

Ivanova, Mishela

Erziehung zu Demokratie als Lebensform mit der Methode Zukunftswerkstatt

Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 103-119



Quellenangabe/ Reference:

Ivanova, Mishela: Erziehung zu Demokratie als Lebensform mit der Methode Zukunftswerkstatt - In: Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 103-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329966 - DOI: 10.25656/01:32996; 10.35468/6163-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329966>

<https://doi.org/10.25656/01:32996>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Mishela Ivanova

Erziehung zu Demokratie als Lebensform mit der Methode Zukunftswerkstatt

Zusammenfassung

Im Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ im Rahmen der Salzburger Bildungslabore führen Lehramtsstudierende der Universität Salzburg in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aus den beteiligten Kooperationsschulen Workshops zur Stärkung der Klassengemeinschaft und des Zusammenhaltes in Schulklassen durch und begleiten in diesem Zusammenhang entstandene partizipative Vorhaben. Die Lehramtsstudierenden erhalten dabei die Möglichkeit, an einem konkreten Projekt aus dem Bereich der Demokratieerziehung mitzuarbeiten, entsprechende Schritte zu planen, umzusetzen und zu evaluieren. Für die beteiligten Schulen wiederum bietet das Projekt eine Gelegenheit, Schüler:innen Raum für Partizipation anzubieten und demokratische Aushandlungsprozesse an der Schule in Gang zu setzen.

Das Projekt wird mithilfe der Methode „Zukunftswerkstatt“ umgesetzt. Es handelt sich dabei um eine kreative Methode, um Veränderungen in Gruppen oder Gemeinschaften herbeizuführen, die auf die aktive Beteiligung aller Teilnehmenden aufbaut und diese fördert. Dies erfolgt, indem die Teilnehmenden über ihre Kritik an der gegenwärtigen Situation und an aktuellen Entwicklungen hinaus kreative Ideen zur Lösung von konkreten Problemen entwickeln und umsetzen.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, das Projekt detaillierter vorzustellen und verschiedene Lernergebnisse auf Seiten der Schüler:innen und Studierenden zu diskutieren.

1 Einleitung

Ausgangsbasis für das Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ stellt die Überlegung dar, dass Demokratie am besten gelernt werden kann, indem die Menschen sie leben (Himmelmann, 2007). Achour et al. (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von „Bildung durch Demokratie“ und grenzen diese von einer „Bildung über Demokratie“ und von einer „Bildung für Demokratie“ ab (vgl. auch Westheimer & Kahne, 2004). Die Schwerpunktsetzung auf Erziehung

zu Demokratie als Lebensform rückt Fragen der Peer-Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft und des unmittelbaren Umgangs miteinander in den Vordergrund.

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung liefern seit vielen Jahren eine Fülle theoretischer Überlegungen und empirischer Daten, die die Notwendigkeit von Projekten zur Förderung von Partizipation und sozialer Eingebundenheit und deren positiven Einfluss auf Schüler:innen begründen und belegen (bspw. Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000; Osterman, 2000; Bischoff et al., 2015; Allen et al., 2016; Betz et al., 2016). Studien zeigen, dass ein positives soziales Umfeld in der Schule mit höherer Schulzugehörigkeit einhergeht und zu einer besseren emotionalen Gesundheit, weniger Konflikten, einer größeren Zufriedenheit, einer stärkeren Lernmotivation sowie zu höheren Lernleistungen führt (für einen Überblick siehe Korpershoek et al., 2016). Die Beteiligung von Schüler:innen an Entscheidungsprozessen in der Schule erhöht ihre Identifikation mit der Schule und ihr Lernengagement (Johnson et al., 1983). Die Arbeit an partizipativen Vorhaben, bei denen sie zusammenarbeiten und unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen müssen, wirkt sich förderlich auf ihre Empathie und Toleranz gegenüber anderen aus, was wiederum nicht nur zum Aufbau einer demokratischen Schulkultur beiträgt, sondern auch als wichtige Eigenschaft für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft betrachtet wird (Solomon et al., 1997; Bischoff et al., 2015). Projekte, bei denen die Schüler:innen die Möglichkeit haben, tätig zu werden und sich handlungswirksam zu erleben, können darüber hinaus langfristige Auswirkungen auf ihr zukünftiges ziviles Engagement haben (Alt et al., 2005; Schwanenflügel, 2015; Tully & Krug, 2016).

Das Projekt, das hier vorgestellt wird, zielt darauf ab, Schüler:innen die Grundprinzipien der Demokratie näherzubringen, indem es sie einerseits zu einem respekt- und rücksichtsvollen Umgang miteinander anregt und sie andererseits aktiv in partizipative Prozesse einbindet. Indem sie ihre konkreten schulischen Erfahrungen einbringen und zur Verbesserung des Zusammenhaltes in der Klasse beitragen können, lernen sie, Demokratie im Kleinen zu leben. Zentral dabei ist die Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Voraussetzung für gesellschaftliche und somit politische Handlungsfähigkeit.

Konkrete Ziele im Projekt sind:

- Schaffung eines positiven und inklusiven Klassenklimas, in dem sich Schüler:innen respektiert und akzeptiert fühlen, und in Folge Stärkung ihrer Schulzugehörigkeit;
- Stärkung der sozialen Kompetenzen der Schüler:innen (z. B. Empathie, Rücksicht, ...) für einen wertschätzenden Umgang miteinander als Grundlage dafür, Demokratie im unmittelbaren Umgang miteinander zu leben;
- Förderung von Partizipation und Mitbestimmung, um Schüler:innen auf einer impliziten Ebene die Grundlagen der Demokratie näherzubringen.

Um diese Ziele zu erreichen, wird es nicht als erforderlich erachtet, dass sich die Schüler:innen explizit mit der Bedeutung von Demokratie auseinandersetzen, wie etwa bei einer „Bildung über Demokratie“ (Westheimer & Kahne, 2004; Achour et al., 2020). Ein empathisches Verhältnis zum demokratischen Wertesystem im Sinne des Konzeptes einer „Bildung für Demokratie“ (Westheimer & Kahne, 2004; Achour et al., 2020) soll vielmehr dadurch erreicht werden, indem die Schüler:innen die Gelegenheit bekommen, sich als aktive Gestalter:innen ihres sozialen Umfelds zu erleben. Vor diesem Hintergrund steht im Mittelpunkt des Projekts die Aktivierung der Schüler:innen, damit sie selbst Veränderungen in ihrem schulischen Umfeld anstoßen und umsetzen können. Sie werden deshalb zur Entwicklung von konkreten Maßnahmen und Projekten, die zur Verbesserung des Zusammenlebens in der Klasse beitragen, eingeladen und dabei begleitet.

2 Einbettung in die Salzburger Bildungslabore

Im Rahmen der Salzburger Bildungslabore wird das Projekt seit dem Wintersemester 2019 umgesetzt. Dabei finden pro Semester bis zu drei Durchläufe statt, die von Studierenden der Lehrveranstaltung „Projekt Demokratieerziehung“ im Rahmen des Masterstudiums Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Cluster Mitte¹ an der Universität Salzburg gemeinsam mit der Lehrveranstaltungsleitung und den involvierten Lehrpersonen vorbereitet, moderiert und dokumentiert werden. In diesem Kontext fördert das Projekt nicht nur die Partizipation der Schüler:innen, sondern auch jene der involvierten Lehramtsstudierenden, Lehrpersonen und weiterer Akteur:innen aus dem Bereich der Lehrer:innenbildung. Alle beteiligten Personen erhalten die Möglichkeit, sich als aktive Gestalter:innen von Schule zu erfahren und partizipative Projekte zu initiieren und zu tragen.

Das Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ greift dabei alle drei wichtigen Prinzipien der Salzburger Bildungslabore auf: Inter- und Transdisziplinarität, Sozialität von Lern- und Bildungsprozessen sowie gesellschaftliche Relevanz.

Das Prinzip der *Inter- und Transdisziplinarität* wird in erster Linie durch die Verwendung eines handlungsorientierten Ansatzes umgesetzt, in welchem Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. Den Schüler:innen ermöglicht das Projekt Ansätze und Ideen zu entwickeln, um den Zusammenhalt der Klasse zu stärken. Lehramtsstudierende erhalten die Möglichkeit, Demokratieerziehung in Schulen praxisnahe auszuprobieren (zu planen, durchzuführen und zu evaluieren). Die Methode „Zukunftswerkstatt“, auf die sie dabei zurückgreifen können, kann selbst als transdisziplinär betrachtet werden, da sie dazu dient, kreative Lösungen für

1 Der Cluster Mitte ist ein Entwicklungsverbund von sechs Universitäten und vier Pädagogischen Hochschulen in Salzburg und Oberösterreich, die gemeinsam die Ausbildung für Lehrer:innen der Sekundarstufe Allgemeinbildung anbieten.

reale Probleme zu entwickeln. Sie ermutigt die Teilnehmenden, über traditionelle Disziplinengrenzen hinweg zu denken und Ideen aus verschiedenen Perspektiven zu generieren. Dabei bietet sie Schüler:innen und Studierenden viel Raum für Selbstbestimmung. Die Inter- und Transdisziplinarität werden somit auch durch die Verwendung eines partizipativen Ansatzes umgesetzt. Über die Grenzen einzelner Fächer hinaus werden die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt. Darüber hinaus bringt das Projekt Lehramtsstudierende und Lehrpersonen aus verschiedenen Disziplinen zusammen. Dies fördert die interdisziplinäre Zusammenarbeit, da sie unterschiedliche Perspektiven, Fähigkeiten und Fachkenntnisse einbringen, um die Ziele des Projekts zu erreichen. Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulen werden wiederum verschiedene schulische Kontexte und Bedürfnisse sichtbar und erfahrbar. Die Beteiligten lernen Demokratieerziehung an die spezifischen situativen Anforderungen anzupassen.

Das Prinzip der *Sozialität von Lern- und Bildungsprozessen* wird aufgegriffen, indem verschiedene Elemente der sozialen Interaktion und Zusammenarbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Zusammenarbeit zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen fördert den sozialen Austausch von Wissen und Erfahrungen betreffend die Unterrichtsgestaltung. Durch den Dialog zwischen diesen beiden Gruppen werden unterschiedliche Perspektiven und Fachkenntnisse in den Unterrichts- und Erziehungsprozess einbezogen. Die Workshops, die letztendlich von den Lehramtsstudierenden durchgeführt werden, fördern die soziale Interaktion in den Schulklassen. Sie bieten den Schüler:innen die Möglichkeit, sich aktiv in den Bildungsprozess einzubringen (ihre Meinungen, Ideen und Bedenken auszudrücken), miteinander in Kontakt zu treten, Beziehungen aufzubauen und Projektideen gemeinsam umzusetzen. Demokratische Aushandlungsprozesse werden gefördert, indem die Schüler:innen die Gelegenheit haben, kreative Ideen zur Lösung von Problemen gemeinsam zu entwickeln, auszuwählen und zu bearbeiten. Damit geht die Möglichkeit einher, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Dies wiederum trägt zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamkompetenzen, Kompromiss- und Konfliktlösungsbereitschaft bei. Um gemeinsame Ziele zu erreichen, sind aktive Kommunikation und Zusammenarbeit erforderlich.

Die *gesellschaftliche Relevanz* des Projekts basiert darauf, dass es auf verschiedene Weisen zur Förderung von Demokratie und sozialer Integration beiträgt: Das Projekt zielt darauf ab, Lehramtsstudierende und Schüler:innen, Lehrpersonen und weitere Akteur:innen aus dem Bereich der Lehrer:innenbildung in demokratischen Werten und Prinzipien zu schulen. Für alle Beteiligten bietet sich die Gelegenheit, bewusst zu erleben, wie sich Schule immer wieder neu erfinden und konstituieren kann. Durch die Förderung demokratischer Aushandlungsprozesse und die Einbeziehung der Schüler:innen in partizipative Vorhaben trägt das Projekt dazu bei, dass sie ihr Verständnis für Demokratie vertiefen und Fähigkeiten

zur demokratischen Teilhabe erlangen. Indem Schüler:innen Raum für Partizipation in Schulangelegenheiten erhalten, fördert das Projekt die aktive Beteiligung junger Menschen an Entscheidungsprozessen. Dies ist entscheidend, um das Bewusstsein für die Rechte, Pflichten und Verantwortlichkeiten von Bürger:innen zu stärken und die Schüler:innen zu engagierten Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden.

Die Workshops zur Stärkung der Klassengemeinschaft und des Zusammenhalts in Schulklassen haben ihrerseits das Potenzial, zur Verbesserung des sozialen Klimas in Schulen beizutragen. Ein positives Schulklima fördert wiederum nicht nur das Wohlbefinden der Schüler:innen, sondern hat auch einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die soziale Integration (vgl. bspw. Korpershoek et al., 2016). Die Workshops haben zudem das Potenzial, Demokratie und Partizipation für die Schüler:innen erfahrbar zu machen. Wenn Schüler:innen positive Erfahrungen mit Demokratie und Partizipation machen, können sie diese Werte in ihre zukünftigen sozialen und beruflichen Interaktionen hineinbringen. Wie oben bereits dargestellt, wird die Bedeutung von Partizipationserfahrungen im jungen Alter von zahlreichen Studien hervorgehoben und belegt (vgl. bspw. Alt et al., 2005; Aner, 2006; Schwanenflügel, 2015; Betz et al., 2016; Jungkunz, 2023). Das Projekt vermag in diesem Sinne über die Schule hinaus zur Verbreitung demokratischer Werte beizutragen.

3 Theoretische Rahmung

Das Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ verortet sich in verschiedenen theoretischen Diskursen, die sowohl fachwissenschaftlich, fachdidaktisch als auch bildungswissenschaftlich relevant sind. Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nur auf einzelne dieser Aspekte eingegangen werden.

Inhaltlich lässt sich das Projekt unmittelbar der politischen Bildung und der Demokratieerziehung zuordnen. Vor dem Hintergrund verschiedener historischer Grundmuster politischer Bildung lassen sich nach Sander „Herrschaftslegitimation“, „Mission“ und Erziehung zur „Mündigkeit“ voneinander unterscheiden (Sander, 2014, S. 27 ff.).

Als „*Herrschaftslegitimation*“ bezeichnet Sander jene Formen politischer Bildung, die darauf abzielen, die Teilnehmenden von den Vorzügen des jeweiligen Herrschaftssystems oder der jeweiligen Regierung zu überzeugen. Eine andere Form politischer Bildung, die nicht auf die Etablierung und Rechtfertigung der herrschenden gesellschaftlich-politischen Verhältnisse ausgerichtet ist, sondern ihre Veränderung im Sinne der Herbeiführung eines erwünschten künftigen Zustandes anstrebt, bezeichnet er dagegen als „*Mission*“. Seiner Meinung nach vermögen beide Formen nicht, eine „*Erziehung zur Mündigkeit*“ (Adorno, 2020) sicherzustellen. Eine solche wäre nur dann möglich, wenn die politische Bildung eine

eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit politischen Wirklichkeitsbereichen sicherstellt, „ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, [...] zu denen die Lernenden im Einzelnen kommen können, vorwegnehmen zu wollen“ (Sander, 2014, S.28). Vielmehr müssen die Lernenden, ihre eigenen politischen Meinungen, Urteile und Überzeugungen bilden können. „Erfolgreiche politische Bildung erzeugt im Idealfall [aber nicht automatisch] ein empathisches Verhältnis zur Demokratie als der gesellschaftlichen Ordnung, die den größten individuellen Nutzen und die größte individuelle Freiheit garantiert“ (Golz und Kost, 2014, S. 156).

Das Vorgehen der politischen Bildung als Erziehung zur Mündigkeit wird in den drei Prinzipien des sogenannten Beutelsbacher Konsenses (Wehling, 1977, S. 179 ff.) plakativ zum Ausdruck gebracht. Demzufolge ist es nicht erlaubt, die Lernenden im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern (Überwältigungsverbot). Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination, die im Widerspruch zu der Zielvorstellung einer Erziehung zur Mündigkeit steht. Die zweite Prämisse des Beutelsbacher Konsenses gebietet, dass das, was in der politischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird, auch im ‚Unterricht‘ kontrovers erscheinen muss (Kontroversitätsgebot). Diese Prämisse ist mit der vorgenannten eng verknüpft, geht aber darüber hinaus. Da, im Fall, dass spezifische Standpunkte und Positionen unerörtert bleiben, der Weg zur Indoktrination beschritten ist, sind Lehrende im Sinne des Kontroversitätsgebots aufgefordert, besonders jene Standpunkte, die die Lernenden nicht von sich aus aufgreifen, weil ihnen diese bspw. fremd und unbekannt sind, selbst herauszuarbeiten.

Die dritte Prämisse verweist auf das Erfordernis der operativen Befähigung der Lernenden, die politische Situation vor dem Hintergrund ihrer eigenen Interessenlage zu analysieren und diese im Sinne ihrer eigenen Interessen zu beeinflussen. Das Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ ist bestrebt, politische Bildung in Form von Demokratieerziehung umzusetzen und den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses Folge zu leisten. Es strebt die Erziehung von mündigen Bürger:innen an, die in der Lage sind, aktiv an Aushandlungsprozessen teilzunehmen, unterschiedliche Meinungen zu respektieren und ihre eigene politische Identität zu entwickeln. Das Projekt respektiert das Überwältigungsverbot, indem es keine einseitige Meinung oder politische Agenda aufdrängt. Stattdessen werden die Schüler:innen dazu ermutigt, ihre eigenen Standpunkte zu entwickeln. Das Projekt erfüllt das Kontroversitätsgebot, indem es kontroverse Positionen in der Klasse einbezieht. Es ermutigt Lehrende dazu, auch weniger bekannte oder populäre Standpunkte in Betracht zu ziehen. Nicht zuletzt fördert das Projekt die operative Befähigung der Lernenden, indem es ihnen die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Interessen und ihr Verhalten in Bezug auf die Zusammenarbeit in der Klasse zu analysieren und sie ermutigt, ihre Umgebung aktiv mitzugestalten.

Mit Blick auf Demokratieerziehung nimmt das Projekt eine spezifische Position ein. Im Anschluss an Dewey unterscheidet Himmelfmann (2007) zwischen Erziehung zu Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform.

Bei der *Erziehung zu Demokratie als Herrschaftsform* liegt der Schwerpunkt der politischen Bildung darauf, den Lernenden ein Verständnis für die Prinzipien und Funktionsweisen des demokratischen politischen Systems als Herrschaftsform zu vermitteln. *Erziehung zur Demokratie als Gesellschaftsform* konzentriert sich weniger auf die politischen Institutionen, sondern vielmehr auf die Werte, Prinzipien und Normen, die eine demokratische Gesellschaft ausmachen. Das Ziel ist es, die Lernenden dazu zu ermutigen, aktiv an der Gestaltung und Pflege einer demokratischen Gesellschaft teilzunehmen und die demokratischen Werte wie Freiheit, Gleichheit und Menschenrechte zu schätzen und zu fördern.

Hinter der Idee der *Erziehung zu Demokratie als Lebensform* steht die Überlegung, dass Demokratie nicht nur ein politisches System ist, sondern auch eine Lebenseinstellung und eine Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen und Entscheidungen treffen. Das Ziel hier ist, Demokratie als eine Lebensweise zu internalisieren, in der Respekt, Toleranz, Dialog, Beteiligung und soziale Verantwortung eine zentrale Rolle spielen. Demokratie im alltäglichen Umgang miteinander wird als Grundlage gesehen, damit sich auch auf gesellschaftlicher Ebene eine demokratische Kultur etablieren kann.

Das Projekt legt den Schwerpunkt auf die Erziehung zur Demokratie als Lebensform. Die dahinterliegende Erwägung ist, dass dadurch die Lernenden unterstützt werden, Demokratie nicht bloß als abstraktes politisches System zu betrachten, sondern als etwas, das in ihrem täglichen Leben und in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen präsent ist. Dies fördert ein ganzheitlicheres Verständnis von Demokratie. In dieser Perspektive stehen die demokratischen Werte wie Respekt, Toleranz, Dialog, Beteiligung und soziale Verantwortung im Mittelpunkt. Es ist davon auszugehen, dass die Internalisierung dieser Werte Auswirkungen auch auf die anderen Formen der Demokratieerziehung hat, da eine demokratische Kultur und die Befähigung zur Partizipation die Grundlage für die Akzeptanz und Beteiligung an politischen Prozessen und Institutionen bildet.

Eine Erziehung zu Demokratie als Lebensform soll im Projekt mithilfe der Methode „Zukunftswerkstatt“ erfolgen. Es handelt sich dabei um eine kreative Methode aus dem Bereich der politischen Bildung, mit deren Hilfe Veränderungen auf einer kollektiven, institutionellen oder gesellschaftlichen Ebene herbeigeführt werden können (vgl. Dauscher, 1998; Maier 2014). Zukunftswerkstätten erscheinen besonders geeignet dafür, in kooperativen Settings kollektive Herausforderungen und Probleme zu identifizieren sowie gemeinsam Lösungen zu entwickeln und Veränderungen herbeizuführen.

Eine Zukunftswerkstatt fördert die aktive Beteiligung aller Teilnehmenden im Rahmen eines klar gegliederten Prozesses, der in einem größeren Workshop seinen Ausgang findet. Drei Arbeitsphasen, für die jeweils unterschiedliche Regeln gelten, sorgen dabei für einen Wechsel der Sichtweisen der Teilnehmenden, indem sie ihren Blick von der problembehafteten Gegenwart auf die Zukunft lenken und aus dem Wunsch nach Veränderung handlungsleitende Energie freisetzen.

In der ersten Phase, der sogenannten *Beschwerde-* oder *Kritikphase*, werden die Teilnehmenden eingeladen, negative Erfahrungen, Probleme, Herausforderungen, Befürchtungen oder Anliegen zu identifizieren, die sie im jeweiligen Kontext haben. Durch den Austausch darüber sollen die Teilnehmenden eine gemeinsame Sicht auf das Problem entwickeln. Die Formulierung von Unmut soll zudem Handlungsmotivation bei ihnen wecken.

In der zweiten Phase, der sogenannten *Utopiephase*, werden die Teilnehmenden ermutigt, eine Vision für die Zukunft zu entwerfen, in der die identifizierten Probleme gelöst sind. Dabei ist es irrelevant, inwiefern die Entwürfe realistisch und realisierbar sind. Aussagen, wie „das geht nicht“, „das gibt es nicht“ oder „das ist nicht machbar“ werden in dieser Phase unterbunden. Ein fantasievolles und grenzüberschreitendes Denken wird angeregt und unterstützt. Die Imagination einer idealen Zukunft soll primär den Wunsch nach Veränderung befeuern.

Erst in der dritten Phase, der sogenannten *Verwirklichungs-* oder *Praxisphase*, werden konkrete Handlungsschritte und Projekte entwickelt, um die Vision in die Realität umzusetzen. Die Teilnehmenden entwickeln hier konkrete Ideen, die zur Verbesserung der Situation beitragen können, und planen, wie sie diese realisieren können.

Gezielte Anleitung und Moderation sorgen dafür, dass der Prozess entlang der drei Phasen reibungslos abläuft. Während der Workshops wird in der Regel alles dokumentiert, um die Ideen und Entscheidungen festzuhalten.

Im Anschluss an den initialen Workshop geht es in die praktische Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen und Projektideen. Dies kann die Implementierung neuer Programme oder die Veränderung von bestehenden Prozessen umfassen. Je nach Thema kann eine Zusammenarbeit mit weiteren Personen und Gruppen erforderlich sein.

Zukunftswerkstätten können auch eine Phase der Evaluation beinhalten, in der überprüft wird, ob und inwiefern die angestrebten Veränderungen erreicht wurden, und ob weitere Maßnahmen erwünscht und erforderlich sind.

Dadurch, dass die Teilnehmenden im Rahmen der Zukunftswerkstatt selbst an Lösungen von Problemen arbeiten, ihre Ideen einbringen und versuchen diese auch umzusetzen, lernen sie Mitgestaltung und Partizipation als einen integrativen Bestandteil des täglichen Lebens zu verstehen und zu praktizieren. Sie entwerfen gemeinsam ihre Zukunft und nehmen die Verwirklichung ihrer Ideen selbst in die Hand (vgl. Müllert, 1991). Weiters wirken Zukunftswerkstätten Tendenzen,

welche zu Resignation führen, entgegen (vgl. Stracke-Baumann, 2008). Die Teilnehmenden lernen, dass es wichtig ist, nicht alles als gegeben oder unveränderlich hinzunehmen.

4 Konzeption und Organisation des Projektes

Das Projekt „Erziehung zu Demokratie als Lebensform“ ist eingebettet in das Modul „Demokratieerziehung in der Schule“ – eines von sechs gebundenen Wahlmodulen im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Salzburg. Das Modul besteht aus einer Vorlesung, in der theoretische und didaktische Grundlagen von Demokratieerziehung in der Schule vermittelt werden, und einer Übung, in der es um die schulpraktische Umsetzung geht und in der die Studierenden im Rahmen von konkreten Projekten zur Demokratieerziehung Anwendungskompetenzen erwerben und erweitern sollen. In diesem Rahmen bereiten die Studierenden die Zukunftswerkstätten vor, setzen um und evaluieren die Ergebnisse. Bei der Vorbereitung und Evaluation kommt es zu verstärkter Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrpersonen und der Lehrveranstaltungsleitung. In der Umsetzungsphase steht vor allem die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen im Vordergrund.

Die involvierten Lehrpersonen führen Vorbesprechungen mit den Studierenden, die in Folge die Zukunftswerkstätten moderieren, durch und unterstützen die Schüler:innen bei der Umsetzung der Projektideen, die bei den Zukunftswerkstätten entstehen. In der Planungs- und Nachbereitungsphase steht die Zusammenarbeit mit der Lehrveranstaltungsleitung im Vordergrund.

Die Schüler:innen nehmen an den Zukunftswerkstätten teil und realisieren im Anschluss ihre Projektideen. Durch die aktive Rolle, die sie dabei einnehmen, agieren sie, viel mehr als sonst üblich, auf Augenhöhe mit den amtierenden und angehenden Lehrpersonen.

Die Lehrveranstaltungsleitung ist zuständig für Kontaktaufnahme mit interessierten Schulen, Planung und Koordination, Einschulung der Studierenden sowie für die Durchführung der Begleitforschung. Die Lehrveranstaltungsleitung hat bei der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, Schüler:innen und Studierenden vor allem eine koordinierende, teilnehmend-begleitende Funktion.

Prinzipiell lässt sich das Projekt in allen Schulstufen und Schultypen umsetzen. Umgesetzt wurden seit dem Wintersemester 2019/20 bislang² Projekte an der Mittelschule Nonntal und der Mittelschule Lehen sowie am Europagymnasium und am Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare mit Schüler:innen der 1., 2., 3., 4. oder 6. Klasse (entspricht der 5. bis 10. Schulstufe).

2 Wintersemester 2024/25.

5 Zentrale Erkenntnisse

Die konzeptionellen Überlegungen zum Projekt bauen auf der Annahme auf, dass es zur Stärkung der Klassengemeinschaft beitragen und die soziale Integration fördern kann sowie, dass Schüler:innen durch die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen und die Umsetzung von partizipativen Vorhaben demokratische Werte und Kompetenzen erwerben. Die Lehramtsstudierenden wiederum sollen durch die Möglichkeit, Demokratieerziehung in der Praxis zu erleben und mitzugestalten, wichtige pädagogische Handlungskompetenzen erwerben. Nun soll in diesem Abschnitt dargestellt werden, welche Effekte sich auf der Ebene der Klassengemeinschaft nach der Durchführung der Zukunftswerkstätten zeigen und welche Lernerfahrungen von den Lehramtsstudierenden hervorgehoben werden.

5.1 Stärkung der Klassengemeinschaft

Um zu überprüfen, inwiefern das Projekt zur Stärkung der Klassengemeinschaft beiträgt, wurden im Sommersemester 2023 in den beteiligten Klassen in einem Pre-Post-Design Soziogramme erhoben. Es handelt sich dabei um ein soziometrisches Verfahren zur Erfassung und Veranschaulichung von Beziehungen zwischen Mitgliedern einer sozialen Gruppe oder Gemeinschaft (Stadler, 2013). Mit Hilfe von Soziogrammen können die sozialen Beziehungen und Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern einer quantitativen Analyse zugänglich gemacht werden. Soziogramme eignen sich gut dazu, um Gruppendynamiken zu analysieren, soziale Isolation zu erkennen, die Entwicklung von Beziehungen im Laufe der Zeit zu verfolgen und die Effektivität von pädagogischen Maßnahmen und Interventionen zu beurteilen.

Die Datenerhebung für die Erstellung eines Soziogrammes erfolgt in der Regel mithilfe von Fragebögen zu Beziehungen, Interaktionen und Vorlieben innerhalb der Gruppe. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurden die Schüler:innen aufgefordert, entlang von sechs Fragen (drei positiv und drei negativ formulierte) jeweils bis zu drei Personen aus der Klasse zu nennen, mit denen sie:

1. bei einer Klassenfahrt gerne (bzw. auf keinen Fall) im selben Zimmer wären;
2. denen sie am ehesten (bzw. auf keinen Fall) ein Geheimnis anvertrauen würden;
3. von denen sie erwarten, bei Konflikten in der Klasse eine (bzw. keine) Unterstützung zu erhalten.

Die Ergebnisse zeigen eindeutige positive Entwicklungen zwischen dem ersten Messzeitpunkt (vier Wochen vor der Durchführung der Workshops) und dem zweiten Messzeitpunkt (vier Wochen nach der Durchführung der Workshops). In allen drei Klassen können bei der Post-Erhebung deutlich mehr wechselseitige Wahlen verzeichnet werden (vgl. Tabelle 1). In zwei der Klassen geht dies mit

Erhöhung der positiven Nennungen einher. Zwei der drei Klassen weisen nach der Intervention eine höhere Kohärenz auf (Anteil der positiven w-Wahlen unter den positiven Nennungen).

Wenig aussagekräftig sind die Ergebnisse in Bezug auf den Anteil der isolierten Personen (solche, die keine Nennungen erhalten haben), da in allen der Klassen ihre Anzahl bereits zum ersten Messzeitpunkt sehr niedrig ist (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Anzahl der positiven und der positiven wechselseitigen Wahlen in der Klasse zu beiden Messzeitpunkten (MZP)

		2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse ³
	n	26	24	25
	Messzeitpunkt			
Anzahl der positiven Nennungen in der Klasse	MZP 1	53	67	59
	MZP 2	82	64	79
Anzahl der positiven wechselseitigen Wahlen (w-Wahlen) in der Klasse	MZP 1	33	32	26
	MZP 2	41	40	50
Anzahl der isolierten Personen (ohne Nennungen)	MZP 1	0	2	1
	MZP 2	1	1	1
Kohärenz (Anteil der positiven w-Wahlen unter den positiven Nennungen)	MZP 1	38,02 %	21,78 %	18,47 %
	MZP 2	23,04 %	39,70 %	29,20 %

Diese Tendenzen lassen sich auch statistisch belegen. Entsprechende T-Tests zeigen, dass die Unterschiede hinsichtlich der positiven sozialen Verbundenheit (PSV), des Impakts (IMP) der Einzelnen (der sich aus der Anzahl aller Nennungen, die eine Person erhalten hat, ableitet), sowie betreffend den Koeffizienten positiver Wechselwahlen (wWQ) zu den zwei Messzeitpunkten signifikant sind (vgl. Tabelle 2). Gleichzeitig sinkt die Anzahl der Nicht-Nennungen, die sich in dem Faktor „Neutrale Beziehungen“ (NB) niederschlägt und Ausdruck der sozialen Gleichgültigkeit oder Indifferenz auf der emotionalen Ebene darstellt (vgl. ebenso Tabelle 2). Der Status der Einzelnen (dieser ergibt sich aus der Differenz zw. den erhaltenen

³ 2. bis 4. Klasse entspricht 6. bis 8. Schulstufe.

positiven und negativen Nennungen) wiederum bleibt stabil, was gemäß bisheriger Forschung, den Erwartungen entspricht⁴.

Tab. 2: Ergebnisse der T-Tests betreffend die Faktorenunterschiede zwischen den zwei Messzeitpunkten

	MZP	M	SD	T	p	Cohen's d
PSV (positive soziale Verbundenheit)	MZP 1	,099	,067	-2,821	,006	0,324
	MZP 2	,123	0,82			
NSV (negative soziale Verbundenheit)	MZP 1	,120	,114	-1,585	,117	0,182
	MZP 2	,144	,139			
IMP (Impakt)	MZP 1	,219	,117	-2,777	,007	0,319
	MZP 2	,268	,145			
NB (neutrale Beziehung)	MZP 1	,810	,120	1,995	,050	0,229
	MZP 2	,775	,153			
SQ (Status- koeffizient)	MZP 1	-,022	,147	-,015	,988	0,002
	MZP 2	-,021	,176			
wWQ (Koeffizient positive Wechsel- wahlen)	MZP 1	,025	,021	-3,845	<,001	0,441
	MZP 2	,036	,028			

5.2 Wichtige Lernergebnisse auf Seite der Studierenden

Um wichtige Lernergebnisse auf Seiten der Studierenden festzuhalten, wurden ihre Abschlussreflexionen, bei denen sie aufgefordert sind, ihre Lernerfahrungen im Rahmen des Projektes Revue passieren zu lassen, einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) unterzogen. Die Lernerfahrungen der Lehramt-Studierenden erstrecken sich entlang verschiedener Bereiche, vor allem solche betreffend ihr Verständnis von politischer Bildung sowie ihr prozedurales politikdidaktisches Wissen. Ein großer Themenblock betrifft dabei ihre Haltungen und Überzeugungen zu Fragen der politischen Bildung in der Schule.

Viele Studierende berichten darüber, dass ihnen das Projekt die Bedeutung von Demokratie-Lernen klar veranschaulicht hat. Manche behaupten sogar, dass sie erst durch die Umsetzung verstanden haben, was Demokratieerziehung bedeutet

4 Selbst wenn sich Beziehungen in Gruppen stets verändern, zeigen soziometrische Studien, dass der Statuskoeffizient meist stabil bleibt (Stadler, 2013).

und warum sie so wichtig für Schüler:innen und Lehrpersonen ist. Darüber hinaus gehen die Studierenden in ihren bestätigten oder veränderten Überlegungen darauf ein, was Demokratieerziehung ausmacht bzw. ausmachen sollte (z. B. Wertschätzung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Meinung, Respekt gegenüber anderen Meinungen oder Erwerb fachübergreifender Kompetenzen wie Empathie, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit) und wie diese in der Schule am besten umzusetzen ist (z. B. an die Erfahrungswelt der Schüler:innen anknüpfen; Schüler:innen die Möglichkeit zur Mitsprache und Partizipation einräumen; Rahmenbedingungen herstellen, welche die Artikulation und die Würdigung verschiedener Meinungen ermöglichen).

Folgende ausgewählte Zitate sollen diese Schilderungen veranschaulichen:

Im Zuge des Projekts Demokratieerziehung wurde mir bewusst, dass man den Politikunterricht stärker auf die direkten Probleme der Lernenden beziehen kann. Wenn die Lernenden direkt vom Problem betroffen sind, dann kann ihnen die Wichtigkeit von demokratischer Mitbestimmung vermittelt werden. (w2019_12_Pos3)

Demokratieerziehung kann dann stattfinden, wenn sie im unmittelbaren Umfeld ‚erfahren‘ werden kann und damit Einfluss auf die Entwicklung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen nimmt. (w2019_11_Pos10)

Ein weiterer großer Themenblock, den die Studierenden in Zusammenhang mit den durchgeführten Projekten hervorheben, bezieht sich auf die didaktischen Aspekte. In diesem Zusammenhang diskutieren sie die Lerneffekte auf der Seite der Schüler:innen (z. B. Urteilsfähigkeit; Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung als wichtige Komponente für politische Teilnahmereitschaft; Mut, die eigene Meinung zu äußern oder für die eigenen Interessen einzustehen) oder die Gestaltungsaspekte, die in ihren Augen ausschlaggebend für das Lernen der Schüler:innen waren (z. B. dass die Schüler:innen die Möglichkeit hatten, ihre Meinungen zu vertreten und etwas zu verändern).

Trotz aller Schwierigkeiten war dieser Moment, in dem die Schüler:innen verstanden, dass es hier jetzt um sie geht und sie etwas ändern können, beeindruckend. (w2019_08_Pos4)

Mir wurde klar, dass Schülerinnen und Schüler Raum brauchen, indem sie ihre Meinungen darstellen können, indem sie gehört werden und die Meinungen nicht als Meinungen stehen bleiben, sondern mit ihnen weitergearbeitet wird, um gemeinsam eine Verbesserung zu erreichen. (w2019_13_Pos3)

Die Schüler:innen können dadurch erkennen, dass Machtkonstellationen durch Menschen entstehen und auch verändert werden können. Sie bemerken, dass sie selbst Machtbeziehungen bestimmen. (w2019_12_Pos6)

Abseits der konkret genannten Themen ist eines der wichtigsten Lernergebnisse auf Seiten der Studierenden wahrscheinlich jenes, dass sie die Angst verlieren, zu

wenig kompetent zu sein, um politische Bildung und Demokratieerziehung umsetzen zu können (z. B. weil sie annehmen, sich zu wenig mit Politik auszukennen oder sich zu wenig belesen zu fühlen).

Anhand der oben genannten Erkenntnisse während der Zukunftswerkstatt ist mir klar geworden, dass ich mich auch in anderen Situationen an diese Strukturen halten kann, um demokratische Werte zu vermitteln, ohne direkt einem Ablauf der Zukunftswerkstatt zu folgen. Ich war mir bisher immer unsicher in Bezug auf politisches Wissen, da sich mein eigenes Fachwissen dazu in Grenzen hält. Deshalb hatte ich oft versucht politische Themen aus meinem Unterricht fernzuhalten, um nicht selbst als Experte in dem Gebiet auftreten zu müssen. Jetzt ist mir aber bewusst, dass ich durch gezielte Anleitung und Moderation keine allwissende Lehrperson sein muss, um an der Demokratieerziehung zu arbeiten. [...] Um eine gute Moderatorin zu sein, brauche ich folglich kein tiefgehendes Wissen in allen politischen Bereichen. Mir hat die Zukunftswerkstatt gezeigt, dass der Aufbau einer Besprechung viel wichtiger ist, als den Schüler:innen mein Wissen zu predigen. Die Schüler:innen sind sehr wohl in der Lage selbständig Überlegungen anzustellen und anhand von Hilfestellungen demokratische Prinzipien zu erarbeiten. (w2019_08_Pos9)

Selbst wenn sich nur vereinzelte Hinweise dafür finden, ist zu hoffen, dass die Studierenden durch das Projekt auch mehr Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Qualität der Peer-Beziehungen in der Klasse entwickeln. Eine Studie von Harks und Hannover (2017) ergab, dass Lehrpersonen die Beziehungsqualität in der Klasse treffsicherer einschätzen und besser steuern konnten, wenn sie der Meinung sind, dass sie für die Qualität der Peer-Beziehungen mitverantwortlich sind.

6 Ausblick

Die Bedeutsamkeit des geschilderten Projekts liegt in der Förderung demokratischer Werte und Kompetenzen bei jungen Menschen, was entscheidend für die Entwicklung einer aktiven Bürgerschaft und einer funktionierenden Demokratie ist. Es baut auf theoretischen Erkenntnissen in den oben genannten Bereichen auf und trägt zur Praxis der Demokratieerziehung und Schulentwicklung bei. Durch die Integration von innovativen Bildungsmethoden wie der Zukunftswerkstatt wird versucht, neue Wege für die Umsetzung dieser Konzepte in der schulpraktischen Arbeit aufzuzeigen.

Die Stärkung der Klassengemeinschaft und des Zusammenhalts in Schulklassen trägt nicht nur zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten der Schüler:innen bei, sondern auch dazu, Demokratie im Kleinen leben und wertschätzenden Umgang miteinander pflegen zu lernen.

Für die Lehramtsstudierenden bietet das Projekt die Möglichkeit zu erleben, wie politische Bildung in Schulen gestaltet werden kann, um Schüler:innen demokra-

tische Werte, Prinzipien und Kompetenzen zu vermitteln. Im Projekt erfolgt dies durch die Förderung von Partizipation und demokratischen Aushandlungsprozessen. Studierende lernen, wie Schüler:innen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden können und wie Partizipation als pädagogisches Prinzip umgesetzt werden kann. Sowohl Schüler:innen als auch Studierende erhalten dadurch die Möglichkeit, sich handlungswirksam zu erleben.

Indem das Projekt verschiedene Akteur:innen und Perspektiven einbezieht, zur Entwicklung von kreativen Lösungen anregt und den Schwerpunkt auf die praktische Umsetzung legt, fördert es Inter- und Transdisziplinarität. Da es auf soziale Interaktion, Zusammenarbeit und Partizipation setzt, baut das Projekt auf Prinzipien der Sozialität von Lern- und Bildungsprozessen auf. Es bietet eine Plattform, auf der junge Menschen die Fähigkeiten und das Verständnis entwickeln können, um aktiv an der Gestaltung ihrer unmittelbaren Welt teilzunehmen und Veränderungen herbeizuführen. Somit trägt das Projekt zur Bildung von aktiven Bürger:innen bei, die fähig und geneigt sind, sich in der Gemeinschaft zu engagieren und ihre demokratischen Rechte auszuüben, was von entscheidender Bedeutung für eine gesunde und lebendige Demokratie ist.

Literatur

- Achour, S., Buresch, E., Eikel, A., Reitschuster, R., & Schröder, E. (2020). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rfp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf
- Adorno, T. W. (2020). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (Herausgegeben von G. Kadelbach & H. Becker). Suhrkamp.
- Allen, K.-A. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Alt, C., Teubner, M., & Winklhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 24–31. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28786/partizipation-in-familie-und-schule-uebungsfeld-der-demokratie/>
- Aner, K. (2006). Wunsch und Wirklichkeit: Zivilgesellschaftliches Engagement zwischen sozialpolitischen Erwartungen und individuellem Handeln. *neue praxis*, 36(1), 53–68. https://www.uni-frankfurt.de/43717671/Aner_NP_1-2006.pdf
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (Hrsg.). (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Wochenschau. <https://download.e-bookshelf.de/download/0007/6584/39/L-G-0007658439-0013617654.pdf>
- Bischoff, U., Johansson, S., König, F., Leistner, A., & Schau, K. (2015). Einmischen, mitmischen, aufmischen – Partizipation in und durch politische(r) Bildung. In J. Tremmel & M. Rutsche (Hrsg.), *Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien* (S. 49–74). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10186-2>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The »what« and »why« of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dauscher, U. (1998). *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*. Luchterhand.
- Golz, H.-G., & Kost, A. (2014). Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 156–164). Wochenschau.
- Harks, M., & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 425–448. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0769-8>
- Himmelmann, G. (2007). *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wochenschau.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53(1), 5–54. <https://doi.org/10.3102/00346543053001005>
- Jungkunz, S. (2023). Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 113–140). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26117>
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Maier, D. (2014). Methoden für komplexe Lernvorhaben: Projekt, Sozialstudie und Zukunftswerkstatt. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 510–521). Wochenschau.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2), 1–10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Müllert, N. (1991). Zukunftswerkstatt. In R. Jungk & N. Müllert (Hrsg.), *Zukunftswerkstätten: Mit Phantasie gegen Routine und Resignation* (S. 151–160). Heyne.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 333–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 15–30). Wochenschau.
- Schwanenflügel, L. v. (2015). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1(3), 235–267. <https://doi.org/10.1007/BF02339892>
- Stadler, C. (Hrsg.). (2013). *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42415-2>
- Stracke-Baumann, C. (2008). *Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten*. [Unveröffentlichte Dissertation]. Köln.
- Tully, C., & Krug, W. (2016). Engagement befördert Teilhabe und setzt sie voraus. Erkenntnisse aus dem Projekt „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“. In T. Betz, W. Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 97–112). Wochenschau. <https://download.ebookshelf.de/download/0007/6584/39/L-G-0007658439-0013617654.pdf>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

Autorin

Ivanova, Mishela, MMag.a PhD

<https://orcid.org/0000-0003-0447-8346>

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft,

Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Demokratie-
erziehung, Bildungsforschung, Lehrer:innenbildungs- und Professionsforschung.

mishela.ivanova@plus.ac.at