bildungsbenachteiligte Jugendliche werden „weiterbildungsfähig“ – Beobachtungen aus einer Gesamtschule im saarländischen LLL-Programm. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(3). http://www.diezeitschrift.de/32003/winkelo3_01.htm

Schule als Gegenspielerin der Demokratiebildung

Eine Analyse dreier Mechanismen der Demokratieabspernung aus Sicht Kritischer Gesellschaftstheorie

Roman Langer

Johannes Kepler Universität Linz
roman.langer@jku.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-12>

EINGEREICHT 31 AUG 2025

ÜBERARBEITET 17 NOV 2025

ANGENOMMEN 23 NOV 2025

Der Beitrag analysiert, inwiefern die Institution Schule strukturell gegen demokratische Bildung wirkt. Er rekonstruiert drei zentrale Mechanismen schulischer Sozialisation, die mit den Voraussetzungen demokratischer Partizipation unvereinbar sind: die Einübung autoritätskonformen Verhaltens, die Erziehung zu Konkurrenz und Ungleichheitsakzeptanz sowie die systematische Verhinderung gesellschaftspolitischer Urteilskraft. Die Schule bereitet so nicht auf demokratische Lebensformen vor, sondern auf die Eingliederung in hierarchisch organisierte Arbeitsorganisationen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Schule als Institution, Autoritätsstruktur, Konkurrenz und Ungleichheit, Gesellschaftspolitische Urteilskraft, Kritische Gesellschaftstheorie

Einleitung

Was wäre, wenn die Schule als Institution nicht so durchaus demokratisierend wirkte, wie gemeinhin unterstellt? Wenn sie eher autoritätsgebundenes Verhalten förderte als demokratisches? Wenn sie daher rechten, antidemokratischen Bewegungen strukturell viel weniger entgegenzusetzen hätte als ihr zugetraut wird? Diese Sorge motiviert den hier vorliegenden Beitrag. Er unterstützt damit jene Bestrebungen der Demokratiebildung, die die Schule selbst demokratisieren wollen und nicht auf Projekte und Unterrichtseinheiten allein setzen.

Normative Ansätze formulieren Demokratiebildung als Aufgabe, als pädagogisches Arrangement, empirische Studien untersuchen ihre Wirksamkeit. Beide aber setzen die institutionelle Struktur der Schule als gegeben voraus. Dadurch rechnen sie häufig nicht mit den Widerständen, die genau diese Struktur wirksamer Demokratiebildung entgegensetzt – unabhängig von der politischen Selbstbeschreibung als demokratiefördernde Einrichtung. Die hier vorgelegte Analyse nimmt diese strukturellen Widerstände mit den Mitteln negativ dialektischen Denkens in den Blick.

Negative Dialektik ist eine Weise des Denkens. Theodor W. Adorno, ein Begründer der Kritischen Theorie der Gesellschaft, auch Frankfurter Schule genannt, hat sie in seinem gleichnamigen Buch (Adorno, 1990) expliziert. Für dieses Denken ist das Interesse an Demokratie konstitutiv. Als Voraussetzung für Demokratie sieht sie die Befähigung zur Kritik: „Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen“ (Adorno, 2021a, S. 785).

Vorgegebene Meinungen – darunter verstehe ich hier auch Selbstverständlichkeiten, also Auffassungen, die so dermaßen gewöhnlich und verbreitet sind, dass kein „vernünftiger“ Mensch sie mehr hinterfragt. Zu diesen Selbstverständlichkeiten gehört der *just world belief*, der Glaube an die gerechte Welt. Auf das Schulsystem gemünzt bedeutet das, dass die Schule – auch in Bezug auf Demokratiebildung – im Grund schon in Ordnung sei, zwar Fehler habe, die aber ausgebessert werden könnten. Negativ dialektisches Denken bringt dem Skepsis entgegen und rechnet damit, dass etwas grundsätzlich nicht in Ordnung sein könnte, auch wenn es noch so gewohnt ist. Die Institution ist dem kritischen Urteil zu unterziehen und nicht so hinzunehmen, wie sie nun einmal ist.¹

Das ist nicht so einfach. Denn zum einen „werden Menschen, die mit den bestehenden Zuständen institutionell verflochten sind, im Allgemeinen zögern, an diesen Zuständen Kritik zu üben“ (Adorno, 2021a, S. 789). Und daher womöglich meine folgende Analyse für destruktiv halten, nicht zu unrecht, denn sie zerstört Illusionen über die demokratische Qualität der Institution Schule und über die Möglichkeiten der Demokratiebildung in ihrem Rahmen. Zum anderen ist es schwer zu erkennen, dass gerade die selbstverständlichen Auffassungen – ein Mix aus alltagstheoretischen, wissenschaftlichen und praxislogisch-professionellen Ansichten über Schule und Schulsystem – wie eine Mauer wirken, die die unmittelbare Erfahrung, die direkte Konfrontation der Personen mit wirklichen Praktiken und Strukturen der Institution und des System Schule verhindert (vgl. Adorno, 2015, S. 233).

Der Weg, diese Mauer abzubauen, ist das scheinbar naive Prinzip, „vorbehaltlos in die Gegenstände sich zu versenken“ (Adorno, 2021, S. 199). Das bedeutet, sehr genau hinzuschauen, zu beobachten und dabei alles, was erfahrbar ist, an sich heranzulassen, auf sich wirken zu lassen, ernst zu nehmen – auch wenn es verstörend, widersprüchlich, äußerst unangenehm sein mag. Negativ dialektisches Denken verpflichtet sich zum „rückhaltlosen“ und „mit aller Anstrengung der konstruktiven Phantasie vorzunehmenden sich-Überlassen an das Einzelne“, um es „zum Sprechen zu bringen“ (Adorno, 2021, S. 201f).

¹ Institutionenanalyse scheint mir im bildungswissenschaftlichen Gegen-Mainstream sensu Foucault, Bourdieu, Postkolonialismus und Queer-Theorien deutlich ausbaufähig zu sein.

Dieses Einzelne ist oft das nicht Anerkannte, das Verschwiegene und Implizite. Negativ dialektisches Forschen hört auf das von den etablierten Diskursen und Begriffen Unterdrückte, Verworfenne und Missachtete. Die Langeweile des Wartens, die Scham des Versagens, die Ohnmacht gegenüber Autoritäten, der von Lehrkräften empfundene Zwang des Lehrplans, die allgegenwärtigen, aber heruntergeschluckten Unzufriedenheiten mit dem System Schule – all das ist erfahrbar, und es sollte unter demokratischen Gesichtspunkten besonders ernst genommen werden.

Insofern ist negativ dialektisches Denken parteiisch. Es will dem Nicht-Identischen zu seinem Recht verhelfen. Das Nicht-Identische sind nicht unterdrückte Minderheiten, auch wenn sie es vielleicht am ehesten repräsentieren. Das Nicht-Identische ist das, was alle am System Schule Beteiligten – ob in Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft, ob Eltern, Schulverwaltungen, Lehrkräfte, Schüler:innen selbst – sehr wohl erfahren, aber nicht explizit kommunizieren, nicht öffentlich thematisieren, nicht in ihren Sprech- und Denkweisen erfassen können – weil es in den etablierten Diskursen keinen Platz hat und abgetan wird. Diese Erfahrungen bleiben sprachlos, begriffslos, marginalisiert. Sie sind Erfahrungen der Ohnmacht: „Das Unheil liegt in den Verhältnissen, welche die Menschen zur Ohnmacht und Apathie verdammen und doch von ihnen zu ändern wären; nicht primär in den Menschen und der Weise, wie die Verhältnisse ihnen erscheinen“ (Adorno, 1990, S. 191).

Die Kritik richtet sich auf die institutionelle Struktur, auf das, was Schule als Institution praktisch bewirkt – nicht auf einzelne Lehrkräfte, außer auf ihren durch die Institution begrenzten Handlungsspielraum. Diese Differenz ist entscheidend: Negativ dialektische Analyse relativiert keineswegs das Engagement von Praktiker:innen, sie kritisiert stattdessen die Illusion, pädagogisches Handeln allein könne strukturelle Widersprüche auflösen. Damit entlastet sie Pädagog:innen von unfairen Ansprüchen. Die hier vorgelegte Analyse klagt also nicht die Menschen an, sondern seziert das System. Ihr Maßstab ist das Leiden, das es produziert, denn „[d]as Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit“ (Adorno, 1990, S. 29). Die Erfahrung dieses Leidens verbietet es, Widersprüche im Bewusstsein zu schlichten, zu harmonisieren (ebd., S. 155) und das Schulsystem gegen diese Erfahrungen und über sie hinweg als grundsätzlich demokratiebildend vorzusetzen.

Negativ dialektisches Denken, das Denken im Medium von Widersprüchen, die schmerzhaft bestehen bleiben² und nicht mit Maßnahmen oder Technolo-

2 Und zwar als konkret-historische und prinzipiell durch kollektives menschliches Handeln beeinflussbare Widersprüche. Dialektik begreift Widersprüche nicht als Antinomien. Im Antinomiebegriff werden Widersprüche tendenziell zu formalen, dekontextualisierten transhistorischen und -kulturellen Gegebenheiten verdinglicht: Sie gelten, kantianisch, als Bedingungen der Möglichkeit des Denkens *und* des Seins. Sie werden wie Kontinua behandelt, wie Skalen mit extremen Ausprägungen; das aber wirkt harmonisierend, weil Brüche oder Umschlagpunkte nicht anerkannt werden: Zu viel Nähe schlägt um in Distanz, nicht logisch, aber praktisch, indem die Nähe als Medium des Aushorchens, der Kontrolle oder der Beugung abgelehnt wird. Die Rede von unhintergehbaren, abstrakten Antinomien *verstellt* den Blick auf die realen, konkret-historischen Widersprüche des Bildungssystems inklusive der Institution Schule.

gien aufzulösen sind, gibt den Herrschaftsanspruch auf, es wird seiner Unwahrheit inne (Adorno, 2021, S. 297). Damit ist es Ferment eines Verhaltens, das heute kaum goutiert wird: des Verhaltens zur individuellen und kollektiven Selbstkritik. Während die gegenwärtige, auf Konkurrenz und Machtloyalität ausgerichtete Gesellschaft positive Selbstdarstellung verlangt, Fehlerreduktion und Optimierung, beharrt negativ dialektisches Denken auf der Resistenz gegen das Hinnehmen. Es fragt: Warum ist das so? Wem nützt es? Was wird dadurch verhindert? Wobei mischt man mit, ohne es zu wollen und zu wünschen? Diese Kritik ist selbst-reflexiv. „Denken ... vermag gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen“ (Adorno, 1990, S. 144).

Selbstkritik ist nicht beliebt. Und doch ist sie Voraussetzung für Veränderung: Wer die Struktur nicht in Frage stellen kann, kann sie auch nicht ändern. Der „Schock des Offenen“ – des offen Sichtbaren, wenn man einmal den Schleier des gewöhnlichen Verständnisses durchdrungen hat – erscheint als Negativität, als Destruktivität, als ent-setzend. Dass es neue Sichtweisen öffnet, wird zunächst nicht gesehen. Offene Prozesse ernten daher Misstrauen (Adorno, 2017, S. 246). Wer die Widersprüche benennt, wird der Destruktivität bezichtigt. Doch die Destruktivität liegt nicht in der Kritik, sondern in den Verhältnissen, die kritisiert werden.

Der Kritik in diesem Sinne unterzogen werden im Folgenden drei strukturelle Mechanismen schulischer Sozialisation, die im Widerspruch zu den Voraussetzungen demokratischer Bildung stehen: (1) Erziehung zu Verhaltensweise, die in autoritär-hierarchischen, nicht in demokratischen Verhältnissen funktional sind, (2) Gewöhnung eher an Konkurrenz und Ungleichwertigkeit als an Solidarität und Gleichheit und (3) Vorenthaltung von für Mündigkeit zentralen praktischen Kenntnissen.

1. Schule bereitet auf die Arbeitswelt vor, nicht auf demokratische Gemeinwesen

Schulen sind keine Gemeinschaften freier und gleicher Personen. Sie sind Arbeitsorganisationen: Lehrkräfte und Schulleitungen arbeiten als Angestellte, nicht als Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens. Die Schüler:innenrolle gleicht eher der von Klient:innen oder Patient:innen als der von Bürger:innen, ihr rechtlicher Status ist ebenso stark eingeschränkt wie ihr Zugriff auf institutionelle Ressourcen und ihre Partizipation an schulischen Entscheidungen. Denn Schüler:innen sollen in der Schule grundsätzlich arbeitsfähig gemacht werden, und zwar nach verschiedenen Fähigkeitsklassen (die Fendsche „Qualifikations-“ und Selektionsfunktion“ der Schule). Meine These ist nun, dass diese Realität die Erfahrungen der Schüler:innen zutiefst prägt, und zwar weitgehend in einer vorreflexiven Reflexion, als implizites Lernen durch Widerfahrnis, in einem nicht explizit kom-

munizierten Grundkurs in sozialen Regeln (Jackson, 1975). In diesem besonders effektiven, *weil* unterschwelligen Grundkurs werden nun – so argumentiere ich im Folgenden – nicht demokratische, sondern autoritätsgebundene Verhaltensweisen vermittelt. Denn die Schule ist formal hierarchisch strukturiert, Schüler:innen stehen auf der untersten Stufe der Hierarchie, und die Schule bereitet vorwiegend auf das loyale, konforme Mitwirken in ebenso hierarchischen Arbeitsorganisationen vor – nicht auf demokratische Partizipation.

1.1 Prägende Erfahrungen in der Schule

Wie erfahren Schüler:innen die Schule? Sie müssen werktags erscheinen und dürfen erst gehen, wenn die Institution es erlaubt – unabhängig von Befinden oder Wunsch. Das ist Einübung in die institutionalisierte Praxisform „Arbeitstag“. Der disziplinierte Umgang mit Körper und Zeit wird vermittelt, damit die Schüler:innen am Arbeitsplatz bleiben, auch bei äußerst unangenehmen Erfahrungen, etwa wenn sie beschämt und bloßgestellt werden. Sie werden daran gewöhnt, Vorgegebenes fraglos zu akzeptieren – standardisierte Sprachformen, bürokratische Abläufe (Kandzora, 1996, S. 71) und schulische Erwartungen und Regeln, die in aller Regel zum Löwenanteil implizit bleiben (Jünger, 2008). Insbesondere Schüler:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern erfahren sie häufig erst im Fall von Sanktionen und wissen dann nicht genau, was warum falsch war, denn implizite Regeln wirken unklar oder widersprüchlich, weil sie situativ und selektiv aktiviert werden. Diese intransparenten Regeln – ob für Sozialverhalten, Leistungserbringung, Sprechweisen oder Arbeitshaltungen – sind, anders als in demokratischen Verhältnissen, nicht Ergebnis kollektiver Aushandlung. Abweichung von ihnen wird sanktioniert: „So wie man mit schulkonformem Verhalten sich Lob verdienen kann, kann man, lässt man es daran fehlen, sich Schwierigkeiten einhandeln“ (Jackson, 1975, S. 30). Schüler:innen lernen, dass sie gut daran tun, die Gunst ihrer Vorgesetzten³, der Lehrkräfte zu erlangen, denn andernfalls haben sie einen schweren Stand: Widerspruch oder gar Widerstand sind nicht offiziell verboten, verschaffen aber de facto nur Probleme: Konflikte, Ärger, schlechte Bewertungen (vgl. dazu die Analysen der Gegenschulkulturen bei Willis, 2013 und Wellgraf, 2021).

Kinder und Jugendliche erfahren grundsätzlich, dass die Anforderungen der Schule himmelweit über ihren Wünschen oder Bedürfnissen stehen. Entsprechend lernen sie, Frustrationen zu ertragen, Bedürfnisse aufzuschieben und Langeweile auszuhalten und dabei pausenlos Dinge zu produzieren, die nach der Leistungsbewertung vergessen oder vernichtet werden (Breidenstein, 2006), also als an sich wertlos behandelt werden. Dabei erhalten sie „fertiges Wissen vorgesetzt, das sie rezipieren müssen“ (Tillmann, 2007, S. 179); historische Entstehungskon-

³ Die Akzeptanz dieser Machtverhältnisse wird erleichtert durch den schleichenden Übergang von einer elterlich-fürsorglichen zu einer vorgesetztenäquivalenten Lehrer:innenrolle.

text, die Veränderbarkeit von Wissen und die Möglichkeit zur Kritik an diesem Wissen bleiben im Wesentlichen ausgeblendet. So lernen die Schüler:innen, Inhalte und Aufgaben kritiklos hinzunehmen (vgl. schon AG Schulforschung, 1980, S. 187), nach deren Bedeutung oder Nutzen nicht zu fragen, auch wenn der Schulstoff ihnen vielfach sinnentleert erscheint (Rohlf, 2013, S. 199). Wird doch einmal Kritik laut, bleibt sie „mehr oder weniger folgenlos“ (Combe & Buchen, 1996, S. 22).

Die Schüler:innen erfahren, dass sie von den Lehrkräften unablässig beobachtet, bewertet und geprüft werden. Mit dieser Praxis legt die Schule den Lernenden von Anfang an machtvoll und wirksam nahe, schulische Deutungsmuster und Bewertungsmaßstäbe in ihr Selbstbild zu übernehmen (mittels Grundschul-Selbstbewertungsbögen erläutern Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 253–274 diese Praxis) – und vermittelt ihnen die bald selbstverständliche Fähigkeit, später den Blick ihrer arbeitgebenden Organisation ebenso zu übernehmen. Dabei zeigen Autoritäten durchaus verschiedene, teils widersprüchliche Erwartungen und Bewertungskriterien (Tillmann, 2007, S. 149). Dasselbe Verhalten wird von der einen Lehrkraft geduldet, von der anderen sanktioniert; dieselbe Lehrkraft reagiert an verschiedenen Tagen unterschiedlich. Regeln werden gedehnt, uneinheitlich ausgelegt oder situativ angepasst. Dies zwingt nicht nur dazu, wechselnde Anforderungen hinzunehmen, sondern auch den Willen der jeweiligen Autoritätsperson zu „lesen“, ihre Erwartungen zu antizipieren und vorauseilenden Gehorsam zu entwickeln.

All diese Erfahrungen vermitteln nicht demokratische, sondern konformistische und sich unterordnende Verhaltensweisen. Und das sehr grundlegend, weil diese Vermittlung, wie gesagt, unbewusst, kaum thematisiert, verschwiegen verläuft. Die institutionelle Struktur der Schule, die diese Erfahrungen produziert, stellt der Demokratiebildung strukturelle Hindernisse in den Weg, die meines Wissens nicht diskutiert werden. Von diesen strukturellen Hindernissen ist im Folgenden die Rede.

1.2 Das erste strukturelle Hindernis für Demokratiebildung: Autoritätskonforme Haltung

Schule übt eine Disziplin ein, die für das reibungslose Funktionieren herrschaftlich verfasster Arbeitsorganisationen hoch funktional ist. Schüler:innen „lernen, sich in ein formales System der Über- und Unterordnung [...] einzufügen und die darin angelegte Machtverteilung zu akzeptieren“ (Kandzora, 1996, S. 71), loyal gegenüber den institutionell Mächtigen zu sein und für fremdgesetzte Zwecke zu arbeiten. Die erzieherische Wirkung dieser schulischen Praxis ist mächtig. Wer früh lernt, Autoritäten und Regeln als alternativlos zu akzeptieren, wird Demokratie nicht als reale Lebensform empfinden. Gehorsam widerspricht demokratischem Verhalten: Demokrat:innen haben keine Vorgesetzten, sie orientieren sich an Vernunft, Gewissen und Aushandlung. Wer gelernt hat, dass Widerspruch riskant ist,

wird sich auch politisch seltener gegen Mächtige stellen – dabei ist genau das zentral für demokratische Erneuerung.

Unter permanentem Bewertungsdruck durch Vorgesetzte ist freie Rede unmöglich. Mehr noch: Wenn Bewertung von oben als Gesetz akzeptiert wird, entwickelt sich kein Verständnis einer kontrollierenden Opposition. Doch demokratische Öffentlichkeit lebt nicht nur von freier Rede, Gegenrede und Kritik; sie verlangt die Fähigkeit, Bewertungsinstanzen selbst infrage zu stellen. Dies wird in der Schule systematisch ausgeschlossen und zum stillen Mitlaufen erzogen.

Inhalte, Aufgaben und Methoden können im Schulalltag de facto nicht kritisch hinterfragt werden. Das gewöhnt Schüler:innen daran, später auch im Beruf Tätigkeiten klaglos zu verrichten. Gerade für Eigentümer:innen und Führungskräfte, deren Organisationen inhumane, rechtlich fragwürdige oder sogar ausbeuterische Praktiken vollziehen, ist das nützlich – denn es verhindert Kritik. Demokratien aber sind auf genau diese Kritik angewiesen: auf Öffentlichkeit, Initiative, Widerspruch.

Fast alle Entscheidungen in der Schule erscheinen nicht als Resultat von Mitsprache, sondern als Autoritätsakte. Schüler:innen lernen, dass Prozesse nicht verändert, sondern nur hingenommen werden können. Beschlüsse sind längst getroffen, Regeln längst gesetzt worden und sind kaum verhandelbar. Für sie ist nichts von dem, was sie betrifft, wirklich beeinflussbar. So lernen Schüler:innen, „höherenorts beschlossene[] Verfahrensweisen zu akzeptieren, auch wenn ihre Logik unerklärt und ihr Sinn unklar bleiben“ (Jackson, 1975, S. 31). Sie lernen zu folgen, ohne dass Gründe gegeben werden. Was sie dabei erwerben, beschreibt Tillmann (2007, S. 174) als „generelle Unterwerfungs- und Konformismuskompetenz“, Caplan (2018) nennt es „intelligenten Konformismus“ – eine Kernkompetenz für autoritäre, nicht für demokratische Verhältnisse. Demokratie dagegen verlangt die Fähigkeit, Regeln zu hinterfragen und ggf. abzulehnen.

Damit ist das erste Hindernis für Demokratiebildung benannt: Die Schule erzeugt funktionale Haltungen für die Eingliederung in Strukturen, die von Eigentümer:innen und Führungskräften grundsätzlich autoritär geleitet werden (Chamayou, 2019; Pistor, 2020), nicht für demokratische Partizipation. Sie übt Verhalten ein, das loyal zu Autoritäten ist, nicht aber kritisch reflektierendes, auf Urteil und Integrität gegründetes Handeln.

2. Schule übt Konkurrenz und Ungleichheit ein, nicht Solidarität und Gleichwertigkeit

Während das erste Kapitel die Einübung autoritätsgebundenen Verhaltens betonte, geht es hier um eine zweite Dimension schulischer Sozialisation: die systematische Erziehung zu Konkurrenz, dauerndem Bewertetwerden und Akzeptanz von Ungleichheit. Schule setzt Markt- und Leistungslogiken an die Stelle demokratischer Prinzipien und untergräbt so Demokratiebildung.

2.1 Konkurrenz als strukturelle Voraussetzung affektiver Verhaltenssteuerung

Schule erzeugt Konkurrenz nicht als Nebenwirkung, sondern als Strukturprinzip. Zensuren, Lob und Aufmerksamkeit sind nicht unbegrenzt verfügbar, sondern institutionell verknappt. Leistungen werden individuell zugeschrieben, obwohl sie sozial und institutionell konstruiert sind (Bräu & Fuhrmann, 2015; Ricken & Reh, 2018; Verheyen, 2018), und diese Konstruktionen beruhen auf Maßstäben, die nicht neutral, sondern selektiv sind: von der akademischen Mittelschicht geprägte Erwartungen an Verhalten, Sprachgebrauch und Auftreten. Was zählt, ist nicht nur das *Was* der schulkindlichen Arbeit, sondern vor allem das *Wie*.

Die schulische Konkurrenz um gute Noten und die Zuwendung der Lehrkräfte ist aufgeladen mit affektiver Wucht, weil Anerkennung durch Autoritätspersonen – gerade in Kindheit und Jugend – ein zentrales psychisches Bedürfnis ist. Tadel, Missachtung oder bloßes Übersehen wirken existenziell, weil sie das schmerzhafteste Gefühl erzeugen, nicht zu genügen, nicht dazuzugehören. Die Schule macht sich diesen anthropologischen Grundzug affektiv-sozialen Reagierens zunutze, indem sie es systematisch an ihre institutionellen Maßstäbe koppelt: Nicht das Kind an sich wird anerkannt, sondern die konforme, „richtige“ Verhaltensweise, die sich den institutionellen Forderungen fügt. Die Kopplung erfolgt über die Klassenöffentlichkeit. Wenn alle sehen können, was man getan hat und wie Lehrkräfte und *peers* das bewerten, verstärkt das Freude und Stolz, besonders aber Scham – und Angst vor dem nächsten Versagen.

Die Mitschüler:innen exekutieren die schulische Logik *grosso modo* mit: Sie lachen bei Fehlern, grenzen aus, stellen bloß. Damit wird die Freude, vor allem aber die Scham (und die Angst vor Versagen) stärker als sie bei einer individuellen Rückmeldung wäre. Fehler werden vor anderen aufgezeigt, Noten verlesen, Erfolge hervorgehoben oder ignoriert. Mitschüler:innen greifen diese Logik auf, verstärken sie durch Spott, Ausgrenzung oder Nachahmung. Die Klasse wird zum sozialen Spiegel, in dem alle sich wechselseitig beobachten und vergleichen. Der Vergleich hat soziale und emotionale Sprengkraft, denn die Konkurrenz ist ein Nullsummenspiel. Wo jemand eine gute Note oder die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hat, hat jemand anderes sie nicht. Freude über Erfolg setzt das Scheitern anderer voraus, und das eigene Versagen wird dadurch schlagend, dass andere es besser gemacht haben (Henry, 1975).

Noch bevor reflektierte Urteile möglich werden, vorreflexiv, übernehmen Schüler:innen so die Maßstäbe der Institution im Wege einer affektgesteuerten Anpassung: Was Anerkennung bringt, wird beibehalten; was Missachtung nach sich zieht, vermieden. Über diese Affekte – nicht durch Einsicht oder Aushandlung, sondern durch emotional konditionierte Anpassung – steuert die Schule das Verhalten der Schulkinder. Schüler:innen, die nicht mehr in dieser Weise emo-

tional reagieren, etwa durch abweichende Schichtkultur oder durch individuelle Resignation und emotionales Verschließen, können nicht mehr gesteuert werden. Dann greift die Institution zu offeneren Mitteln: Sanktionen und Selektion (v. Freyberg & Wolff, 2005; Wellgraf, 2021; Willis, 2013). Perfide daran ist, dass die Schule diese versagenden Schüler:innen direkt nutzen kann, als negative Vorbilder, die den Schüler:innen lebendig vor Augen führen, wie man es nicht machen soll.

2.2 Die Gewöhnung an Ungleichheit als „zweite Natur“

Die institutionelle de facto-Norm, Zensuren gemäß der Normalverteilung zu vergeben, verknüpft nicht nur die guten Zensuren unabhängig vom sachbezogenen Leistungsstand der Klasse. Sie etabliert in jeder Klasse ein Gefälle: Es gibt wenige sehr gute, wenige sehr schlechte, und viele mittlere – nicht nur Noten, sondern Schüler:innen. Denn unvermeidlich zeigt sich, dass bestimmte Schüler:innen in den meisten Fächern eher schlecht, andere in den meisten Fächern gut oder sehr gut abschneiden – „gute“ oder „schlechte Schüler“ sind geboren. Wenn zusätzlich Zeugnisse als eine Art objektives Persönlichkeitsprofil genommen werden, legt die Institution machtvoll nahe, dass Menschen je nach institutionell definierter „Leistung“ unterschiedlich viel wert seien.

Auf diese Weise wird Ungleichheit den Schüler:innen alltäglich vor Augen geführt, nicht nur in der eigenen Klasse und Schule, auch anderswo. So muss Ungleichheit, zumal die Schule nicht über ihre Ursachen aufklärt, Ungleichheit als naturgegeben wirken, nicht als institutionell produziert. Sie wird mithin nicht nur als selbstverständlich erfahren, unterstellt und hingenommen – sondern Schüler:innen übernehmen die eigene Position in der Ungleichheitsstruktur in ihr Selbstbild; nicht wenige halten sich für dumm oder faul, andere für „normal, aber kein Genie“, wieder andere für besonders begabt. Die kritische Rückfrage, ob für die eigene Lage nicht vielleicht auch sozioökonomische Bedingungen, Ressourcenungleichheiten und daraus entstehende Perspektivlosigkeiten oder institutionelle Überwältigung und dadurch zugefügte psychische Verletzungen und Handlungsblockaden eine Rolle spielen könnten, wird im Schulbetrieb verdrängt – zugunsten einer Individualpsychologisierung des Scheiterns.

2.3 Das zweite strukturelle Hindernis für Demokratiebildung: Konkurrenz und Ungleichheitsakzeptanz

Analog zu Kapitel 1 gilt auch hier: Für herrschaftlich verfasste Arbeitsorganisationen sind die bezeichneten Effekte hoch funktional. Je stärker Beschäftigte konkurrieren, desto weniger solidarisieren sie sich und desto mehr suchen sie die Gunst der Leitungen. Vereinzelt Arbeitende, die misstrauisch aufeinander blicken, bleiben schwach und steuerbar. Angst vor Degradierung oder Entlassung diszipliniert

zuverlässig. Und wem Ungleichheit legitim erscheint – wer oben stehe, habe es schon verdient (Pfeffer, 2013) – wird seine Position in der Einkommenspyramide akzeptieren und kollektiven Widerspruch für ungerechtfertigt und sinnlos halten.

Demokratiethoretisch ist dies fatal: Solidarität wird durch Konkurrenz verhindert und die Gleichheit der Menschen nicht vorausgesetzt, sondern im Gegenteil Ungleichheit. Man muss es so deutlich sagen: Die Schule verletzt das Prinzip der gleichen Würde gründlich. Wer Demokratie lernen soll, muss sowohl kollektive Praxis und solidarische Selbstorganisation erfahren können als auch die Anerkennung der anderen und seiner selbst als gleich viel wert. In der Schule ist all das abwesend. Durch individualisierte Konkurrenz und Vereinzelung untergräbt sie die Grundlage demokratischer Erfahrung.

Die affektive Konditionierung widerspricht demokratischer Praxis diametral. Schule arbeitet mit Lob, Angst, Scham und Stolz, ohne Reflexion. Demokratisches Handeln aber verlangt reflektiertes Urteilen – gestützt auf Argumente und kollektive Reflexion. Wer Affekten blind folgt, bleibt anfällig für Manipulation.

Damit ist das zweite Hindernis für Demokratiebildung benannt: Schule lehrt, dass Menschen unterschiedlich viel wert sind. Sie vermittelt konkurrenzbasierete Rangordnung statt Gleichrangigkeit und Erfolgs-Opportunismus, nicht freie Urteilsbildung. Wer gelernt hat, ständig andere übertreffen zu müssen oder ihnen ständig unterlegen zu sein, besser oder schlechter als andere zu sein, wird andere kaum als Gleiche sehen. Demokratie aber basiert auf gleicher Stimme, gleicher Anerkennung und gleicher Würde.

3. Vom Aushebeln gesellschaftspolitischer Verstehens- und Handlungsfähigkeit

Neben der grundlegenden Anpassung an autoritär-hierarchische Arbeitsorganisationen und der Einübung konkurrenzbasierter Ungleichheit stellt die Schule der Demokratiebildung ein drittes massives Hindernis entgegen: Sie hindert Schüler:innen systematisch daran, ihre sozialen Interessen zu erkennen, zu formulieren und zu vertreten. Als strukturell konservative Institution tut sie dies auf drei Weisen: Erstens reflektiert sie mit den Schüler:innen kaum je deren gesellschaftliche und institutionelle Situation und mögliche Veränderungen. Zweitens vermittelt sie nur rudimentäre Kenntnisse in politischer Ökonomie, Sozialwissenschaft und Recht – zentrale Felder, ohne die weder individuelle Orientierung noch kollektive Handlungsfähigkeit entstehen können. Drittens reduziert sie die ohnehin schon schwache politische Bildung auf formale und idealisierte Inhalte, die mit den realen Machtverhältnissen wenig zu tun haben.

3.1 Das Nicht-Thematisieren sozialer Lagen und schulischer Situationen

Die Schule verhindert strukturell, dass Schüler:innen die Bedingungen, die ihre soziale und schulische Lage ihrem Handeln setzen, analysieren und als veränderbar begreifen. Ökonomische, soziale und Bildungsungleichheit, institutionelle Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009; Hofstetter, 2017) und ungleichheitsbedingte Überwältigung (Neuhäuser, 2025) werden nicht thematisiert.

Diese systematische Ausblendung untergräbt politische Selbstermächtigung: Schüler:innen erleben Missstände, lernen aber nicht, sie reflexiv zu erkennen, daraus ihr Veränderungsinteresse abzuleiten, explizit zu formulieren und gemeinsam mit anderen zu vertreten. Der Anteil der Institution an den ungleichen schulischen Situationen der Schüler:innen wird ebenfalls nicht diskursiv analysiert; die Schule entzieht sich systematisch der institutionellen Selbstkritik. Sie ignoriert strukturell und schulisch induzierte Belastungen und Benachteiligungen von Schüler:innen (und Bevorzugungen von anderen) und schiebt alle Verantwortung auf das Individuum oder seine Eltern ab.

Dabei ist die Schule nicht neutral, sondern selektiv: Sie bevorzugt Kinder mit dem kulturellen und habituellen Kapital der Mittelschichten. Wer davon abweicht, wird häufiger sanktioniert oder ausgegrenzt. Diese strukturelle Diskriminierung widerspricht dem Anspruch demokratischer Gleichheit – reale Nachteile werden nicht ausgeglichen, sondern verfestigt. Für Schüler:innen aus benachteiligten Milieus bedeutet das eine doppelte Exklusion: Sie gelten nicht nur als defizitär, sondern können ihre Lage nicht als Folge gesellschaftlicher Machtverhältnisse deuten – geschweige denn daraus Forderungen ableiten.

Formalisierte Schülervertretungen ändern daran nichts. Sie bleiben symbolische Beteiligungsangebote ohne Einfluss auf zentrale Entscheidungen – kontrollierte Partizipationsimitate, die die Illusion von Mitbestimmung erzeugen, ohne reale Mitsprache zuzulassen.

3.2 Vorenthaltene gesellschaftliche Handlungsfähigkeit

Die Schule vermittelt zu wenig gesellschaftlich relevantes Wissen und entzieht den Schüler:innen damit aktiv Fähigkeiten, die sie zur Analyse und Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse benötigen. Vor allem zentrale Felder bleiben strukturell unterbelichtet (woran auch die Kompetenzrhetorik seit PISA nichts ändert):

(1) Politische Ökonomie. Die Funktionsweise wirtschaftlicher Prozesse, Krisen, Verteilungskonflikte, Konsumrecht oder Schuldenverhältnisse – all das kommt kaum im Unterricht vor. Ökonomische Macht, Interessenvertretung und Schutz vor Ausbeutung werden nicht thematisiert. (2) Recht: Gesetzgebung, Rechtswege, juristische Handlungsmöglichkeiten – selbst grundlegende juristische Orientierung bleibt meist aus. Schüler:innen erfahren nicht, wie sie sich wehren oder

Einfluss nehmen können. (3) Sozialwissenschaft: Macht, Ungleichheit, Diskriminierung, Institutionen, soziale Bewegungen etwa werden nur randständig behandelt. Weder Analysefähigkeit noch Verständnis für gesellschaftliche Prozesse und Strukturen werden vermittelt.

Das Ergebnis kann man als strukturellen Analphabetismus in gesellschaftlichen Fragen bezeichnen. Schüler:innen werden hier ohne nennenswerte Sprache, Orientierung und Handlungsperspektiven entlassen. Besonders für Benachteiligte ist das folgenreich: Wer nicht erkennt, wie er entrechtet und überwältigt wird, kann sich nicht wehren, sondern bleibt undurchsichtigen Verhältnissen und mächtigen Akteuren ausgeliefert. Privilegierte Schüler:innen dagegen erwerben diese Kenntnisse auf anderen Wegen – durch Eltern und ihre Bekannten-Netzwerke via beiläufiger Sozialisation. Sie wissen, wie man mit Behörden kommuniziert, Verträge prüft und Einflusskanäle nutzt. Dieses implizite Wissen bleibt unsichtbar; es wird in der Schule nicht nur nicht ausgeglichen, sondern strukturell verstärkt. Die Schule trägt so zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Dieser Mangel ist nicht zufällig, sondern funktional: Die institutionelle Verhinderung gesellschaftlicher Aufklärung schützt bestehende Machtverhältnisse, indem sie ausgerechnet denen entscheidendes Wissen vorenthält, die es am dringendsten bräuchten.

3.3 Symbolische Demokratie

Politische Bildung ist häufig auf formale Institutionenkunde reduziert: Gewaltenteilung, Wahlen, Parteien, Bürgerrechte, ergänzt mit ideengeschichtlichen Fragmenten. Was fehlt, ist die praktische Seite der Demokratie: Reale Machtasymmetrien, strategisches Handeln, strukturelle Privilegierung, Lobbyismus, Politikmarketing und mehr. Damit entsteht nicht nur ein falsches und idealisiertes Bild von Demokratie, sondern auch ein weltfremdes.

Vor allem Schüler:innen aus benachteiligten Milieus, ohnehin nicht sehr politikaffin auf Grund generationenübergreifender Erfahrungen von Machtlosigkeit, wenden sich sicher nicht einer Politik zu, die ihnen als abstrakt, lebensfern und folgenlos erscheint. Was sie erleben – Kürzungen, Leistungsdruck, fordernde Behördenkontakte – wird ihnen nicht als Folge politischer Entscheidungen vermittelt. Der Eindruck, Politik habe mit ihrem Leben nichts zu tun, wird so schulisch stabilisiert.

Ansätze wie *Service Learning* verstärken diesen Effekt: Verantwortung wird als Dienstleistung an einer diffusen – und von Lehrenden bestimmten – „Gemeinschaft“ verstanden. Politische Artikulation wird durch karitatives Helfen ersetzt (Wohnig, 2017, S. 47–50). Schüler:innen lernen auch hier, institutionellen Erwartungen und Werten zu entsprechen. Mitwirkung wird als „administratives Steuerungsinstrument“ (Grammes, 2010, S. 214) instrumentalisiert (etwa um einen Park zu verschönern), Verantwortung zuweilen als Dienst an der Schulgemeinschaft pervertiert. Demokratische Bildung verlangt mehr als Symbolik.

3.4 Entpolitisiertes und individualisiertes Bewusstsein

Demokratie setzt voraus, dass Menschen ihre Interessen erkennen, benennen und kollektiv vertreten können. Genau das verhindert die Schule. Sie entlässt Schüler:innen nicht als politisch handlungsfähige Akteure, sondern als Einzelteile ohne Reflexion ihrer Lage und ohne Vorstellung gemeinsamer Handlungsfähigkeit. Privilegierte müssen ihre Vorteile nicht reflektieren, Benachteiligte dürfen ihre Nachteile nicht analysieren.

Handlungsfelder wie Ökonomie und Recht werden nicht erschlossen, gesellschaftspolitische Bedingungen – Verteilungsfragen, Machtverhältnisse, Anerkennungskonflikte – bleiben tabuisiert, institutionelle Strukturen und Praktiken invisibilisiert. Statt gesellschaftliches Verständnis und politische Urteilskraft zu entwickeln, wird pädagogisch idealisiert und individualisiert; Politik und Demokratie bleiben ein Nebenspielplatz, MINT-Fächer, Sprachen und abstrakte Ethiken dagegen das Maß der Dinge.

Wer Demokratiebildung betreiben will, sieht sich somit einer Schule gegenüber, die das Verständnis für strukturelle gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge und zentrale politische, ökonomische und rechtliche Praktiken geradezu blockiert. Er oder sie sieht sich Schüler:innen gegenüber, die – insbesondere, wenn sie benachteiligt sind – oft ganz andere Dinge im Kopf haben und für wichtig halten: wie sie aushalten, durchhalten, Misserfolge vermeiden, auswendig lernen und wieder vergessen – und deren Lage, Interessen und Ansichten nicht gefragt sind. Dieses institutionell entpolitierte und individualisierte Bewusstsein ist das dritte strukturelle Hindernis für Demokratiebildung.

4. Schluss

Die Frage, die sich an diese Analyse richtet, lautet vermutlich: „Was tun? Was folgt aus dieser Analyse?“ Nun, zunächst: Die Einsicht, dass Demokratiebildung an strukturelle Grenzen stößt. Sie befreit von der Illusion, durch bessere Didaktik ersetzen zu können, was institutionell verhindert wird. Empfehlungen aber gebe ich nicht. Zum einen hielte ich es für vermessen, vom Grünen Tisch aus der Praxis anempfehlen zu wollen, was sie zu tun habe, zum zweiten laufen Empfehlungen, wie sie erwartet werden, typischerweise darauf hinaus, die bestehende Ordnung verbessert am Laufen zu halten (Adorno, 2015, S. 256f.), und zum dritten gibt es in der Geschichte genügend Beispiele, die beweisen, dass wissenschaftlich idealisierte Empfehlungen höchst fragwürdige, teils gar menschenfeindliche Konsequenzen zeitigten.

Für an Bildungszusammenhängen interessierte und in ihnen tätige Akteure bedeutet das: Demokratiebildung ist keine Technik, sondern eine kollektive Aufgabe. Sie verlangt nicht nur individuelles Engagement, sondern gemeinsames Handeln.

Solange Schule als hierarchische Arbeitsorganisation verfasst bleibt, bleibt Demokratiebildung ein Widerspruch. Wirkliche und wirksame Veränderung müsste bei der Struktur ansetzen: bei der Demokratisierung schulischer Entscheidungsprozesse, bei der Reduktion autoritärer und selektiver Strukturen, beim Zurücknehmen der machtvollen, privilegierten Akteure zugunsten des Nicht-Identischen, des vom System Abgespaltenen – das an den Schüler:innen als den Subalternen der Institution sichtbar wird.

Mir kann vorgeworfen werden, damit wäre diese Kritik nicht konstruktiv. „Stets wieder findet man dem Wort Kritik ... das Wort konstruktiv beigelegt. Unterstellt wird, dass nur der Kritik üben könne, der etwas Besseres anstelle des Kritisierten vorzuschlagen habe“. Aber „[d]urch die Auflage des Positiven wird Kritik von vornherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht“ (Adorno, 2021a, S. 792). Die vorgebrachte Kritik wird nicht dadurch weniger zutreffend, dass ich im Rahmen des Gegebenen nichts Besseres vorzuschlagen habe – was im Übrigen ein autoritärer Zug wäre. Negativ-dialektische Kritik will nicht vorschreiben, wie Schule sein soll – aber sie besteht darauf, dass sie so, wie sie ist, nicht bleiben kann. Mein Vorschlag bleibt, das Gegebene kritisch zu durchdenken und Illusionen aufzugeben. Das heißt nicht, dass einzelne Bemühungen um Demokratiebildung sinnlos wären. Es heißt nur: Sie bleiben Gegenbewegungen gegen die Struktur, nicht deren Verwirklichung. Ihre Bedeutung liegt darin, den Widerspruch sichtbar und erfahrbar zu machen – und damit die Frage nach struktureller Veränderung überhaupt erst zu stellen.

Der einzige Weg bleibt die Kritik des real Gegebenen selbst, der „Vermittlung des Entgegengesetzten in sich, also derart, dass das Entgegengesetzte in sich selber das enthält, dem es entgegengesetzt ist, nichts anderes heißt eigentlich Dialektik“ (Adorno, 2021, S. 230). Die undemokratische Schule enthält, als ihren Gegensatz, die demokratische in sich, als unterdrücktes Potenzial, ihre bestimmte Negation. Wer ihre verhärteten Verhältnisse durchdringt, erhält Zeichen, die in Richtung des nicht Verwirklichten, des ganz anders Möglichen weisen: „[D]as Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren“ (Adorno, 2021a, S. 793).

Literatur

- Adorno, T. W. (1990 [Original 1966]). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2015). Einführung in die Dialektik. Berlin: Suhrkamp
- Adorno, T. W. (2017). *Vorlesung über Negative Dialektik*. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2021). *Fragen der Dialektik*. Berlin: Suhrkamp.

- Adorno, T.W. (2021a). Kritik. In ders., *Kulturkritik und Gesellschaft II* (9. Aufl., S. 785–793). Berlin: Suhrkamp.
- Arbeitsgruppe Schulforschung. (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbeurteilung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caplan, B. (2018). *The case against education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Chamayou, G. (2019). *Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- Freyberg, T. v. & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Grammes, T. (2010). Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 201–220). Wiesbaden: VS.
- Henry, J. (1975). Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 35–51). Weinheim: Beltz.
- Hofstetter, D. (2017). *Schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19–34). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für Alle?!* Wiesbaden: VS.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen* (S. 71–89). Opladen: Leske + Budrich.
- Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neuhäuser, C. (2025). *Gewalt der Ungleichheit*. Stuttgart: Reclam.
- Pfeffer, J. (2013). You're still the same: Why theories of power hold over time and across contexts. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 269–280. <https://www.jstor.org/stable/43822028>
- Pistor, K. (2020). *Der Code des Kapitals*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rohlf, C. (2013). Die subjektive Bedeutung von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 195–218.
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 103–115). Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.-J. (2007). *Sozialisationstheorien*. Reinbek: Rowohlt.
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser.
- Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule*. Bielefeld: Transcript.
- Willis, P. (2013). *Spaß am Widerstand*. Hamburg: Argument.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.

Demokratische Urteilskompetenz von Schüler:innen in digitalen Öffentlichkeiten stärken

Eine formative Fallstudie zum Projekt „Digital Navigator“

Kathrin Lunzner, Eva-Maria Steinbacher, Isabella Tkalec

Universität Salzburg

kathrin.lunzner@plus.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-13>

EINGEREICHT 31 AUG 2025

ÜBERARBEITET 16 NOV 2025

ANGENOMMEN 23 NOV 2025

Das Projekt „Digital Navigator“ wird als Fallstudie vorgestellt, die praxisnahe und alltagstaugliche Ansätze zur Förderung demokratierelevanter Kompetenzen wie Quellenkritik, Perspektivenwechsel und reflektierter Mediennutzung im digitalen Raum erprobt. Ziel ist es, das kritische Urteilsvermögen von Schüler:innen zu stärken und sie im Umgang mit Desinformation, Framing, KI-generierten Inhalten und digitalen Gewaltformen zu sensibilisieren. Dazu werden Gamification und simulationsbasierte Lernsettings eingesetzt, die an die Lebenswelten Jugendlicher anknüpfen. Die Auswertung folgt einer formativen Evaluation und stützt sich auf 56 Workshops mit 852 Teilnehmenden sowie auf standardisierte Feedbackbögen und strukturierte Beobachtungen während der Workshops. Die Rückmeldungen zeigen eine hohe Akzeptanz der Methoden, da 91% der Teilnehmenden die Angebote als interessant, interaktiv und hilfreich bewerteten. Besonders wirksam erwiesen sich spielerische Formate, die Motivation und Perspektivenwechsel ermöglichten, sowie Co-Creation, durch die Schüler:innen Verantwortung übernahmen und welche partizipative Kompetenzen förderten. Herausforderungen zeigten sich in der Heterogenität der Vorerfahrungen und in geschlechtsspezifischen Unterschieden der Beteiligung. Die Ergebnisse zeigen, dass spielerische und dialogische Zugänge hilfreiche Impulse für Wissenserwerb, Reflexionsfähigkeit und demokratierelevante Teilkompetenzen geben und somit gutes Transferpotenzial für Schule, Jugendarbeit und medienpädagogische Praxis eröffnen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, digitale Öffentlichkeiten, Gamification, Wissenschaftskommunikation, KI-generierte Inhalte

1. Einleitung

Digitale Öffentlichkeiten sind zunehmend von Falschinformationen geprägt. KI-generierte Inhalte wie Deepfakes erschweren es, authentische von manipulierten Informationen zu unterscheiden (Loth et al., 2024). Filterblasen und Echokammern verstärken diesen Effekt, indem sie Sichtweisen einschränken, manipulative

Inhalte normalisieren und abweichende Meinungen seltener sichtbar machen (Pariser, 2011; Cinelli et al., 2021). Zugleich belasten Hate Speech und andere antidemokratische Entwicklungen wie Fake News den Diskurs. Besonders betroffen sind Jugendliche, da soziale Medien ihre wichtigste Nachrichtenquelle darstellen, während zugleich häufig grundlegende Fähigkeiten zur kritischen Prüfung digitaler Inhalte fehlen (Saferinternet.at, 2023a; Newman et al., 2025). Aktuelle Studien belegen, dass gerade die sogenannte „Generation Z“ (Jugendliche zwischen 12 und 27 Jahren) besonders anfällig für Falschinformationen ist, obwohl sie digitale Medien sehr intensiv nutzt (Kyrychenko et al., 2025). Es zeigt sich daher ein klarer Bedarf, diese Themen systematisch im Unterricht zu verankern, für den der Pflichtgegenstand „Digitale Grundbildung“ bereits einen verbindlichen Basisrahmen bietet (BMBWF, 2022).

Schüler:innen bringen zudem sehr heterogene Vorerfahrungen mit und zeigen teilweise geringe Reflexionsgewohnheiten. Dies führt dazu, dass Inhalte nicht selten unkritisch übernommen oder weiterverbreitet werden (Saferinternet.at, 2023b; Vissenberg et al., 2023; OECD, 2025; Newman et al., 2025). Um Schüler:innen wirksam zu erreichen, braucht es daher innovative didaktische Zugänge wie Gamification und simulationsbasiertes Lernen, die an ihren Alltagserfahrungen ansetzen. Diese Formate ermöglichen Perspektivenwechsel und machen überprüfbare Kriterien für Informationsqualität konkret erfahrbar und knüpfen damit an aktuelle Debatten zur Förderung von Medienkompetenz im Unterricht an (Capecci et al., 2024; Aukes, Bontje & Slinger, 2020; Der Standard, 2025).

Wissenschaftskommunikation kann hier eine wichtige Brücke schlagen, um den schulischen Unterricht mit Forschungsergebnissen und neuesten Erkenntnissen anzureichern. Rückmeldungen aus der Praxis zeigen, dass der Fortbildungsbedarf im Bereich digitaler Desinformation hoch ist und Fortbildungsangebote weiter ausgebaut werden müssen (European Commission, 2022). Auch aktuelle Initiativen wie der „Tag der Medienkompetenz“ von STANDARD, ORF und Ö3 unterstreichen, dass Medienkompetenz kein einmalig erreichter Zustand ist, sondern laufend weiterentwickelt werden muss, gerade in Schulen und im Unterricht (Fidler, 2025).

Der vorliegende Beitrag stellt daher den „Digital Navigator“ als anwendungsorientierte Fallstudie vor und untersucht, wie Gamification, Co-Creation und simulationsbasierte Szenarien als didaktische Ansätze im Kontext der Wissenschaftskommunikation eingesetzt werden und zur Förderung kritischen Urteilsvermögens beitragen können, insbesondere in Bezug auf demokratierelevante Teilkompetenzen wie Quellenkritik, Erkennung von Framing und reflektierte Mediennutzung. Auf Basis durchgeführter Workshops werden Beobachtungen zu Lernprozessen, Erfolgsfaktoren und Herausforderungen berichtet und mit Blick auf ihre Bedeutung für Demokratiebildung und digitale Urteilskompetenz diskutiert.

2. Problemstellung

Kritisches Urteilsvermögen gilt als zentrale demokratische Kompetenz. Es umfasst die Fähigkeit, Informationen einzuordnen, Fakten von Meinungen zu unterscheiden, Quellen zu prüfen und unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Gerade im Kontext digitaler Öffentlichkeiten, also den vielfältigen Kommunikationsräumen sozialer Medien und vernetzter Plattformen, ist diese Kompetenz entscheidend, um manipulative Inhalte zu erkennen (Ahlborn et al., 2024). Jugendliche sind von den Entwicklungen besonders betroffen, da soziale Medien für sie die wichtigste Nachrichtenquelle darstellen (Newman et al., 2025). Studien zeigen, dass Inhalte häufig unkritisch übernommen oder geteilt werden, ohne diese vorher zu überprüfen (Newman et al., 2025). Hinzu kommt, dass digitale Plattformen durch algorithmische Sortierungen Filterblasen und Echokammern erzeugen, die bestehende Überzeugungen verstärken und abweichende Perspektiven weniger sichtbar machen (Pariser, 2011). Damit wird nicht nur das Erkennen von Desinformation erschwert, sondern auch gesellschaftliche Polarisierung begünstigt. Die Herausforderungen, mit denen Jugendliche in digitalen Öffentlichkeiten konfrontiert sind, werden durch den aktuell sehr dynamischen technologischen Wandel verstärkt. KI-generierte Inhalte wie Deepfakes und täuschend echte Falschmeldungen erschweren die Unterscheidung zwischen authentischen und manipulierten Informationen (Loth et al., 2024). Personalisierte Feeds zeigen vor allem bestätigende Inhalte, während widersprechende Sichtweisen in den Hintergrund treten. Die schnelle, oft unreflektierte Weiterleitung digitaler Inhalte verstärkt diese Verzerrungen zusätzlich (Cinelli et al., 2021). Für die Demokratiebildung bedeutet dies, dass Schüler:innen nicht nur lernen müssen, Inhalte kritisch zu prüfen, sondern auch verstehen, wie digitale Plattformen funktionieren und wie Algorithmen beeinflussen, was sie zu sehen bekommen.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, braucht es didaktische Zugänge, die über reine Wissensvermittlung hinausgehen und Schüler:innen ermöglichen, Prüfstrategien aktiv anzuwenden. Gamification und simulationsbasierte Lernsettings können dabei unterstützen, Jugendliche aktiv einzubinden, ihre Motivation zu erhöhen und das Einüben von Prüfstrategien in authentischen Situationen zu fördern (Sailer & Homner, 2020; Wouters et al., 2013; Chernikova et al., 2020). Co-Creation ergänzt diese Zugänge, indem Schüler:innen selbst Inhalte entwickeln und analysieren, Eigenverantwortung übernehmen und Perspektiven wechseln, ein Zugang, der kritisches Urteilsvermögen praktisch erprobt und festigt (Kiili et al., 2024; Barzilai & Stadler, 2025). Studien zeigen auch, dass Punktesysteme, Rollenübernahmen oder Entscheidungsszenarien Motivation und Leistung stärker fördern als klassische Unterrichtsformen (Sailer & Homner, 2020; Wouters et al., 2013).

Vor diesem Hintergrund kann Wissenschaftskommunikation im Feld Geoinformatik und Digitalisierung wichtige Impulse geben. Sie bringt aktuelle Forschungsergebnisse, Methoden und Werkzeuge direkt in den Unterricht und schafft damit einen Transfer zwischen Forschung und schulischer Praxis. Für die Demokratieförderung bietet dieser Ansatz Potenzial, innovative Lernzugänge zu erproben und Lehrkräfte wie Schüler:innen gleichermaßen zu erreichen (Saferinternet.at, 2023b; Newman et al., 2025). Vor allem im Hinblick auf Demokratiebildung stellt sich damit die Frage, welche konkreten didaktischen Formate geeignet sind, demokratierelevante Urteilskompetenzen im digitalen Raum aufzubauen.

3. Relevanz, Zielsetzung und Forschungsbedarf

Die im vorherigen Kapitel dargestellte Problemstellung verdeutlicht, dass Jugendliche im digitalen Raum vor besonderen Herausforderungen stehen. Es braucht fundierte Strategien zur Einordnung von Informationen, um Desinformation zu erkennen, deren Erstellung und Verbreitung durch KI-generierte Inhalte zunehmend leichter fällt. Dazu zählt auch der Umgang mit umstrittenen Ideologien und Risiken wie Betrug, Urheberrechtsverletzungen oder die Schwächung demokratischer Strukturen zu erkennen und ihnen wirksam zu begegnen (Akademie für Politische Bildung, 2024). Für eine demokratische Gesellschaft bedeutet dies, dass Jugendliche frühzeitig Kompetenzen entwickeln müssen, um Informationen kritisch zu prüfen, unterschiedliche Sichtweisen zu erkennen und zu respektieren sowie die zugrundeliegenden Dynamiken von Filterblasen, Framing und Narrativen zu verstehen (Pariser, 2011; Aukes, Bontje & Slinger, 2020; Cinelli et al., 2021). Gleichzeitig berichten Schulen und Lehrkräfte, dass belehrende und rein theoretische Lehrmethoden wenig geeignet sind, um Jugendliche für diese Themen zu sensibilisieren (OECD, 2025). Auch zeigt sich im schulischen Alltag, dass die Lernvoraussetzungen stark variieren, einige Jugendliche verfügen über digitale Fähigkeiten und Reflexionsvermögen, während andere Inhalte unkritisch übernehmen und sich von komplexen Online-Dynamiken überfordert fühlen (Vissenberg et al., 2023; Saferinternet.at, 2023b). Daraus ergibt sich ein klarer Bedarf an methodisch vielfältigen, niedrigschwelligen und zugleich didaktisch wirksamen Angeboten, die an den Lebenswelten Jugendlicher ansetzen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt „Digital Navigator“ eine doppelte Zielsetzung. Erstens sollen innovative, praxisnahe Workshopformate entwickelt und erprobt werden, die Jugendliche aktiv einbinden und ihnen ermöglichen, Strategien zur Prüfung digitaler Informationen selbst auszuprobieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie durch gamifizierte und simulationsbasierte Lernsettings kritisches Urteilsvermögen im Umgang mit digitalen Informationen gefördert werden kann. Gamification-Elemente, Simulationen und kurze Analyseaufgaben sollen motivieren und sichtbar machen, wie Framing, Narrative oder manipulative

Muster funktionieren und wie man ihnen begegnen kann. Zweitens wird der „Digital Navigator“ als Beitrag zur Wissenschaftskommunikation im schulischen Kontext verstanden. Das Projekt untersucht, wie Forschung aus Geoinformatik und Digitalisierung, etwa zu KI-generierten Inhalten, visuellen Manipulationen oder Datenmustern, in verständliche und alltagsnahe Lernangebote übersetzt werden kann. Ziel ist es, einen nachhaltigen Transfer zwischen Forschung, Unterricht und Jugendarbeit zu ermöglichen und wissenschaftliche Erkenntnisse direkt in die Bildungspraxis einzubringen.

Obwohl es bereits zahlreiche Ansätze zur Förderung von Medien- und Informationskompetenz gibt, bleibt offen, wie Schulen Jugendliche wirksam auf die komplexen Dynamiken digitaler Öffentlichkeiten vorbereiten können. Aktuelle Studien zeigen, dass spielerische Formate dabei unterstützen können, Prüfstrategien auszuprobieren und Motivation zu steigern. Die Befunde sind jedoch noch uneinheitlich. Kiili et al. (2024) betonen, dass Lernspiele positive Effekte erzielen, die Forschung aber noch zu jung ist, um klare Aussagen abzuleiten. Barzilai und Stadler (2025) zeigen, dass vor allem jene Spielelemente wirksam sind, bei denen Jugendliche Bewertungsschritte selbst durchlaufen. Capocchi et al. (2024) unterstreichen zudem, dass die tatsächliche Wirkung stark davon abhängt, wie Aufgaben und Rückmeldungen gestaltet sind. Meta-Analysen belegen zudem die Wirksamkeit simulationsbasierter Lernumgebungen beim Aufbau komplexer Kompetenzen (Chernikova et al., 2020), und Studien zu Co-Creation zeigen, dass die aktive Beteiligung an der Entwicklung und Analyse von Inhalten Verantwortungsbewusstsein und partizipative Kompetenzen stärken kann (Roozenbeek & van der Linden, 2020). Zugleich machen aktuelle Befunde zur sogenannten „Manosphere“ deutlich, dass ideologische Strömungen längst Teil jugendkultureller Onlinewelten sind und insbesondere Mädchen und junge Frauen mit antifeministischen Narrativen adressieren (Derntl, 2025). Vor diesem Hintergrund darf Demokratiebildung nicht bei der Faktenprüfung stehen bleiben, sondern muss auch die kritische Reflexion von Narrativen, Frames und digitalen Inszenierungen einbeziehen (Ahlborn et al., 2024).

Angesichts dieser Entwicklungen setzt das Projekt „Digital Navigator“ an, um erste empirische Hinweise darauf zu liefern, wie gamifizierte und simulationsbasierte Workshopformate im schulischen Kontext gestaltet werden können und welche unmittelbaren Lernprozesse sich in solchen Settings beobachten lassen.

4. Projektkontext und Evaluierung

Die zur Sensibilisierung für Desinformation und zum Aufbau von Handlungsstrategien für reflektierte Mediennutzung entwickelten Workshops und Materialien werden im Rahmen einer Projektförderung des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung (BMFWF) erstellt. Ziel ist es, Schüler:innen der

Sekundarstufe I/II und punktuell Studierende für die Gefahren von Desinformation und digitaler Gewalt zu sensibilisieren und ihnen Strategien für eine reflektierte Mediennutzung zu vermitteln.

Bereits in der Konzeptionsphase wurde darauf Wert gelegt, die Perspektiven junger Menschen einzubeziehen und als richtungsweisend für die Themenstellungen des Projekts nutzbar zu machen. In einer Co-Creation-Einheit mit erstsemestrigen Bachelor-Studierenden der Lehrveranstaltung „Citizen Science und Partizipation“ wurden zentrale Schwerpunkte herausgearbeitet. Dazu zählten das Erkennen von Fake News und KI-generierten Inhalten, die Rolle von Algorithmen und Influencer:innen bei Konsumententscheidungen sowie die Prüfung von Quellen und Kontexten. Ergänzend wurden auch Aspekte wie Hate Speech, digitales Selbstmanagement und die berufliche Nutzung sozialer Medien thematisiert. Diese Ergebnisse dienten als Leitlinien für die Entwicklung der Workshopmodule, die konsequent an den Lebenswelten der Jugendlichen anknüpfen.

Didaktisch sind die Module praxisnah und spielerisch gestaltet. Kurze inhaltliche Impulse wechseln sich mit interaktiven Formaten ab, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen, Reflexionsprozesse fördern und eigene Erfahrungen in strukturierter Form aufgreifen. So gewinnen die Schüler:innen Erkenntnisse, die sie im reflektierten Handeln, Konsumieren, Einordnen und Produzieren digitaler Inhalte stärken. Die konkrete Umsetzung umfasst eine Reihe interaktiver und spielerischer Methoden, die im nächsten Kapitel näher beschrieben werden. Gemeinsam verfolgen sie das Ziel, Orientierung zu schaffen, Quellenbewusstsein zu stärken und unterschiedliche Perspektiven erfahrbar zu machen. Die Workshops knüpfen damit direkt an die Kompetenzbereiche der „Digitalen Grundbildung“ des BMBWF an, insbesondere an Informations- und Medienkompetenz, Reflexion und Ethik sowie Kommunikation und Interaktion. Im Zentrum steht die Förderung des kritischen Urteilsvermögens als wichtiger Bestandteil demokratischer Bildung und als übergreifende Schlüsselkompetenz (vgl. BMBWF, 2018).

4.1 Evaluationsdesign und Datengrundlage

Zur Evaluierung der Workshops wurde ein formativer Zugang gewählt. Er zielt darauf ab, Passung, Akzeptanz und unmittelbar beobachtbare Lernprozesse einzuschätzen und die weitere Materialentwicklung zu unterstützen, nicht auf den Nachweis langfristiger Effekte. Datengrundlage bilden standardisierte Feedbackbögen des BMFWF sowie begleitende Beobachtungen der Workshopleitungen.

Der standardisierte Feedbackbogen enthält sechs geschlossene Fragen und eine offene Frage. *Geschlossene Fragen* haben folgende vorgegebene Antwortmöglichkeiten: *sehr zufrieden, eher zufrieden, eher nicht zufrieden, nicht zufrieden* bzw. *ja, eher ja, eher nein, nein*. Abgefragt werden (1) die Gesamtzufriedenheit, (2) ob die Inhalte gut gewählt waren, (3) wie klar und verständlich vermittelt wurde,

(4) wie gut sich das Gelernte im Alltag/Unterricht nutzen lässt, (5) ob die Erwartungen erfüllt wurden und (6) ob man den Workshop weiterempfehlen würde. Die offene Frage sammelt zusätzliche Rückmeldungen (Stärken, Verbesserungswünsche). Der Feedbackbogen wurde nach jedem Workshop am Ende der Einheit in Papierform ausgeteilt und anonym ausgefüllt. Die Auswertung erfolgte deskriptiv (u.a. Anteile der positiven Antwortkategorien).

Die begleitende Beobachtung folgte einem einfachen Schema und zog sich durch drei Phasen des Workshops. Nach kurzen Beispielen wurde geprüft, was die Teilnehmenden sofort erkennen, während der Übungen und Gruppenarbeit wurde beobachtet, wie sie das Gelernte anwenden, in der Reflexionsrunde wurde festgehalten, wie gut sie ihre Ergebnisse begründen können. Von Interesse war, ob die Teilnehmenden Framing und Narrative erkennen, Quellen kritisch prüfen, Fakten von Meinungen unterscheiden und andere Perspektiven einnehmen können. Zudem wurde erfasst, wie die Resonanz der Schüler:innen auf die für den Workshop entwickelten Materialien war.

4.2 Stichprobe und Umfang der Workshops

Die bisherigen Erhebungen auf Basis der Feedbackbögen umfassen Schüler:innen der Sekundarstufe I (10–14 Jahre) und Sekundarstufe II (15–18 Jahre) sowie in kleinerem Umfang Bachelor-Studierende (19–25 Jahre). Im Zeitraum Dezember 2024 bis Oktober 2025 wurden 56 Workshops mit insgesamt 852 Teilnehmenden durchgeführt (vgl. Tab. 1). Der Hauptanteil entfällt auf die Sekundarstufe I mit 660 Personen (77,5 %, 45 Termine), die Sekundarstufe II umfasst 157 Personen (18,4 %, 9 Termine), der Bereich Universität/Hochschule 35 Personen (4,1 %, 2 Termine). Die erhobene Geschlechtsverteilung ist insgesamt nahezu ausgeglichen (weiblich = 50,6 % / männlich 49,4 %). Die Angaben stellen einen Zwischenstand des Projekts dar.

Bildungsbereich (Altersbereich)	Anzahl Veranstaltungen	Teilnehmende	weiblich	männlich
Sekundarstufe I (10–14)	45	660	318	342
Sekundarstufe II (15–18)	9	157	91	66
Universität/Hochschule (19–25)	2	35	22	13
Gesamt	56	852	431	421

TAB. 1 Verteilung der Workshopteilnehmenden nach Bildungsbereich, Anzahl der Veranstaltungen und Geschlecht im Zeitrahmen von Dezember 2024 bis Oktober 2025

4.3 Zentrale Ergebnisse der formativen Evaluation

Insgesamt zeigen die bisherigen Rückmeldungen ein sehr positives Bild (Abb. 1): 91 % der Teilnehmenden waren sehr oder eher zufrieden; über 80 % würden den Workshop weiterempfehlen. Auch die Verständlichkeit der Inhalte und Nutzbarkeit im Alltag/Unterricht wurden überwiegend positiv bewertet. Die Beobachtungen in den drei Phasen (nach Beispielen, während der Übungen, in der Reflexion) zeigten, dass viele Schüler:innen Quellen kritischer prüfen, Fakten von Meinungen unterscheiden und Framing oder Narrative zunehmend erkennen und begründen können. Die Resonanz auf die Materialien fiel überwiegend positiv aus.

Antwortverteilung der geschlossenen Fragen aus den Feedbackbögen (Dez 2024–Okt 2025)

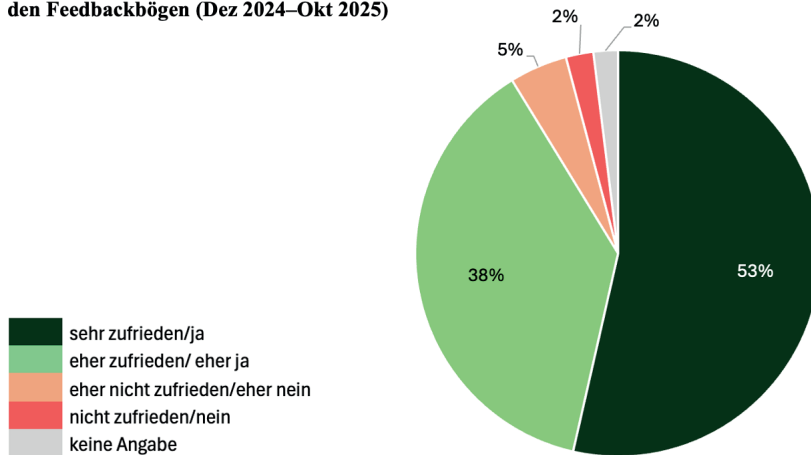


ABB. 1 Verteilung der Antworten auf die sechs geschlossenen Fragen der Feedbackbögen mit einer Gesamtzufriedenheit von 91%.

Bei der Evaluation handelt es sich um eine formative Erhebung. Langfristige Effekte können aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit nicht erfasst werden, da weder Pre-Post-Messungen noch Kontrollgruppen eingesetzt werden können. Die Ergebnisse sind daher als erste Indikatoren zu verstehen, die vor allem Aufschluss über Akzeptanz und unmittelbare Wirkung der Formate geben und als Grundlage für die Weiterentwicklung der Formate dienen.

5. Fallstudie: Didaktisches Konzept, Module, Methoden und erste Wirkung

Im Projekt „Digital Navigator“ wurden in einer ersten Phase vier Module zu einem zusammenhängenden Workshopformat zusammengeführt, das den Schwerpunkt der nachfolgenden Fallstudie bildet. Auf dieser Grundlage wurden inzwischen weitere Module und Varianten entwickelt, die in zusätzlichen Workshops erprobt werden, im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht aufgegriffen werden. Die Workshops des Projekts „Digital Navigator“ sind modular angelegt und können je nach Schulkontext in 60–180 Minuten durchgeführt und je nach Bedarf der Zielgruppe kombiniert werden. Sie verknüpfen kurze inhaltliche Impulse mit interaktiven, spielerischen Übungssettings, die Perspektivenwechsel erleichtern, Prüfroutinen trainieren und an den Lebenswelten der Schüler:innen ansetzen. Ein besonderer Fokus liegt auf Mädchen und jungen Frauen, deren digitale Selbstrepräsentation, Quellenkompetenz und Resilienz gezielt gestärkt werden, sowie der Förderung kritischer Urteilsfähigkeit als Kernkompetenz demokratischer Bildung. Auch werden Lehrkräfte als Multiplikator:innen einbezogen, um die Wirkung in den schulischen Alltag zu tragen.

5.1 Die Werkzeugkiste: Kompass, Anker und Fernrohr als Leitstruktur

Als verbindendes didaktisches Prinzip begleitet die Metapher der „Werkzeugkiste“ (Abb.2) alle Module der Workshops. Sie dient einerseits als wiederkehrende Bildsprache zur Orientierung im Ablauf, andererseits als Übersetzung in konkrete Handlungsstrategien, die Jugendliche im Alltag nutzen können, wie beispielsweise Checklisten, Bewertungskriterien oder Reflexionsfragen. Die „Werkzeugkiste“ enthält drei symbolische Elemente:

- **Kompass:** Steht für die erste Einordnung eines digitalen Inhalts und macht bewusst, wie eigene Erfahrungen oder Emotionen diesen prägen und dass der erste Eindruck nicht genügt, um die Verlässlichkeit von Informationen zu beurteilen.
- **Anker:** Steht für das Festmachen an überprüfbaren und transparenten Quellen. Er soll helfen, Einschätzungen auf klare Fakten zu stützen.
- **Fernrohr:** Eröffnet den Blick auf alternative Perspektiven und verdeutlicht, wie wichtig es ist, unterschiedliche Sichtweisen einzubeziehen, da diese die Grundlage für ein reflektiertes Urteil eines digitalen Inhalts sind.

Die „Werkzeugkiste“ bietet damit einen einfachen, wiedererkennbaren Rahmen. In allen Modulen orientieren sich die Schüler:innen zuerst mit dem Kompass, machen ihre Einschätzungen anschließend mit dem Anker an überprüfbaren Quellen fest und erweitern zum Schluss mit dem Fernrohr den Blick auf andere Perspektiven.



ABB. 2 Die didaktische Leitidee der „Werkzeugkiste“: Kompass (erste Einordnung und Navigation), Anker (Festmachen an überprüfbaren Quellen) und Fernrohr (Perspektiven erweitern).

5.2 Die vier Kernmodule des ersten Workshops

Im Folgenden werden die vier Module aus dem ersten Workshop beschrieben. Die einzelnen Module verbinden inhaltliche Impulse mit analogen spielerischen Elementen, die an den Lebenswelten der Jugendlichen anknüpfen und das kritische Urteilsvermögen im Umgang mit digitalen Medien stärken. Die Aktivitäten werden überwiegend ohne Computer durchgeführt und setzen auf Kartenmaterial, Arbeitsblätter und Gruppenarbeit.

Im ersten Modul liegt das Lernziel darin, zu verstehen, wie Narrative und Framing die Wahrnehmung von Realität strukturieren und Meinungen beeinflussen. Der Einstieg erfolgt mit Beispielen aus Werbung und Märchenfiguren. Dies dient zur Vereinfachung, um zu zeigen, wie bestimmte Darstellungsweisen und Geschichten Emotionen auslösen und Sichten auf Themen prägen. In anschließenden Diskussionen wird der Transfer zu medialen Framings und politischen Diskursen hergestellt. So wird deutlich, dass Darstellungen nie völlig neutral sind und einem bestimmten Deutungsrahmen folgen, der beeinflusst, wie Menschen ein Thema bewerten. Die Wirkung des Moduls besteht darin, dass Schüler:innen sensibler dafür werden, wie Narrative und Framings funktionieren, und zu hinterfragen beginnen, wer eine Geschichte erzählt und welches Interesse dahinterstehen könnte.

Das zweite Modul verfolgt als Lernziel, zwischen überprüfbaren Fakten und Meinungen sicher unterscheiden zu können und auch mit Beispielen umzugehen, bei denen dies nicht auf den ersten Blick eindeutig ist. Im Ablauf spielen die Teilnehmenden in Kleingruppen das eigens entwickelte Kartenspiel „Fakt oder Meinung?“ (Abb. 3), ordnen Aussagen als „Fakt“ oder „Meinung“ ein und werten ihre


Einschätzungen mittels eines Punktesystems aus. Dabei wird die Schiffsmetaphorik als Gamification-Element genutzt. Vom Matrosen bis zum Kapitän können die Teilnehmenden ein Ergebnis in Form eines Schiffsranges erzielen, je nachdem, wie viele Punkte sie im Laufe der Runde sammeln. Die Wirkung zeigt sich darin, dass Jugendliche Fakten als überprüfbare Orientierungspunkte wahrnehmen, während Meinungen als Deutungen sichtbar werden, die vom Kontext und von persönlichen Erfahrungen abhängen und daher reflektiert werden müssen.



ABB. 3 Kartenspiel „Fakt oder Meinung?“ als interaktives Workshop-Tool, das Schüler:innen dabei unterstützt, Fakten von Meinungen zu unterscheiden.

Das dritte Modul hat das Lernziel, die Seriosität digitaler Quellen einschätzen und systematisch prüfen zu können. Die Schüler:innen sollen erkennen, dass Seriosität nicht nur eine Frage des ersten Eindrucks ist, sondern anhand nachvollziehbarer Kriterien beurteilt werden kann.

Der Ablauf sieht vor, dass die Schüler:innen online Quellen nach Kriterien wie Transparenz, Erscheinungsbild und Nachprüfbarkeit mit Hilfe eines „Wissensradars“ (Abb. 4) bewerten und ihre Ergebnisse mit einem Punktesystem auswerten. Auf diese Weise wird die Seriosität der Quellen grafisch sichtbar, wodurch Unterschiede zwischen eher vertrauenswürdigen und problematischen Inhalten nachvollziehbar werden. Die Wirkung des Moduls liegt darin, dass Schüler:innen eine konkrete Strategie zur Quellenbewertung an die Hand bekommen, die sie auch außerhalb des Workshops nutzen können. Durch die spielerische Einbettung in das „Wissensradar“ verknüpfen sie analytisches Vorgehen mit einem anschaulichen Bild, was die Verinnerlichung und langfristige Anwendung im Alltag stärkt.



File Nr. _____

Auftrag: MS Saibermopp

An alle verfügbaren Agenten:
Es gilt! Die MS Saibermopp hat im Hafen von Soisses festgemacht - und es riecht gewaltig nach Cybertrouble. Es gibt ernsthafte Hinweise auf **unlauteres Verhalten an Bord**: Mobbing, Manipulation, Identitätsklau - noch ist alles unklar. Die Besatzung und Passagiere sind derzeit auf Landgang. Das gibt euch **eine knappe Stunde Zeit**, um zu ermitteln.
Euch stehen nur **spärliche Hinweise** aus den Social-Media-Profilen der Beteiligten zur Verfügung. Willkommen in Soisses - wo es selten klare Fakten gibt, aber immer Verdacht.

Eure Mission:
Findet heraus, **welche Vorgänge bedenklich sind**. Nutzt euer Kombinationsgeschick, analysiert Spuren, zieht erste Schlüsse. Wenn die Stunde um ist, kehren die ersten zurück - und ihr übergebt euren Bericht. Vielleicht können wir dann gezielt Zeugen befragen und die Untersuchung voranbringen!
Viel Erfolg!

Bericht an Zentrale:
Aktenzeichen: MS SAIBERMOPP

1 Verdächtige Person Name (Profilname):	2 Verdächtige Person Name (Profilname):
Gründe der Auffälligkeit: <input type="checkbox"/> Mobbing-Verzacht <input type="checkbox"/> Betrugs-/Scam-Verzacht <input type="checkbox"/> Identitätsmanipulation <input type="checkbox"/> sexuelle Belästigung <input type="checkbox"/> Falschinformation <input type="checkbox"/> Andersart. Hinweise/Indizien: (Social Media-Muster: Verhalten, verdächtige Kontakte erkannt?) Bsp. Sprache, Kommentare, Likes, Links... <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 1: <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 2: <input type="checkbox"/> Auffälliges Netzwerk/Kontakte/etc.: Vorschläge zu weiterem Vorgehen?	Gründe der Auffälligkeit: <input type="checkbox"/> Mobbing-Verzacht <input type="checkbox"/> Betrugs-/Scam-Verzacht <input type="checkbox"/> Identitätsmanipulation <input type="checkbox"/> sexuelle Belästigung <input type="checkbox"/> Falschinformation <input type="checkbox"/> Andersart. Hinweise/Indizien: (Social Media-Muster: Verhalten, verdächtige Kontakte erkannt?) Bsp. Sprache, Kommentare, Likes, Links... <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 1: <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 2: <input type="checkbox"/> Auffälliges Netzwerk/Kontakte/etc.: Vorschläge zu weiterem Vorgehen?
3 Verdächtige Person Name (Profilname): Gründe der Auffälligkeit: <input type="checkbox"/> Mobbing-Verzacht <input type="checkbox"/> Betrugs-/Scam-Verzacht <input type="checkbox"/> Identitätsmanipulation <input type="checkbox"/> sexuelle Belästigung <input type="checkbox"/> Falschinformation <input type="checkbox"/> Andersart. Hinweise/Indizien: (Social Media-Muster: Verhalten, verdächtige Kontakte erkannt?) Bsp. Sprache, Kommentare, Likes, Links... <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 1: <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 2: <input type="checkbox"/> Auffälliges Netzwerk/Kontakte/etc.: Vorschläge zu weiterem Vorgehen?	4 Verdächtige Person Name (Profilname): Gründe der Auffälligkeit: <input type="checkbox"/> Mobbing-Verzacht <input type="checkbox"/> Betrugs-/Scam-Verzacht <input type="checkbox"/> Identitätsmanipulation <input type="checkbox"/> sexuelle Belästigung <input type="checkbox"/> Falschinformation <input type="checkbox"/> Andersart. Hinweise/Indizien: (Social Media-Muster: Verhalten, verdächtige Kontakte erkannt?) Bsp. Sprache, Kommentare, Likes, Links... <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 1: <input type="checkbox"/> Auffälliger Kommentar 2: <input type="checkbox"/> Auffälliges Netzwerk/Kontakte/etc.: Vorschläge zu weiterem Vorgehen?

ABB. 5 Social-Media-Simulation „MS Saibermopp“ als Lernumgebung zur Analyse von Cybergewalt und digitalen Kommunikationsmustern.

In den beobachteten Lernprozessen traten vor allem vier Schwerpunkte hervor. Erstens entstand ein geschärftes Bewusstsein für Framing und Narrative. Die Analyse von Werbung und Märchen erleichterte den Transfer auf mediale und politische Diskurse, viele Schüler:innen konnten Überschriften gezielt reframe und Deutungsrahmen benennen. Zweitens zeigte sich eine zunehmende Differenzierung digitaler Gewaltformen. In der Social-Media-Simulation „MS Saibermopp“ wurden Unterschiede klarer herausgearbeitet. Drittens förderte das „Wissensradar“ die systematische Quellenkritik. Begründungen stützten sich häufiger auf nachvollziehbare Kriterien (Transparenz, Impressum, Nachprüfbarkeit) statt auf Intuition. Viertens wurde der Umgang mit KI-Inhalten differenzierter. Gegen Ende unterschieden viele zwischen neutraler KI-Erstellung und gezielt manipulativer KI-Generierung.

Neben den positiven Rückmeldungen und beobachteten Lernprozessen zeigten sich auch verschiedene Herausforderungen. Deutlich wurde vor allem die heterogene Vorerfahrung der Schüler:innen im Umgang mit digitalen Medien. Während einige bereits über differenzierte Strategien zur Quellenkritik verfügen, fehlt anderen grundlegendes Vorwissen. Ebenso zeigte sich eine spürbare Zurückhaltung von Mädchen bei Themen digitaler Gewalt. Oft standen nur knappe Zeitfenster zur Vertiefung des Inhalts zur Verfügung und es kam mitunter zu Begriffsverwechslungen wie etwa zwischen neutraler KI-Erstellung und gezielt

manipulativer KI-Generierung. Ergänzend wiesen Lehrkräfte auf weiteren Fortbildungsbedarf hin, um die Inhalte nachhaltig im Unterricht zu verankern.

Die Rückmeldungen aus standardisierten Feedbackbögen und die beobachteten Lernprozesse liefern zusammenfassend Indizien für Passung, Motivation und unmittelbare Aktivierung der Schüler:innen. Sie sind jedoch als erste, formative Indikatoren zu verstehen, die vor allem der reflektierten Weiterentwicklung und Feinabstimmung der Formate dienen.

6. Diskussion

Die Fallstudie zeigt, dass der „Digital Navigator“ wichtige demokratische Teilkompetenzen fördern kann. Dazu gehören das Unterscheiden von Fakten und Meinungen, das kritische Prüfen von Quellen, das Erkennen von Framing und Narrativen sowie die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln. Diese Fähigkeiten gelten als grundlegende Elemente von Demokratiebildung, weil sie Menschen dabei unterstützen, Informationen einzuordnen, Begründungen zu formulieren und sich an Diskussionen zu beteiligen.

Die im Projekt erhobenen Rückmeldungen und Beobachtungen deuten darauf hin, dass Schüler:innen ihr Bewusstsein für Framing und Narrative schärfen, digitale Gewaltformen besser differenzieren und strukturierte Prüfkriterien zur Quellenbewertung nutzen konnten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass reine Faktenvermittlung nicht ausreicht. Effektiver sind Lernsettings, in denen Erzählweisen, Deutungsmuster und digitale Dynamiken sichtbar und erfahrbar werden.

Didaktisch erwiesen sich Gamification und simulationsbasiertes Lernen als hilfreiche Brücken zwischen Wissenschaftskommunikation und Unterricht. Punktesysteme, Rollen- und Entscheidungsszenarien und Social-Media Simulationen steigerten Motivation, Beteiligung und Perspektivwechsel (Sailer & Homner, 2020; Wouters et al., 2013; Chernikova et al., 2020). Co-Creation förderte Verantwortungsübernahme und vertiefte Bewertungsstrategien. Das deckt sich mit Befunden zur Wirksamkeit spielerischer und simulationsbasierter Formate (z. B. Capecchi et al., 2024; Barzilai & Stadtler, 2025; Kiili et al., 2024; Chernikova et al., 2020). Durch die aktive Einbindung in die Entwicklung und Analyse von Inhalten erlebten Schüler:innen Partizipation und stärkten ihr Urteilsvermögen. Damit zeigt sich, dass die im Projekt erprobten Methoden nicht nur kognitive Lernziele, sondern auch demokratische Mitwirkung unterstützen. Ein zentrales Ergebnis zeigt sich anhand der Lerntaxonomien. Während schulische Vermittlung oft auf Erinnern und Verstehen beschränkt bleibt, erreichte der Workshop mit Analyse und Beurteilung ein höheres Reflexionsniveau.

Rückmeldungen wie ‚lustig‘, ‚spannend‘ oder ‚interaktiv‘ verdeutlichen, dass spielerische Formate Motivation und inhaltliche Tiefe erfolgreich verbinden können. Im Projektverlauf wurden auch Herausforderungen und Limitationen sicht-

bar. So erforderten die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler:innen eine flexible Anpassung der Methoden. Auffällig war zudem eine stärkere Zurückhaltung bei Mädchen, was auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der digitalen Sozialisation hinweisen könnte. Die Evaluation ist formativ angelegt, ohne Pre-/Post-Vergleiche, ohne Kontrollgruppen und ohne längere Nachbeobachtung. Langfristige Wirkungen auf Verhalten oder demokratische Haltungen lassen sich daher nicht ableiten. Die Ergebnisse beziehen sich zudem auf kurze Übungen in den Workshops und damit auf ein spezielles Setting. Insgesamt sind die Befunde als erste Indikatoren zu verstehen, die in weiteren Studien vertieft werden müssen.

Die erprobten Materialien zeigen zudem Anschlussfähigkeit über den schulischen Kontext hinaus. Für Jugendarbeit oder medienpädagogische Initiativen bieten die Werkzeuge wie etwa „Wissensradar“, Social-Media Simulation oder Kartenspiel niedrigschwellige Zugänge zur Förderung kritischen Urteilsvermögens. Damit besitzt das Projekt Potenzial, als Transfermodell zwischen Forschung, Bildungspraxis und Demokratiebildung zu wirken.

7. Fazit und Ausblick

Die Fallstudie zum „Digital Navigator“ macht deutlich, dass spielerische, dialogische und co-kreative Lernsettings ein vielversprechendes Potenzial haben, digitales Urteilsvermögen zu stärken. Besonders Gamification und simulationsbasiertes Lernen erwiesen sich als hilfreiche Zugänge, weil sie Prüfroutinen erfahrbar machen, Perspektivenwechsel ermöglichen und die Auseinandersetzung mit Narrativen, Frames und Plattformlogiken konkretisieren. Co-Creation fördert zudem Verantwortungsübernahme und metareflexives Arbeiten, beides zentrale Bausteine demokratischer Bildung im digitalen Raum.

Allerdings lassen sich auch Limitationen und Herausforderungen erkennen, wie z. B. unterschiedliche Vorerfahrungen der Lernenden, knappe Zeitfenster sowie gelegentliche Begriffsverwechslungen. Materialien und Methoden müssen daher flexibel anpassbar bleiben. Der Fokus auf Mädchen und junge Frauen erwies sich als bedeutsam, hier braucht es jedoch weiterhin gendersensible Zugänge und geschützte Diskursräume, insbesondere zu digitaler Gewalt und Selbstrepräsentation. Vor dem Hintergrund der formativen Anlage der Evaluation lassen sich jedoch keine Aussagen zu langfristigen Verhaltensänderungen oder stabilen demokratischen Haltungen treffen. Die Befunde sind als erste, praxisnahe Indikatoren zu verstehen, die vor allem der Weiterentwicklung der Formate dienen.

Für die nächste Projektphase ist die Verankerung der Workshops im *iDEAS:lab* der Universität Salzburg vorgesehen, wo die entwickelten Materialien dauerhaft nutzbar gemacht werden. Eine für Ende 2025 geplante Mini-Konferenz soll den Austausch zwischen Forschung, Schule und Jugendarbeit vertiefen. Durch die Bereitstellung der Workshop-Materialien als Open Content wird eine nachhaltige

Multiplikation über den schulischen Kontext hinaus gesichert. Langfristig entsteht ein offenes Baukastensystem, das flexibel nutzbar bleibt und kontinuierlich mit Forschungserkenntnissen angereichert wird. Damit trägt das Projekt nicht nur zur Demokratieförderung im engeren Sinn bei, sondern schafft auch Strukturen, die das Lernen über digitale Öffentlichkeiten langfristig unterstützen können.

Literatur

- Ahlborn, J., Verständig, D. & Karsch, P. (2024). Debunking Disinformation: Über kreative Praktiken im Umgang mit Datenvisualisierungen und die Bedeutung für die Dekonstruktion von Desinformationsstrategien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 59, 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/59/2024.04.08.X>
- Aukes, E.J., Bontje, L.E. & Slinger, J.H. (2020, Mai). Narrative and frame analysis: Disentangling and refining two close relatives by means of a large infrastructural technology case. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(2), Article 28. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3422>
- Barzilai, S. & Stadler, M. (2025). Learning to evaluate (mis)information in an online game: Strategies matter! *Computers & Education*, 227, 105210. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105210>
- Capecchi, S., Lieto, A., Patti, F., Pensa, R.G., Rapp, A., Venero, F. & Zingaro, S. (2024). A gamified platform to support educational activities about fake news in social media. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1765–1779.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W. & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), e2023301118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
- Kiili, K., Siuko, J. & Ninaus, M. (2024). Tackling misinformation with games: A systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 7086–7101. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2299999>
- Kyrychenko, Y., Koo, H. J., Maertens, R., Roozenbeek, J., van der Linden, S. & Götz, F.M. (2025). Profiling misinformation susceptibility. *Personality and Individual Differences*, 241, 113177. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113177>
- Loth, A., Kappes, M. & Pahl, M. O. (2024). Blessing or curse? A survey on the impact of generative AI on fake news. arXiv. Advance online publication. <https://arxiv.org/abs/2404.03021>
- Newman, N., Ross Arguedas, A., Robertson, C. T., Nielsen, R. K. & Fletcher, R. (2025). *Digital news report 2025*. Reuters Institute for the Study of Journalism.

- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/o854b900-en>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin UK.
- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Breaking Harmony Square: A game that “inoculates” against political misinformation. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-47>
- Sailer, M. & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Vissenberg, J., De Coninck, D., Mascheroni, G., Joris, W. & d’Haenens, L. (2023). Digital skills and digital knowledge as buffers against online mis/disinformation? Findings from a survey study among young people in Europe. *Social Media + Society*, 9(4), 20563051231207859. <https://doi.org/10.1177/20563051231207859>
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Onlinequellen

- Akademie für Politische Bildung. (2024, 14. Februar). *Künstliche Intelligenz (KI): ChatGPT, Desinformation, Demokratie – Risiko & Regulierung*. <https://www.apb-tutzing.de/news/2024-02-14/kuenstliche-intelligenz-ki-chatgpt-desinformation-demokratie-risiko-regulierung>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Digitale Grundbildung – Kompetenzmodell*. <https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022, 9. Dezember). *Rundschreiben Nr. 12/2022: Grundsatzlerlass Medienbildung (Aktualisierung)*. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2022_12.pdf
- Derntl, D. (2025, 9. Mai). Wie die „Manosphere“ Jugendliche radikalisiert. *science.ORF.at*. <https://science.orf.at/stories/3230051/>
- Der STANDARD. (2025, 20. Oktober). Lernen, Fake News zu erkennen – Medienkompetenz im Klassenzimmer. <https://www.derstandard.at/story/3100000292265/desinformation-in-der-schule-wie-kinder-lernen-fake-news-zu-erkennen>
- European Commission. (2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/guidelines-for-teachers-to-foster-digital-literacy-and-tackle-disinformation>

Fidler H. (2025, 24. September). STANDARD, ORF und Ö3 stärken Lehrkräfte im Umgang mit Medien: Programm „Tag der Medienkompetenz“. <https://www.derstandard.at/story/3000000287742/programm-tag-der-medienkompetenz-standard-orf>

Saferinternet.at. (2023a). *Jugendliche im Fake-News-Dilemma*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/jugendliche-im-fake-news-dilemma>

Saferinternet.at. (2023b). *Studie: Jugendliche und Falschinformationen im Internet*. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/studie-jugendliche-und-falschinformationen-im-internet>

Demokratische Partizipationsmöglichkeiten von 14-jährigen Schüler:innen im Schulalltag gegen autoritäre Risiken

Eine österreichweite empirische Studie

Martina Rabl^a, Denise Hofer^a, Thomas Stornig^b,
Gregor Metz^c, Tamara Katschnig^a, Matthäus Berger^d

^aKirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, ^bPädagogische Hochschule Tirol,
^cWirtschaftsuniversität Wien, ^dKarl-Franzens-Universität Graz
denise.hofer@kphvie.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-14>

EINGEREICHT 6 AUG 2025

ÜBERARBEITET 05 NOV 2025

ANGENOMMEN 12 NOV 2025

Der Artikel behandelt die wachsenden Herausforderungen liberal-demokratischer Systeme und die zentrale Rolle von Schule und Politischer Bildung bei der Stärkung des demokratischen Bewusstseins junger Menschen. Politische Bildung vermittelt Wissen, Urteilskompetenz sowie Partizipationsmöglichkeiten und fördert eine demokratische Schulkultur. In Österreich ist Politische Bildung zwar im Schulsystem verankert, doch zeigt sich in der Praxis ein deutlicher Umsetzungsrückstand. Empirische Befunde belegen, dass politische Themen im Unterricht kaum behandelt werden und Lehrpersonen sie als herausfordernd empfinden. Die demokratische Partizipation im Schulalltag wird selten genutzt: Klassenrat und Schulparlament sind kaum etabliert. Das Projekt „Demokratiebewusstsein junger Menschen in Österreich“ (2024–2026) untersucht mit einer bundesweiten Befragung von 14- bis 15-Jährigen deren Wissen, Einstellungen und Erfahrungen. Erste Ergebnisse (N=1995) zeigen: Nur ca. 10 % nehmen Politische Bildung im Fach GPB als stark präsent wahr. Obwohl die Bedeutung von Meinungsvielfalt hoch eingeschätzt wird, lernen viele kaum, eigene Urteile zu bilden oder politische Handlungskompetenz zu entwickeln. Das Interesse der Jugendlichen an Partizipation und demokratischer Mitgestaltung ist hoch, obwohl sie noch nicht wahlberechtigt sind. Die Ergebnisse weisen auf Handlungsbedarf hin: Politische Bildung muss im Unterricht sichtbarer und stärker in schulische Strukturen integriert werden. Lehrer:innen benötigen neben rechtlichen und curricularen Rahmenbedingungen vor allem praxisorientierte Weiterbildungen. Schulen sind gefordert, Partizipation konsequent zu ermöglichen, um Demokratie nicht nur zu lehren, sondern auch erlebbar zu machen. So kann Schule zu einem zentralen Erfahrungsraum demokratischer Kultur werden und Jugendlichen helfen, ein politisches Bewusstsein zu entwickeln.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratieerziehung, Politische Bildung, Values and Knowledge Education, Werteerziehung, Wissenserwerb

1. Einleitung

Liberal-demokratisch verfasste Systeme stehen weltweit unter Druck. Die These einer demokratischen Regression wurde in den letzten zehn Jahren in einer Vielzahl von Publikationen (Levitsky & Ziblatt, 2018; Manow, 2024; Selk, 2023) sowie sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften (Hyde, 2020; Koos, 2025; Ullah, 2025) aufgestellt. Frühere Zentren der Demokratie, wie beispielsweise die Vereinigten Staaten, werden von autoritär agierenden Gruppierungen bedroht. Die Demokratie sei sogar Ausdruck eines unerwünschten Progressivismus (Taşkale, 2025). In Europa sind dieselben Tendenzen deutlich spürbar. Demokratische Institutionen werden bewusst attackiert und in manchen Ländern aktiv unterminiert. Die Krisenerfahrungen der letzten 20 Jahre, besonders die globale Finanzkrise von 2007 bis 2009 sowie die Covid-19-Pandemie, haben gesellschaftlich zu grundlegenden Vertrauensverlusten in die Leistungsfähigkeit demokratisch verfasster Staaten geführt (Tichy, 2020). Persönliche Abstiegsängste sowie die steigende Einkommensungleichheit gelten als Katalysatoren des Problems (Rau & Stokes, 2025). Die Popularität antidemokratischer Positionen nimmt folglich zu.

Zugleich äußern insbesondere junge Menschen das Gefühl, dass ihre Anliegen in der aktuellen politischen Debatte nur unzureichend berücksichtigt werden (Bohrn & Zandonella, 2024). Angesichts der demografischen Struktur der österreichischen Wähler:innenschaft geraten ihre politischen Interessen oftmals ins Hintertreffen. Das birgt die Gefahr einer Entfremdung junger Menschen mit dem politischen System. Die Partizipation der Bürger:innen am politischen Prozess ist jedoch die „Lebensader“ der Demokratie. Dementsprechend braucht ein demokratisches System, welches oftmals auch Enttäuschungen in Teilen der Bevölkerung hervorruft, zumindest das Vertrauen in demokratische Verfahren an sich. In Österreich glauben mittlerweile weniger als die Hälfte der Jugendlichen, dass das politische System gut funktioniert (Bohrn & Zandonella, 2024). Büßt ein demokratisches System aus der Leistungsperspektive an Attraktivität ein, nimmt die Bedeutung diffuser, ergebnisunabhängiger Legitimationsgrundlagen (z. B. Gerechtigkeitsempfinden, Prozesslegitimation) in der Bevölkerung zu, um demokratische Systeme zu stabilisieren (Westle, 2007).

Hier kommt die Politische Bildung ins Spiel. Ihr Auftrag in der Demokratie lautet, Bürger:innen auf ihre Rolle als demokratisch agierende Menschen vorzubereiten (Detjen, 2013). Ein bedeutsamer Teil dieses demokratischen Lernprozesses sollte die Einbettung dementsprechender Praktiken in die gesellschaftliche Selbstorganisation sein, sodass sich ein demokratisches Bewusstsein aus den ritualisierten Umgangsformen einer Gesellschaft heraus entwickelt. In diesem Kontext besteht eine zentrale Aufgabe in der Entwicklung der Fähigkeit zum Dialog mit widerstrebenden Positionen und friedlicher Konfliktaustragung. Diese Disposition demokratischen Handelns kann nicht durch Wissensvermittlung allein entstehen, sondern erfordert die Erfahrung demokratischer Praxen (Himmelmann, 2004).

Demokratische Prinzipien haben nach einem solchen Verständnis Einzug in oft als „unpolitisch“ verstandene Sphären zu halten (z. B. Sport- und Freizeitvereine). Dadurch kann sich ihre Bedeutung als gesellschaftsstrukturierendes Prinzip durch das Erleben einer demokratischen Kultur im zwischenmenschlichen Umgang etablieren. Schulen nehmen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Rolle eine Sonderstellung ein. Aus demokratiepolitischer Perspektive ist es daher entscheidend, sie als Orte demokratischer Bildung zu gestalten. Dieser Anspruch verwirklicht sich vor allem darin, dass Schüler:innen konkrete Erfahrungen mit demokratischen Praktiken machen. Inwieweit Schule und Politische Bildung diesem Anspruch gerecht werden können, wird in weiterer Folge erläutert.

2. Politische Bildung in der Demokratie

Der Politischen Bildung kommt in der Demokratie die Aufgabe zu, Bürger:innen zu befähigen, sich mündig, kritisch und aktiv am politischen Leben zu beteiligen und auch teilzunehmen. Sie versteht sich als ein wesentliches Element, um die Möglichkeit zu schaffen, dass es zu einer Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft kommen kann. Konkret wird erwartet, dass Politische Bildung Wissen und Kenntnisse übermittelt, die zur Orientierung im politischen System und in der Gesellschaft beitragen. Hierzu zählt insbesondere die Fähigkeit, politische Informationen einzuordnen, Positionen zu hinterfragen und selbstständig Meinungen bilden zu können, was gemeinhin als politische Urteilskompetenz bezeichnet wird. Daneben erscheint besonders die politische Handlungskompetenz von Bedeutung, worunter die Fähigkeit verstanden wird, sich wirksam an politischen Prozessen und gesellschaftlichen Angelegenheiten zu beteiligen (Krammer et al., 2008). Damit dies gelingt, hat Politische Bildung nicht nur zur Vermittlung von (v. a. konzeptionellem) Wissen z. B. über die Demokratie als System beizutragen, sondern auch methodische Fähigkeiten zu fördern (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE], 2004).

Nach dem Beutelsbacher Konsens ist Politische Bildung in der Demokratie selbst angehalten, demokratische Lernbedingungen sicherzustellen. Das bedeutet, dass Lehrpersonen Schüler:innen keinesfalls überwältigen dürfen, sondern dass Politische Bildung im Interesse der Lernenden kontroverse Positionen auch in ihrer Kontroversität darstellt und immer auf die Entwicklung der eigenständigen Urteile der Schüler:innen abzielt (Bundeszentrale für politische Bildung [bpb], 2011). Daneben steht für die Politikdidaktik außer Zweifel, dass Politische Bildung auch den Auftrag hat, die Entwicklung von demokratischen Einstellungen und Überzeugungen zu unterstützen, was zu gewissen Spannungen mit den vorgenannten Prinzipien führen kann (Widmaier & Zorn, 2016). Politische Bildung ist somit in der Demokratie mit bestimmten Werten wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Gerechtigkeit verbunden, die als Grundlage für ein Zusammenleben

in einer durch Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft angenommen werden (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015). Ob und inwieweit diese hier genannten Ziele durch Politische Bildung tatsächlich erreicht werden können, darüber wird innerhalb der Politikdidaktik kontrovers diskutiert. Vieles spricht dafür, dass demokratische Denk- und Handlungsweisen somit nicht nur durch Wissensvermittlung entwickelt werden können, sondern über das Erleben spezifischer, mit einer demokratischen Sozialisation verbundenen Praktiken grundgelegt sind (Himmelman, 2004). Letzterer Aspekt muss ernster genommen werden, wenn es darum geht, junge Menschen, welche diesbezüglich kaum Erfahrungen haben oder von rechtlicher Seite nur begrenzt am demokratischen Prozess teilnehmen können, zu erreichen. In diesem Kontext fungiert die Schule als zentraler Raum gesellschaftlicher und demokratischer Integration.

Um die hier angeführten Aufgaben zu erfüllen, ist Politische Bildung im österreichischen Schulsystem in drei Säulen verortet: als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach, dann als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip („übergreifendes Thema“) auf allen Schulstufen und auch – im Sinne einer angewandten bzw. erfahrungsorientierten Politischen Bildung – im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler:innen (BMBF, 2015). Für einen solchen breiten Ansatz Politischer Bildung, der nicht nur Lernen im Fach, sondern auch praktisches Lernen durch die Übernahme von Verantwortung in einer demokratisch-partizipativen Schulkultur umfasst, wurde in jüngerer Zeit in Fachkreisen zunehmend der Begriff „Demokratiebildung“ verwendet (Beutel et al., 2025).

3. Befunde zur Politischen Bildung in Österreich

Ungeachtet dieser schon seit längerer Zeit im österreichischen Schulsystem geltenden Bildungsaufgaben (Wolf, 1998) befand sich die Politische Bildung aufgrund einer schwachen strukturellen Verankerung innerschulisch über Jahrzehnte in einer randständigen Rolle (Filzmaier, 2006). Einen gewissen Schub erfuhr sie mit der Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre im Jahr 2007, dem verschiedene förderliche Initiativen wie die Ausarbeitung eines Kompetenzmodells (Krammer et al., 2008) und eine Aufwertung in der Sekundarstufe I folgten (Stornig, 2021a). Dennoch ist davon auszugehen, dass die Praxis der Politischen Bildung den oben genannten Zielvorgaben deutlich hinterherhinkt. Empirische Befunde aus Österreich, die nach wie vor nur punktuell vorliegen, machen diverse Problematiken offenkundig. Studien zur Politischen Bildung als Fach kritisieren unter anderem, dass Politische Bildung im Kombinationsfach mit Geschichte zu wenig Raum einnimmt und dass Bildungsvorgaben (Beutelsbacher Konsens, Kompetenzorientierung) bei Lehrpersonen zu wenig bekannt sind (Rabl et al., 2023; Stornig, 2020). Letzteres führt zu Unsicherheiten oder gar zur Vermeidung von bestimmten an sich be-

deutschen politischen Fragen (Parteipolitik, Migration, Terrorismus etc.), die das politische (Welt)-Geschehen bestimmen (Stornig, 2021a; Larcher & Zandonella, 2014). Auch missachten Lehrpersonen im Politikunterricht teilweise die zentralen Voraussetzungen einer demokratisch orientierten Politischen Bildung. Anstatt ergebnisoffene Lernprozesse und freie demokratische Urteilsbildung zu ermöglichen, kommt es häufig vor, dass der Unterricht überwiegend aus einer Vermittlung eines bestimmten angeblichen Faktenwissens besteht, das nicht hinterfragt werden darf (Krösche, 2024; Rabl et al., 2023; Stornig, 2021b). Es bestehen deutliche Zweifel, ob Politische Bildung auf diese Weise zum Ziel demokratischer Dialog- und Konfliktfähigkeit beitragen kann. Viele der hier genannten Praxisprobleme werden jedenfalls mit einer mangelhaften Ausbildung von Lehrpersonen in Zusammenhang gebracht, was die Relevanz von Fort- und Weiterbildung erhöht (Krösche et al., 2024).

Auch Studien zur demokratischen Partizipation in der Schule, die grundsätzlich verschiedene Ebenen und Gremien von der Klasse zur Delegiertenversammlung bis hin zur gesamten Schule umfassen kann, zeigen diverse Schwierigkeiten auf (Quenzel et al., 2023; Stornig et al., 2025) und verweisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer verbesserten Lehramtsausbildung (Bilewicz et al., 2024). Auch wenn die staatlich organisierte Schule von vornherein nur eine eingeschränkt demokratische Mitbestimmung von Schüler:innen ermöglicht, so schöpfen österreichische Lehrer:innen und Schulen in der Regel nicht die vorliegenden demokratischen Potenziale aus (Brait et al., 2022; Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020a; 2020b). Im Angesicht jüngster gesellschaftlicher Krisen wurde deshalb im aktuellen österreichischen Regierungsprogramm die Einrichtung eines Fachs Demokratiebildung für die Sekundarstufe I angekündigt. Welche inhaltlichen Eckpunkte und konkreten Stundenausmaße hierfür vorgesehen sind, ist noch nicht bekannt.

Vor dem Hintergrund demokratischer Transformationen in krisenhaften Zeiten erscheint die Erforschung des Demokratiebewusstseins und der politischen Einstellungen junger Menschen in Österreich besonders wichtig. Forschungsdesiderate bestehen auch zur erlebten Praxis Politischer Bildung – sowohl als Fach als auch durch das Erleben einer demokratisch-partizipativen Schulkultur. Von herausragender Bedeutung erscheint darüber hinaus die Frage zu möglichen Zusammenhängen zwischen Demokratiebewusstsein, politischen Einstellungen und der erfahrenen schulischen Politischen Bildung (Stornig et al., 2025). Diese Zusammenhänge werden im Rahmen eines Forschungsprojekts der KPH Wien/Niederösterreich, der PH Tirol und dem RFDZ Steiermark befocht.

4. Beschreibung des Forschungsprojekts „Demokratiebewusstsein junger Menschen in Österreich“ (2024–2026)

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts werden drei Parameter mit Hilfe eines Fragebogens befocht: Wissen, Einstellungen und schulische Umsetzung im Hin-

blick auf das Demokratiebewusstsein junger Menschen. Die Befragung aller 14- bis 15-jährigen Schüler:innen in Österreich erfolgte online im Zeitraum von Mai bis Juni 2025. Die Verteilung des Links wurde teilweise durch die Bildungsdirektionen unterstützt, in manchen Bundesländern wurden die Schulen direkt vom Forscher:innenteam angeschrieben. Die Lehrer:innen der 8.Schulstufen führten die Befragungen anschließend online in ihren Klassen durch.

Der Fragebogen besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen. Nur zwei Items beinhalten eine offene Fragenstellung. Im ersten Teil haben die Befragten die Möglichkeit, ihren persönlichen Demokratiebegriff zu erläutern. Die zweite offene Frage ermöglicht allgemeine Ergänzungen zum Thema. Die Befragung wurde bis jetzt in sechs Bundesländern in Österreich durchgeführt. Entsprechend der drei Bereiche „Dein Wissen zu Demokratie/Dein Interesse an politischen Themen“, „Deine Einstellung zu Politik und Demokratie“ sowie dem partizipativen Erleben im schulischen und im privaten Umfeld stellt sich die zentrale Forschungsfrage: Wie sieht das Demokratiebewusstsein von 14- bis 15-jährigen Schüler:innen in Österreich aus?

Im Fokus der Befragung stehen junge Menschen der 8.Schulstufe, die zum Zeitpunkt der Befragung zum überwiegenden Teil noch nicht wahlberechtigt sind. Sie sollten jedoch auf unterschiedlichste Weise bereits politisch vorgebildet sein, einerseits durch das in Österreich übergreifende Thema Politische Bildung und andererseits ab der 5.Schulstufe durch das Kombinationsfach Geschichte und Politische Bildung (GPB). Außerdem sollten die Schüler:innen bereits Erfahrungen im Bereich von partizipatorischen Prozessen erhalten haben. Der Grund für die Auswahl dieser Altersgruppe liegt vor allem darin, dass sich bei Literaturrecherchen zeigte, dass gerade diese Altersgruppe bis zum jetzigen Zeitpunkt noch kaum beforscht wurde. Daraus ergaben sich für das Forschungsteam folgende spezifische Fragen und Hypothesen im Detail:

- Über welche politischen Einstellungen verfügen Schüler:innen der 8. Schulstufe?
- Inwieweit nehmen sie autoritäre Tendenzen wahr und sind sie bereits von diesen geprägt?
- In welchem Ausmaß zeigen die befragten Schüler:innen demokratisches Bewusstsein?
- Wie nehmen die befragten Schüler:innen Praktiken der Politischen Bildung wahr bzw. welche Erfahrungen machen sie in den schuldemokratischen Prozessen?

Im vorliegenden Artikel beschäftigen wir uns ausschließlich mit den beiden letzten Fragestellungen. Sechs Items des Fragebogens befassen sich im Speziellen mit der Erfahrung, die Jugendliche im Bereich der Politischen Bildung im Unterricht und im Schulumfeld machen, wo ihnen im besten Fall die Möglichkeit geboten wird, sich auch partizipatorisch zu beteiligen. In diesem Kontext werden die Schüler:innen über Alltagssituationen, denen demokratische Prozesse zu Grunde liegen, so-

wie zu ihrer Zustimmung befragt. Weiters wird die Einschätzung der Jugendlichen über den Anteil von Themen der Politischen Bildung im Fach Geschichte und Politische Bildung erfragt. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip findet sich in einem weiteren Item, wo die Befragten angeben, welche politischen Themen in anderen Unterrichtsfächern als GPB besprochen und diskutiert werden. Zwei Fragestellungen beschäftigen sich im Detail mit demokratischen Einrichtungen an der Schule wie dem Klassenrat oder dem Schulparlament bzw. mit Möglichkeiten der Partizipation im Rahmen des Schulalltags wie etwa der Mitgestaltung bei einer Klassenreise. Ein weiteres Item beinhaltet eine Meinungsumfrage zum demokratischen Verständnis im und außerhalb des Schulumfelds. Dieses Item beinhaltet Fallbeispiele, bei welchen die Schüler:innen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung angeben können (z. B. ein Gesetz gegen Fake News, in dem Politiker:innen bestimmen, was falsch oder richtig ist).

Im Folgenden finden sich einige ausgewählte Ergebnisse der Befragung insbesondere zum Bereich Schule und schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten.

5. Ergebnisse der Studie

In diesem Kapitel wird zunächst die Stichprobe der Befragung beschrieben, um dann einen Blick auf die Ergebnisse des Fragebogenbereichs „Deine Erfahrungen mit Demokratie in der Schule“ zu werfen.

5.1 Stichprobe

Bis zum jetzigen Zeitpunkt konnten 1995 Schüler:innen (49,1 % weiblich/49,4 % männlich/1,6 % divers) in die Studie einbezogen werden. Die meisten Schüler:innen geben an, dass sie 13 (N=520/26,1 %), 14 (N=1250/62,7 %) und 15 (N=196/9,8 %) Jahre alt sind. 17 Schüler:innen (N=0,9 %) sind zum Zeitpunkt der Befragung 16 Jahre alt und zwei (N=0,1 %) geben an, dass sie 17 Jahre alt sind. 1697 Schüler:innen (N=85,1 %) haben die österreichische Staatsbürgerschaft, 209 Lernende (N=10,5 %) haben eine andere. 89 Schüler:innen (N=4,5 %) besitzen eine Doppelstaatsbürgerschaft. 59,8 % der Befragten besuchen zum Zeitpunkt der Befragung die Mittelschule, 40,2 % ein Gymnasium.

Nach der Frage, welche Sprachen sie zu Hause sprechen¹, geben 90,5 % an, Deutsch zu sprechen, 4,9 % Türkisch und 5,7 % Bosnisch-Serbisch-Kroatisch. 16,6 % sprechen eine andere Sprache (siehe Tabelle 1 auf der Folgeseite; diese drei Sprachengruppen waren zur Auswahl vorgegeben, da sie die am häufigsten gesprochenen Sprachen in Österreich darstellen, vgl. <https://www.demokratiewebstatt.at/angekommen-demokratie-und-sprache-ueben/sprachen-in-oesterreich>).

¹ Diese Variable zur sprachlichen Dimension wurde erhoben, da in weiterer Folge Zusammenhänge von sprachlicher Dimension und Demokratieverständnis festgestellt werden können.

		Antworten		
		N	Prozent	% der Fälle
Sprachen zu Hause	Deutsch	1805	74,6%	90,5%
	Türkisch	97	4,0%	4,9%
	BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch)	114	4,7%	5,7%
	andere	402	16,6%	20,2%
Gesamt		2418	100,0%	121,2%

TAB. 1 Sprachen, die von den Schüler:innen gesprochen werden

Mittels offener Antworten konnten die Schüler:innen danach zusätzlich angeben, welche Sprachen sie zu Hause sprechen. Es stellte sich heraus, dass die Schüler:innen vor allem Englisch ($n=97$), Ungarisch ($n=58$) und österreichische Dialekte ($n=46$) als Umgangssprache im privaten Kontext angeben.

Die Befragung findet österreichweit statt. Abbildung 1 stellt die Verteilung der teilnehmenden Schüler:innen je nach Bundesland vor. Eher städtisch wohnen 27,2 % der Schüler:innen, eher ländlich 72,8 %. Die meisten Teilnehmer:innen sind zum bisherigen Stand der Befragung aus Tirol und der Steiermark, in Niederösterreich konnte die Befragung nicht mehr im Juni 2025 durchgeführt werden, auch in Wien und Salzburg wurden bis zu diesem Zeitpunkt (wegen zu spät erteilten Genehmigungen durch die Bildungsdirektionen) nur wenige Schüler:innen erreicht.

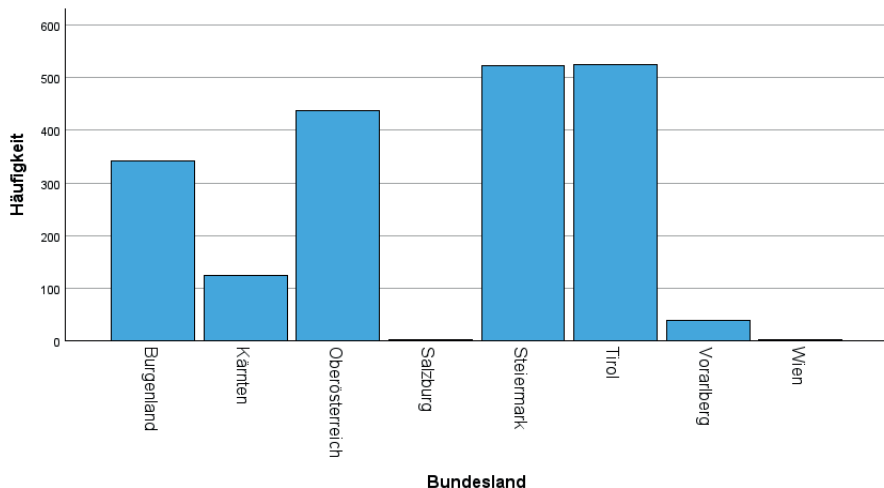


ABB. 1 Bisherige Teilnahme aus den Bundesländern

5.2 Erfahrungen mit Demokratie in der Schule

Auf die Frage „Wie viel Prozent an Politischer Bildung erlebst du im Fach Geschichte und Politische Bildung?“ konnten die Schüler:innen auf einem Schieberegler (von 0 bis 100 Prozent) antworten. Es stellte sich heraus, dass nur 10,4 % der Schüler:innen der Meinung sind, dass Politische Bildung einen sehr hohen Stellenwert (100 %) im Fach einnimmt, obwohl das Schulfach „Geschichte und Politische Bildung“ (GPB) heißt. Der Mittelwert beträgt 49,97, das bedeutet, im Durchschnitt stellten die Schüler:innen den Schieberegler auf die mittlere Stufe, die Streuung war jedoch sehr breit. Die Schüler:innen wurden zudem befragt, in welchen Unterrichtsfächern Politische Bildung außerhalb vom Unterrichtsfach GPB thematisiert wird. 62 % der Schüler:innen geben an, Politische Bildung in anderen Fächern zu erfahren. Vor allem in den Fächern Geografie und Deutsch werden Themen der Politischen Bildung nach der Ansicht der Befragten (offene Antworten) häufig behandelt. Darüber hinaus wurden die Schüler:innen gefragt, ob es Möglichkeiten an ihrer Schule gibt, sich demokratisch zu engagieren und zu beteiligen (Abb. 2). Dabei fällt auf, dass es an den meisten Schulen eine Schulsprecher:innenwahl und Exkursionen zu politischen Orten (Gedenkstätten, Parlament, Landtag) sowie Workshops zu Themen wie z. B. Menschenrechte, Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Demokratie, LGBTIQ+ gibt. Auch Feedback an die Lehrer:innen scheint gelebte Praxis zu sein. Weniger häufig erwähnen die befragten Schüler:innen einen Demokratietag, ein Schulparlament oder einen Klassenrat.

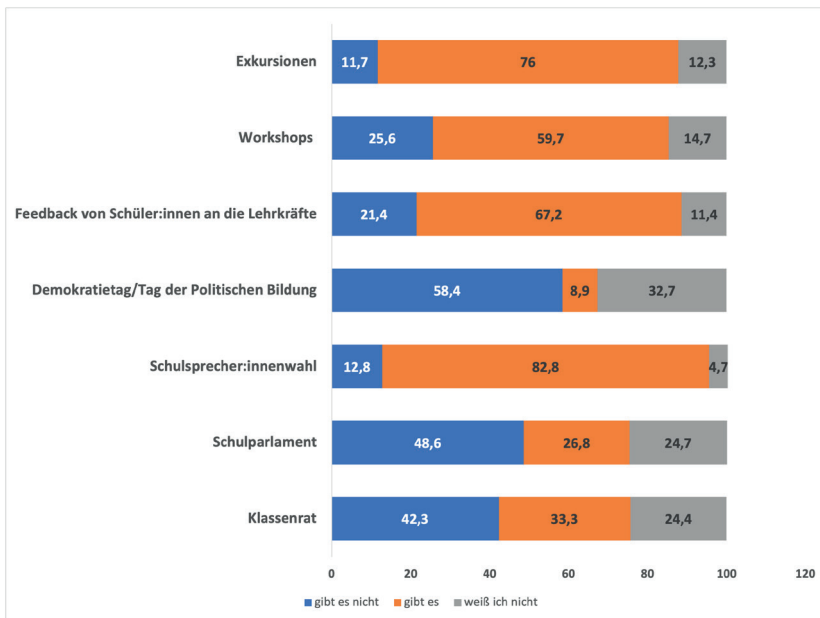


ABB. 2 Demokratisch-partizipative Einrichtungen an der Schule

Auf die Frage zu gelebter Demokratie im Unterricht: „Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?“ (1: „stimme nicht zu“ bis 4: „stimme völlig zu“) gaben die Schüler:innen folgende Antworten (sh. Tab.2):

Gruppenstatistiken	Schulart	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
19.1. Ich lerne in der Schule, dass es zu einem Thema verschiedene Meinungen geben kann.	Mittelschule	1194	3,29	,873	,025
	Gymnasium	801	3,43	,775	,027
19.2. Im Unterricht darf ich anderer Meinung sein als die Lehrperson.	Mittelschule	1194	3,05	,955	,028
	Gymnasium	801	3,08	,949	,034
19.3. Die Lehrpersonen erlauben keine diskriminierenden Äußerungen.	Mittelschule	1194	3,05	,939	,027
	Gymnasium	801	3,29	,847	,030
19.4. Ich werde dabei unterstützt, eine eigene Meinung zu entwickeln.	Mittelschule	1194	2,82	,958	,028
	Gymnasium	801	2,80	,910	,032
19.5. Im Unterricht übe ich meine Meinung gegenüber anderen zu vertreten.	Mittelschule	1194	2,64	,920	,027
	Gymnasium	801	2,68	,940	,033
19.6. Es herrscht Fairness und Wertschätzung im Unterricht, wenn jemand seine Meinung sagt.	Mittelschule	1194	2,65	,971	,028
	Gymnasium	801	2,65	,939	,033

TAB. 2 *Gelebte Demokratie im Unterricht*

Es zeigen sich signifikante Unterschiede ($p < 0,001$) bei den Fragen 19.1 und 19.3: Gymnasiast:innen ($MW=3,43$) stimmen hier etwas mehr zu als Mittelschüler:innen ($MW=3,29$), was in diesem Zusammenhang einer hohen Zustimmung entspricht. Bei allen anderen Fragen antworten die Schüler:innen ausgeglichen. Bei Frage 19.1 und 19.4 zeigen sich zudem signifikante Geschlechtsunterschiede, wobei hier die Mädchen ($MW=3,46/2,89$) etwas höhere Zustimmungen als die Buben ($MW=3,24/2,74$) zeigen. Es gibt keine Unterschiede zwischen Schüler:innen in städtischen und ländlichen Wohngebieten bei diesen Fragen. Gelebte Demokratie im Unterricht wird aus den Ergebnissen folgernd hoch eingeschätzt.

Wie die Mitbestimmung im Unterricht gesehen wird, zeigt Abbildung 3.

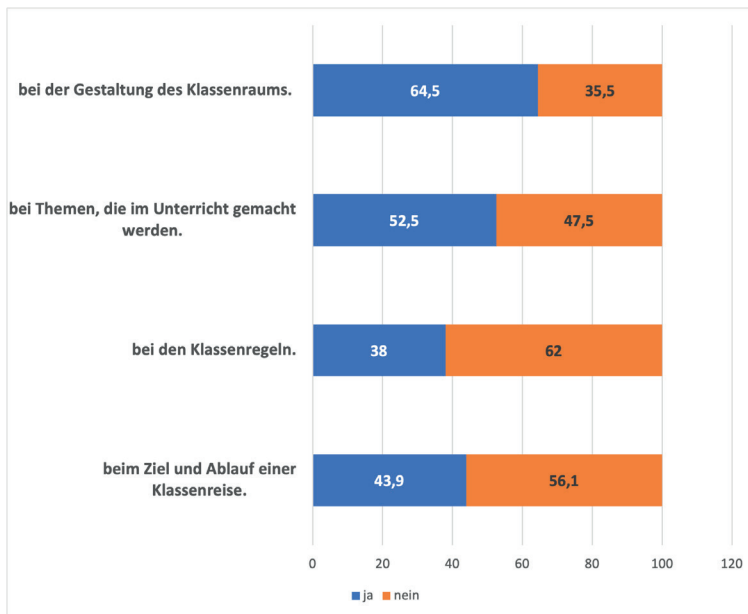


ABB. 3 Mitbestimmung im Unterricht

Bei der Gestaltung des Klassenraums haben die Schüler:innen laut Abb. 3 häufiger die Möglichkeit mitzubestimmen, weit weniger bei den Klassenregeln oder beim Ziel und Ablauf einer Klassenreise.

Beim Vergleich zwischen den Antworten der Schüler:innen aus der Mittelschule und dem Gymnasium lässt sich feststellen, dass Gymnasiast:innen bei den Klassenregeln häufiger mitentscheiden dürfen ($p < 0.001$). Es zeigen sich hier keine geschlechtsbezogenen Unterschiede.

Zu guter Letzt wurden die Schüler:innen um ihren Grad der Zustimmung (0 = stimme nicht zu, 1 = stimme eher nicht zu, 2 = stimme eher zu, 3 = stimme völlig zu) bei sechs Fallbeispielen (Abb. 4) gebeten. Diese lauten:

- Fallbeispiel 1: „Die Klassensprecher:innenwahl ist entschieden, aber einige wollen eine neue Wahl, weil ihnen das Ergebnis nicht gefällt. Die Wahl sollte wiederholt werden. Wie sehr stimmst du einer Wiederholung zu?“

- Fallbeispiel 2: „In einem Sportverein sollen alle – unabhängig von Geschlecht oder Herkunft – die gleichen Chancen bekommen. Gleiche Chancen für alle halten einige Mitglieder des Vereins für unnötig. Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? Jugendliche organisieren eine Demonstration für Klimaschutz. Manche Personen sagen, das bringt nichts und Demonstrationen sind unnötig.“

- Fallbeispiel 3: „Jugendliche organisieren eine Demonstration für Klimaschutz. Manche Personen sagen, das bringt nichts und Demonstrationen sind unnötig. Wie sehr stimmst du diesen Personen zu?“

- Fallbeispiel 4: „Erwachsene entscheiden oft über Dinge (z. B. Verlängerung der Schulpflicht, Strafbarkeit ab 14 Jahren), die auch Jugendliche betreffen. Wenn es um Jugendliche geht, sollten sie auch gefragt werden. Wie sehr stimmst du zu, dass auch Jugendliche gefragt werden?“

- Fallbeispiel 5: „Manche Menschen dürfen nicht wählen, weil sie keine österreichische Staatsbürgerschaft haben. Das ist eine gute Regel. Wie sehr stimmst du dieser Regel zu?“

- Fallbeispiel 6: „Im Internet verbreitet sich eine falsche Nachricht über Politik. Daraufhin beschließen die Politiker:innen ein Gesetz, in dem nur sie entscheiden, was wahr und falsch ist. Das halten sie für ein gutes Gesetz. Wie sehr stimmst du zu, dass die Politiker:innen dieses Gesetz beschließen?“

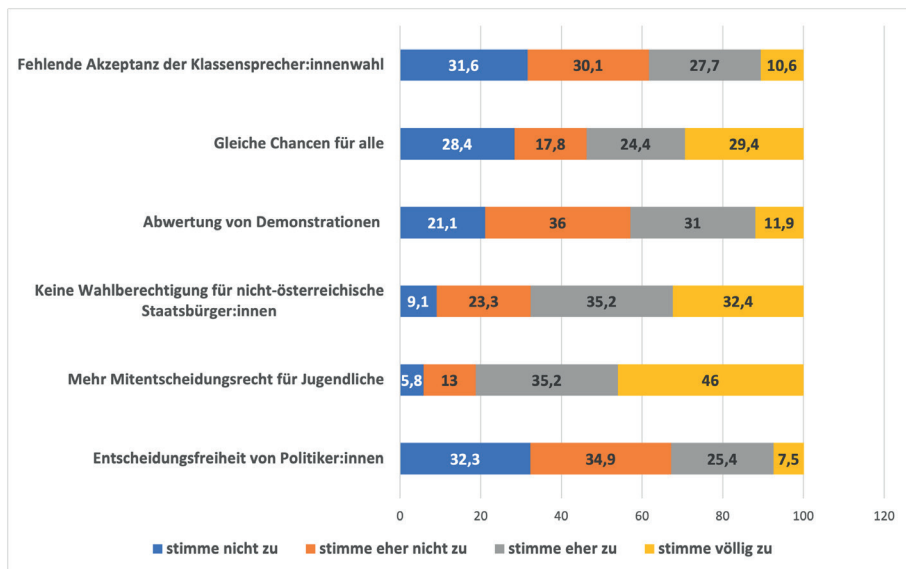


ABB. 4 *Wie sehr stimmst du folgenden Fallbeispielen zu?*

Was die Schultypen betrifft, zeigen sich hier signifikante Unterschiede ($p < 0.001$) bei allen Fallbeispielen bis auf Beispiel 5. Bei Fallbeispiel 1, 2, 3 und 6 zeigen Mittelschüler:innen eine höhere Zustimmung, im Gegensatz zu 4. Geschlechtsspezifisch zeigen sich nur bei Fallbeispiel 3 und bei Fallbeispiel 5 signifikante Unterschiede, wobei hier die männlichen Schüler eine höhere Zustimmung zeigen.

6. Conclusio und Ausblick

Auf Grund der Ergebnisse ist festzuhalten, dass trotz der seit dem Lehrplan 2016 verankerten Pflichtmodule der Politischen Bildung im Rahmen des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dies im Schulalltag noch

nicht angekommen zu sein scheint. Dies zeigte bereits eine Umfrage 2019/2020 mit dem Titel „Umsetzung Politischer Bildung in der Sekundarstufe 1“: Nur ein Drittel der befragten Lehrpersonen gab an, dass sie es als einen Vorteil ansahen, dass politische Bildungsinhalte sich explizit im Lehrplan finden (Rabl et al., 2023). Eine weitere Verankerung der politischen Bildungsinhalte erfuhr das Fach Geschichte und Sozialkunde durch den neuen Lehrplan 2023, wobei es zusätzlich zu einer Umbenennung des Faches in Geschichte und Politische Bildung (GPB) kam. Zuzüglich wurden auch die entsprechenden Kompetenzen gestrafft, diese sollten dadurch praktikabler für die unterrichtenden Lehrpersonen werden. Weiters wurde im Rahmen des Lehrplans großer Wert auf die Fokussierung der politischen Kompetenzen (Politische Urteils-, Methoden-, Handlungs- und Sachkompetenz) gelegt (Krammer et al., 2016). Der ernüchternde Befund ist jedoch, dass circa nur ein Zehntel der befragten Schüler:innen angibt, dass sie die Politische Bildung im Fach Geschichte und Politische Bildung zu einem hohen Prozentsatz wahrnehmen. Es gibt also scheinbar noch immer einen großen Überhang an historischen Themen, die vermittelt werden. Obwohl die strukturelle Verankerung innerschulisch vorhanden ist, scheint die Politische Bildung weiterhin eine randständige Rolle (Filzmaier, 2006) einzunehmen.

Zuzüglich zum Fach Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I ist die Politische Bildung bereits seit 1978 als Unterrichtsprinzip im gesamten Pflichtschulbereich verankert und seit 2023 als eines der verpflichtenden übergreifenden Themen fixer Bestandteil der Lehrpläne. Im Rahmen der Studie ergab sich jedoch, dass den Schüler:innen größtenteils nur in den Fächern Deutsch und Geografie vermehrt politische Bildungsinhalte vermittelt werden. Daher ist festzuhalten, dass auch in diesem Bereich ein großer Handlungsbedarf besteht.

Die Ergebnisse in Bezug auf demokratisch-partizipative Einrichtungen in der Schule selbst und außerhalb der Bildungseinrichtung zeigen ein sehr unterschiedliches Bild. Exkursionen und Workshops werden den Schüler:innen in einem hohen Ausmaß angeboten, jedoch ist die Schuldemokratie selbst – sei es in Form von Klassenrat oder Schüler:innenparlamenten – sehr marginal ausgebildet.

Bei den Auswertungen von situativen Fragen in und außerhalb der Schule zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten angibt, dass Meinungsvielfalt gelehrt wird. Im Unterschied dazu hat ein Großteil der Schüler:innen das Gefühl, dass ihnen nicht beigebracht wird, eine eigene Meinung zu entwickeln (Urteilskompetenz). Von diesen und ähnlichen Beispielen lässt sich ableiten, dass auch eine weitere Kompetenz – die politische Handlungskompetenz – im Unterricht nur sehr marginal umgesetzt wird.

Es zeigt sich weiters, dass auch andere Formen der Partizipationsmöglichkeit im Schulalltag nicht oder nur sehr selten angeboten werden. Dies mindert wiederum die Möglichkeit der Schüler:innen, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen, Meinungen zu bilden und diese auch umzusetzen. Bei der Gestaltung des Klassenraumes

geben fast zwei Drittel an, dass sie mitbestimmen dürfen, jedoch bei der Findung der Klassenregeln geben fast genauso viele Befragte an, nicht gefragt zu werden. Also auch in diesem Bereich gibt es einen erhöhten Bedarf, die gelebte Praxis zu verändern, um Schule auch als Ort der gelebten Demokratie wahrzunehmen.

Schüler:innen zeigen – auch wenn sie in Bildungseinrichtungen nicht immer die Möglichkeit vorfinden, sich aktiv einzubringen – ein sehr eindeutiges Bild in Bezug auf Wahlen, deren Ergebnis anerkannt werden sollte. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich die Schüler:innen sehr wohl aktiv beteiligen möchten, jedoch sehr oft das Gefühl haben, dass sie zu wenig mitbestimmen können und dürfen.

Abschließend ist daher festzuhalten, dass im Bereich der Partizipation von Jugendlichen, auch wenn sie noch nicht wahlberechtigt sind, Interesse besteht, sich zu engagieren. Die Schule ist der ideale Ort, sich einzubringen, eigene Meinungen zu entwickeln und andere Ansichten zu beurteilen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, ein politisches Gewissen zu entwickeln. Gleichzeitig ist die Schule als Ort gesellschaftlichen Zusammentreffens nicht frei von außerschulischen Ausgrenzungs- und Marginalisierungsstrukturen, welche sich im schulischen Alltag widerspiegeln können (v.a. soziale Herkunft, Milieuzugehörigkeit). Diese gilt es als Lehrperson sowie in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen, um eine inklusive und demokratieförderliche Lernumgebung zu schaffen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen, den Schüler:innen diesen Prozess der demokratischen Bewusstseinsbildung durch Reflexion gesellschaftlicher (und demokratischer) Augrenzungsmechanismen zu ermöglichen und reflektiv zu begleiten. Demokratiebildung sollte daher nicht als frontale Wissensvermittlung konzipiert werden, sondern als die Schaffung eines Lernraumes, in welchem Schüler:innen unabhängig von ihren Hintergründen Erfahrungen teilen und miteinander diskutieren können.

Die Ergebnisse dieser Studie könnten einen Hinweis auf einen notwendigen Handlungsbedarf geben. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass einerseits noch umfassendere gesetzliche Rahmenbedingungen als Basis für einen Unterricht in Politischer Bildung geschaffen werden und andererseits die Pädagogischen Hochschulen zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote bereithalten. Die Ressourcen sind vorhanden und können von Lehrpersonen genutzt werden. Das gesellschaftlich-integrative Potenzial der Politischen Bildung gilt verwirklicht zu werden – die Schüler:innen sind bereit.

Literatur

- Beutel, W., Kenner, S. & Lange, D. (2025). „Monitor Demokratiebildung“ Bd. 1. *Demokratiebildung. Eine Orientierung*. Wochenschau.
- Bilewicz, W., Boxhofer, E., Heimberger, K. & Hörmann, B. (2024). Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen: Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 179–200. <https://doi.org/10.17883/PA-HO-2024-01-13>
- Böckenförde, E. W. (2006). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In E. W. Böckenförde, *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (Erw. Ausg., S. 92–114). Suhrkamp.
- Bohrn, K. & Zandonella, M. (2024). *Junge Menschen & Demokratie in Österreich 2024*. Foresight Research Hofinger GmbH.
- Brait, A., Menapace, P., Oberhauser, C., Plattner, I. & Stornig, T. (2022). Schulische Partizipation. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino* (S. 61–79). Studien Verlag.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2011, April 7). *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBWF], (2015). *Unterrichtsprinzip für Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700>
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg.
- Filzmaier, P. (2006). Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven. In G. Diendorfer & S. Steininger (Hrsg.), *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich, Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven* (S. 39–50). Wochenschau.
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020a). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 207–231). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_12
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020b). *Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II*. <https://doi.org/10.25656/01:19120>
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf* (2.). Wochenschau.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (W. Edelstein & P. Fauser, Hrsg.). BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.

- Hyde, S. D. (2020). Democracy's backsliding in the international environment. *Science*, 369(6508), 1192–1196. <https://doi.org/10.1126/science.abb2434>
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Koos, A. K. (2025). Supply-side anti-pluralists and demand-side anti-plutocrats: The case of 21st century populism. *Political Research Quarterly*, 78(2), 797–813. <https://doi.org/10.1177/10659129251319722>
- 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). Julius Klinkhardt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-307659>
- Krösche, H., Rabl, M., Stornig, T., Eghtessad, A., Liegl, D., Katschnig, T. & Schuh, S. (2024). Wege der Professionalisierung in der Politischen Bildung – wie kann wirksame Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen gelingen? In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023*. PH Vorarlberg. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28496/pdf/Pichler_et_al_2024_Wie_viel_Wissenschaft_braucht.pdf
- Larcher, E. & Zandonella, M. (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. http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die* (1st edition). Crown.
- Manow, P. (2024). *Unter Beobachtung: Die Bestimmung der liberalen Demokratie und ihrer Freunde* (Originalausgabe, 1. Aufl.). Suhrkamp.
- ÖVP, SPÖ & NEOS. (2025). *Jetzt das Richtige tun. Für Österreich. Regierungsprogramm 2025–2029*. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8d78bo28-70ba-4f60-a96e-2fca7324fd03/Regierungsprogramm_2025-2029.pdf
- Quenzel, G., Beck, M. & Jungkunz, S. (Hrsg.). (2023). *Bildung und Partizipation* (1. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742614>
- Rabl, M., Katschnig, T., Liegl, D. & Schuh, S. (2023). Kritisches politisches Bewusstsein in der SEK I: Eine empirische Studie an Niederösterreichs Schulen. *R&E-SOURCE*, 10(3), Article 3. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1127>
- Rau, E. G. & Stokes, S. (2025). Income inequality and the erosion of democracy in the twenty-first century. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(1). <https://doi.org/10.1073/pnas.2422543121>

- Sauer, B. (2025). Masculinist identity politics as a strategy for normalizing authoritarian-right narratives. The cases of Germany and Austria. *Journal of Contemporary European Studies*, 33(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14782804.2025.2534568>
- Scheiblecker, M. & Ederer, S. (2025). Österreich steckt im dritten Rezessionsjahr. Prognose für 2025 und 2026 (WIFO-Konjunkturprognose No. 1; WIFO-Konjunkturprognose, S.36). Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/57776206>
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie* (Originalausgabe). Suhrkamp.
- Stornig, T. (2020). Ein Blick in die Praxis: Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden zum Politikunterricht in Österreich. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 251–271). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_17
- Stornig, T. (2021a). *Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33259-4>
- Stornig, T. (2021b). Welche Bedeutung hat die Subjektorientierung aus der Sicht von Politiklehrpersonen? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In T. Hellmuth, C. Ottnier-Diesenberger & A. Preisinger (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik* (S. 123–137). Wochenschau.
- Stornig, Th., Metz G., Hofer D., Rabl, M., Berger M. & Katschnig T. (2025). Demokratiebewusstsein von jungen Menschen in Österreich. Welchen Beitrag leistet die Politische Bildung in Zeiten autoritärer Risiken? In *R&E Source*, 3, More of Research Konferenzband zum Tag der Forschung, 296–310. <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1449>
- Taşkale, A. R. (2025). The affective politics of reactionary futurism in Silicon Valley. *Critical Studies on Security*, 1–5. <https://doi.org/10.1080/21624887.2025.2474781>
- Tichy, G. (2020). Europa in der Vertrauenskrise? *Wirtschaftsdienst*, 100(8), 608–614. <https://doi.org/10.1007/s10273-020-2721-4>
- Ullah, A. A. (2025). Trends in political science research: Democratic dissatisfaction. *International Political Science Abstracts*, 75(3), 391–407. <https://doi.org/10.1177/00208345251348731>
- Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass 2015.GZ BMBF-33.466/0029-1/6/2015 (2015).
- Westle, B. (2007). David Easton, A Systems Analysis of Political Life, Chicago/London 1965. In S. Kailitz (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft* (S. 104–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_29
- Widmaier, B. & Zorn, P. (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolf, A. (Hrsg.). (1998). *Der lange Anfang: 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“*. Sonderzahl.

