

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Demokratiebildung im Religionsunterricht

Chancen, religionspädagogische Perspektiven und praktische Ansätze durch
Deeper Learning

verfasst von | submitted by

Karla Nikić BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 518 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student rec-
ord sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Katholische Religion

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	1
1. EINLEITUNG	1
2. DEMOKRATIEBILDUNG ALS SCHULISCHE QUERSCHNITTAUFGABE....	5
2.1. BEGRIFFSKLÄRUNG	5
2.2. DEMOKRATIE MONITOR JUGEND-STUDIE ÖSTERREICH	8
2.3. VERANKERUNG DER DEMOKRATIEBILDUNG IM ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLAN	10
2.4. AKTUELLE FORSCHUNG ZU DEMOKRATIEBILDUNG	13
2.5. MODELLE, METHODEN UND PRAXIS	17
3. AKTUELLER RELIGIONSPÄDAGOGISCHER DISKURS ZU DEMOKRATIEBILDUNG	20
3.1. RELIGIONSUNTERRICHT UND DER BEUTELSBACHER KONSENS	20
3.2. WERTEBILDUNG ALS GRUNDLAGE FÜR DEMOKRATIEBILDUNG	25
3.3. DEMOKRATISCHES DENKEN IN GEMEINSCHAFT UND BEGEGNUNGEN	27
3.4. RELIGIONSUNTERRICHT IM SPANNUNGSFELD IDEOLOGISCHER DENKFORMEN	30
4. DEEPER LEARNING ALS MODELL FÜR SCHULISCHE DEMOKRATIEBILDUNG	34
4.1. DEEPER LEARNING	34
4.1.1. Grundlagen	35
4.1.2. Beispiele für die praktische Anwendung	37
4.2. DEEPER LEARNING AM BEISPIEL VON COOL	41
4.2.1. Grundlagen	42
4.2.2. Beispiele für die praktische Anwendung	46
5. DEMOKRATIEBILDENDE UNTERRICHTSREIHE ZUM THEMA „GERECHTIGKEIT“ IM RELIGIONSUNTERRICHT	51
5.1. THEOLOGISCHE GRUNDLAGE UND GESELLSCHAFTLICHE RELEVANZ	51
5.1.1. Biblische Grundlagen	52
5.1.2. Gerechtigkeit in der Katholischen Soziallehre	53
5.2. RAHMENBEDINGUNGEN UND LEHRPLANVERORTUNG	56
5.3. PHASE I: INSTRUKTION UND ANEIGNUNG	57
5.4. PHASE II: KO-KONSTRUKTION UND KO-KREATION (NACH COOL)	59
5.5. PHASE III: AUTHENTISCHE LEISTUNG	65
5.6. LEISTUNGSBEURTEILUNG	69
5.7. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN ZUR UNTERRICHTSREIHE IM KONTEXT DER DEMOKRATIEBILDUNG	70
6. CONCLUSIO	72
7. HILFSMITTELVERZEICHNIS	78
8. BIBLIOGRAPHIE	79
9. ANHANG	84

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird Demokratiebildung an Schulen untersucht und dabei der Frage nachgegangen, welche Chancen der Religionsunterricht in diesem Zusammenhang eröffnet. Dabei werden der Begriff der Demokratiebildung, seine Inhalte, seine Funktion und seine Aufgaben näher beleuchtet. Zudem werden aktuelle religionspädagogische Diskurse zur Demokratiebildung im Religionsunterricht herangezogen und diskutiert. In einem weiteren Schritt wird Deeper Learning als Grundlage für gelingende Demokratiebildung untersucht und reflektiert. Auf dieser Basis wird eine beispielhafte Unterrichtsreihe zum Thema Gerechtigkeit für den Religionsunterricht entwickelt, die Deeper Learning als Instrument der Demokratiebildung sichtbar macht. Die Arbeit zeigt, dass der Religionsunterricht durch seine inhaltliche Ausrichtung auf Werte, Verantwortung, Dialog und gesellschaftliches Zusammenleben einen wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann. Deeper Learning erweist sich dabei als geeigneter Ansatz, um demokratische Lernprozesse tiefgreifend, handlungsorientiert und kooperativ zu gestalten. Somit werden die Schnittstellen von Religionsunterricht, Demokratiebildung und Deeper Learning aufgezeigt und ein Ausblick auf die zukünftige Gestaltung von Schule im Zeichen der Demokratie gegeben.

1. Einleitung

Was Demokratiebildung eigentlich darstellt und wozu sie in einem Staat wie Österreich nötig ist, sind grundlegende und berechtigte Fragen, die Erklärungsbedarf haben. Insbesondere vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen gewinnen diese Fragen an Bedeutung. Österreich ist global gesehen eines der wirtschaftlich und politisch stabilsten Länder und praktiziert seit Jahrzehnten die Demokratie als Staatsform. Diese Stabilität darf jedoch nicht als selbstverständlich betrachtet werden. Es gibt durchaus Schwankungen, wie sehr sich Bürgerinnen und Bürger an einer solchen Demokratie beteiligen, und auch des Öfteren drohen Gefahren, die das demokratische Gefüge zu kippen drohen. Demokratische Ordnungen sind daher stets auf aktive Beteiligung und kritische Auseinandersetzung angewiesen. Ein demokratisches Bewusstsein und Verhalten werden nicht mit der Geburt erworben, sondern muss im Laufe des Lebens anerzogen und erlernt werden. Demokratie zeigt sich somit nicht nur als politische Struktur, sondern auch als Lern- und Lebensform. Da die Schule das Zentrum des Lernens und der Erziehung im Leben junger Menschen bildet, ist sie der perfekte Ort, um Schülerinnen und Schüler auf das demokrati-

sche Leben vorzubereiten. Hier können grundlegende Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen nachhaltig vermittelt werden.

Im Jahr 2024 äußerte sich der neuernannte Bildungsminister Christoph Wiederkehr (NEOS) zu seinen zukünftigen bildungspolitischen Vorhaben. Dabei betonte er die Wichtigkeit von demokratischer Bildung und brachte den Vorschlag ein, ein eigenes Unterrichtsfach „Demokratie“ statt des Religionsunterrichts an österreichischen Schulen einzuführen.¹ Nach dem Besuch des Erzbischofs Franz Lackner bei seinem Amtseintritt milderte Wiederkehr seine Aussagen über den Religionsunterricht nach einem Gespräch und beide Seiten betonten, dass der Religionsunterricht ergänzend zu dem neuen Fach stattfinden solle.² Das Ergebnis der Debatte lautet nun, dass im Rahmen der Lehrplanreform für die AHS-Oberstufe, die ab dem Schuljahr 2027/28 in Kraft tritt, das neue Pflichtfach „Medien und Demokratie“ mit zwei Wochenstunden eingeführt wird. Das Fach Informatik erhält zusätzlich eine Wochenstunde und wird um Inhalte zum Thema Künstliche Intelligenz erweitert. Dadurch steigt der Informatikunterricht von bisher zwei auf insgesamt drei Wochenstunden. Zur Kompensation entfallen zwei Wochenstunden in Latein bzw. in der zweiten lebenden Fremdsprache sowie eine weitere, noch festzulegende Unterrichtsstunde. Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden bleibt unverändert.³ Für den Pflichtschulbereich, den alle Bürgerinnen und Bürger eines Staates absolvieren müssen, gibt es derzeit keine Reformvorschläge.

In Anbetracht der gegenwärtigen Diskurse erscheint es von signifikanter Relevanz, die politischen Entscheidungen, die sich auf Österreichs Schulbildung beziehen, einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Relevanz von Demokratiebildung zu erörtern und zu evaluieren, in welcher Form diese an Bildungseinrichtungen implementiert werden kann. Außerdem widmet sie sich der kritischen Analyse der österreichischen Entscheidung, ein neues Unterrichtsfach zu etablieren, das sich mit den Themengebieten Medien und Demokratie auseinandersetzt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Einführung dieses Fachs einer eingehenden Reflexion zu unterziehen und sie mit alternativen

¹ Vgl. Carina KAINZ, Breite Ablehnung gegen Abschaffung von Religionsunterricht. ORF.at. (12. Juni 2024). <https://religion.orf.at/stories/3225406/> [Abruf: 28. Mai 2026].

² Vgl. Thomas STROBL, Erzbischof Lackner zu Antrittsbesuch bei Bildungsminister Wiederkehr. schule.at. (12. August 2025). <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/erzbischof-lackner-zu-antrittsbesuch-bei-bildungsminister-wiederkehr#:~:text=Religionsunterricht%20als%20Erg%C3%A4nzung%20zur%20Demokratiebildung.%20Ein%20zentrales,den%20Beitrag%20religi%C3%B6ser%20Bildung%20zum%20Wertefundament%20der> [Abruf: 28. Mai 2026].

³ Vgl. Helmut FOHRINGER, Lehrplanreform. Stundentafeln können auch gleich bleiben. ORF.at (01. April 2026). <https://orf.at/stories/3425623/> [Abruf: 28. Mai 2026].

pädagogischen Ansätzen zu vergleichen. Darüber hinaus soll die ursprünglich in Österreich geführte Diskussion, die sich auf die Abschaffung des Religionsunterrichts zur Förderung der Demokratiebildung bezog, kritisch hinterfragt werden. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Fragestellung, unter welchen Voraussetzungen Demokratiebildung an Schulen effektiv und ganzheitlich erfolgen kann und welche Chancen der Religionsunterricht dafür bieten kann.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass Demokratiebildung nicht auf ein einzelnes Unterrichtsfach beschränkt werden kann, sondern ganzheitlich im Schulalltag und im bundesweiten Schulsystem verankert werden muss, um effektiv zu sein. Gerade deshalb ist es wichtig, Demokratiebildung nicht nur punktuell, sondern als grundlegendes Bildungsanliegen zu verstehen. Demokratiebildung muss dafür nicht nur Teil eines jeden Unterrichtsfaches im Fächerkanon werden, sondern auch in der Schulkultur gelebt werden. Denn die Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein zentraler Erfahrungsraum für das gesellschaftliche Zusammenleben. Demokratiebildung kann nur an Orten stattfinden, an denen selbst Demokratie praktiziert wird. Das bedeutet, dass demokratische Werte nicht nur theoretisch behandelt, sondern im schulischen Alltag erfahrbar gemacht werden müssen. Außerdem soll gezeigt werden, dass der Religionsunterricht einen großen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann, da dort essentielle Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden. Zudem soll deutlich werden, dass Modelle wie Deeper Learning und COOL sehr nützliche didaktische Werkzeuge sein können, um den Unterricht demokratiebildend zu gestalten.

Die vorliegende Arbeit ist als theoriegeleitete, konzeptionelle Entwicklungsarbeit mit praxisorientierter Ausrichtung angelegt. Ziel ist es, auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse ein didaktisches Konzept für die Demokratiebildung im Religionsunterricht zu entwickeln und dessen Potenziale für schulische Bildungsprozesse zu analysieren. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern das Deeper-Learning-Modell und das COOL-Konzept einen geeigneten Ansatz zur Förderung demokratischer Kompetenzen im Religionsunterricht darstellen können. Ausgangspunkt ist eine umfassende Auseinandersetzung mit den theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen der Demokratiebildung. Hierzu werden zentrale Begriffe, Konzepte, Zielsetzungen und aktuelle Studien zur demokratischen Bildung im schulischen Kontext aufgearbeitet und diskutiert. Zentrale Autoren, die hierbei herangezogen werden, sind beispielsweise Oliver Bokelmann, Markus Gloe und Wolfgang Beutel.

Darüber hinaus wird die Rolle religiöser Bildung im Kontext demokratischer Bildungsprozesse untersucht. Zentral hierfür ist die 33. Ausgabe der Zeitschrift Österreichisches Religionspädagogisches Forum aus dem Jahr 2025, in der aktuelle religionspädagogische Beiträge zum Diskurs um Demokratiebildung gesammelt veröffentlicht wurden. Dabei werden religionspädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung analysiert und mögliche Beiträge des Religionsunterrichts zur Förderung demokratischer Haltungen, Werte und Kompetenzen herausgearbeitet.

Aufbauend auf dieser theoretischen Fundierung erfolgt eine vertiefte Betrachtung des Deeper-Learning-Modells und des COOL-Konzepts. Im Fokus stehen die theoretischen Grundlagen, zentralen Merkmale und didaktischen Prinzipien dieser Modelle. Zentral hierfür ist das Werk von Janina Beigel u. a. mit dem Titel „Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte“ sowie die COOL-Trainers-Website, die praktische Aspekte für die Umsetzung darlegen. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern die Zielsetzungen und Gestaltungsprinzipien der Modelle mit den Anforderungen einer demokratieorientierten Bildung vereinbar sind und welche Potenziale sich daraus für die Unterrichtsgestaltung ergeben. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird anschließend eine Unterrichtsreihe für den Religionsunterricht entwickelt, die sich sowohl an den Prinzipien des Deeper Learning und COOL als auch an den Zielsetzungen der Demokratiebildung orientiert. Die Konzeption umfasst die didaktische Planung, die Darstellung der einzelnen Phasen der Unterrichtsreihe samt Material sowie die Begründung der gewählten methodischen und inhaltlichen Zugänge. Als thematischer Schwerpunkt dient dabei das Thema „Gerechtigkeit“, welches aufgrund seiner ethischen, gesellschaftlichen und demokratiebezogenen Relevanz ausgewählt wird. Ergänzend erfolgt eine didaktische Analyse des Themenfeldes, in der dessen Bildungsgehalt sowie die Anschlussmöglichkeiten für demokratische Lernprozesse herausgearbeitet werden. Abschließend werden die Potenziale der entwickelten Unterrichtsreihe für die Demokratiebildung von Schülerinnen und Schülern diskutiert. Dabei wird analysiert, inwiefern die Konzeption zur Förderung demokratischer Kompetenzen beitragen kann und welche Chancen und Grenzen sich aus der Verbindung von Demokratiebildung, Religionsunterricht, Deeper Learning und COOL ergeben. Die Reflexion erfolgt auf Grundlage der zuvor erarbeiteten theoretischen Perspektiven und dient der Einordnung der entwickelten Unterrichtsreihe in den wissenschaftlichen Diskurs.

2. Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff Demokratiebildung definiert, seine Inhalte für die Schulbildung erläutert und wie er sich von anderen verwandten Begriffen abgegrenzt. Damit wird eine begriffliche Grundlage für die weitere Auseinandersetzung geschaffen. Anschließend wird anhand eines aktuellen Demokratiemonitors und einer Jugend-Studie in Österreich die aktuelle Lage demokratischer Einstellungen Jugendlicher skizziert. Diese empirischen Befunde dienen als Orientierungsrahmen für die anschließende Analyse. Dadurch wird noch einmal deutlicher, welche Aspekte für die Demokratiebildung essenziell sind. Insbesondere treten dabei zentrale Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe hervor. In einem weiteren Schritt wird anhand des österreichischen Lehrplans aufgezeigt, wie stark Demokratiebildung in den Anforderungen an Schulen und Unterricht verankert ist. Dabei wird deutlich, dass Demokratiebildung nicht als Zusatz, sondern als Querschnittsaufgabe verstanden wird. Im Zuge dieser Arbeit wird ein Blick sowohl in den allgemeinen Lehrplan für Pflichtschulen (Sekundarstufe I) in Österreich als auch in den Lehrplan für den Religionsunterricht derselben Schulstufe geworfen. Durch diesen Vergleich lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch fachspezifische Feinheiten herausarbeiten. Im Anschluss werden verschiedene Modelle, Methoden und Praktiken beleuchtet, die für die Demokratiebildung an Schulen angewendet werden können, um den abstrakten Begriff greifbar zu machen. Auf diese Weise wird ein Bezug zwischen theoretischen Überlegungen und schulischer Praxis hergestellt.

2.1. Begriffsklärung

Demokratiebildung ist zweifelsohne ein inflationär verwendeter Begriff in bildungspolitischen Diskursen, um aktuelle Bestrebungen und Vorhaben an Schulen zu beschreiben. Es scheint so als wäre es sehr komplex den Begriff klar zu definieren und zu erklären, was er für die pädagogische Praxis schlussendlich bedeutet. Zusammengesetzt wird der Begriff aus den Wörtern „Demokratie“ und „Bildung“: Es handelt sich also um die Kombination einer Staatsform und einem Prozess, der Vorgänge des Lernens, Formens und Erziehens voraussetzt. Laut Schmitt wird in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion Demokratiebildung als kontinuierlicher Prozess verstanden. Demokratie wird dabei nicht als selbstverständliche oder abgeschlossene Staatsform verstanden, sondern als etwas, was immer wieder neu erlernt werden muss. Dabei kommt Bildung eine zentrale Rolle zu, da demokratische Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen nicht automatisch entstehen, sondern auf langfristige

Lern- und Sozialisationsprozesse angewiesen sind. Die Schule wird als besonders relevanter Ort benannt, da sie grundsätzlich alle jungen Menschen erreicht und somit ein breites demokratiebildendes Potenzial besitzt.⁴ Demnach gehen Demokratie und Bildung Hand in Hand, da Bildung essentiell für eine demokratische Staatsform ist. Die Schule bildet also einen Ort, der die Werte und Haltungen einer Demokratie den Bürgerinnen und Bürgern näherbringen soll.

In der Verwendung des Begriffes gibt es eine gewisse begriffliche Unschärfe, da es verwandte Begriffe gibt, welche oftmals den Diskurs darum erschweren. Der Begriff „Demokratiebildung“ wird in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen uneinheitlich verwendet. Die Begriffe Demokratiepädagogik, Demokratielernen oder demokratische Erziehung werden teilweise synonym verwendet, ohne dass klar zwischen ihnen unterschieden wird. Diese begriffliche Unschärfe erschwert eine präzise Bestimmung davon, was unter Demokratiebildung verstanden wird. Eine explizite Klärung für Bildungsprozesse ist daher notwendig.⁵

Trotz schwerer Abgrenzung, gibt es unterschiedliche Definitionen für die einzelnen Begriffe, welche alle relevant sind, wenn von Demokratiebildung die Rede ist: *Demokratiepädagogik* bezeichnet pädagogische Konzepte, didaktische Methoden und institutionelle Gestaltungsformen, die darauf abzielen, demokratische Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Im Mittelpunkt stehen erfahrungsbasierte Lernformen wie Mitbestimmung, Partizipation, Konfliktaushandlung und demokratische Schulentwicklung. Dabei wird primär nach dem *Wie* pädagogischen Handelns gefragt und nach geeigneten Strukturen, in denen Demokratie praktisch erlebbar wird.⁶ *Demokratische Erziehung* hingegen meint die intentionale pädagogische Einflussnahme mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche zu demokratischen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen zu befähigen. Der Fokus liegt auf der normativen Zielsetzung, junge Menschen im Sinne demokratischer Werte wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Verantwortung zu erziehen. Demokratische Erziehung ist damit stärker ziel- und werteorientiert als erfahrungsorientiert angelegt.⁷ Der Begriff *Demokratisches Lernen* bezeichnet Prozesse, in denen Lernende Demokratie durch eigenes Handeln, Erleben und

⁴ Vgl. Sophie SCHMITT, Demokratiebildung, in: Pädagogik 6 (2025), 55–58, hier: 55.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. Wolfgang BEUTEL, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule, in: Pädagogik 3 (2023), 14–19, hier: 14–16.

⁷ Vgl. Sophie SCHMITT, Demokratiebildung, in: Pädagogik 6 (2025), 55–58, hier: 55.

Reflektieren aneignen. Dabei steht nicht die pädagogische Vermittlungsabsicht im Vordergrund, sondern der Lernprozess der Subjekte selbst. Diese Art des Lernens vollzieht sich in konkreten Situationen sozialer Aushandlung und Partizipation und ist als offener, nicht vollständig steuerbarer Bildungsprozess zu verstehen.⁸

Schlussendlich kann der Begriff *Demokratiebildung* als Überbegriff verstanden werden, welcher all die vorher genannten Begriffe zu Teilen beinhaltet und mit meint. Wohnig erklärt, dass in neueren Definitionen Demokratiebildung als übergeordnetes Konzept verstanden wird, das politische Bildung und Demokratiepädagogik verbindet. Während sich die politische Bildung stärker auf inhaltlich-kognitive Aspekte fokussiert, stehen bei der Demokratiepädagogik erfahrungsorientierte Lernformen und institutionelle Partizipation im Mittelpunkt. Demokratiebildung integriert beide Perspektiven, ohne sie vollständig zu ersetzen oder aufzulösen.⁹ Bokelmann definiert Demokratiebildung als selbstgesteuerter Aneignungsprozess, in dem Lernende demokratische Kompetenzen entwickeln. Dabei steht nicht die direkte Überprüfung der Zielerreichung im Vordergrund, sondern die Ermöglichung von Bildungsprozessen, durch die junge Menschen Fähigkeiten zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse erwerben. Demokratiebildung ist somit stärker prozess- als ergebnisorientiert zu verstehen.¹⁰ Festzuhalten ist also, dass Demokratiebildung vor allem den Lernprozess und die Teilhabe der Lernenden in den Fokus setzt und weniger die Wissensvermittlung, Ergebnis- und Leistungsorientierung.

Wichtig ist vor allem die Frage in welcher Form solch eine Demokratiebildung an Schulen stattfinden kann. Demokratiebildung wird zunehmend als schulisches Querschnittsprinzip verstanden, das sich nicht auf einzelne Unterrichtsfächer oder Projekte beschränken lässt. Empirische Befunde zeigen, dass demokratische Lernmöglichkeiten stark von institutionellen Rahmenbedingungen abhängen und ungleich verteilt sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Demokratiebildung strukturell im Unterricht, in der Schulkultur und in den Par-

⁸ Vgl. Oliver BOKELMANN, Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule – Einleitung zum Sammelband, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*, Wiesbaden 2023, 1–9, hier: 2–3.

⁹ Vgl. Alexander WOHNIG, Demokratiebildung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik?, in: Wolfgang BEUTEL u. a. (Hgg.), *Monitor Demokratiebildung*, Frankfurt a. M. 2025, 44–57, hier: 44–46.

¹⁰ Vgl. Oliver BOKELMANN, Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule – Einleitung zum Sammelband, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*, Wiesbaden 2023, 1–9, hier: 2–3.

tizipationsformen zu verankern.¹¹ Demnach ist es ein Trugschluss zu behaupten, dass Demokratiebildung an Schulen durch die Einführung eines gleichnamigen Unterrichtsfaches getan sei. Auch einzelne didaktische Sequenzen oder gelegentliche demokratiebildende Projekte, die isoliert vom regulären Schulalltag stattfinden, werden dem Grundgedanken der Demokratiebildung nicht gerecht. Der Begriff muss in der Realisation ganzheitlich gedacht werden, indem man in *allen* Bereichen des Schullebens eine demokratiebildende Haltung entwickelt und praktiziert.

2.2. Demokratie Monitor Jugend-Studie Österreich

Um Demokratiebildung an Schulen effektiv umzusetzen, ist es essentiell die aktuelle Lage der Einstellung Jugendlicher in Bezug auf Demokratie zu beachten. Dabei sind verschiedene Faktoren wichtig, um zu sehen, was die politische Teilhabe Jugendlicher beeinflusst. Ein demokratischer Staat kann nur funktionieren mit Bürgerinnen und Bürgern, die ein Grundvertrauen in diese Staatsform und dessen System haben. Befragungen österreichischer Jugendlicher zum Thema Demokratie geben uns einen Einblick in die Zukunft des politischen Klimas in Österreich. Im Rahmen des Demokratie Monitors wird jährlich im Auftrag des österreichischen Parlaments von FORESIGHT eine zusätzliche Auswertung durchgeführt, die unter dem Titel "Junge Menschen & Demokratie" publiziert wird. Die Erhebung fokussiert sich auf die Gruppe der 16- bis 26-Jährigen und untersucht deren Einstellungen und Wahrnehmungen in Bezug auf Demokratie und das politische System. Die Resultate der jährlichen Erhebung werden anschließend in Kooperation mit dem Demokratie Monitor auf der Website des Parlaments publiziert.¹² Folgende Ergebnisse konnte die Studie von Martina Zandonella und Karoline Bohrn hervorbringen:¹³

Die Studie zeigt, dass junge Menschen in Österreich die Demokratie weiterhin voll und ganz unterstützen. Rund 90 % der 16- bis 26-Jährigen finden, dass Demokratie die beste Staatsform ist. Damit wird deutlich, dass die Zustimmung zu demokratischen Grundwerten weiterhin sehr hoch ist. Gleichzeitig wird aber das politische System immer kritischer gesehen. 2018 dachten noch die meisten jungen Leute, dass unser politisches System gut funktioniert.

¹¹ Vgl. Sabine ACHOUR – Susanne WAGNER, Ungleiches Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“. Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen, in: DDS – Die Deutsche Schule 112 (2020), 143–158, hier: 143–145.

¹² Vgl. PARLAMENT ÖSTERREICH, Demokratie Monitor: Überblick, <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Demokratie-Monitor-Ueberblick> [Abruf: 03. Januar 2026].

¹³ Vgl. Martina ZANDONELLA – Karoline BOHRN, Junge Menschen & Demokratie 2024, Wien 2024.

2024 sind es nur noch 44 %. Dieser deutliche Rückgang weist auf eine zunehmende Distanz gegenüber politischen Strukturen hin. Der Rückgang wird als langfristiger Trend beschrieben, der sich seit der Pandemie verstärkt hat.¹⁴ Die Befragten haben weniger Vertrauen in die Regierung. Insbesondere exekutive Entscheidungsträger scheinen von diesem Vertrauensverlust betroffen zu sein. Das Vertrauen in die Polizei, die Justiz und die Verwaltung ist über die Jahre relativ stabil geblieben. Das Vertrauen in das Parlament ist seit 2020 deutlich gesunken. 2024 liegt es bei rund 45 %. Diese Entwicklung unterstreicht die wachsende Skepsis gegenüber parlamentarischer Repräsentation. Nur noch ein Drittel der jungen Menschen im Parlament fühlt sich vertreten. Der Anteil der Befragten, die glauben, dass ihre Interessen bei politischen Entscheidungen berücksichtigt werden, ist seit 2018 gesunken.¹⁵ Dies verweist auf ein anhaltendes Repräsentationsdefizit aus Sicht junger Menschen.

Außerdem beschreibt die Studie, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Repräsentation und politischer Selbstwirksamkeit gibt. Nur etwa die Hälfte der jungen Leute glaubt, dass sie durch politische Beteiligung etwas bewirken können. Unter denen, die sich im Parlament gut vertreten fühlen, sind es sogar über 70 %. Diese Ergebnisse verdeutlichen, wie stark subjektive Wahrnehmungen politischer Teilhabe die Bereitschaft zur Mitwirkung beeinflussen. Wenn man nicht repräsentiert wird, sinkt auch die Erwartung, dass man sich politisch einbringt.¹⁶ Viele junge Leute haben in den letzten Jahren bei Wahlen mitgemacht oder sich im sozialen Umfeld engagiert. Dabei zeigt sich, dass diese Formen der Beteiligung häufig niedrigschwelliger sind als klassische politische Engagementformen. Parteimitgliedschaft oder Demonstrationen sind zum Beispiel eher selten. Es fällt auf, dass junge Menschen, die nicht so viel Geld haben oder die keine höhere Bildung genossen haben, seltener an der Politik beteiligt sind. Diese Unterschiede verweisen auf bestehende soziale Ungleichheiten im Zugang zu politischer Partizipation. Die Studie erklärt, dass dies daran liege, dass die Menschen keine guten Erfahrungen mit Politik in der Vergangenheit gemacht haben.¹⁷ Fehlende positive Partizipationserfahrungen können somit langfristig zu politischer Distanz und Resignation beitragen.

¹⁴ Vgl. Martina ZANDONELLA – Karoline BOHRN, *Junge Menschen & Demokratie 2024*, Wien 2024, 5.

¹⁵ Vgl. ebd., 6–9.

¹⁶ Vgl. Martina ZANDONELLA – Karoline BOHRN, *Junge Menschen & Demokratie 2024*, Wien 2024, 9.

¹⁷ Vgl. ebd., 14–15.

Die schulisch-politische Bildung wird von den befragten Jugendlichen überwiegend kritisch beurteilt. Mehr als die Hälfte von ihnen sagt, dass sie in der Schule zu wenig darüber gelernt haben, wie man politische Diskussionen führt, welche Rechte Bürgerinnen und Bürger haben oder wie politische Beteiligung konkret möglich ist. Besonders groß ist der wahrgenommene Mangel an Kompetenzen zur Bewertung politischer Informationen in den Medien. Dabei ist das eine Fähigkeit, die angesichts der starken Nutzung sozialer Medien als Informationsquelle als besonders relevant eingeschätzt wird.¹⁸ Demnach zeigt die Studie, dass junge Menschen Demokratie grundsätzlich befürworten, aber das politische System und seine Institutionen immer weniger vertreten und weniger Vertrauen darin haben. Politische und demokratische Bildung könnten dabei der Schlüssel zu mehr Partizipation, Selbst- und Mitbestimmung junger Menschen sein.

2.3. Verankerung der Demokratiebildung im Österreichischen Lehrplan

Dass Demokratiebildung ein großer Faktor für den Bildungsauftrag von österreichischen Schulen darstellt, steht außer Frage. Gerade der Pflichtschulbereich, der alle Bürgerinnen und Bürger betrifft, nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein. So heißt es im österreichischen Lehrplan der Mittelschulen beim allgemeinen Bildungsziel unter Punkt 2 „Gesetzlicher Auftrag der Mittelschulen“:

Die Mittelschule soll die Individualität der Schülerinnen und Schüler nach ethisch gehaltvollen Werten fördern, sodass Schülerinnen und Schüler für das Leben und den zukünftigen Beruf vorbereitet sind und die Fähigkeiten zum selbsttätigen Bildungserwerb erlangen. Sie soll die jungen Menschen zu selbstständigem Urteil befähigen, soziales Verständnis vermitteln und eine sportlich aktive Lebensweise prägen. Schließlich soll die Mittelschule eine Offenheit dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer gegenüber pflegen sowie die jungen Menschen zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt befähigen.¹⁹

Außerdem wird unter Punkt 3 „Leitvorstellungen“ folgendes geschrieben:

¹⁸ Vgl. Martina ZANDONELLA – Karoline BOHRN, *Junge Menschen & Demokratie 2024*, Wien 2024, 19–21.

¹⁹ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, *Lehrpläne der Mittelschulen*, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [Abruf: 03. Januar 2026].

Der gesetzliche Bildungsauftrag, der sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte beinhaltet, lässt sich auch durch das 4K-Modell abbilden, das Kompetenzen formuliert, die für die Lernenden im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. [...] Schule und Unterricht tragen dazu bei, dass junge Menschen befähigt werden, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen. [...] Es gilt, gemeinsam Verantwortung für die Herausbildung einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung der Einzelnen und der Gesellschaft auf globaler und lokaler Ebene zu entwickeln und zu übernehmen sowie ein ganzheitliches Menschenbild im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zu fördern. [...] Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen.²⁰

Besonders ist also zu betonen, dass der Lehrplan von österreichischen Schulen verlangt Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit, kritischem Urteil und gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Dass Schülerinnen und Schülern dabei eine „aktive Rolle“ zugeteilt wird, zeigt, dass demokratisches Lernen nur durch selbstständiges Handeln und nicht Bevormundung der jungen Erwachsenen an Schulen geschehen kann. Zudem wird im selben Absatz die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Fragen erwähnt, welche nicht nur essentiell für ein sinnerfülltes Leben sind, sondern auch für demokratisches Denken und Handeln in einer inklusiven Gesellschaft. Ferner heißt es im dritten Teil unter „Allgemeine Didaktische Grundsätze“ im Grundsatz 6:

Für alle Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht Gelegenheiten geboten, sich reflektiert und kritisch mit (eigenen) Identitäten und Zugehörigkeiten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollen die grundsätzlichen Werte, Normen und Traditionen einer aufgeklärten, europäischen Gesellschaft vermittelt werden. Es gilt, das gemeinsame Fundament heraus zu streichen, insbesondere demokratische Prinzipien, Rechtsstaatlichkeit, die Egalität der Geschlechter und die Säkularität des Staates, die Basis für ein gedeihliches Zusammenleben in einer pluralistischen und liberalen Gesellschaft sind.²¹

Auch in den verschiedenen Lehrplänen der Unterrichtsfächer lassen sich immer wieder ähnliche Formulierungen finden. Diese verweisen auf die Förderung von Urteilsfähigkeit, Ver-

²⁰ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrpläne der Mittelschulen, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [Abruf: 03. Januar 2026].

²¹ Ebd.

antwortungsübernahme, Perspektivenwechsel und die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse. Dabei werden demokratiebezogene Kompetenzen nicht isoliert einzelnen Fächern zugeordnet, sondern als übergreifende Bildungsanliegen formuliert, die in unterschiedlichen fachlichen Kontexten wirksam werden sollen. Demokratiebildung ist somit nicht nur Aufgabe aller Schulen in Österreich, sondern auch Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer jeglicher Unterrichtsfächer, und zwar auch über das eigene Unterrichtsfach hinaus. Sie betrifft somit nicht nur den Fachunterricht, sondern auch die Gestaltung von Lernprozessen, sozialen Beziehungen und schulischen Strukturen insgesamt. Es handelt sich um ein allgemeines Bildungsziel und einen didaktischen Grundsatz, die an Schulen ganzheitlich und flächendeckend praktiziert werden müssen.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit ist es essentiell einen Blick auf den Lehrplan für katholische Religion für den Pflichtschulbereich (Volksschule und Sekundarstufe I) zu werfen. Dieser wird gesondert mit der Katholischen Kirche Österreich erstellt und formuliert darin Grundpfeiler für den Religionsunterricht. Unter anderem definiert er die Bildungs- und Lehraufgabe des Religionsunterrichtes, didaktische Grundsätze sowie zentrale fachliche Kompetenzen mit einzelnen Kompetenzbereichen. Der Lehrplan beginnt mit den Bildungs- und Lehraufgaben des Religionsunterrichtes und ist mehr oder weniger durchzogen von demokratiebildenden Ansprüchen, die den Charakter des Religionsunterrichtes prägen. Gleich zu Beginn heißt es:

Der katholische Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur reflexiven Grundbildung, indem er einen religiösen Weltzugang erschließt, der Orientierung in fundamentalen menschlichen Lebensfragen bietet. Er kann reflektierte Lebensbewältigung und gesellschaftliche Mitgestaltung unterstützen sowie zu einer eigenen verantworteten Position in Bezug auf Religion befähigen. Angesichts globaler Herausforderungen und einer durch digitale Medien geprägten Welt bietet der Religionsunterricht Raum für die gesellschaftlichen Fragen und Erfahrungen der Schüler:innen. [...] Er unterstützt die Entwicklung von Resilienz, ermutigt zu solidarischem, gewaltlosem und nachhaltigem Handeln und zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben.²²

Gerade der Fokus auf Zukunftsorientierung, die reflektierte Lebensbewältigung, sowie die gesellschaftliche Mitgestaltung zeigen wie fundamental demokratiebildende Elemente für

²² ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I, approbiert im November 2020, Wien 2023.

die Gestaltung des Religionsunterrichtes sind. Er soll also nicht abgekapselt von der Gesellschaft, den Lebensinhalten und Fragen der Schülerinnen und Schüler passieren, sondern genau dort ansetzen und den Menschen in den Fokus setzen. Fortsetzend heißt es:

Der Religionsunterricht bietet in seiner Konfessionalität einen Zugang zur katholischen Tradition und ermöglicht die Begegnung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität. In einem pluralen und religiös heterogenen Kontext initiiert er Begegnungsmöglichkeiten und befähigt die Schüler:innen, die Perspektive des je Anderen wahrzunehmen, unterschiedliche Auffassungen und Einstellungen kritisch zu reflektieren und respektvoll über Weltanschauungen und Religionen zu kommunizieren. Durch diese Konzeption leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Realisierung der fachlehrplanübergreifenden Themen, vor allem der sprachlichen Bildung, der politischen Bildung, der Umweltbildung und der Medienbildung.²³

Auch in einem der vier didaktischen Grundsätze „Fokus: Beziehung und Resonanz“ heißt es: „Im Beziehungsgeschehen zwischen Gott, Mensch und Welt angelegt, umfasst schulische religiöse Bildung eine biografische und narrative Komponente und vollzieht sich besonders im Lernen voneinander, miteinander und übereinander.“²⁴ Essentiell für die Demokratiebildung von Schülerinnen und Schülern ist der Austausch mit anderen religiösen Ansichten und Weltanschauungen, die Begegnung und der Dialog, der Perspektivenwechsel und die kritische Reflexion darüber. Somit können sie ihre eigenen demokratischen Werte und Grundhaltungen ohne Indoktrinierungen entwickeln. Der Religionsunterricht eröffnet ihnen damit im Schulalltag einen Raum, wo sie selbst zum Lernobjekt werden, indem sie innere Haltungen im Kontext zur Gesellschaft erschließen können. Damit wird ein Grundstein für verantwortungsvolle demokratische Mündigkeit, politische Teilhabe und reflektierte Lebensentscheidungen der Jugendlichen gelegt.

2.4. Aktuelle Forschung zu Demokratiebildung

Im deutschsprachigen Raum gibt es Studien, die versuchen die Effekte von demokratiebildenden Maßnahmen bei Jugendlichen zu erfassen. Dabei stößt man auf unterschiedlichste Ergebnisse. Eine Studie von Meyn hat untersucht wie sich die Einführung von Klassenräten auf heterogene Lerngruppen auswirkt. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass die

²³ ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSSKONFERENZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I, approbiert im November 2020, Wien 2023.

²⁴ Ebd.

Partizipationschancen von Schülerinnen und Schülern in Klassenräten ungleich verteilt sind. Das macht sich bemerkbar zwischen verschiedenen Lerngruppen, als auch innerhalb einzelner Klassenräte. Besonders Schülerinnen und Schüler, die die Regeln nicht erkennen oder erfüllen können, haben geringere Beteiligungschancen.²⁵ Ungleicher Zugang zu demokratischer Bildung zeigt sich auch in einer bundesweiten Studie von Achour und Wagner. Soziale Ungleichheiten werden gesellschaftlich verstärkt statt ausgeglichen, da politische Bildung an Schulen keinen gleichmäßigen Zugang gewährleistet und je nach Schulform variiert.²⁶ Dadurch profitieren Schülerinnen und Schüler an Gymnasien beispielsweise deutlich stärker von Angeboten demokratischer Bildung als diese, die andere Schultypen besuchen: Beispielsweise durch einen höheren Umfang an Politikunterricht, facettenreicher politischer Schulkultur und Schulversammlungen, wodurch Gymnasialschülerinnen und -schüler auch eine höhere Selbsteinschätzung ihrer Politikkompetenzen aufzeigen.²⁷

Auch außerhalb des Kontextes Schule wird Demokratiebildung eingesetzt und erforscht. Beispielsweise untersuchten Ahlrichs und Fritz Sportvereine als Orte demokratischer Bildung. Die Untersuchung machte deutlich, dass sich Demokratie in Sportvereinen vor allem durch Erfahrung und Beteiligung entwickelt. Das demokratische Potenzial dieser Methoden aus Sportvereinen wird aber selten in pädagogischen Konzepten berücksichtigt oder gezielt gefördert.²⁸ Auch in anderen Jugendverbänden wird Demokratiebildung praktiziert: Eine qualitative Studie hat gezeigt, dass junge Menschen Jugendverbände als zentrale Erfahrungsräume demokratischer Bildung wahrnehmen, da sie dort reale Mitbestimmung erleben und sich als wirksam Beteiligte demokratischer Entscheidungsprozesse erfahren. Gleichzeitig wird deutlich, dass demokratische Erfahrungen häufig nicht systematisch reflektiert werden und Ausschlussmechanismen bestehen bleiben, etwa durch informelle Machtstrukturen oder milieubedingte Homogenität.²⁹ Eine weitere qualitative Studie hat verdeutlicht, dass Partizipation beispielsweise in der offenen Kinder- und Jugendarbeit überwiegend informell und

²⁵ Vgl. Jessica MEYN, *Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen. Eine ethnografische Studie in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen*, Bad Heilbrunn 2025, 5–6.

²⁶ Vgl. Sabine ACHOUR – Susanne WAGNER, *Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“*. Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen, in: DDS – Die Deutsche Schule 112 (2020), 143–158, hier: 154–156.

²⁷ Vgl. ebd., 149–152.

²⁸ Vgl. Rolf AHLRICHS – Fabian FRITZ, *Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte*, in: Forum Kind Jugend Sport 2 (2021), 6–14, hier: 11–13.

²⁹ Vgl. Rolf AHLRICHS, Rolf – Stefan HOFFMANN, *„Ich kann mir keinen anderen Ort vorstellen, wo ich Demokratie gelernt haben könnte.“ Erfahrungen junger Menschen mit demokratischer Partizipation in Jugendverbänden*, in: deutsche jugend 71 (2023) 7–8, 303–310, hier: 306–308.

beziehungsbasiert erfolgt und nur selten strukturell abgesichert ist. Zwar erleben viele Kinder und Jugendliche Anerkennung und Beteiligung im Alltag der Einrichtungen, die Entscheidungsmacht verbleibt jedoch meist bei den Fachkräften, sodass demokratische Mitbestimmung häufig auf konsumorientierte Mitwirkung begrenzt bleibt.³⁰ Es zeigen sich also Lücken in der praktischen Umsetzung von Demokratiebildung und es bleiben Fragen offen, wie man Demokratie und Partizipation systematisch praktizieren kann.

Bildungspolitiker, Bildungspolitikerinnen und Bildungseinrichtungen könnten also durchaus auch aus anderen Feldern Erfahrungen und Methoden einbeziehen, welche sich als erfolgreich für die Jugendlichen erweisen, um effektive Demokratiebildung anzubieten. Dabei eröffnet sich die Möglichkeit, bestehende Konzepte systematisch zu prüfen und auf den schulischen Kontext zu übertragen. Ein aktueller Monitor-Bericht von Beutel und Lange in Deutschland zeigt auch auf, dass es an Verständnis für Demokratiebildung als umfassenden Bildungsprozess fehlt: Demokratiebildung wurde bisher weder in der Theorie noch in der Praxis richtig umgesetzt. Oft wird sie nur als kurzfristige Präventionslogik instrumenteller Art gesehen (z.B. Extremismusprävention), obwohl sie eigentlich ein umfassender Bildungsauftrag ist.³¹ Diese Perspektive greift zu kurz und wird der Komplexität demokratischer Bildungsprozesse nicht gerecht.

Dementsprechend muss Demokratiebildung an Schulleiterinnen und Schulleiter, als auch an Lehrkräfte gezielter nähergebracht werden. Ziele und Umsetzungen sollten klar definiert und kommuniziert werden, damit keine Fehlinterpretationen entstehen. Auf diese Weise kann ein gemeinsames Verständnis von Demokratiebildung als langfristiger schulischer Entwicklungsauftrag gefördert werden.

Von Lehrkräften wird Demokratiebildung sehr unterschiedlich wahrgenommen. Nachdem in Niedersachsen der Demokratiebildungserlass an Schulen beschlossen wurde, haben Vajen et al. Lehrkräfte an den betreffenden Schulen befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass bildungspolitische Erlasse zur Demokratiebildung zwar grundsätzlich positiv von Lehrkräften bewertet werden, ihre praktische Umsetzung jedoch stark von individuellen Qualifikati-

³⁰ Vgl. Benedikt STURZENHECKER u.a., Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine qualitative Studie zur Sicht der Nutzer/innen offener Einrichtungen in Hamburg-Eimsbüttel, in: deutsche jugend 68 (2020) 2, 57–65, hier: 61–63.

³¹ Vgl. Wolfgang BEUTEL – Dirk LANGE (Hgg.), Monitor Demokratiebildung. Band 2: Der Monitor-Bericht, Frankfurt a. M. 2025, 219–223.

onen sowie institutionellen Rahmenbedingungen abhängt.³² Dies macht deutlich, dass zwischen den normativen Vorgaben auf bildungspolitischer Ebene und der konkreten schulischen Praxis eine erhebliche Umsetzungslücke besteht. Insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen und didaktische Unterstützung sowie unterschiedliche Vorerfahrungen der Lehrkräfte beeinflussen die Umsetzung demokratischen Lernens im Unterricht. Das deutet darauf hin, dass Lehrkräfte überfordert sein könnten mit der Umsetzung demokratischen Lernens, wenn es keine passenden Fortbildungen und klare Vorgaben zur Umsetzung gibt. Demokratiebildung bleibt unter diesen Bedingungen häufig auf das individuelle Engagement einzelner Lehrkräfte beschränkt und kann ihr Potenzial als schulisches Querschnittsthema nur eingeschränkt entfalten.

Ein wesentlicher Teil für die Umsetzung von Demokratiebildung an Schulen bildet also die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Universitäten und Hochschulen. Die angehenden Lehrkräfte müssen im Studium schon erfahren wie Unterricht demokratiebildend gestaltet werden kann, um dies dann im eigenen Unterricht umzusetzen. Essentiell dafür ist, dass nicht nur über Demokratiebildung gelernt werden soll, sondern Partizipation und Demokratie in Lehrveranstaltungen tatsächlich in mehreren Bereichen praktiziert wird. Eine Untersuchung von Wehde stellte fest, dass ein kurzformatiges, partizipativ angelegtes Lehrmodul im Lehramtsstudium signifikante Effekte auf das methodische Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien sowie auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrenensorientierten Unterrichtsgestaltung hat. Demokratiebildung kann damit bereits durch zeitlich begrenzte, themenunabhängig integrierbare Lehr-Lern-Arrangements wirksam gefördert werden.³³ Hochschulen sind folglich in der Verantwortung, Lernräume zu schaffen, in denen Mitbestimmung, Aushandlung und Verantwortungsübernahme strukturell verankert sind. Auf diese Weise kann eine professionelle Haltung gefördert werden, die Demokratie nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern als pädagogisches Prinzip begreift, das das eigene professionelle Handeln nachhaltig prägt.

³² Vgl. Bastian VAJEN u. a., Demokratiebildung an niedersächsischen Schulen. Der niedersächsische Demokratiebildungserlass und seine Wahrnehmung durch Lehrkräfte, in: Gesellschaft · Wirtschaft · Politik 74 (2025) 1, 68–70.

³³ Vgl. Janis WEHDE, Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 19 (2024) 3, 267–287, hier: 281–284.

2.5. Modelle, Methoden und Praxis

Es bedarf somit also durchdachte Modelle und Methoden für die Praxis im Schulalltag, um Demokratiebildung an Schulen wirklich werden zu lassen. Diverse Handbücher zu Demokratiebildung und Demokratiepädagogik skizzieren dafür grundlegende Pfeiler an denen sich Schulen orientieren können. Zu diesen Grundpfeilern zählen vor allem das Durchbrechen hierarchischer Strukturen und Machtverhältnisse an Schulen, demokratiebildende Unterrichtsmethoden in allen Unterrichtsfächern und außerdem partizipative Leistungsbeurteilung.

Eine demokratische Gesellschaft setzt voraus, dass alle Menschen ein Mitbestimmungsrecht in dieser Gesellschaft haben. Alle Menschen können also mitentscheiden welche Regeln und Gesetze eingesetzt werden und können auch das Miteinander mitgestalten indem sie ihre Meinung frei äußern und wahlberechtigt sind. Möchte man dieses Demokratieverständnis unserer Staatsform auf die Schulbildung übertragen, ist es wichtig das Gefüge Schule und dessen einzelnen Akteure genauer zu betrachten. Beutel betont, dass Schule als Institution nicht per se demokratisch organisiert ist, sondern durch hierarchische Rollen, rechtliche Vorgaben und asymmetrische Machtverhältnisse geprägt ist. Demokratiebildung steht daher in einem strukturellen Spannungsverhältnis zur schulischen Ordnung und erfordert eine bewusste Reflexion sowie partielle Öffnung institutioneller Entscheidungs- und Mitwirkungsprozesse.³⁴ Dies kann auf verschiedenen Ebenen passieren, in denen ein Machtgefälle festzustellen ist. Sei es in der kleinsten Ebene einer Unterrichtsklasse durch Lehrperson und Schülerschaft, in einer Schule durch die Direktion und den Lehrkörper, oder auf bundesweiter Ebene durch Bildungsdirektionen und Bildungspolitikern und Bildungspolitikern. Derzeit bilden Schülerinnen und Schüler die unterste Stufe in dieser Hierarchie und haben in den meisten Fällen sehr wenig Mitspracherecht, wie Unterricht und Bildung gestaltet werden sollen. Es ist jedoch essentiell Schülerinnen und Schülern eine mitbestimmende Rolle zukommen zu lassen, damit sie einen Habitus entwickeln können, durch den sie das Gefühl haben in einer demokratischen Gesellschaft etwas beitragen zu können. Durch die Bevormundung und den Entzug von Mitspracherecht im schulischen Kontext, verlieren sie jedoch diesen Habitus und können ihn später im politischen Kontext schwer entwickeln.

³⁴ Vgl. Wolfgang BEUTEL, Demokratie und Schule, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden 2023, 35–47, hier: 38–4.

Die Gestaltung des Unterrichts nimmt für die Demokratiebildung auch eine wesentliche Rolle ein. Oft geht Demokratiebildung mit der Annahme einher, dass Schülerinnen und Schüler durch den Wissenserwerb über Politik und Demokratie in einzelnen Fächern automatisch zu demokratischen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden. Die Annahme, dass diese demokratische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern potenziert wird durch noch mehr Wissenserwerb in einem weiteren Fach „Demokratie“ mit ein bis zwei Wochenstunden, ist keine vollkommen durchdachte. Bokelmann erklärt, dass demokratiepädagogische Unterrichtsmethoden weniger auf die reine Vermittlung politischen Wissens zielen als auf die Ermöglichung erfahrungsbasierter Lernprozesse. Formate wie Klassenrat, Dilemma-Diskussionen, Zukunftswerkstätten oder Service-Learning-Projekte schaffen Räume, in denen demokratische Kompetenzen durch praktisches Handeln, Reflexion und gemeinsame Entscheidungsfindung erworben werden können.³⁵ Diese Formate sind nicht nur Teil einzelner Unterrichtsfächer, sondern können und müssen im kompletten Fächerkanon und Schulleben präsent sein. Auch Gloe argumentiert, dass Demokratiebildung nicht auf einzelne Unterrichtsfächer oder Projekte begrenzt werden kann, sondern entfaltet ihre Wirkung insbesondere dann, wenn sie als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe verstanden wird. Jedes Fach bietet spezifische Lerngelegenheiten zur Förderung demokratischer Haltungen, etwa durch Perspektivenvielfalt, argumentatives Aushandeln oder kooperative Lernformen.³⁶ Dieser Denkansatz kann auch außerhalb des Unterrichts angewendet werden und auf das Schulleben bezogen werden, wenn es beispielsweise um Gestaltung von schulischen Veranstaltungen oder schulorganisatorische Prozesse geht an denen sich die Schülerinnen und Schüler beteiligen können: Demokratiebildung beschränkt sich nicht auf Unterricht, sondern umfasst die gesamte Schulkultur. Partizipative Strukturen wie Schülervertretungen, Mitwirkungs-gremien und transparente Entscheidungsprozesse ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, Demokratie als Lebensform zu erfahren und Selbstwirksamkeit in institutionellen Kontexten zu entwickeln.³⁷

³⁵ Vgl. Oliver BOKELMANN, Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule – Einleitung zum Sammelband, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*, Wiesbaden 2023, 9–15, hier: 10–12.

³⁶ Vgl. Markus GLOE, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer und der Schule, in: Dorothee BARTH – Peter GROßE PRUES (Hgg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe*, Frankfurt a. M. 2025, 19–35, hier: 21–24.

³⁷ Vgl. Markus GLOE, Demokratiepädagogische Instrumente in der Schule, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*, Wiesbaden 2023, 161–177, hier: 164–168.

Partizipation – ein Schlüsselement für Demokratiebildung – stellt im Wesentlichen ein Menschen- und Kinderrecht dar. Benischek u.a. argumentieren auch, dass Demokratie nicht primär durch Wissensvermittlung entsteht, sondern durch gelebte Partizipation, da erst die reale Mitwirkung an Entscheidungsprozessen demokratische Haltungen, Verantwortungsbeusstsein und Selbstwirksamkeit fördert. Partizipation als Menschenrecht bildet damit den Ausgangspunkt und nicht bloß ein Zusatzmoment demokratischer Bildung.³⁸ Auch Kohbrok und Mauer verweisen darauf, dass insbesondere kritisch-emanzipatorische, partizipative und erfahrungsorientierte Lernräume dazu beitragen, demokratische Kompetenzen nachhaltig zu entwickeln und individuelles sowie gesellschaftliches Engagement zu fördern.³⁹ In empirischen Ergebnissen der Forschenden zeigte sich, dass Partizipationsrechte von Kindern deutlich geringer akzeptiert werden als Schutz- und Versorgungsrechte, was darauf hinweist, dass demokratische Mitbestimmung zwar normativ bejaht, praktisch jedoch als besonders herausfordernd und konfliktträchtig wahrgenommen wird.⁴⁰ Schlussendlich zeigt sich diese Einstellung als problematisch, denn ohne Partizipation gibt es de facto keine wahre Demokratiebildung.

Notengebung und Leistungsbeurteilung wird in der Regel in Österreich noch sehr konservativ gehandhabt, indem die Lehrperson sehr bestimmend die Regeln und Anforderungen festlegt an denen sich die Schülerinnen und Schüler zu orientieren haben. Demokratiebildung kann auch im Bereich der Leistungsbeurteilung ansetzen, indem Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung von Bewertungskriterien beteiligt werden. Dadurch werden Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Gerechtigkeit von Leistungsanforderungen erhöht, zugleich eröffnen sich Lerngelegenheiten zur Aushandlung, Verantwortung und Selbstreflexion. Leistungsbewertung wird so von einem hierarchischen Kontrollinstrument zu einem partizipativen Lernprozess transformiert.⁴¹ Es gibt also durchaus Modelle und Ansätze die mit der aktuellen Rechtslage der Leistungsbeurteilung in Österreich vereinbar sind, bei denen die Schülerinnen und Schüler partizipieren können und somit Demokratiebildung erfahren.

³⁸ Vgl. Isabella BENISCHEK u.a., Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen. Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 118–147, hier: 124–127.

³⁹ Vgl. Pia KOHBROK – David MAUER, Menschenrechte lernen und praktizieren, heißt Demokratie leben, in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020, 61–69, hier: 64–65.

⁴⁰ Vgl. Stephan MAYKUS, Demokratiebildung und politische Partizipation im Jugendalter, in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020, 133–144, hier: 133–136.

⁴¹ Vgl. Lorena BARKEMEYER – Ahmet DEREÇIK, Demokratiebildung als Motiv für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung, in: Dorothee BARTH – Peter GROBE PRUES (Hgg.), Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, Frankfurt a. M. 2025, 122–134, hier: 126–129.

3. Aktueller Religionspädagogischer Diskurs zu Demokratiebildung

Dem letzten Kapitel ist eindeutig zu entnehmen, dass Demokratiebildung Subjekt und Ziel gegenwärtiger allgemeinpädagogischer und didaktischer Diskurse ist. In zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Debatten wird dabei die Frage nach geeigneten Bildungsorten und -formaten zunehmend zentraler. Auch die Religionspädagogik in Österreich muss sich mit dem Thema Demokratiebildung auseinandersetzen. Dabei stellen sich unzählige Fragen, die in Zeiten wie diesen klar beantwortet werden müssen. Einerseits muss die Religionspädagogik ihre Stellung im wissenschaftlichen Diskurs beziehen und definieren, welchen Nutzen und welche Funktion die Religionspädagogik, und damit auch der Religionsunterricht, für die Demokratiebildung in Österreich hat. Diese Auseinandersetzung ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierung und politischer Polarisierung von besonderer Relevanz. Grundsätzlich steht der Religionsunterricht schon immer im Fokus des Beutelsbacher Konsens, da das Überwältigungsverbot in Kombination mit konfessionellem Religionsunterricht oft kritisch betrachtet wird. Diese Spannung prägt die religionspädagogische Diskussion bis heute. Hierzu gibt die Religionspädagogik klare Stellungnahmen ab, die aufzeigen, wie sich der Religionsunterricht zum Wohle des Beutelsbacher Konsens verhält und agiert. Dabei wird insbesondere auf dialogische, reflexive und urteilsbildende Lernprozesse verwiesen. In diesem Kapitel werden mehrere Faktoren beleuchtet, die aktuell die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Demokratiebildung unterstreichen. Dazu zählen die Werte- und Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern, die Anregung demokratischen Denkens in der Gemeinschaft sowie durch interreligiöse und weltanschauliche Begegnungen und die Positionierung des Religionsunterrichts im Spannungsfeld politischer Ideologien.

3.1. Religionsunterricht und der Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens ist im Kontext der bildungspolitischen Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre entstanden. In der Politikdidaktik wurde damals kontrovers darüber diskutiert, ob politische Bildung vor allem auf gesellschaftliche Emanzipation und Veränderung oder eher auf die Stabilisierung des bestehenden politischen Systems ausgerichtet sein sollte. Mit der Einführung der hessischen Rahmenrichtlinien für das integrative Fach Gesellschaftslehre im Jahr 1973 verlagerte sich diese Auseinandersetzung zunehmend in den allgemeinpolitischen Raum. Auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Jahr 1976 in Beutelsbach wurden zentrale Diskussionspunkte protokolliert. Seit

Mitte der 1980er-Jahre werden die dort formulierten Grundsätze als wichtige Leitlinien politischer Bildung verstanden und unter dem Begriff „Beutelsbacher Konsens“ zusammengefasst.⁴²

Der Beutelsbacher Konsens kennt drei Grundsätze, welche von Müller und Scaramuzza wie folgt definiert werden: Das Überwältigungsverbot schützt die Autonomie der Lernenden vor moralischer oder affektiver Vereinnahmung. Die Grenze zur Indoktrination ist dort erreicht, wo Schüler daran gehindert werden, sich ein eigenständiges Urteil zu bilden. Die Autoren betonen, dass Indoktrination oft unbeabsichtigt geschieht, wenn Lehrkräfte ihre eigenen Normen als alternativlos voraussetzen. Das Kontroversitätsgebot besagt, dass Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, auch im Unterricht kontrovers erscheinen müssen. Dabei wird der Lehrkraft eine „Korrekturfunktion“ zugeschrieben: Sie soll gezielt Perspektiven einbringen, die den Lernenden aufgrund ihrer sozialen Herkunft fremd sind, um deren Denk- und Urteilmöglichkeiten zu erweitern. Der dritte Grundsatz wird als Autonomieprinzip formuliert. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, politische Situationen im Sinne ihrer eigenen Interessen zu analysieren und zu beeinflussen. Dies ist die logische Konsequenz aus den ersten beiden Prinzipien.⁴³

Auch für den Religionsunterricht spielt der Beutelsbacher Konsens eine essentielle Rolle. Wenn der Religionsunterricht zur Demokratiebildung der Schülerinnen und Schüler beiträgt und dabei politische und gesellschaftliche Themen in den Fokus stellt, muss er sich mit den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens auseinandersetzen und effektive praktische Perspektiven formulieren. Ein bedeutender Denker in diesem Bereich ist Jan-Hendrik Herbst, welcher sich mit der politischen Komponente von religiöser Bildung beschäftigt. Er nennt dabei drei zentrale Herausforderungen, die den Religionsunterricht betreffen: Erstens stellt er die Frage nach den gesellschaftspolitischen Wirkungszusammenhängen, in die der Religionsunterricht eingebunden ist. Dabei geht es insbesondere darum, inwieweit der Unterricht bestehende gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse möglicherweise stabilisiert oder reproduziert. Zweitens thematisiert er den Status des Politischen als grundlegende Perspektive religiöser Bildung. Er diskutiert, in welchem Umfang politische Themen, Fragestellungen und Zielsetzungen integraler Bestandteil des Fachprofils des Religionsunterrichts sein sollten. Drittens richtet sich der Blick auf die politische Positionalität des

⁴² Vgl. Dirk WITT, Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt a. M. 2022, 160.

⁴³ Vgl. Stefan MÜLLER – Elia SCARAMUZZA, Mündigkeit in der politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, Frankfurt a. M. 2024, 35–38.

Religionsunterrichts. Dabei wird erörtert, in welcher Weise der Unterricht selbst Position beziehen darf, ohne die Lernenden zu überwältigen, und welchen Anspruch er zugleich auf gesellschaftliche Wirksamkeit erheben kann.⁴⁴

Herbst setzt sich kritisch mit den religionspädagogischen Ansätzen der Reformdekade um 1968 auseinander, um Antworten auf die zuvor formulierten Herausforderungen zu entwickeln. Dabei unterscheidet er zwischen den produktiven Potenzialen der damaligen Ansätze und problematischen Entwicklungen, aus denen sich Lernprozesse ableiten lassen. Hinsichtlich der ersten Herausforderung betont Herbst, dass der Religionsunterricht seine Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektieren muss. Herrschaftskritische Gesellschaftsanalysen können dazu beitragen, die scheinbare Neutralität des Unterrichts zu hinterfragen. Zugleich warnt er davor, gesellschaftliche Verblendungszusammenhänge pauschal zu behaupten, da dies die Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler unterschätzen würde. Er plädiert stattdessen für eine differenzierte Analyse konkreter Zusammenhänge. Bezogen auf die zweite Herausforderung argumentiert Herbst, dass das Politische nicht als dominierende Perspektive den Religionsunterricht bestimmen sollte. Vielmehr sei es als eine Dimension innerhalb eines „Verflechtungsmodells“ zu verstehen, in dem auch andere Aspekte religiöser Bildung (etwa ästhetische, spirituelle oder hermeneutische Zugänge) erhalten bleiben. Politische Themen sollten daher situativ aufgegriffen werden, wenn sie sich aus dem Inhalt oder aus aktuellen gesellschaftlichen Situationen ergeben. Zur letzten Herausforderung entwickelt Herbst schließlich Überlegungen zur politischen Position des Religionsunterrichts. Um eine moralische Überwältigung der Lernenden zu vermeiden, schlägt er eine „Didaktik der Unterbrechung“ vor. Dabei sollen biblisch-christliche Perspektiven gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten irritieren, ohne eine bestimmte Meinung vorzugeben. Dafür sind eine reflektierte Haltung der Lehrkraft, die Orientierung an der Autonomie der Schülerinnen und Schüler sowie eine problemorientierte und kontroverse Darstellung von Themen Voraussetzung. Laut Herbst entsteht gesellschaftliche Wirksamkeit weniger durch Belehrung als durch Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern Handlungsmöglichkeiten eröffnen.⁴⁵

Herbst fasst seine theoretischen Überlegungen zu einem praktischen Modell politischer Religionsdidaktik zusammen. Dabei betont er zunächst die Bedeutung bestimmter Bedingungen und Implikationen für die Unterrichtspraxis. So sollen Lehrkräfte sowohl die soziale

⁴⁴ Vgl. Jan-Hendrik HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn 2022, 129–176.

⁴⁵ Vgl. ebd., 240–267.

Struktur der Lerngruppe (z.B. im Hinblick auf soziale Herkunft oder Klassenlage) als auch die politische Aufladung von Themen im Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler analysieren. Auf dieser Grundlage formuliert Herbst unterschiedliche Lernziele: Dabei unterscheidet er zwischen konsensorientierten Zielen wie Solidarität oder Toleranz und ideologiekritischen Zielen, die darauf abzielen, Machtmechanismen und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu durchschauen. Auch hinsichtlich der Inhalte und Unterrichtsformen plädiert er für eine politisch reflektierte Ausrichtung. Dazu gehört insbesondere die Förderung einer „theopolitischen Imagination“. Dies kann beispielsweise durch die Reflexion religiöser Praktiken wie Fasten oder Gebet in ihrer politischen Dimension oder die Einbeziehung konkreter politischer Handlungsformen wie Engagement gegen Rassismus in den Religionsunterricht erfolgen.⁴⁶

Die konkrete Umsetzung seines integralen Modells erklärt Herbst auch anhand von konkreten Fallbeispielen, die man im Religionsunterricht anwenden könnte. Beispielsweise zeigt er Strategien für den Umgang mit populistischen und menschenfeindlichen Äußerungen im Klassenzimmer auf. Das Ziel besteht darin, eine klare Positionierung der Lehrkraft mit dem Schutz eines offenen und dialogischen Diskurses zu verbinden. Ein weiteres Beispiel ist die Planung und Reflexion einer möglichen Teilnahme an Klimademonstrationen im Kontext von „Fridays for Future“, die als Form politisch-performativer Bildung verstanden wird. Darüber hinaus werden verschiedene thematische Unterrichtsbeispiele analysiert: das Thema „Geld“ im Sinne einer Kritik der „Götzen des Marktes“, die paulinische Freiheitsvorstellung im Spannungsfeld zum neoliberalen Freiheitsbegriff sowie christologische Fragestellungen, die aus befreiungstheologischer Perspektive insbesondere für den Unterricht in der Oberstufe relevant sind.⁴⁷

Gerade im konfessionellen Religionsunterricht in Österreich wird der Beutelsbacher Konsens oft als fragwürdig abgestempelt in Bezug auf die Rolle der Lehrperson. Einerseits repräsentierten die Religionslehrerin und der Religionslehrer eine gewisse Glaubensgemeinschaft und vertreten dessen Prinzipien, Normen und Werte, sollen aber dennoch nicht die Schülerinnen und Schüler indoktrinieren mit diesen. Im Falle des katholischen Religionsunterrichts ergibt sich die Besonderheit, dass sowohl die Kirche, als auch der Staat als Institutionen dafür zuständig sind. Hiller und Münch-Wirtz beschreiben im deutschen Kontext des

⁴⁶ Vgl. Jan-Hendrik HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn 2022, 401–433.

⁴⁷ Vgl. ebd., 453–487.

Religionsunterrichts, dass kirchliche Dokumente Religionslehrpersonen als glaubwürdige Zeuginnen und Zeugen des Glaubens beschreiben, die zugleich kritisch reflektiert auftreten sollen. Damit stehen sie in einem Spannungsfeld zwischen persönlicher religiöser Überzeugung, institutioneller Bindung an die Kirche und pädagogischer Verantwortung gegenüber den Lernenden.⁴⁸

Die beiden Religionspädagoginnen Hiller und Münch-Wirtz geben hierzu eine Perspektive wie dieser ambivalente Anspruch an die Lehrperson im Religionsunterricht vereint werden kann: Grundsätzlich muss hinterfragt werden, ob Religionslehrkräfte politisch „neutral“ unterrichten sollen, denn in der öffentlichen und schulischen Praxis wird der Beutelsbacher Konsens häufig als Verpflichtung zu politischer Neutralität interpretiert. In der politikdidaktischen Forschung gilt diese Auslegung jedoch als Fehlinterpretation, da politische Bildung nicht wertneutral sein kann und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen fördern soll. Anstelle von Neutralität wird in der politischen Bildung eine reflektierte und transparente Positionalität der Lehrperson gefordert. Da Lehrkräfte immer über eigene politische Einstellungen und Perspektiven verfügen, besteht professionelle Praxis darin, diese bewusst zu reflektieren und verantwortungsvoll in den Unterricht einzubringen.⁴⁹

Hiller und Münch-Wirtz betonen außerdem, dass professionelles Lehrhandeln voraussetzt, dass Lehrpersonen ihre politischen Überzeugungen und ihre gesellschaftliche Position kritisch reflektieren. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Hintergrund und dem eigenen Habitus, da diese die Wahrnehmung und Gestaltung von Unterricht beeinflussen können. Für den Unterricht bedeutet das, dass gemäß dem Kontroversitätsgebot, politische Streitfragen im Unterricht auch als kontrovers dargestellt werden müssen von der Lehrkraft. Dadurch sollen Lernende befähigt werden, unterschiedliche Positionen zu analysieren und eigene Urteile zu entwickeln. Gleichzeitig müssen antidemokratische oder menschenfeindliche Positionen kritisch eingeordnet werden.⁵⁰

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich der Beutelsbacher Konsens mit seinen Grundsätzen durchaus mit dem Religionsunterricht in Österreich vereinbaren lässt. Er bietet

⁴⁸ Vgl. Simone HILLER – Julia MÜNCH-WIRTZ, „Neutral“ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 1, 124–141, hier: 135–138.

⁴⁹ Vgl. ebd., 130–132.

⁵⁰ Vgl. Simone HILLER – Julia MÜNCH-WIRTZ, „Neutral“ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 1, 124–141, hier: 132–133.

sogar die Chance, politische Themen immer wieder im Kontext theologischer, philosophischer und ethischer Unterrichtsinhalte aufleuchten zu lassen, ohne es zum Hauptbestandteil des Unterrichts werden zu lassen. Durch eine reflektierte Haltung der Lehrperson können das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Autonomieprinzip bei der Umsetzung gewahrt werden.

3.2. Wertebildung als Grundlage für Demokratiebildung

In den letzten Jahren wird der Begriff „ethisches Lernen“ zunehmend durch Formulierungen wie „Werteunterricht“, „Werteerziehung“ oder „Wertebildung“ ersetzt, die stärker auf Werte Bezug nehmen. Diese Entwicklung hängt unter anderem mit einem wachsenden öffentlichen und politischen Interesse zusammen, angesichts einer wahrgenommenen Wertekrise, Werte stärker im schulischen Kontext zu thematisieren. In der Religionspädagogik wird diskutiert, ob eher von Werteerziehung oder Wertebildung gesprochen werden sollte. Während der Begriff „Erziehung“ stärker von den Intentionen der Lehrenden ausgeht, betont der Bildungsbegriff die Selbstbestimmung der Lernenden, die selbst entscheiden, welche Werte für sie Bedeutung gewinnen. Deshalb gilt „Wertebildung“ vielen als der angemessenere Begriff. Zugleich wird kritisch gesehen, dass der Religionsunterricht häufig auf die Vermittlung von Werten reduziert und funktionalisiert wird. Religionspädagogische Stimmen weisen jedoch darauf hin, dass Werte nicht einfach gezielt vermittelt werden können, sondern stark durch Sozialisation geprägt sind. Dennoch besitzt Religion ein wertebildendes Potenzial: Der Religionsunterricht kann im Rahmen des ethischen Lernens eine spezifische Perspektive einbringen, indem er ethische Fragen im Horizont des christlichen Glaubens reflektiert und beurteilt.⁵¹ Laut Lindner kann eine solche Wertebildung im Religionsunterricht durch verschiedene Methoden erreicht werden, beispielsweise durch Lernen an Dilemmata, Lernen an (Vorbilds-)Modellen oder Compassion-Projekten.⁵²

Um Demokratiebildung in einem Staat zu gewährleisten, ist es essentiell demokratische Werte bei Schülerinnen und Schülern in der Schule zu bilden. Hierbei handelt es sich um eine existenzielle Bildung, die die innere Haltung von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Lehner-Hartmann und Piok erläutern, dass Wertebildung in der Schule sowohl indirekt als auch durch gezielte pädagogische Maßnahmen stattfindet. Indirekt geschieht dies

⁵¹ Vgl. Konstantin LINDNER, Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: Religionspädagogische Beiträge, Bd. 68, 2024, 5–17, hier: 11–12.

⁵² Vgl. ebd., 13–16.

beispielsweise durch das Schulklima oder durch wiederkehrende Rituale, während sie direkt durch didaktische Interventionen in allen Unterrichtsfächern gefördert werden kann. So haben Schülerinnen und Schüler etwa in kooperativen Lernsettings oder im sozialen Lernen die Möglichkeit, Werte wie Offenheit und Toleranz praktisch zu erleben. Lehrkräfte unterstützen diesen Prozess durch ihre persönliche Haltung, ihre Vorbildfunktion und ihren Führungsstil. Gleichzeitig habe die Schule die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in ihren Aus Handlungsprozessen zu begleiten. Dafür ist ein grundlegender Konsens innerhalb der Gruppe und der gesamten Schulgemeinschaft über bestimmte Rahmenbedingungen notwendig, die selbst ebenfalls Werte darstellen können.⁵³

Die beiden Autorinnen betonen außerdem, dass Werte- und Demokratiebildung strukturell im Bildungssystem verankert werden müssen. Dazu sind klare gesetzliche Rahmenbedingungen, schulische Autonomie und gezielte Schulentwicklungsprozesse notwendig. Gleichzeitig kommt Schulleitungen, Lehrkräften und Schulteams eine zentrale Rolle zu, da sie durch Leadership und partizipative Schulentwicklung Veränderungen aktiv gestalten können. Eine nachhaltige Transformation gelingt insbesondere dann, wenn alle Beteiligten (von der Politik und Verwaltung bis zu den Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler) in gemeinsame Innovationsprozesse eingebunden sind. Demokratiebildung wird darüber hinaus als lebenslanger und gesamtgesellschaftlicher Prozess verstanden. Lehner-Hartmann und Plok stellen dabei das Konzept „Onboarding Demokratie“ vor, welches die kontinuierliche Einführung von Menschen in demokratische Werte und Beteiligungsformen beschreibt, beispielsweise durch Erfahrungen in Gemeinden oder Bildungseinrichtungen sowie durch politische Partizipation.⁵⁴

Um Jugendliche also in ihrer Wertebildung zu stärken, bedarf es sorgfältig durchdachter Konzepte zur Demokratiebildung. Demokratische Werte können das Zusammenleben in einer Gesellschaft verbessern, ein Verantwortungsgefühl hervorrufen und das Gemeinschaftsgefühl stärken. Dies ist vor allem durch partizipatorische didaktische Elemente und Projekte möglich, in denen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Werteidentität entwickeln können. Am besten kann dies umgesetzt werden, wenn Menschen lebenslang in ihrer Demokratiebil-

⁵³ Vgl. Andrea LEHNER-HARTMANN – Martina PLOK, Onboarding Demokratie. Wie wir durch Wertebildung das Miteinander auszuhalten lernen, in: Christian FRIESL u. a. (Hgg.), Wie wir leben wollen. Visionen für eine bessere Welt, 2025, 104–111, hier: 105.

⁵⁴ Vgl. ebd., 108–110.

derung begleitet werden und verschiedenste Gesellschaftsgruppen wie Kinder, Eltern, Lehrende sowie Politiker in den Prozess eingebunden werden.

3.3. Demokratisches Denken in Gemeinschaft und Begegnungen

Die meisten Staaten in Europa verstehen sich als immer mehr säkular und gerade, wenn es um Religion geht, vertritt man im öffentlichen Raum die Ansicht, dass religiöse Fragen und Weltanschauungen Privatsache sind. Dieser Trend zeigt sich nicht nur im religiösen Kontext, sondern auch in vielen anderen Bereichen, da die Menschen in unserer Gesellschaft sich immer mehr als einzelne Individuen verstehen, als als Teil eines Kollektivs. Dies steht augenscheinlich im Widerspruch zum Grundgedanken einer Demokratie, in dem Menschen für ein gemeinschaftliches Wohl denken und mitbestimmen sollen. Die eigenen Ansichten und Weltanschauung werden in den Privatbereich gerückt und es kommt zu weniger Austausch zwischen den Menschen.

Novakovits erläutert in einem Essay, dass diese Denkform, oder wie er sie formuliert: „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“, ein emanzipatorisches Moment enthält, insofern sie individuelle Freiheit gegenüber autoritären Wahrheitsansprüchen schützt; zugleich birgt sie jedoch die Gefahr, religiöse Wahrheit vollständig zu subjektivieren und damit rationaler Kritik und gemeinsamer Prüfung zu entziehen.⁵⁵ In Anlehnung an Kant und Hegel argumentiert Novakovits, dass eigenständiges Denken nicht ohne die Begegnung mit anderen Perspektiven auskommt, da erst die Konfrontation mit fremden Standpunkten eine kritische Prüfung der eigenen Überzeugungen ermöglicht und Denken aus der Selbstgewissheit herausführt.⁵⁶ Er versteht Demokratie daher nicht als Zustand des Konsenses, sondern als fortlaufenden Prozess gemeinsamer Verständigung, in dem religiöse Bildung dazu beitragen kann, die Fähigkeit zum Aushalten von Differenz, Irritation und Konflikt als demokratische Grundtugenden einzuüben.⁵⁷ Demokratie kann dementsprechend nur in einem gemeinschaftlichem Denken und Austausch passieren und der Religionsunterricht fungiert dabei als Begegnungszone, um gänzlich unterschiedliche Anschauungen, Vorstellungen, Meinungen und Vertretungen auf den Prüfstand zu stellen. In diesem Raum können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Meinung auszusprechen und zu erklären, warum sie so denken. Sie lernen

⁵⁵ Vgl. David NOVAKOVITS, Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken. Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 81–97, hier 87–89.

⁵⁶ Vgl. ebd. 90–93.

⁵⁷ Vgl. ebd., 94–97.

auch, die Meinung anderer zu verstehen, zu hinterfragen oder zu akzeptieren. Der Religionsunterricht kann dabei helfen, Unterschiede nicht als Gefahr, sondern als Teil von Gesprächen in einer Demokratie zu sehen. Hier zeigt sich gemeinsames Denken nicht als Vereinheitlichung von Meinungen, sondern als das gemeinsame Fragen, Zweifeln und Argumentieren. So kann religiöse Bildung dabei helfen, Demokratie zu bilden.

Auch Breser und Kierot betonen, dass Konflikte nicht als Störung demokratischer Ordnung gelten, sondern als notwendige Voraussetzung für Innovation, Reform und sozialen Wandel, da erst im Austragen von Dissens das Politische wirksam praktiziert wird.⁵⁸ Aber sie sagen auch, dass Demokratiebildung Kontroversität ermöglichen muss, zugleich aber klar an demokratische Grundwerte gebunden bleiben, da nicht alle Positionen (insbesondere antidemokratische oder diskriminierende) als gleichwertige Beiträge zum demokratischen Diskurs behandelt werden können.⁵⁹ Ähnlich wie Novakovits beschreiben die zwei Autorinnen also, dass demokratisches Lernen nur im Austausch passieren kann und, dass gerade Konflikte und Unstimmigkeiten im Diskurs, solange sie demokratischen Grundwerten unterlegen, ungemein zum Lernprozess von Schülerinnen und Schülern beitragen können. Demokratiebildung bedeutet also nicht, Konflikte zu vermeiden, sondern verantwortungsvoll mit unterschiedlichen Meinungen umzugehen. Gerade in der Schule kann das dazu beitragen, dass junge Menschen sich auch langfristig für Demokratie interessieren, sich aktiv an der Gesellschaft beteiligen und diskurswillig bleiben.

Diese Begegnungen, Konflikte, Gesprächssituationen und Denkprozesse, die bei den Schülerinnen und Schülern passieren, sind jedoch kein konkret planbares Produkt verschiedenster Unterrichtsmethoden. Boehme beleuchtet dabei einen sehr wichtigen Punkt, indem sie argumentiert, dass demokratische Werte und Haltungen nicht im Sinne messbarer Kompetenzen verfügbar gemacht werden können, da sie auf freiwilliger Zustimmung beruhen und sich pädagogischer Planbarkeit entziehen. Demokratiebildung kann daher nicht als linear steuerbarer Lernprozess verstanden werden.⁶⁰ Der Religionsunterricht trägt zur Demokratiebildung bei, indem er die Pluralität von Weltanschauungen sichtbar macht, mit konkurrieren-

⁵⁸ Vgl. Britta BRESER – Lara KIEROT, Demokratie (aus)halten? Zwischen Anpassung und Widerstand: Spannungsfelder bei der Bildung des Demokratischen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 12–25, hier: 16–19.

⁵⁹ Vgl. ebd., 19–21.

⁶⁰ Vgl. Katja BOEHME, Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 42–62, hier: 48–50.

den Wahrheitsansprüchen umgeht und Lernräume eröffnet, in denen Differenz, Ambiguität und Perspektivität reflektiert werden können.⁶¹ Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben also die Möglichkeit Situationen zu erzeugen, in denen demokratiebildender Dialog stattfinden kann, jedoch ohne Garantie und Zwang, dass es die Ergebnisse hervorbringt, die man sich erhofft. Nichtsdestotrotz ist der reine Austausch zwischen verschiedenen politischen, ethischen, moralischen oder religiösen Anschauungen schon ein Schritt hin zu Demokratiebildung im Unterricht. Dieser wertvolle Moment ist essentiell, um die Schülerinnen und Schüler auch diskursfähig für ein zukünftiges Leben in einer demokratischen Gesellschaft zu machen.

Einen großen Vorteil, den der Religionsunterricht für solch ein dialogisches Aufeinandertreffen mit sich bringt ist die interreligiöse Komponente. Wäre Religion Privatsache, wären Jugendliche nur mit ihren eigenen Anschauungen und mit der ihrer Erziehungsberechtigten konfrontiert. Die Schule bildet jedoch ein Abbild der pluralen Gesellschaft, in der wir leben mit Schülerinnen und Schülern, die verschiedensten oder eben gar keinen Religionsbekenntnissen angehören. Diese Vielfalt an Religiösem findet oft in literarischen Fächern keinen Platz und es kommt auch im seltensten Fall zum Austausch zwischen den Jugendlichen, in denen fruchtbare Ergebnisse entstehen können. In Österreich gibt es jedoch den konfessionell-gebundenen Religionsunterricht, welcher manchmal den interreligiösen Dialog bremst, jedoch natürlich nicht ausschließt. Lorenzen beispielsweise beschreibt interreligiöses Lernen als praktisch umsetzbar, wenn es nicht in separaten Sonderformaten organisiert wird, sondern konsequent an konkreten Unterrichtsgegenständen ansetzt. Sie empfiehlt, religiöse Themen exemplarisch so zu gestalten, dass unterschiedliche religiöse Perspektiven vergleichend, dialogisch und problemorientiert eingebracht werden können, etwa durch gemeinsame Textarbeit, den Einsatz mehrperspektivischer Materialien oder dialogische Lernarrangements, in denen Schülerinnen und Schüler ihre jeweiligen Deutungen begründen und reflektieren. Interreligiöses Lernen wird so als integrativer Bestandteil regulären Religionsunterrichts realisiert, ohne die konfessionelle Verortung der Lehrkraft aufzugeben.⁶² Diese interreligiöse Auseinandersetzung mit lebensweltlich wichtigen Themen tragen daher immens zur Demokratiebildung der Jugendlichen bei. Sie entwickeln die Fähigkeit wahrzunehmen,

⁶¹ Vgl. Katja BOEHME, Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 42–62, hier: 54–56.

⁶² Vgl. Stefanie LORENZEN, Interreligiöses Lernen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts – konzeptionelle Überlegungen, in: Verkündigung und Forschung 67 (2022) 1, 33–47, hier: 41–43.

wie andere religiöse Ansichten zustande kommen und können diese reflektieren und sich selbst darin positionieren. Dadurch erhalten sie ein vielseitigeres Welt- und Menschenbild, welches ihnen dabei hilft politische Urteile zu fällen und demokratisch zu agieren.

3.4. Religionsunterricht im Spannungsfeld Ideologischer Denkformen

Gerade die katholische Religionsgemeinschaft, die in sich selbst nicht demokratisch strukturiert ist, widerfährt immer dem Vorurteil demokratisches Denken auszubremsen, anstatt es zu fördern. Die katholische Kirche passt sich in Europa jedoch meistens an die jeweiligen Staatsformen an und kann in Österreich durch den Religionsunterricht nichtsdestotrotz und durchaus demokratische Grundwerte und Haltungen vermitteln. Gerade wenn es um die Beziehung zwischen Staat und Kirche geht, befindet sich die Kirche immer wieder neu in einem Transformations- und Lernprozess, welcher auch jetzt nicht abgeschlossen ist. Glaubensgemeinschaften stehen immer in einem Spannungsfeld ideologischer Denkformen und dies kann stets in verschiedene Richtungen schlagen, wenn sich die Religionsgemeinschaft keinem internen Reflexionsprozess unterzieht. Ideologische Denkformen wie Autoritarismus, Fundamentalismus, Nationalismus oder sonstiger Extremismus haben oft Platz in Religionsgemeinschaften gefunden, wogegen der Religionsunterricht in einem demokratischen Staat natürlich präventiv gegen solch demokratiegefährdende Ideologien vorgehen muss.

Chrostowski bringt beispielsweise eine polnische Perspektive auf den Religionsunterricht im Bezug auf Demokratiebildung und weist darauf hin, dass Patriotismus und Nationalismus im polnischen Kontext eng miteinander verflochten sind und sich insbesondere dort ineinander verschieben, wo religiöse Symbole und Narrative zur Stabilisierung nationaler Identitätsentwürfe herangezogen werden.⁶³ Die starke Ausrichtung des Religionsunterrichts auf Schulkatechese führt dazu, dass Glaubensunterweisung und nationale Identitätsbildung eng gekoppelt werden, wodurch kritische Reflexion, Subjektorientierung und demokratische Offenheit strukturell eingeschränkt bleiben.⁶⁴ Eine zeitgemäße Religionsdidaktik sollte jedoch nach Chrostowski die Grenzen der traditionellen Schulkatechese überschreiten, pluralitätsfähig gestaltet sein, demokratische Simulationen ermöglichen und Lernende dazu befähigen,

⁶³ Vgl. Mariusz CHROSTOWSKI, „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus. Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 98–117, hier: 101–104.

⁶⁴ Vgl. ebd., 106–109.

religiöse wie politische Narrative kritisch zu analysieren und demokratisch zu verhandeln.⁶⁵ Auch in Österreich ist es wichtig solche Strukturen, bei denen das Nationale mit dem Religiösen verstrickt wird, zu erkennen und bewusst zu reflektieren, um tatsächliche Demokratiebildung zu ermöglichen.

Eine weitere ideologische Denkform, die in verschiedene Kontexte eingebettet werden kann, und so auch in Religionsgemeinschaften und der Politik, ist der Autoritarismus. In einem Artikel erklärt Feichtinger, dass Autoritarismus nicht als feste Charaktereigenschaft zu verstehen ist, sondern als latente psychische Prädisposition, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen aktiviert werden kann und daher eine dauerhafte Herausforderung für demokratische Gesellschaften darstellt.⁶⁶ Autoritäre Reaktionen entstehen nach Feichtinger insbesondere dort, wo gesellschaftliche Pluralisierung, beschleunigter Wandel und wahrgenommene Kontrollverluste als normative Bedrohungen erlebt werden und das Bedürfnis nach Sicherheit, Ordnung und Homogenität verstärken.⁶⁷ Dies stellt also eine Problemstellung für Demokratiebildung in Österreich dar, für die unter anderem auch der Religionsunterricht dringend Lösungswege finden muss. Nach Feichtinger kann religiöse Demokratiebildung dazu beitragen, autoritären Dynamiken entgegenzuwirken, indem sie sowohl ideologiekritisch gegenüber fundamentalistischen Deutungen vorgeht als auch legitime Bedürfnisse nach Orientierung, Gemeinschaft und Sinn aufgreift, ohne diese autoritär zu verengen.⁶⁸ Demnach müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer aktiv darauf achten, solche Dynamiken im Unterricht wahrzunehmen und zu verwandeln. Somit können Bedürfnisse, Wünsche und Kritik von Schülerinnen und Schülern ernstgenommen und in einem demokratischen Licht beleuchtet werden.

Auch aus evangelischer Perspektive gibt es Stimmen, die Bedenken äußern, wenn es autoritäre Ausprägungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft gibt. Von Rechenberg macht deutlich, dass Religionsgemeinschaften sowohl demokratische als auch autoritäre Dynamiken hervorbringen können und ihr demokratiepädagogisches Potenzial davon abhängt, ob

⁶⁵ Vgl. Mariusz CHROSTOWSKI, „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus. Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 98–117, hier: 114–117.

⁶⁶ Vgl. Christian FEICHTINGER, Autoritarismus und soziale Dynamiken. Karen Stenners Modell der autoritären Dynamik als Beitrag für religionspädagogische Reflexionen zur Demokratiebildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025) 2, 63–80, hier: 67–69.

⁶⁷ Vgl. ebd., 69–71.

⁶⁸ Vgl. ebd., 76–79.

interne Machtstrukturen transparent, partizipativ und kritikfähig gestaltet sind.⁶⁹ Auch hier wird also wieder betont, dass Religionsgemeinschaften von innen heraus kritik- und reflexionsfähig bleiben müssen, um an Demokratiebildung teilzunehmen. Der Autor plädiert dafür, Religionsgemeinschaften als außerschulische Kooperationspartner in die schulische Demokratiebildung einzubeziehen, sofern diese Zusammenarbeit dialogisch, nicht-missionarisch und an schulischen Bildungszielen orientiert gestaltet wird.⁷⁰ Religionsgemeinschaften entfalten nach von Rechenberg nur dann demokratiepädagogische Wirkung, wenn sie demokratische Prinzipien nicht lediglich thematisieren, sondern diese in ihren eigenen Entscheidungs- und Beteiligungsstrukturen praktisch einüben.⁷¹ In einem österreichischen Kontext sind Religionsgemeinschaften nicht nur außerschulische Kooperationspartner, sondern sogar innerschulische, welche sich unbedingt an den zuvor genannten Bedingungen der erfolgreichen Demokratiebildung halten müssen.

Lutterbach und Beelmann haben sich mit Extremismus aus psychologischer Sicht beschäftigt. Die Forscher leiten auf Basis internationaler Forschung ein entwicklungspsychologisches Modell der Radikalisierung ab. In diesem Modell gelten vier psychologische Proximalfaktoren als zentrale Voraussetzungen extremistischer Einstellungen und Verhaltensweisen. Diese Faktoren sind Ausdruck abweichender sozialer Entwicklungsverläufe und umfassen Dissozialität, Vorurteile, Ungleichwertigkeitsüberzeugungen, Identitätsprobleme sowie die Übernahme extremistischer Überzeugungen.⁷² Diese gilt es in der Schulbildung zu erkennen und ernst zu nehmen. Lutterbach und Beelmann benennen den Religionsunterricht jedoch auch als Chance für die Prävention von Radikalisierung: Insbesondere Unterrichtsformen, die Wissens- und Wertevermittlung mit erfahrungsbasiertem Lernen, interreligiösen Kontakterfahrungen sowie dialogischen und kritischen Lernprozessen verbinden, werden als wirksam hervorgehoben. Ein vergleichender Religions- bzw. Ethikunterricht könne demnach laut den Autoren zur Förderung individueller Religionskompetenz, zur Anerkennung

⁶⁹ Vgl. Wolfgang VON RECHENBERG, Religionsgemeinschaften – Akteure der Demokratiepädagogik, in: in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020, 79–95, hier: 79–82.

⁷⁰ Vgl. ebd., 87–89.

⁷¹ Vgl. ebd., 89–92.

⁷² Vgl. Sebastian LUTTERBACH – Andreas BEELMANN, Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung? Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus, in: Michael DOMSGEN – Ulrike WITTEN (Hgg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld (2022), 181–192, hier: 182–183.

religiöser und weltanschaulicher Vielfalt und damit zur Prävention extremistischer Ideologien beitragen.⁷³

Eine ideologische Denkform, die man immer wieder im Religionsunterricht antrifft, ist der Fundamentalismus. Genauso wie zuvor genannte Denkformen, kann dieser demokratiegefährdend sein, weswegen ein systematisch durchdachter Umgang damit essentiell ist. Fundamentalismus wird, im Gegensatz zu religiösem Konservatismus oder Orthodoxie, nach Edler und Schnack zur Gefahr für Demokratie, wenn Religion oder nationale Identität zur Durchsetzung verbindlicher Lebensnormen genutzt werden und die Autorität des demokratischen Rechtsstaats infrage gestellt wird.⁷⁴ Die Autoren warnen davor, die Hinwendung junger Menschen zu fundamentalistischen Positionen vorschnell als „Radikalisierung“ zu etikettieren, da dies pädagogische Zugänge versperren und komplexe Entwicklungsprozesse verkürzen kann. Ziel schulischer Bildungsarbeit ist es nach Edler und Schnack, demokratische Haltungen und Strukturen so zu stärken, dass Schülerinnen und Schüler Vereinfachungen, autoritären Deutungen und intoleranten Ideologien kritisch widerstehen können.⁷⁵ Schülerinnen und Schüler sollen also durch den Religionsunterricht kritikfähiges Denken erwerben können, um intolerante fundamentalistische Denkweisen selbst zu erkennen und abzulehnen.

Ideologische Denkformen, egal ob politischer oder religiöser Natur, sind also immer wieder aus sozialen oder psychologischen Gründen bei Jugendlichen zu finden. Religionsgemeinschaften dürfen keineswegs demokratiegefährdenden Ideologien unterstützen oder gar auslösen, sondern haben eben unzählig viele Chancen ihnen entgegenzuwirken. Dazu zählt beispielsweise vor allem die immer wiederkehrende kritische und reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen religionsgemeinschaftlichen Dynamiken. Außerdem bietet der Religionsunterricht Türen für das kritische Denken von Schülerinnen und Schülern, dialogisches und interreligiöses Lernen in Begegnungen, sowie Werte- und Identitätsbildung, welche alle zu einer Prävention von ideologischen Denkformen beitragen.

⁷³ Vgl. Sebastian LUTTERBACH – Andreas BEELMANN, Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung? Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus, in: Michael DOMSGEN – Ulrike WITTEN (Hgg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld (2022), 181–192, hier: 188–189.

⁷⁴ Vgl. Kurt EDLER – Jochen SCHNACK, Umgang mit Fundamentalismus, in: Pädagogik 10 (2017), 6–9, hier: 7–8.

⁷⁵ Vgl. ebd., 8–9.

4. Deeper Learning als Modell für schulische Demokratiebildung

Fest steht, dass Demokratiebildung an österreichischen Schulen dringend notwendig ist. Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie zunehmender Polarisierung, sinkender politischer Beteiligung und wachsender Komplexität wird die Schule immer stärker in die Verantwortung genommen, demokratische Kompetenzen aktiv zu fördern. Es gibt jedoch nur sehr wenige praktische Leitfäden dafür. Gerade Schulleitungen und Lehrpersonen benötigen konkrete Ansätze, mit denen sie arbeiten können, um Demokratiebildung an ihren Schulen und in ihrem Unterricht zu etablieren. Dabei geht es nicht nur um theoretisches Wissen über Demokratie, sondern vor allem um das praktische Erleben und Einüben demokratischer Prozesse im Schulalltag.

In diesem Kapitel wird das Unterrichtsmodell Deeper Learning genauer beleuchtet und es wird gezeigt wie Demokratiebildung dadurch gestaltet werden kann. Deeper Learning bietet die Möglichkeit, Lernen stärker kooperativ und reflexiv zu gestalten und dadurch demokratische Kompetenzen zu fördern. Zunächst wird erläutert, woher der Ansatz kommt und auf welchen Grundlagen das Modell basieren. Außerdem wird ein Blick auf die praktische Umsetzung geworfen und es werden Studien vorgestellt, die die Wirksamkeit dieses Modells in verschiedensten Aspekten geprüft haben. Dabei wird insbesondere darauf eingegangen, welche Effekte sich im Bereich sozialer Kompetenzen, Selbstständigkeit und Lernmotivation zeigen. Ein konkretes Beispiel für die Umsetzung des Deeper-Learning-Ansatzes stellt die Lernform COOL (Cooperatives Offenes Lernen) dar, welche in diesem Kapitel genauer beleuchtet wird. Im Sinne des Deeper-Learning-Gedankens sollen durch diese Lernform eben solche vertiefende Lernprozesse an Schulen entstehen. Schlussendlich soll die Frage beantwortet werden, ob das Modell Vorteile für das demokratische Lernen an Schulen bringen und ob es sogar ein essenzieller Bestandteil davon sein sollte.

4.1. Deeper Learning

Der pädagogische Ansatz des „Deeper Learning“ hat seinen Ursprung in den Vereinigten Staaten und hat sich von dort aus auch in andere englischsprachige Länder verbreitet. Seit der Jahrtausendwende ist international eine Entwicklung zu beobachten, bei der Schulen verstärkt versuchen, traditionelle, eher passive Lernformen zu überwinden und durch aktive, schülerzentrierte Lernprozesse zu ersetzen. Das Modell entstand in mehreren Schritten: Zunächst wurden über einen Zeitraum von etwa zehn Jahren internationale Entwicklungen an innovativen Schulen, beispielsweise in Kanada, Neuseeland, Finnland, Singapur und

Australien, systematisch beobachtet. Auf dieser Grundlage wurde 2018 die Deeper-Learning-Initiative an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg gegründet. Dabei gilt Anne Sliwka als zentrale Impulsgeberin, die den Ansatz aus ihrer internationalen Forschung nach Deutschland übertrug. Auf Basis dieser Erkenntnisse entwickelten die Forscherinnen und Forscher ein Modell, das spezifisch auf die deutsche Schul- und Unterrichtskultur zugeschnitten ist. Es bündelt Elemente bewährter Praxis und wurde 2022 im Fachbuch „Deeper Learning in der Schule – Pädagogik des Digitalen Zeitalters“ theoretisch fundiert. Anschließend wurde das Konzept zunächst in Partnerschulen der Metropolregion Rhein-Neckar praktisch erprobt. Inzwischen wird es in bundesweiten Innovationsnetzwerken weiterentwickelt und wissenschaftlich begleitet, die unter anderem von der Deutschen Telekom Stiftung und der Robert Bosch Stiftung unterstützt werden.⁷⁶

4.1.1. Grundlagen

Im Deeper-Learning-Modell bilden Mastery, Identität und Kreativität die zentrale pädagogische Basis, die als „DNA des Deeper Learning“ bezeichnet wird und ihre volle Wirkkraft im Zusammenspiel entfaltet. „Mastery“ beschreibt den Aufbau eines tiefen, strukturierten Fachwissens, das über oberflächliches Lernen hinausgeht und in anwendbares Können überführt wird. Dadurch entsteht die Basis für Problemlösung und kreative Prozesse. Kreativität knüpft daran an und meint die Fähigkeit der Lernenden, Wissen aktiv und schöpferisch zu nutzen, indem sie eigenständig neue Ideen, Produkte oder Lösungen entwickeln. Sie gehen somit vom passiven Aufnehmen zum aktiven Gestalten über. Identität verweist schließlich auf die persönliche Dimension des Lernens. Indem Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Talente und Perspektiven einbringen und Lerninhalte als bedeutungsvoll für sich selbst erleben, entwickeln sie intrinsische Motivation, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit. Im Unterricht greifen diese drei Dimensionen ineinander: Zunächst wird ein Wissensfundament gelegt (Mastery), dann wird dieses in kreativen, kooperativen Prozessen angewendet und vertieft (Kreativität) und schließlich entwickeln die Lernenden über individuelle Zugänge ihre Persönlichkeit weiter (Identität). Deeper Learning zielt somit darauf ab, durch die Verbindung von Wissen, schöpferischem Handeln und persönlicher Sinnstiftung ganzheitliche Bildungsprozesse zu ermöglichen.⁷⁷

⁷⁶ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 12–19.

⁷⁷ Vgl. ebd., 22–25.

Das Deeper-Learning-Phasenmodell ist ein pädagogischer Rahmen, der Wissen mit Handeln verknüpft und in authentische Leistungen überführt. Es handelt sich dabei nicht um ein starres, lineares System, sondern um ein flexibles Modell mit wiederholbaren Elementen. In Phase I (Instruktion und Aneignung) steht der Aufbau eines soliden Wissensfundaments im Mittelpunkt. Dazu wird Vorwissen aktiviert, zentrale fachliche Konzepte werden verstanden und kognitive Strukturen werden entwickelt. Dabei agiert die Lehrkraft als Wegbereiterin/-bereiter und unterstützt den Lernprozess durch gezielten Input. Der Abschluss erfolgt durch einen Nachweis des erworbenen Wissens als Übergang zur nächsten Phase. In Phase II (Ko-Konstruktion und Ko-Kreation) wenden die Lernenden ihr Wissen bei der gemeinsamen Bearbeitung komplexer Aufgaben an, vertiefen es durch eigene Fragestellungen und entwickeln dabei zentrale Kompetenzen wie Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Die Lehrkraft fungiert dabei als Coach oder Lernbegleiterin/-begleiter und fördert Selbstständigkeit durch gezielte Unterstützung. In Phase III (Authentische Leistung) präsentieren die Lernenden ihre Ergebnisse schließlich in Form von Produkten oder Performanzen einem realen Publikum, wodurch das Lernen lebensweltlich relevant wird. Die Leistungsbeurteilung erfolgt prozessbegleitend und dialogisch und wird durch eine abschließende Reflexion über Ergebnisse, Zusammenarbeit und individuelle Lernentwicklungen ergänzt.⁷⁸

Die sogenannten 4K sind die Kernelemente des Deeper Learning Modells: Kooperation (Kollaboration), Kommunikation, kritisches Denken und Kreativität. Sie gelten als zentrale Kompetenzfelder der „21st Century Skills“ und fungieren im Deeper Learning als eine Art „Universalschlüssel“ für die Verarbeitung und den Transfer von Wissen. „Kooperation“ beschreibt dabei die Fähigkeit, gemeinsam in Teams auf ein Ziel hinzuarbeiten, Verantwortung zu übernehmen und unterschiedliche Perspektiven produktiv zu nutzen. Kommunikation umfasst das klare Ausdrücken eigener Gedanken, aktives Zuhören sowie die Fähigkeit, andere zu verstehen und zu überzeugen. Kritisches Denken zielt auf das reflektierte Prüfen von Informationen, das Abwägen verschiedener Perspektiven und die Entwicklung begründeter Urteile ab. Dazu gehört auch die Offenheit, eigene Positionen zu überdenken. Kreativität meint schließlich die Fähigkeit, neue und passende Lösungen zu entwickeln, indem unterschiedliche Ideen miteinander verknüpft werden. Im Kontext des Deeper Learning werden diese Kompetenzen nicht isoliert vermittelt, sondern in authentischen Lernprozessen eingebettet. Beispielsweise bearbeiten Lernende gemeinsam komplexe Aufgaben oder entwickeln

⁷⁸ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 26–35.

Produkte. Dadurch können die 4K sowohl implizit im Lernprozess gefördert als auch gezielt trainiert und bewertet werden.⁷⁹

Neben den 4K gibt es weitere zentrale Elemente des Deeper Learning: Ausgangspunkt ist die kooperative Professionalität: Lehrkräfte überwinden ihre traditionelle Isolation und arbeiten stattdessen in professionellen Lerngemeinschaften eng zusammen. Sie planen gemeinsam Unterricht, entwickeln ihn weiter und entlasten sich gegenseitig. Gleichzeitig eröffnet das Prinzip „Voice & Choice“ den Lernenden die Möglichkeit, aktiv am Lernprozess mitzuwirken und eigenständig Entscheidungen über Inhalte und Vorgehensweisen zu treffen. Dies stärkt sowohl ihre Identitätsentwicklung als auch ihre intrinsische Motivation. Dieser Gestaltungsspielraum bildet die Grundlage für die Entwicklung von „Agency“, also der Fähigkeit, das eigene Handeln selbstbestimmt zu steuern („Student Agency“), sowie für die Übernahme von Verantwortung in kooperativen, gleichberechtigten Beziehungen („Co-Agency“). Ziel dieses Prozesses sind authentische Leistungen, die sich in Produkten oder Performances ausdrücken und über den schulischen Kontext hinaus in der Lebenswelt wirksam werden. Ihre Qualität wird durch dialogische und formative Formen der Leistungsentwicklung sowie durch Instrumente wie die „SOLO-Taxonomie“ gefördert. Ergänzt wird dieser Ansatz durch hybride Lernumgebungen: Diese erweitern den klassischen Unterricht durch digitale Plattformen und außerschulische Lernorte und ermöglichen so vielfältige, vernetzte Lernzugänge für eine zeitgemäße Bildung.⁸⁰

4.1.2. Beispiele für die praktische Anwendung

Deeper Learning wird vor allem dort wirksam, wo fachliches Lernen mit lebensweltbezogenen, kollaborativen und authentischen Aufgaben verbunden wird. Sliwka und Veeh sowie Lentzen et al. verdeutlichen, dass Lernende durch offene Aufgabenstellungen, digitale Materialien und kreative Produktformate stärker in die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess treten. Während Sliwka und Veeh dies anhand einer literarischen Unterrichtseinheit zum Sturm und Drang sowie zur Weimarer Klassik zeigen, in der Gedichte vertont, Filme erstellt und Ergebnisse öffentlich präsentiert wurden, beschreiben Lentzen u. a. ein interdisziplinäres Projekt, in dem Schülerinnen und Schüler mithilfe von Künstlicher Intelligenz Start-up-Ideen entwickelten und in Form eines Pitches präsentierten. In beiden Beispielen wird deutlich, dass Deeper Learning nicht nur auf Wissensaneignung abzielt, sondern auch

⁷⁹ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 42–43.

⁸⁰ Vgl. ebd., 53–70.

auf die Anwendung, Gestaltung und Präsentation von Wissen in authentischen Kontexten.⁸¹⁸²

Ein zentraler Vorteil dieser Unterrichtsform liegt daher in der erhöhten Motivation der Schülerinnen und Schüler. Die von Sliwka und Veeh hervorgehobenen gestalterischen Freiräume im Sinne von „Voice & Choice“ finden sich auch in den Projekten von Lentzen et al., sowie Schmidt und Wolker wieder. Wenn Lernende eigene Schwerpunkte setzen, Themen mitgestalten oder Produkte entwickeln dürfen, erleben sie sich stärker als handelnde Subjekte ihres Lernens. Besonders deutlich wird dies bei Schmidt und Wolker, die eine zwölfwöchige Unterrichtseinheit zum Bierbrauen an einer Berufsoberschule beschreiben. Dort arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in selbstorganisierten Teams an konkreten Teilprojekten wie dem Umbau einer Gärkammer, einer automatisierten Steuerung oder der Entwicklung eines Online-Shops. Die Verbindung von Fachwissen, praktischer Anwendung und Teamarbeit förderte nicht nur die Motivation, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie Kooperation, Kommunikation, Problemlösefähigkeit und Selbstorganisation.⁸³

Gleichzeitig machen Studien deutlich, dass Offenheit nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf. Gerade weil Deeper Learning den Lernenden mehr Verantwortung überträgt, sind klare Strukturen, fachliche Orientierung und gezielte Unterstützung notwendig. Sliwka und Veeh zeigen, dass Schülerinnen und Schüler trotz kreativer Freiräume weiterhin auf Instruktion und fachliche Rahmung angewiesen sind. Auch Skouras beschreibt, dass Lerngruppen sehr unterschiedlich selbstständig arbeiten. Während einige Gruppen digitale Tools wie Kanban-Boards oder Cryptpad eigenständig nutzen, benötigen andere eine stärkere Anleitung durch analoge Hilfsmittel oder engere Vorgaben. Daraus lässt sich schließen, dass Deeper Learning für Lehrkräfte besonders anspruchsvoll ist, da sie ständig zwischen Freiheit und Struktur abwägen müssen.⁸⁴ Diese veränderte Rolle der Lehrkraft wird auch bei Hilbert et al. deutlich. Am Beispiel der Alemannenschule Wutöschingen zeigen sie, dass Lehrkräfte im Deeper-Learning-Ansatz nicht mehr ausschließlich als Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler, sondern zunehmend als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, Projektmanagerinnen und Projektmanager sowie Evaluatorinnen und Evaluatoren auftreten. Sie planen fächerübergreifende Lernarrangements, stellen in der Instruktionsphase ein fachliches Fun-

⁸¹ Vgl. Anne SLIWKA – Michael VEEH, Deeper Learning im Deutschunterricht, in: Pädagogik 4 (2025), 32–33.

⁸² Vgl. Martin LENTZEN u.a., Deeper Learning in der Praxis, in: Pädagogik 3 (2024), 42–44.

⁸³ Vgl. Waldemar SCHMIDT – Thomas WOLKER, Unterrichtsentwicklung im Team, in: Pädagogik 4 (2025), 15–17.

⁸⁴ Vgl. Andreas SKOURAS, Deeper Learning in der Oberstufe, in: Pädagogik 4 (2025), 24–27, hier: 24–26.

dament bereit, begleiten Gruppenprozesse und übernehmen am Ende die Bewertung individueller Lernwege und Produkte. Diese Rolle kann als bereichernd erlebt werden, da Lernprozesse intensiver sichtbar werden und die Zusammenarbeit im Kollegium gestärkt wird. Zugleich bedeutet sie aber auch einen erhöhten Planungs-, Koordinations- und Bewertungsaufwand.⁸⁵

Auch auf schulorganisatorischer Ebene ergeben sich Herausforderungen. Mehrere Beispiele zeigen, dass Deeper Learning nicht ohne passende Rahmenbedingungen nachhaltig umgesetzt werden kann. Schmidt und Wolker betonen die Bedeutung eines gemeinsamen Co-Designs der Lehrkräfte.⁸⁶ Enderle zeigt am Beispiel der Hardtschule Durmersheim, dass eine erfolgreiche Implementierung eine systematische Schulentwicklung voraussetzt. An dieser Schule wurden interne Fortbildungen, regelmäßige Berichte in Konferenzen, multiprofessionelle Arbeitsgruppen, standardisierte Vorlagen und verbindliche Qualitätskriterien etabliert. Dadurch wird deutlich, dass Deeper Learning nicht nur eine einzelne Methode ist, sondern eine Veränderung der Lern- und Schulkultur erfordert.⁸⁷ Zugleich stoßen offene und fächerübergreifende Lernarrangements immer wieder an institutionelle Grenzen. Sliwka und Veeh verweisen etwa auf starre Lehrplanvorgaben, die weiterhin stark auf schriftliche Analyseformate ausgerichtet sind.⁸⁸ Skouras zeigt zudem, dass sehr offene Themen teilweise die fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte übersteigen können. In solchen Fällen sind Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, etwa mit Hochschulen oder externen Fachpersonen, notwendig. Dies kann den Unterricht bereichern, macht ihn aber zugleich organisatorisch aufwendiger. Auch die Anforderungen des Zentralabiturs oder bestehende schulische Zeitstrukturen können die Umsetzung begrenzen.⁸⁹

Zusammenfassend zeigen diese Beispiele aus der Praxis, dass Deeper Learning großes Potenzial für einen zeitgemäßen Unterricht bietet. Besonders hervorzuheben sind die Förderung von Motivation, Kreativität, Kollaboration, Kommunikation, Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeit. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nicht nur reproduktiv, sondern wenden Wissen in komplexen, lebensnahen und authentischen Situationen an. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass diese Unterrichtsform hohe Anforderungen an Planung, Be-

⁸⁵ Vgl. Diana HILBERT u.a., Die Rollenverschiebung der Lehrkraft, in: Pädagogik 4 (2025), 19–23.

⁸⁶ Vgl. Waldemar SCHMIDT – Thomas WOLKER, Unterrichtsentwicklung im Team, in: Pädagogik 4 (2025), 15–17.

⁸⁷ Vgl. Larissa ENDERLE, Impulse für die Schulentwicklung, in: Pädagogik 4 (2025), 28–29.

⁸⁸ Vgl. Anne SLIWKA – Michael VEEH, Deeper Learning im Deutschunterricht, in: Pädagogik 4 (2025), 32–33.

⁸⁹ Vgl. Andreas SKOURAS, Deeper Learning in der Oberstufe, in: Pädagogik 4 (2025), 24–27, hier: 24–26.

gleitung, Leistungsbeurteilung und Schulentwicklung stellt. Damit Deeper Learning gelingen kann, sind klare fachliche Grundlagen, strukturierte Unterstützungsangebote, kooperative Lehrerteams, geeignete schulische Rahmenbedingungen und eine bewusste Balance zwischen Freiheit und Anleitung erforderlich.

Neben all den Vorteilen und Herausforderungen, die das Deeper-Learning-Modell in der praktischen Umsetzung zeigt, stellt sich für die vorliegende Arbeit vor allem die Frage, welchen Vorteil es für die Demokratiebildung der Jugendlichen bringt. Klopsch und Sliwka erklären, dass Deeper Learning ein zentraler Ansatz ist, um Demokratiebildung im Fachunterricht zu fördern: Dabei geht das Lernen über die reine Wissensaneignung hinaus und zielt auf die Anwendung in realen, lebensnahen Kontexten ab. Es werden fachliche Inhalte mit überfachlichen Kompetenzen wie kritischem Denken, Kreativität, Kommunikation und Kooperation verknüpft. Der Lernprozess folgt einem Dreischritt: In der Instruktionsphase erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegendes Wissen. In der Phase der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation arbeiten sie selbstständig und kooperativ an authentischen Fragestellungen, treffen eigene Entscheidungen („Voice & Choice“) und präsentieren ihre Ergebnisse in bedeutungsvollen Kontexten. Besonders bedeutsam ist dabei das „Voice-Kontinuum“, das von einfachen Äußerungsmöglichkeiten bis hin zu aktiver Teilnahme, Partnerschaft, Beratung, Aktivismus und schließlich Leadership reicht. Dabei übernehmen Lernende Verantwortung, treffen Entscheidungen und gestalten Lernprozesse selbst, was für demokratisches Handeln essentielle Eigenschaften darstellt. Je stärker Unterricht in Richtung der höheren Stufen dieses Modells verschoben wird, desto mehr wachsen Selbstwirksamkeit, Verantwortung und demokratische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, während Lehrkräfte zunehmend die Rolle von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern einnehmen. Insgesamt trägt Deeper Learning somit zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Ausbildung eines demokratischen Verständnisses bei.⁹⁰ Demnach sind nicht nur die inhaltliche Einführung demokratischer und politischer Themen im Fachunterricht wichtig für Demokratiebildung, sondern auch die Anwendung passender didaktischer Modelle in der Unterrichtspraxis und Schulorganisation. Somit kann Demokratiebildung ganzheitlich und auf multiplen Ebenen geschehen.

⁹⁰ Vgl. Britta KLOPSCH – Anne SLIWKA, Deeper Learning – Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie, in: Wolfgang BEUTEL u.a. (Hg.), Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt a. M. 2022, 194–204, hier: 195–201.

4.2. Deeper Learning am Beispiel von COOL

Das pädagogische Konzept COOL (Cooperatives Offenes Lernen) wurde 1996 in Österreich für die Sekundarstufen I und II entwickelt und zielt darauf ab, die professionelle Haltung von Lehrkräften zu stärken und Schülerinnen und Schüler zu einem selbstständigen, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernen zu befähigen. Seine theoretischen Wurzeln liegen im Daltonplan von Helen Parkhurst, aus dem die drei zentralen Prinzipien Freiheit, Kooperation und Selbstverantwortung hergeleitet wurden. „Freiheit“ bedeutet dabei, dass Lernende Aufgaben, Arbeitsort und Lerntempo weitgehend selbst wählen können, „Kooperation“ stellt die Zusammenarbeit mit anderen in den Mittelpunkt und „Selbstverantwortung“ umfasst die eigenständige Planung sowie Reflexion des eigenen Lernprozesses. Die konkrete Unterrichtsgestaltung erfolgt im Rahmen von COOL vor allem über schriftliche Arbeitsaufträge (sogenannte „Assignments“), in denen Lernziele, Materialien und Bewertungskriterien klar definiert sind. Diese Struktur ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die grundlegenden Prinzipien aktiv im Lernprozess umzusetzen. Die Rolle der Lehrkräfte verändert sich dabei deutlich: Anstelle des klassischen Frontalunterrichts treten sie als Lerncoaches auf, die individuelle Unterstützung bieten, Feedback geben und die Qualität des Lernprozesses sichern.⁹¹ Es sind also genau die Grundhaltungen und Strukturen des Deeper-Learning-Modells in dem Lernformat COOL sichtbar. Ganz im Sinne der Demokratiebildung werden hierarchische Strukturen in der Rollenverteilung von Lehrerinnen/Lehrer und Schülerinnen/Schüler abgebaut. Außerdem werden auch hier demokratische Grundhaltungen geschult durch selbstständiges, kooperatives und offenes Arbeiten.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die professionelle Haltung der Lehrkräfte. Für das Gelingen von COOL ist eine wertschätzende, begleitende und reflektierte Grundhaltung entscheidend. Diese ermöglicht es, routiniertes pädagogisches Handeln mit kontinuierlicher Selbstreflexion zu verbinden. COOL wird darüber hinaus nicht nur als Unterrichtsmethode, sondern als umfassender Schulentwicklungsansatz verstanden, der die gesamte Schulkultur prägt und sich in unterschiedlichen Formaten wie COOL-Tagen oder fächerübergreifenden Aufgaben niederschlägt. Um Lehrkräfte bei der Umsetzung dieses Konzepts zu unterstützen, wird ein eineinhalbjähriger Hochschullehrgang angeboten. In diesem entwickeln die Lehrkräfte ihre Praxis wissenschaftsbasiert weiter, führen eigene Schulprojekte durch und vernetzen sich innerhalb der sogenannten COOL-Community. Insgesamt präsentiert sich COOL somit als

⁹¹ Vgl. Helga GEYRECKER, COOL. Cooperatives Lernen – WERTvolle Bildung, in: #schuleverantworten 3 (2025), 179–185, hier: 179–181.

praxisorientierter Ansatz, der durch die gezielte Förderung von Autonomie und Zusammenarbeit eine „wertvolle Bildung“ ermöglichen und die Schule als dynamischen Lebensraum weiterentwickeln will.⁹²

4.2.1. Grundlagen

Das Impulszentrum von COOL bietet mit der Internetseite cooltrainers.at einen Überblick über die Grundlagen von COOL, praktische Anwendungsmöglichkeiten, sowie Möglichkeiten der Weiterbildung und Zertifizierung. Im Großen und Ganzen werden dort zwölf grundlegende Bausteine des COOL Konzepts dargelegt, welche essentiell für das Gelingen von COOL Unterricht sind und hier im Folgenden zusammengefasst werden:

1. *Freiheit*: Ein wirksamer Lernprozess setzt Freiräume voraus. Das Konzept COOL unterstützt sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte dabei, ihre individuellen Potenziale zu entfalten. Lernen wird dabei als ein Vorgang verstanden, bei dem neue Inhalte mit bereits bestehenden kognitiven Strukturen verknüpft werden. Veränderungen im Gehirn entstehen erst durch die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten. Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität gewinnt diese Form der Freiheit zusätzlich an Bedeutung. Im Rahmen von COOL haben Schülerinnen und Schüler je nach konkreter Umsetzung die Möglichkeit, innerhalb klarer Vorgaben selbst zu bestimmen, was, wie, wo, wie lange und mit wem sie lernen. Lehrkräfte verwirklichen Freiheit, indem sie ihren Unterricht öffnen und die vorhandenen Spielräume des Bildungssystems bewusst ausschöpfen. Für die Schule insgesamt bedeutet Freiheit schließlich den Auftrag, sich kontinuierlich zu einer lernenden Organisation weiterzuentwickeln.⁹³
2. *Kooperation*: Zukünftige Herausforderungen lassen sich nur gemeinschaftlich bewältigen. Kooperation wird daher zu einem zentralen Erfolgsfaktor für die Gesellschaft. Das COOL-Konzept greift diese Bedeutung auf, indem es kooperatives Arbeiten gezielt einfordert und fördert. Damit Lernende echte Teamfähigkeit entwickeln können, müssen auch Lehrkräfte eng zusammenarbeiten. Sie organisieren ihren Unterricht gemeinschaftlich, reflektieren und evaluieren ihre Praxis in professionellen Lerngemeinschaften.

⁹² Vgl. Helga GEYRECKER, COOL. Cooperatives Lernen – WERTvolle Bildung, in: #schuleverantworten 3 (2025), 179–185, hier: 181–184.

⁹³ Vgl. COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

Durch diesen kontinuierlichen Austausch wird das Konzept laufend weiterentwickelt. Konkret zeigt sich dies in regelmäßigen Teamsitzungen, gemeinsamen Klausuren zu Schuljahresbeginn sowie in Treffen der Klassenlehrerteams, die der Reflexion, Planung und Weiterentwicklung des Unterrichts dienen. Auch im Unterricht selbst spielen kooperative Lernformen eine zentrale Rolle. Sie werden bewusst eingesetzt, um sowohl die Teamfähigkeit als auch die Kommunikationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Gleichzeitig orientieren sie sich an den Bedürfnissen der Lernenden und bereiten sie auf die Anforderungen des weiteren Lebens vor.⁹⁴

3. *Selbstverantwortung*: Für erfolgreiches Lernen ist es entscheidend, dass alle Beteiligten in der Schule Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen und diese aktiv sowie selbstwirksam gestalten. Ein zentraler Bestandteil von Lernkompetenz ist die Selbstorganisation, wie sie im Daltonprinzip als „Budgeting Time“ bezeichnet wird. Diese Kompetenz ist eine wesentliche Grundlage, um den zukünftigen Anforderungen von Gesellschaft und Arbeitswelt durch kontinuierliches, lebenslanges Lernen gerecht werden zu können.⁹⁵
4. *Assignments*: In den COOL-Stunden bearbeiten die Schülerinnen und Schüler sowohl fachbezogene als auch fächerübergreifende Arbeitsaufträge, deren Zielsetzungen sich an den im Lehrplan festgelegten Kompetenzen orientieren. Dabei arbeiten die Lernenden eigenständig und in wechselnden Gruppen an den Aufgaben, während die Lehrkräfte den Prozess begleiten und kontinuierlich Feedback geben. Durch differenzierte Aufgabenstellungen sowie die Kombination aus Pflicht-, Wahl- und weiterführenden Entwicklungsaufgaben ist es möglich, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen und sie gezielt sowie differenziert zu fördern.⁹⁶
5. *Klassenrat*: Der Klassenrat bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, demokratische Prozesse praktisch zu erfahren und einzuüben. Er ist ein aktives Gremium der Mitbestimmung, in dem Lernende und Lehrkräfte gleichberechtigt eingebunden sind. In den regelmäßig stattfindenden Sitzungen bringen die Schülerinnen und Schüler ihre Anliegen ein, reflektieren ihren Lernfortschritt und üben zugleich zentrale Kompetenzen

⁹⁴ Vgl. COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Vgl. ebd.

wie Gesprächsführung, Protokollieren und Moderation. So erleben sie, dass es sinnvoll und wirksam ist, sich aktiv in eine Gemeinschaft einzubringen und Verantwortung zu übernehmen.⁹⁷

6. *Reflexion*: Der Arbeits- und Lernprozess in den COOL-Stunden wird kontinuierlich überprüft und reflektiert. Verschiedene Feedbackformen tragen dazu bei, die Selbstwahrnehmung zu schärfen, die Zusammenarbeit im Team zu verbessern und individuelle Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln. Die bewusste und kritische Reflexion der eigenen Person, der eigenen Lernergebnisse sowie der Umwelt ist dabei einer der wirksamsten Faktoren für nachhaltiges Lernen.⁹⁸
7. *Leistung*: Die Erfahrung, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen und das eigene Handeln als wirksam zu erleben, zählt zu den stärksten Motivationsquellen. Daher legt das COOL-Konzept ein breites und positiv verstandenes Leistungsverständnis zugrunde. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem der Lernprozess selbst und dessen kontinuierliche Begleitung. Ergänzend zu den gesetzlich vorgesehenen summativen Leistungsbewertungen kommen auch formative Verfahren zum Einsatz, die den Lernfortschritt während des Prozesses unterstützen und sichtbar machen.⁹⁹
8. *Selbststeuerung*: Im Rahmen dieses Konzepts entwickeln Lehrkräfte die Fähigkeit, Lernende als Vorbilder für selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen zu begleiten. Sie begegnen ihnen mit Empathie, begleiten sie als fachliche Expertinnen und Experten bei der Entfaltung individueller Kompetenzen und trauen ihnen eigenständige Lernprozesse zu. Gleichzeitig unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler gezielt dabei, vielfältige Lernziele zu erreichen, die soziale, kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche umfassen.¹⁰⁰
9. *Digitalisierung*: Arbeitsaufträge, die digital zur Verfügung gestellt werden, ePortfolio-Arbeit, elektronisches Feedback, die Nutzung von Lernplattformen, KI usw. erhöhen die Flexibilität, Interaktivität, Individualisierung und Transparenz der gemeinsamen Arbeit

⁹⁷ Vgl. COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Vgl. ebd.

im COOL-Unterricht. Gleichzeitig werden die digitalen Kompetenzen der Lernenden, ein gesundes Nutzungsverhalten sowie eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten entwickelt und gestärkt.¹⁰¹

10. *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten:* Es ist von großer Bedeutung, dass die Schule und die Pädagoginnen und Pädagogen die primären Bezugspersonen (insbesondere die Erziehungsberechtigten) als Partnerinnen und Partner in Bildungsprozessen gewinnen und sie in ihrer Rolle stärken. Eine enge Zusammenarbeit fördert das gegenseitige Verständnis zwischen allen Beteiligten, also den jungen Menschen, ihren Bezugspersonen und den Lehrkräften. Gleichzeitig ermöglicht sie es den Pädagoginnen und Pädagogen, ein umfassenderes Bild der Lernenden zu erhalten. Dadurch ist eine bestmögliche schulische Begleitung erst möglich. Darüber hinaus werden die primären Bezugspersonen durch diese Kooperation in die Lage versetzt, die Lernenden gezielter zu motivieren und sie beim Lernen zu unterstützen. Im Austausch mit anderen Bezugspersonen können sie zudem unterschiedliche Perspektiven teilen und sich gegenseitig in ihrer Aufgabe stärken. Insgesamt trägt eine wertschätzende Zusammenarbeit wesentlich zur Zufriedenheit aller Beteiligten bei.¹⁰²

11. *Lernbegleitung durch Pädagoginnen und Pädagogen:* Angesichts vielfältiger Lebensrealitäten, zunehmender Heterogenität in Schulklassen, des freien Zugangs zu Wissen und dynamischer Entwicklungen in der Arbeitswelt ist eine Weiterentwicklung des pädagogischen Rollenverständnisses notwendig: weg von der reinen Wissensvermittlung, hin zur begleitenden Unterstützung von Lernprozessen. In Lernumgebungen, die sich an den Prinzipien des kooperativen offenen Lernens orientieren, werden junge Menschen gezielt dabei unterstützt, Handlungskompetenzen zu entwickeln. Dadurch sind sie in der Lage, komplexe Situationen zu verstehen und eigenständig Lösungswege zu erarbeiten. Pädagoginnen und Pädagogen gestalten Lernsettings, die es Lernenden ermöglichen, ihre individuellen Stärken zu entdecken, Selbstvertrauen aufzubauen und positive Erfahrungen mit Selbstwirksamkeit zu machen.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Vgl. ebd.

12. *Ganzheitliches Lernen*: Entscheidend ist, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie vernetztes, fächerübergreifendes Denken und Handeln ermöglichen und einfordern. Wenn die Schule passende Lernumgebungen, anspruchsvolle Aufgabenstellungen und ausreichende Freiräume bereitstellt, können junge Menschen ihre gesamte Persönlichkeit in den Erwerb von Wissen und Kompetenzen einbringen. Durch die Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben entwickeln sie sich weiter und erschließen nach und nach die vielschichtigen Zusammenhänge der Welt. Im Austausch und in der Zusammenarbeit mit anderen, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers, reflektieren sie ihren eigenen Lernprozess. Dabei lernen sie, sich sowohl als eigenständige Individuen als auch als Teil einer Gemeinschaft zu verstehen. Lernen wird somit als fortlaufender Prozess begriffen, der nicht mit dem Schulabschluss endet, sondern zu einer Haltung des lebenslangen Lernens wird.¹⁰⁴

4.2.2. Beispiele für die praktische Anwendung

Maderthaner und Altrichter veröffentlichten 2007 eine der wenigen Studien zum COOL-Konzept und seiner Wirksamkeit in der praktischen Umsetzung. In dieser Untersuchung erfassten die Autoren die subjektiv wahrgenommene Wirkung des COOL-Konzepts durch eine Befragung von 100 Lehrkräften aus 39 Schulstandorten in allen Bundesländern. Unter den Befragten befanden sich sowohl Absolventinnen und Absolventen als auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Lehrgangs. Die Ergebnisse lassen sich in mehrere Bereiche gliedern: die Veränderung der Lehrerrolle, soziale und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler, fachliche Leistungen und die Außenwirkung des Schulmodells. Hinsichtlich der Lehrerrolle berichten die Befragten erwartungsgemäß von einer intensiveren Zusammenarbeit im Kollegium. Zudem wird hervorgehoben, dass durch COOL unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Defizite besser erkannt, Lernprozesse genauer beobachtet und den Schülerinnen und Schülern differenziertere Rückmeldungen zu ihren Arbeitsergebnissen gegeben werden können. Die Befragten schrieben der von ihnen umgesetzten Unterrichtsinnovation außerdem mittlere bis hohe Wirkungen auf die sozialen und motivationalen Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler zu. Aus ihrer Sicht trägt das kooperative offene Lernen dazu bei, dass die Lernenden ihre Arbeitsprozesse eigenständiger strukturieren, ihren

¹⁰⁴ Vgl. COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

Leistungsstand realistischer einschätzen und eine ausgeprägtere soziale Kompetenz im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern entwickeln.¹⁰⁵

Im Jahr 2010 führten Helm, Altrichter und Kallinger eine Umsetzungsanalyse des Reformmodells „HAS NEU“ an der Handelsschule Bregenz durch, welches ebenfalls auf den Prinzipien von „COOL“ basiert. Das seit dem Schuljahr 2007/08 etablierte Modell wurde von der Elternvertretung und den beteiligten Schülerinnen und Schülern insgesamt gut angenommen und in vielen Bereichen positiv bewertet. Besonders deutlich zeigten sich Erfolge in einer stärkeren Schulbindung, etwa durch geringere Abbruchquoten und Fehlzeiten (vor allem bei Schülerinnen und Schülern, die sonst schwer in Lernprozesse zu integrieren waren). Auch im sozial-erzieherischen Bereich ließen sich Fortschritte erkennen, beispielsweise in der Förderung von Selbstständigkeit sowie in der Weiterentwicklung von Unterricht und Schulleben, etwa durch mehr Schülerorientierung, bessere Lehrer-Schüler-Beziehungen und ein lernförderliches Klima. Hinsichtlich der fachlichen Leistungen zeigten sich jedoch keine eindeutigen Verbesserungen oder Verschlechterungen. Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Studien, die belegen, dass neue Lehr- und Lernformen vor allem soziale Kompetenzen, Lernorganisation und schulisches Wohlbefinden stärken, ohne klare Effekte auf fachliche Leistungen zu zeigen. Leistungsanalysen weisen allerdings auf Schwächen in Deutsch und Mathematik hin, die Ansatzpunkte für gezielte Förderung bieten. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, wie der Wunsch nach mehr Freizeit oder kürzeren Arbeitsaufträgen, verdeutlichen zudem, dass die schulischen Anforderungen im Alltag trotz grundsätzlicher Akzeptanz des Modells als herausfordernd erlebt werden.¹⁰⁶

In einem COOL-Booklet wird klar definiert, mit welchen Elementen man erfolgreich schriftliche Arbeitsaufträge im Sinne des Cooperativen Offenen Lernens gestaltet: Diese Elemente gestalten den Lernprozess transparent, verbindlich und zugleich flexibel. Zunächst werden organisatorische Rahmendaten wie der Titel des Auftrags, der Zeitpunkt der Ausgabe und Abgabe sowie die vorgesehene Sozialform festgelegt. Dabei wird entschieden, ob die Arbeit einzeln, mit Partnerinnen/Partnern oder in Gruppen erfolgt. Aufbauend darauf werden die Lernziele formuliert, die möglichst präzise, praxisnah, nachvollziehbar und für die Lernenden erreichbar sein sollten. Sie geben eine klare Orientierung darüber, welche Kompetenzen

¹⁰⁵ Vgl. Christoph HELM, Lernen in Offenen und Traditionellen Unterrichts-Settings (LOTUS). Empirische Analysen zu Kompetenzentwicklung im Fach Rechnungswesen sowie zum kooperativen, offenen Lernen, Münster 2016, 67–68.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., 69.

im Rahmen des Arbeitsauftrags erworben oder vertieft werden sollen. Ergänzend dazu werden geeignete Methoden beschrieben, mit deren Hilfe die Lernziele erreicht werden können. Dazu zählen beispielsweise Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, aber auch komplexere Lernarrangements wie Stationenbetriebe, Lernbuffets oder Gruppenpuzzle. Ein weiterer wichtiger Bestandteil sind die Lernprodukte, also die konkreten Ergebnisse, die die Lernenden erarbeiten sollen. Diese können vielfältig gestaltet sein, etwa als Texte, Interviews, Schaubilder, Präsentationen, Vorträge oder kreative Darstellungsformen wie szenische Inszenierungen oder Kreuzworträtsel. Darüber hinaus enthält der Arbeitsauftrag Hinweise zur Beurteilung, sodass die Lernenden wissen, nach welchen Kriterien ihre Leistungen bewertet werden. Ebenso sind Möglichkeiten zur Rückmeldung integriert, etwa durch Arbeitsprotokolle oder Angaben zur aufgewendeten Arbeitszeit. Diese unterstützen die Reflexion des eigenen Lernprozesses. Schließlich wird die Verbindlichkeit des Arbeitsauftrags betont, indem dieser als eine Art Lernvertrag verstanden wird. Dadurch wird deutlich, dass die vereinbarten Ziele, Aufgaben und Rahmenbedingungen für alle Beteiligten verpflichtend sind und eine verlässliche Grundlage für den gemeinsamen Lernprozess bilden.¹⁰⁷

Ein ausschlaggebendes Kriterium für die Praxis von COOL sind klare Rahmenbedingungen und unterstützende Strukturen in den Schulen. Diese betreffen sowohl den Unterricht als auch die gesamte Schulorganisation. Eine zentrale Voraussetzung auf Unterrichtsebene sind fest im Stundenplan verankerte offene Lernphasen, die sogenannten COOL-Stunden. In diesen stellen Lehrkräfte einen Teil ihrer Unterrichtszeit (meist ein Drittel bis zur Hälfte) für selbstgesteuertes Lernen zur Verfügung. Die konkrete Planung erfolgt im Team, wobei sich insbesondere Doppelstunden am Vormittag bewährt haben. Während dieser Phasen entscheiden die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbst, wann, wo, wie und mit wem sie an ihren Aufgaben arbeiten. Dafür sind neben dem Klassenraum zusätzliche Lernorte wie Bibliotheken, spezielle Arbeitsräume oder offene Lernbereiche erforderlich, die entsprechend ausgestattet sind. Ein reibungsloser Ablauf erfordert zudem verbindliche Absprachen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und teilweise auch der Schulleitung. Diese Regeln dienen nicht der Einschränkung, sondern schaffen Orientierung und fördern ein konstruktives Miteinander. Auf schulorganisatorischer Ebene ist ein klares Bekenntnis der Schulleitung entscheidend. COOL sollte fest im Schulprogramm und Leitbild verankert

¹⁰⁷ Vgl. Richard HÖLBING u.a., COOL – Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen, 19.

sein und aktiv unterstützt werden. Dies zeigt sich unter anderem in gezielten Maßnahmen der Personalentwicklung wie der kontinuierlichen Fortbildung der Lehrkräfte und dem Ausbau von COOL-Teams. Auch Koordinatorinnen und Koordinatoren sollten Mitspracherechte bei der Teamzusammensetzung erhalten.¹⁰⁸

Zusätzlich wird in dem Booklet erklärt, dass Demokratie einen zentralen Bestandteil des COOL-Unterrichts darstellt. Soziale Kompetenzen lassen sich nicht isoliert in eigenen Fächern vermitteln, sondern müssen integraler Bestandteil des gesamten Unterrichtsalltags sein. Dies erfordert einen grundlegenden Wandel von traditionellen Lehrformen hin zu offenen, kooperativen Lernsettings sowie eine veränderte Rolle der Lehrkräfte: weg von der Wissensvermittlung, hin zur Lernbegleitung. Der Unterricht findet dabei in unterschiedlichen sozialen Konstellationen statt, Lernprozesse werden regelmäßig reflektiert und die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, aktiv Verantwortung zu übernehmen. Für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen sind zudem klare Strukturen und Regeln notwendig, die den Lernenden Raum geben, Führungs- und Leitungsaufgaben zu übernehmen. Demokratie im Klassenzimmer ist dabei nicht nur Ziel, sondern auch Voraussetzung für eine demokratische Schulkultur insgesamt.¹⁰⁹

Ein zentrales Instrument hierfür ist der Klassenrat. Er dient als Ort der Mitbestimmung, Selbstorganisation und Reflexion, indem Schülerinnen und Schüler eigenständig Themen einbringen, diskutieren und Lösungen entwickeln. Nach einer Einführungsphase übernehmen sie auch Aufgaben wie Moderation und Protokollführung. Die Inhalte reichen von der Reflexion des Unterrichts über die Bearbeitung von Konflikten bis hin zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten. Ergänzend dazu gibt es an manchen Schulen sogenannte COOL-Parlamente oder Lehrer-Schüler-Foren. In diesen treffen sich Vertreter beider Gruppen regelmäßig, um schulische Belange zu besprechen und die Schule gemeinsam weiterzuentwickeln. Hier werden beispielsweise verbindliche Regeln festgelegt oder schulische Projekte geplant. Zusätzlich fördern besondere Formate wie Kennenlertage, Methodentrainings oder Teamveranstaltungen, die oft außerhalb des Schulgebäudes stattfinden, gezielt die Entwick-

¹⁰⁸ Vgl. Richard HÖLBING u.a., COOL – Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen, 26–27.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 24.

lung sozialer und persönlicher Kompetenzen und stärken die Gemeinschaft innerhalb der Schule.¹¹⁰

Die Autorinnen Lehner-Hartmann und Piok schlagen im Zuge der Demokratiebildung und COOL folgendes Vorgehen vor: Eine demokratieorientierte Schule soll das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen und begleitet sie aktiv bei der Erreichung ihrer Lernziele. Das Konzept des Cooperativen Offenen Lernens (COOL) kann dabei als niedrigschwelliger Einstieg dienen, um vertiefte Lernprozesse („Deeper Learning“) zu fördern und die Schule demokratischer zu gestalten. Im Zentrum stehen gemeinsam geplante COOL-Phasen, in denen Lehrkräfte eine vorbereitete Lernumgebung schaffen, beispielsweise durch strukturierte Arbeitsaufträge und Materialien. Innerhalb dieses Rahmens arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert und entscheiden eigenständig, was, wann, wo, wie und mit wem sie bearbeiten. Die Rolle der Lehrkraft verändert sich dabei hin zum Lerncoach, der beobachtet, unterstützt, Orientierung bietet und die Lernenden ermutigt. Der traditionelle Unterricht tritt in diesen Phasen in den Hintergrund, während die Schülerinnen und Schüler (häufig in Teams) eigenverantwortlich an Aufgaben arbeiten. Diese Form des Unterrichts eröffnet vielfältige Möglichkeiten für individualisiertes, fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen. Gleichzeitig erfahren die Lernenden, dass sie eigenständig oder gemeinsam etwas bewirken können, wodurch ihre Selbstwirksamkeit gestärkt wird.¹¹¹

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass COOL als Lernform für die Demokratiebildung von Jugendlichen einen gelungenen Ansatz darstellt. Einer der ausschlaggebendsten Faktoren ist die Schülerinnen- und Schülerzentrierung im Unterricht, die die Lernenden zu mehr Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme anregt. Durch offene, authentische und tiefgreifende Lernformen (Deeper Learning) können Schülerinnen und Schüler Teamfähigkeit und soziale „Soft Skills“ für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft erlernen. Die beiden Unterrichtsmodelle sind besonders effektiv, wenn sie im größeren Rahmen an Schulen gelebt werden, beispielsweise durch das Engagement von Schulleitungen und Projektleiterinnen und -leiter. Gerade Klassenräte und Schulparlamente können den Effekt, der in Form von Unterrichtseinheiten vorgelegt wird, verstärken und auf eine höhere

¹¹⁰ Vgl. Richard HÖLBING u.a., COOL – Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen, 24–25.

¹¹¹ Vgl. Andrea LEHNER-HARTMANN – Martina PIOK, Onboarding Demokratie. Wie wir durch Wertebildung das Miteinander auszuhalten lernen, in: Christian FRIESL u. a. (Hgg.), Wie wir leben wollen. Visionen für eine bessere Welt, 2025, 104–111, hier: 109.

Ebene bringen. Wiederholt zeigt sich, dass ein gutes Lernklima und Motivation durch die Implementierung solcher Modelle gesteigert werden können, was insbesondere heterogenen Lerngruppen zugutekommt. Authentische Lernprodukte und Mitbestimmung zeigen Schülerinnen und Schülern, dass sie die Gesellschaft mitgestalten und sich aktiv mit ihren eigenen Kompetenzen und ihrem Handeln in das Geschehen einbringen können. Demnach scheint es unausweichlich solche Deeper-Learning-Lernformen an österreichischen Schulen flächendeckend zu implementieren, wenn man die Demokratiebildung von Jugendlichen fördern möchte.

5. Demokratiebildende Unterrichtsreihe zum Thema „Gerechtigkeit“ im Religionsunterricht

Im folgenden Kapitel wird eine beispielhafte Unterrichtsreihe für den Religionsunterricht vorgestellt, die demokratiebildende Elemente auf verschiedenen Ebenen beinhaltet. Der Inhalt der Unterrichtsreihe beschäftigt sich mit dem Thema „Gerechtigkeit“. Aus zuvor benannten Gründen wird hierfür der didaktische Ansatz Deeper Learning angewendet. Mithilfe von COOL soll dies in einer der Lernphasen konkret umgesetzt werden. Zunächst ist es wichtig, einen Blick auf die theologischen Grundlagen und deren gesellschaftliche Relevanz für das Thema „Gerechtigkeit“ zu werfen. Anschließend werden die Lehrplanverortung und die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsreihe erläutert. Die Inhalte und Lernziele der einzelnen Unterrichtseinheiten werden in den drei Deeper-Learning-Phasen skizziert. Abschließend werden auch demokratiebildende Ideen für die Leistungsbeurteilung der Unterrichtsreihe vorgestellt, gefolgt von einem Fazit. Das Design soll darstellen, wie Religionsunterricht konkret zur Demokratiebildung von Schülerinnen und Schülern in der Praxis beitragen kann; und zwar nicht nur in einzelnen Elementen, sondern ganzheitlich.

5.1. Theologische Grundlage und gesellschaftliche Relevanz

Möchte man eine Unterrichtsreihe im Fach Religion zum Thema Gerechtigkeit machen, stellt sich natürlich die Frage wie die christliche Definition von Gerechtigkeit aussieht. Einerseits kann biblische und frühchristliche Texte unter die Lupe nehmen, andererseits gibt auch die kirchliche Tradition und die christliche Soziallehre Aufschluss darüber, was Gerechtigkeit im katholischen Sinne bedeutet.

5.1.1. Biblische Grundlagen

Der Begriff „Gerechtigkeit“ ist im Alten Testament sehr umfassend und ordnet vor allem Beziehungen. Er bezieht sich nicht nur auf moralisches Verhalten, sondern auch auf ein stimmiges Verhältnis zwischen Menschen, Gemeinschaft, Gott und sogar der Natur. Ein Mensch gilt als gerecht, wenn er die Normen seiner Gemeinschaft erfüllt und sich ihr gegenüber treu verhält. Dieses Verhalten wirkt sich positiv auf sein Leben aus (Tun-Ergehen-Zusammenhang) und auch Gott antwortet mit Treue und Heil. Gerechtigkeit ist dabei eng mit Frieden verbunden und schließt ein ganzheitliches Wohlergehen („Schalom“) ein. Eine besonders wichtige Rolle kommt dem König zu, der durch gerechtes Handeln für soziale Ordnung sorgen soll. Die Propheten kritisieren jedoch häufig Missstände und hegen die Hoffnung auf eine zukünftige ideale Herrschaft (Messias), in der Gerechtigkeit und Frieden vollkommen verwirklicht sind. Insgesamt versteht das Alte Testament Gerechtigkeit somit nicht als abstrakte Norm, sondern als konkrete, geschichtliche Lebensordnung, die Befreiung und gelingende Beziehungen umfasst.¹¹² Im Neuen Testament hingegen wird Gerechtigkeit oft individualistisch als Rechtfertigung gedeutet. Sie hat aber weiterhin auch soziale und politische Dimensionen. So beschreibt sie bei Jesus Christus etwa die richtige Lebenspraxis der Gläubigen im Sinne der Erfüllung von Gesetz und Propheten. Gerechtigkeit entsteht aus dem Wirken des Geistes Gottes und zeigt sich besonders in gelebter Gemeinschaft und sozialer Verantwortung. Insgesamt bedeutet das am Heilswillen Gottes teilzuhaben und sich ihm ganz hinzugeben. Anstelle des Begriffs „Gerechtigkeit“ betonen frühchristliche Texte häufig die geschwisterliche Liebe (Agape). Gerechtigkeit wird somit weniger als feste Ordnung verstanden, sondern als eingeübte Tugend, die sich im gemeinschaftlichen Leben bewährt und in konkreten Situationen verantwortungsvoll gelebt werden muss.¹¹³

Für das Neue Testament sind die Lehren Jesu zentral, denn sie bilden die Grundlage für die heutige christliche Sozialethik. In der Forschung wird Jesus sowohl als Prophet als auch als Weisheitslehrer verstanden, wobei seine Ethik beide Perspektiven miteinander verbindet. Während apokalyptische Texte oft rätselhafte Zukunftsvisionen in symbolischer Sprache entwerfen, vermittelt Jesus seine Botschaft von Gerechtigkeit meist in einfachen Gleichnissen aus dem Alltag. Diese verdeutlichen die Nähe der Wirklichkeit Gottes für alle Menschen. Im Unterschied zur eher statischen klassischen Weisheit ist seine Verkündigung dynamisch

¹¹² Vgl. Sarah JÄGER, Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und in kirchlichen Traditionen. Eine Einführung, in: Sarah JÄGER – Horst SCHEFFLER (Hgg.), Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und kirchlichen Traditionen. Politisch-ethische Herausforderungen, Band 1, Heidelberg 2018, 1–13, hier: 2–4.

¹¹³ Vgl. ebd., 4–5.

und auf Veränderung ausgerichtet. Dabei treten besonders die prophetisch-eschatologischen Züge hervor: Jesus formuliert ein Befreiungsprogramm für Arme, Gefangene und Leidende und kritisiert scharf soziale Ungerechtigkeit sowie die Ausbeutung der Schwachen. Reichtum erscheint dabei nicht nur als ungerechte Verteilung, sondern als Götzendienst („Mammon“), der die Menschen von Gott entfernt. Dies wird beispielsweise im Gleichnis vom reichen Kornbauern exemplarisch verdeutlicht. All diese Aspekte bündeln sich in der zentralen Botschaft vom Reich Gottes, das sowohl eine zukünftige Hoffnung als auch eine bereits gegenwärtige Wirklichkeit darstellt, die durch das Wirken Jesu sichtbar wird. Dieses Reich beginnt unscheinbar, entfaltet aber letztlich transformative Kraft und konfrontiert die bestehende Weltordnung mit Gottes Gerechtigkeit. Einige Deutungen sehen darin auch eine implizite Kritik an den sozialen und politischen Machtverhältnissen im römisch geprägten Kontext. Jesus stellt in seiner Gerechtigkeitsvorstellung vor allem die bestehenden sozialen Normen infrage und wendet sich den Armen und Ausgegrenzten zu.¹¹⁴

5.1.2. Gerechtigkeit in der Katholischen Soziallehre

Die christliche Soziallehre stellt sich in der katholischen Tradition vor allem die Frage nach Gerechtigkeit im Kontext der heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Dabei wird die soziale Frage in verschiedensten Aspekten beleuchtet: Ursprünglich beschäftigte sich die christliche Sozialethik im 19. Jahrhundert vor allem mit wirtschaftlichen und sozialen Fragen wie Arbeit, Kapital oder sozialer Sicherheit. Mit der Entwicklung moderner Wissensgesellschaften rückte jedoch das Thema Bildung zunehmend in den Mittelpunkt. Bildung ist heutzutage entscheidend für beruflichen Erfolg, soziale Teilhabe und persönliche Entwicklung. Denn Wissen veraltet schnell, weshalb lebenslanges Lernen und Schlüsselkompetenzen immer wichtiger werden. Gut gebildete Menschen haben in der Regel bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, höhere Einkommen, mehr gesellschaftliches Engagement und insgesamt bessere Lebensbedingungen. Auch die Entwicklung ganzer Gesellschaften hängt stark von der Qualität des Bildungssystems ab, weshalb Bildungsgerechtigkeit (also faire Zugänge zu Bildung für alle) eine zentrale Rolle spielt. Dabei versteht die christliche Sozialethik Bildung jedoch nicht nur als Wissensvermittlung oder Ausbildung technischer Fähigkeiten. Sie umfasst auch Persönlichkeitsbildung, soziale Kompetenzen und Werteorientierung. Menschen sollen befähigt werden, ihren Bildungsprozess aktiv mitzugestalten und ihre Freiheit

¹¹⁴ Vgl. Lorenzo SCORNAIENCHI, Gerechtigkeit und Frieden in der Bibel: Eine schwierige Partnerschaft, in: Sarah JÄGER – Horst SCHEFFLER (Hgg.), Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und kirchlichen Traditionen. Politisch-ethische Herausforderungen, Band 1, Heidelberg 2018, 31–52, hier: 42–44.

verantwortungsvoll zu nutzen. Aus dieser Perspektive dient Bildung letztlich der Entfaltung des Menschen in Würde. Welche konkreten Inhalte und Ziele damit verbunden sind, bleibt jedoch gesellschaftlich umstritten und muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Erst seit den 1990er Jahren wird insbesondere die Frage nach gerechter Bildung systematisch in der Sozialethik diskutiert.¹¹⁵

Die gerechte Gestaltung der Arbeitswelt und der gesamten Wirtschaftsordnung ist im Gegensatz zur Frage nach der Bildung schon sehr viel länger als grundlegende Frage in der katholischen Soziallehre verankert. Dabei kommt dem gerechten Lohn eine Schlüsselrolle zu, denn er ist ein entscheidender Maßstab dafür, ob wirtschaftliche Strukturen insgesamt fair und menschenwürdig ausgestaltet sind. An ihm lässt sich ablesen, ob Arbeit angemessen anerkannt wird und Menschen von ihrer Tätigkeit leben können. Zugleich wird betont, dass eine Gesellschaft keinen dauerhaften sozialen Frieden erreichen kann, wenn sie Menschen systematisch vom Zugang zu Arbeit ausschließt oder ihnen keine existenzsichernden Beschäftigungsmöglichkeiten bietet. Darüber hinaus wird Gerechtigkeit in der neueren Soziallehre zunehmend in einer globalen Perspektive verstanden. Sie beschränkt sich nicht mehr auf nationale Zusammenhänge, sondern fordert weltweite Solidarität zwischen den Arbeitnehmenden sowie gerechte wirtschaftliche Beziehungen zwischen reichen und armen Ländern. In diesem Zusammenhang wird auch die Kritik an ungerechten „Strukturen der Sünde“ deutlich, etwa an einer einseitigen Orientierung am Profit, welche menschliche Bedürfnisse und soziale Verantwortung in den Hintergrund drängt. Das Ziel besteht darin, allen Menschen eine gerechte Teilhabe an den Gütern der Erde zu ermöglichen und ihre Würde zu sichern. Eine wichtige Rolle spielen dabei Gewerkschaften, die als unverzichtbare Akteure für soziale Gerechtigkeit gewürdigt werden. Sie setzen sich für die Rechte der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein, kämpfen für faire Löhne, bessere Arbeitsbedingungen und soziale Absicherung und tragen damit wesentlich dazu bei, menschenwürdige Lebens- und Arbeitsverhältnisse zu verwirklichen.¹¹⁶

Auch zur Umweltfrage und Ressourcenverteilung gibt es in der kirchlichen Tradition Überlegungen, die die Gerechtigkeitsfrage aufgreifen: Die berühmteste Enzyklika dazu ist wohl „Laudato si“, in der Papst Franziskus die gegenwärtige ökologische Krise vor dem Hinter-

¹¹⁵ Vgl. Gerhard KRUIP, Bildung, in: Marianne HEIMBACH-STEINS u.a. (Hgg.), Christliche Sozialethik, Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch, Regensburg 2022, 387–399, hier: 387–388.

¹¹⁶ Vgl. Christian SPIEB, Katholische Soziallehre und Arbeit, in: Christian SPIEB (Hg.), Sachgerecht – menschengerecht – gesellschaftsgerecht, Paderborn 2020, 49–75, hier: 56–73.

grund wissenschaftlicher Erkenntnisse beschreibt und zusätzlich auch religiös und moralisch deutet. Zwar zeigen die Wissenschaften auf, dass Umweltzerstörung, Klimawandel und der Verlust der Biodiversität ernsthafte Bedrohungen für die Zukunft der Menschheit darstellen, doch interpretiert „Laudato si“ diese Entwicklungen als Symptome einer tieferliegenden „Krankheit“. Diese ist vor allem in problematischen Haltungen moderner Gesellschaften begründet, darunter Individualismus, Werteverlust und eine übersteigerte Selbstermächtigung des Menschen, der sich an die Stelle Gottes setzt und seine Verantwortung für die Schöpfung vernachlässigt. Zudem kritisiert die Enzyklika soziale Ungerechtigkeiten, insbesondere die ungleiche Verteilung lebenswichtiger Güter. Gleichzeitig bleibt die Botschaft nicht bei einer Diagnose stehen, sondern eröffnet eine Perspektive der Hoffnung: Trotz bedrohlicher Zukunftsaussichten betont sie, dass Veränderung möglich ist. Auf Grundlage des Glaubens wird die Hoffnung gestärkt, dass die Menschheit gemeinsam handeln und das „gemeinsame Haus“ bewahren kann. Zentral sind dabei die Sorge für die gesamte Schöpfung, das Vertrauen in den Schöpfer und die Fähigkeit der Menschen zur globalen Zusammenarbeit. Ein Schlüsselbegriff ist die „ökologische Umkehr“. Sie meint eine tiefgreifende Veränderung der Lebensweise und Haltung: weg von Ausbeutung und hin zu Achtsamkeit, Dankbarkeit und Verantwortung. Vorbild dafür ist Franz von Assisi, der eine respektvolle und verbundene Beziehung zur Natur lebte. Insgesamt versucht „Laudato si“, eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Analyse und ethisch-spirituellem Orientierung zu schlagen, um ein nachhaltiges und gerechtes Zusammenleben von Mensch und Natur zu ermöglichen.¹¹⁷

Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass der Begriff „Gerechtigkeit“ auch im theologischen Sinne ein sehr breit gefächertes Spektrum abdeckt und sich nicht auf eine einheitliche Definition reduzieren lässt. Vielmehr zeigt sich bereits auf begrifflicher Ebene, dass unterschiedliche Perspektiven und Deutungsansätze nebeneinanderstehen und sich gegenseitig ergänzen. Einerseits kann man biblische Ursprünge und Auslegungen des Begriffs betrachten, wobei auch hier zwischen alttestamentlichen und neutestamentlichen Interpretationen unterschieden werden kann. Diese unterschiedlichen biblischen Zugänge machen deutlich, dass Gerechtigkeit stets im Kontext von Beziehung, Gemeinschaft und Gottesverständnis zu sehen ist. Andererseits gibt es eine Bandbreite theologischer Überlegungen zum Thema Gerechtigkeit in der kirchlichen Tradition und christlichen Sozialethik. Diese haben sich historisch weiterentwickelt und greifen jeweils die gesellschaftlichen Herausforderungen ihrer

¹¹⁷ Vgl. Reiner MANSTETTEN – Malte FABER, Ist die Welt noch zu retten? Zur Enzyklika Laudato si von Papst Franziskus, Heidelberg 2025, 9–12.

Zeit auf. Dabei spielen Fragen der Gerechtigkeit eine tragende Rolle in Bereichen wie Arbeit, Bildung, Ressourcenverteilung, Umweltschutz und vieles mehr. Dadurch wird deutlich, dass Gerechtigkeit kein rein abstraktes Konzept ist, sondern konkrete Auswirkungen auf das Zusammenleben der Menschen hat. Zudem finden diese theologischen Überlegungen auch in praktischen Umsetzungen ihren Platz: beispielsweise in der Befreiungstheologie, Ökonomie, Feministischen Theologie, Postkolonialen Theologie usw. Die Gerechtigkeitsfrage weitet sich so auf viele Bereiche der Gesellschaft aus und unterschiedliche Perspektiven von Betroffenen werden sichtbar gemacht. Dadurch wird zugleich deutlich, dass theologische Reflexion immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Ungleichheiten beinhaltet. Fest steht, dass eine religiöse Auseinandersetzung mit dem Begriff eine hohe gesellschaftliche Relevanz für Schülerinnen und Schüler hat und dass es im Unterricht verschiedene Möglichkeiten gibt, einen authentischen Lernfokus zu setzen, der zur Demokratiebildung beiträgt und die Lernenden dazu befähigt, eigene Positionen zu entwickeln und Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen.

5.2. Rahmenbedingungen und Lehrplanverortung

Die folgende Unterrichtsreihe ist designt für Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe. Im Regelfall sind die Schülerinnen und Schüler in dieser Schulstufe in einem Alter von zwischen 13 und 15 Jahren. Für die Durchführung der Unterrichtsreihe spielen weder Schüleranzahl, noch Geschlechterverteilung innerhalb der Klasse eine Rolle. Ausgegangen wird dabei von einer üblichen österreichischen Schulform, unabhängig ob Mittelschule oder AHS. Religionsunterricht findet dabei ein bis zwei Mal wöchentlich für 50 Minuten statt. Die Anzahl der Unterrichtsstunden, die für die Unterrichtsreihe gebraucht werden sind je nach Situation und Gegebenheiten unterschiedlich. Es sind mindestens sieben Unterrichtseinheiten von Anfang bis Ende vorhergesehen, was also ein wochenlanges Projekt darstellt. Auch der Lernraum und die Raumausstattung können flexibel an die Gegebenheiten des Schulstandorts angepasst werden.

Im österreichischen Lehrplan für katholische Religion (Volksschule und Sekundarstufe I) lässt sich das Thema der Unterrichtseinheit wie folgt verorten: Unter dem Kompetenzbereich A1 „Menschen und ihre Lebensorientierungen. Beziehung verantwortungsvoll gestalten können – zu sich selbst, zu anderen, zur Schöpfung“ befindet sich in der 8. Schulstufe folgender Inhalt: „Die Schüler:innen können die Bedeutung eines Einsatzes für ein gerechtes Zusammenleben erkennen und konkrete Handlungsoptionen entwickeln“. Weiter heißt es im

Anwendungsbereich und im Unterrichtshinweis: „(Biblische) Propheten und Prophetinnen, Chancen und Verteilungsgerechtigkeit. Zivilcourage, Friede, Gewaltfreiheit, Menschenrechte, nachhaltige Entwicklungsziele der UNO – (un-)gerechte Wirtschaftsmodelle“. ¹¹⁸ Zudem beschreibt der Lehrplan allgemein in den Bildungs- und Lehraufgaben des Religionsunterrichtes, den didaktischen Grundsätzen, sowie in den zentralen fachlichen Kompetenzen, wichtige Aspekte, die für diese Unterrichtsreihe, als auch für Demokratiebildung allgemein essentiell sind (siehe dazu Kapitel 2.3.).

5.3. Phase I: Instruktion und Aneignung

In der ersten Phase des Deeper-Learning-Unterrichts steht im Mittelpunkt die Instruktion und Aneignung. Dabei sollen alle Lernenden ein gemeinsames Wissensfundament erwerben, das als Grundlage für die weitere Arbeit dient. Dieses Fundament ist jedoch nicht starr, sondern kann, ähnlich wie ein Hausfundament, an die individuellen Voraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Lehrkräfte entwickeln dafür gezielt Materialien und Lernangebote innerhalb einer hybriden Lernumgebung, die analoge und digitale Zugänge umfasst und für alle zugänglich ist. Dazu gehören beispielsweise Lernvideos in einem Lernmanagementsystem, experimentelle Materialien in einem Fachraum oder die Einbindung externer Expertinnen und Experten. Die Planung dieser Phase beinhaltet die Festlegung zentraler Inhalte und Kompetenzen, die Vorbereitung geeigneter Inputs und die Gestaltung der Lernumgebung. Gleichzeitig wird reflektiert, welche Kenntnisse für die Weiterarbeit notwendig sind, welche Bildungsstandards erreicht werden sollen und über welche Zugänge die Inhalte vermittelt werden können. Ebenso wichtig ist die Frage, wie überprüft werden kann, ob die Lernenden die grundlegenden Konzepte tatsächlich verstanden haben. ¹¹⁹

Um die Schülerinnen und Schüler in der ersten Phase dieser konkreten Unterrichtseinheit auf das Thema Gerechtigkeit hinzuführen, beinhaltet sie die selbstständige Aneignung von Inhalten verschiedener Verteilungsprinzipien und Gerechtigkeitsideen im sozialen Kontext. Die entsprechenden Materialien werden dabei digital in einem an die Schule angepassten Lernmanagementsystem für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt. Der Vorteil besteht darin, dass die Lernenden sich hier eigenständig mit dem Material auseinandersetzen kön-

¹¹⁸ ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I, approbiert im November 2020, Wien 2023.

¹¹⁹ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 91.

nen, während die Lehrperson gleichzeitig auf der Plattform auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen kann, um Feedback zu geben und sicherzustellen, dass die Lernenden den Inhalt verstanden haben. Grundsätzlich sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Lernvideo „4 Gerechtigkeitsprinzipien einfach erklärt“ (<https://www.youtube.com/watch?v=qjFDTIDYqK4>) von „Jugend Prägt“ (jugendpraegt.de) auseinandersetzen. Dies ist eine Bildungsplattform des Netzwerks Demokratiebildung Thüringen, die unterschiedliche Inputs zu politischen und sozialen Themen bietet. In dem konkreten Video für diese Unterrichtseinheit werden vier verschiedene Gerechtigkeitsprinzipien anhand von altersgerechten Beispielen erklärt. Die Lernenden erhalten auf ihrer Lernmanagement-Plattform zudem die folgende (oder eine ähnliche) Tabelle, die sie mit den korrekten Erklärungen in eigenen Worten ergänzen müssen:

Gerechtigkeitsprinzip	Erklärung
Das Gleichheitsprinzip	
Das Leistungsprinzip	
Das Bedarfsprinzip	
Die Verteilung nach askriptiven Merkmalen	

Mithilfe des Videos sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, diese vier verschiedenen Arten von Gerechtigkeitsprinzipien zu verstehen, zu unterscheiden und in eigenen Worten zu erklären. Das Feedback der Lehrkraft sollte anschließend in einem formativen Format auf der Lernmanagementplattform erfolgen, indem mögliche Fehler erklärt oder sehr gut formulierte Erklärungen positiv hervorgehoben werden. Somit erhält die Lehrkraft einen Einblick in den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler, und umgekehrt können die Schülerinnen und Schüler ihren Wissensstand durch Feedback vertiefen. Mit den vier unterschiedlichen Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit gewinnen die Lernenden eine Art Werkzeug, mit dem sie die Aufgaben der Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsphase bewältigen und interpretieren können. Sie können Ideen kategorisieren und einordnen und somit auch eine eigene Haltung einnehmen.

5.4. Phase II: Ko-Konstruktion und Ko-Kreation (nach COOL)

Die zweite Phase der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation ist der zentralste Bestandteil einer Deeper-Learning-Reihe. In dieser Phase entwickeln die Lernenden aktiv und gemeinsam in Teams eigene Lernprodukte oder Performances, die ihre individuellen Interessen sowie ihre intensive inhaltliche Auseinandersetzung widerspiegeln. Dabei gehen die Phasen der Wissensvertiefung und kreativen Umsetzung fließend ineinander über. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits zielgerichtet arbeiten, andererseits aber auch genügend Freiraum für kreative Entfaltung erhalten. Daher muss bei der Planung ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Struktur und Offenheit geschaffen werden, das sich an den jeweiligen Lernvoraussetzungen orientiert. Die Lernenden wählen dabei eigene Lernwege innerhalb einer vorbereiteten Lernumgebung oder bringen eigene Ideen ein, die sie selbstständig verfolgen können. Ein unterstützendes Gerüst bietet Orientierung, ohne die Eigeninitiative einzuschränken, und fördert so bedeutungsvolles Lernen. Die Gestaltung dieser Phase kann unterschiedliche Schwerpunkte haben: kreativ-produktorientiert, forschend, projektbasiert oder auf gesellschaftliches Engagement ausgerichtet. Wichtig sind dabei Möglichkeiten zur Mitbestimmung, Unterstützung bei Selbstorganisation und Zusammenarbeit sowie kontinuierliches Feedback. Insgesamt zielt diese Phase darauf ab, selbstständiges, kooperatives und vertiefendes Lernen zu ermöglichen und dabei zentrale Kompetenzen des 21. Jahrhunderts zu fördern.¹²⁰ Für diese Phase des Deeper Learnings bietet sich ein von der Lehrkraft vorbereiteter Freiarbeits-Stationenbetrieb (Assignments) nach dem COOL-Konzept optimal an, da die Schülerinnen und Schüler hier verschiedene Elemente der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation vereinen können. Sie arbeiten abwechselnd selbstständig und kooperativ in ihrem eigenen Lerntempo und können kreativ und produktiv werden, um ihr Wissen zu vertiefen und anzuwenden.

Der konkrete Stationenbetrieb für diese Unterrichtsreihe zum Thema "Gerechtigkeit" besteht aus sechs einzelnen Assignments (siehe Anhang). Es besteht die Möglichkeit, die Stationen auf zwei unterschiedliche Arten zu nutzen. Einerseits können sie digital auf einer Lernmanagementplattform geladen werden, andererseits besteht auch die Option, sie analog auf Arbeitszettel zu drucken. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, in einem Zeitraum von ungefähr drei Unterrichtsstunden frei zu arbeiten. Es besteht selbstverständlich die Möglichkeit, den Zeitraum den jeweiligen Klassenbedürfnissen anzupassen. Die Schülerin-

¹²⁰ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 98–99.

nen und Schüler haben dabei die Möglichkeit, eine freie Entscheidung darüber zu treffen, in welcher Reihenfolge sie die Stationen absolvieren möchten, wie viel Zeit sie für einzelne Stationen aufwenden und, je nach räumlichen Gegebenheiten in der Schule, auch, an welchem Ort sie die Stationen absolvieren. Die einzige Ausnahme bilden dabei Station 5 und 6, aus denen eine gewählt werden darf (Wahlstationen) und die als Letztes zu erledigen sind. Die übrigen Stationen sind obligatorisch. Außerdem sind einige Stationen als Einzelarbeit (EA) und andere als Partnerarbeit (PA) klassifiziert. Bezüglich der Auswahl der Partnerinnen und Partner für die einzelnen Stationen, ist es wichtig, dass diese frei von den Schülerinnen und Schülern gewählt werden dürfen. Zudem ist ein Wechsel der Partnerinnen und Partner während des Arbeitsprozesses möglich. Die Ergebnisse der einzelnen Stationen werden immer nach Erledigung separat bei der Lehrperson eingereicht, damit die Schülerinnen und Schüler während des Arbeitsprozesses kontinuierlich Feedback zu ihren Ergebnissen erhalten. Dies erfolgt in Form von schriftlichen, formativen Rückmeldungen der Lehrperson.

Die erste Station thematisiert das biblische Gleichnis "Die Arbeiter am Weinberg" aus Matthäus 20, 1–16. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, die Bibelstelle in ihren Schulbibeln zu lesen und im Anschluss daran Reflexionsfragen zu beantworten. Wie bereits zuvor erwähnt, gilt dies sowohl für die genannte Station als auch für alle anderen Stationen: Die Realisierung kann dabei sowohl digital als auch analog erfolgen. Durch diese Station erhalten die Schülerinnen und Schüler eine der zahlreichen biblischen Perspektiven zum Thema "Gerechtigkeit". Aus dem Gleichnis Jesus lässt sich sein Verständnis von Gerechtigkeit herauslesen und die Jugendlichen können es für sich selbst deuten. Die Reflexionsfragen wollen eine Vertiefung des vermittelten Inhalts erreichen. Die Analyse des vorliegenden Gleichnisses soll den Lernenden ermöglichen, sich in die Perspektive der dargestellten Figuren hineinzusetzen und die zugrunde liegende Verteilungskriterien zu identifizieren. Außerdem soll durch die Fragen der Gerechtigkeitsbegriff auf gesellschaftlicher Ebene weitergedacht werden, sowie eine theologische Unterscheidung zum weltlichen Gerechtigkeitsbegriff passieren. Dies knüpft an den Gedanken von Herbst (siehe Kapitel 3.1.), der von einer „Didaktik der Unterbrechung“, spricht. Dabei sollen selbstverständliche Annahmen über Gerechtigkeit der Schülerinnen und Schüler irritiert werden durch diesen christlich-biblischen Impuls. Folgende Fragen werden dazu bearbeitet:

- Wie hättest du dich gefühlt, wenn du den ganzen Tag am Weinberg gearbeitet hättest?

- Bedeutet gerecht immer „gleich viel“?
- Wer mehr arbeitet, soll mehr bekommen. Stimmt das immer? Wie nennt man diese Art von Verteilungsprinzip?
- Kennst du Situationen in unserer Gesellschaft, in denen etwas „gleich“, aber nicht „gerecht“ ist?
- Unterscheidet sich Gottes Gerechtigkeit von menschlicher Gerechtigkeit?

Bei der zweiten Station „Kunst der Gerechtigkeit“ erwartet die Schülerinnen und Schüler eine kreative Aufgabe. Hier steht vor allem die freie und individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema im Mittelpunkt. Sie sollen das Thema Gerechtigkeit künstlerisch gestalten. Dabei können sie das Genre oder den Kanal frei wählen, wodurch den Jugendlichen viel Raum für eigene Ideen und kreative Zugänge gegeben wird. Es kann sich um eine Zeichnung, ein Gemälde, einen Comic, eine Karikatur, ein Gedicht, einen Songtext oder auch ein Internet-Meme handeln. Dadurch werden unterschiedliche kreative Ausdrucksformen ermöglicht, die den Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen. Das Wichtigste bei dieser Aufgabe ist, dass die Schülerinnen und Schüler versuchen, das Thema bildlich, poetisch oder humorvoll darzustellen. Gleichzeitig sollen sie sich auch inhaltlich mit dem Begriff der Gerechtigkeit auseinandersetzen und ihre Gedanken dazu ausdrücken. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie das Thema Gerechtigkeit in ihrem Kunstwerk positiv und hoffnungsvoll oder negativ und sogar provokant inszenieren möchten. Dadurch entstehen unterschiedliche Perspektiven und individuelle Interpretationen des Themas. Auch das Material, das sie verwenden möchten, können sie frei wählen, da sie auch hier selbstständig zu Lösungswegen kommen sollen: Sei es durch Stifte, Farbe, Papier, Apps, Tablets usw. Diese Offenheit soll die Eigenverantwortung und Kreativität der Lernenden zusätzlich fördern. Durch diese Station wird auch eine gewisse Haltung der Schülerinnen und Schüler zum Thema deutlich, indem sie Meinungen, Emotionen und Gefühle in die Kunstwerke integrieren. Gleichzeitig bietet die kreative Gestaltung die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Einstellungen sichtbar zu machen.

In der dritten Station werden verschiedene Dilemma-Situationen beschrieben, bei denen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit eine gerechte Lösung erarbeiten müssen. Dabei steht vor allem das eigenständige Nachdenken und Diskutieren im Vordergrund. Die Dilemmata sind allesamt Alltagssituationen mit einem konkreten Lebensbezug der Schülerinnen und Schüler. Es geht dabei um Schulreferate, Handys und Theatertickets. Durch diese le-

bensnahen Beispiele sollen die Jugendlichen angeregt werden, sich intensiver mit dem Begriff der Gerechtigkeit auseinanderzusetzen. Die Jugendlichen sollen zunächst mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin darüber diskutieren, was sie in dieser Situation für gerecht und richtig halten, und ihre Entscheidung auch begründen. Dabei können unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen von Gerechtigkeit sichtbar werden. Dadurch erhalten die Jugendlichen einen Einblick in andere Sichtweisen und Perspektiven. Vielleicht wird dadurch ihre erste Entscheidung ins Wanken gebracht und es kommt im Dialog und in der Diskussion zum ein oder anderen Umdenken. Außerdem lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Meinung argumentativ zu vertreten und gleichzeitig andere Perspektiven ernst zu nehmen. Schlussendlich sollen die Schülerinnen und Schüler ihre endgültige Entscheidung schriftlich festhalten und begründen. Dadurch wird die zuvor mündlich geführte Diskussion nochmals reflektiert und die eigene Position bewusst formuliert.

Daraufhin, werden in der vierten Station den Schülerinnen und Schülern Zitate präsentiert, die auf irgendeine Weise Gerechtigkeit zum Ausdruck bringen. Dabei sollen die Jugendlichen unterschiedliche Sichtweisen und Vorstellungen von Gerechtigkeit kennenlernen und darüber nachdenken. Die Aussagen und Zitate entstammen unterschiedlichen Quellen: Religion (Goldene Regel), alltäglichen Redewendungen („Jeder ist seines Glückes Schmied.“), aber auch konkreten sozialen Situationen und Gegebenheiten („Jeder sollte gleich viel Geld verdienen.“). Dadurch wird deutlich, dass das Thema Gerechtigkeit in vielen verschiedenen Bereichen des Lebens eine Rolle spielt. Die Schülerinnen und Schüler sollen den einzelnen Zitaten jeweils eine persönliche Bewertung zuordnen: „stimme zu“, „stimme teilweise zu“ oder „stimme nicht zu“. Dabei geht es nicht nur um eine spontane Entscheidung, sondern auch darum, die eigene Meinung bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Am Ende sollen die Aussagen, die Gerechtigkeit für die Person am besten bzw. am schlechtesten erfassen, zusammengetragen und schriftlich reflektiert und begründet werden. Auf diese Weise setzen sich die Schülerinnen und Schüler nochmals intensiver mit ihren eigenen Vorstellungen von Gerechtigkeit auseinander. Oft werden solche oder ähnliche Sätze verwendet, auch in politischen Diskursen, ohne sie genauer zu beleuchten. Genau hier soll die Station ansetzen und ein bewussteres Nachdenken über solche Aussagen fördern. Schlussendlich können die Jugendlichen diese Aussagen für sich persönlich werten und einordnen und mit einer reflektierten Haltung behandeln. Dadurch lernen sie auch, Aussagen kritisch zu hinterfragen und unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen.

Für die fünfte und sechste Station gestalten die Schülerinnen und Schüler jeweils ein Plakat mit zehn Grundsätzen und Regeln für Gerechtigkeit. Dabei arbeiten sie mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen, sodass sie ihre Ideen gemeinsam diskutieren und weiterentwickeln können. Sie dürfen eine der beiden Stationen auswählen, je nachdem mit welchem Szenario sie persönlich mehr anfangen können und genauere Vorstellungen haben. Durch diese Wahlmöglichkeit soll auch die Motivation und das eigenständige Arbeiten der Jugendlichen gefördert werden. Bei Station 5 geht es darum, sich zu überlegen, welche Regeln an der eigenen Schule verändert werden müssten, um ein gerechtes Schulsystem zu entwerfen. Das Szenario betrifft also den Schulalltag der Schülerinnen und Schüler und hat somit einen authentischen Bezug zu ihrem Leben. Dadurch fällt es den Jugendlichen leichter, an eigene Erfahrungen und Beobachtungen anzuknüpfen. Mithilfe von Leitfragen sollen dabei zehn Grundsätze auf einem Plakat ausformuliert werden, die für die gerechte Schule gelten sollen. Dabei geht es um Fragen der Notengebung, Chancengleichheit, Heterogenität usw. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich dadurch mit Themen auseinander, die sie unmittelbar betreffen und die auch im schulischen Alltag immer wieder relevant sind.

Station 6 stellt ein viel fiktiveres Szenario dar. Hier wird der Fokus jedoch auf Verteilungsgerechtigkeit gelenkt. Um die globale Verteilung von Ressourcen für die Schülerinnen und Schüler greifbarer zu machen, wird das Szenario auf einen Mikrokosmos, nämlich eine einsame Insel, beschränkt. Die Jugendlichen sollen sich vorstellen, mit einer Gruppe unterschiedlicher Personen an einer Insel gestrandet zu sein (Erwachsene, Alte, Kinder, Kranke, Gesunde, Männer, Frauen usw.). Dadurch werden verschiedene Bedürfnisse und Voraussetzungen sichtbar, die bei gerechten Entscheidungen berücksichtigt werden müssen. Die Ressourcen auf der Insel sind beschränkt (Essen, Schlafplätze, Kleidung usw.). Die beiden Lernenden sollen nun zehn Regeln auf ein Plakat niederschreiben, an die sich die Inselbewohner bei der Verteilung halten sollen. Dabei sollen sie auch entscheiden, nach welchem Verteilungsprinzip sie handeln würden (Leistung, Bedürfnisse, Merkmale oder Gleichheit). Durch diese Aufgabe wird deutlich, dass unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien zu unterschiedlichen Lösungen führen können. Beide Stationen sind sehr komplex und tiefsinnig, da die Schülerinnen und Schüler grundlegende Prinzipien und Mechanismen festlegen sollen, die für Gerechtigkeit in einem kleinen gesellschaftlichen Rahmen sorgen sollen. Dabei müssen sie nicht nur ihre eigene Meinung einbringen, sondern auch die Perspektive anderer berücksichtigen. Somit können sie bereits gelernte unterschiedliche Gerechtigkeitsansätze praktisch selbst anwenden und sogar neue, eigene Ideen konzipieren. Gleichzeitig wird ihre Fä-

higkeit gefördert, gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Grundsätzlich werden in der gesamten Ko-Kreations- und Ko-Konstruktionsphase dieser Unterrichtsreihe sehr viele der zwölf grundlegenden Elemente (siehe Kapitel 4.2.1; hier kurziv gekennzeichnet), die das COOL-Konzept ausmachen, erfüllt. Dadurch orientiert sich die Gestaltung der Lernphase stark an den zentralen Prinzipien eines offenen und selbstverantwortlichen Unterrichts. Einerseits wird die Phase in Form von *Assignments* gestaltet, die an den einzelnen Stationen erfüllt werden müssen, und den Schülerinnen und Schülern wird *Freiheit* geboten, da sie Zeit, Ort, Lernpartner(innen), Lerntempo, Material und sogar Inhalte im Lernprozess frei wählen können. Diese Offenheit soll die Eigenständigkeit und die individuelle Schwerpunktsetzung der Lernenden fördern. Die gesamte Freiarbeit bietet eine Mischung aus den beiden Bausteinen *Kooperation* und *Selbstverantwortung*, da die Schülerinnen und Schüler einerseits alleine in Einzelarbeiten arbeiten und viele Prozesse selbst durchlaufen müssen, andererseits aber auch die Teamfähigkeit durch Partnerarbeiten, Dialoge und Problemlösungsfindungen gestärkt wird. Auf diese Weise werden sowohl individuelle als auch soziale Kompetenzen angesprochen und weiterentwickelt. Die Kooperation könnte noch auf eine andere Ebene gehoben werden, wenn mit anderen Lehrkräften kooperiert wird. Beispielsweise könnten die Stationen auch auf andere Unterrichtsstunden ausgeweitet und diese verknüpft werden, indem mit anderen Lehrkräften Absprachen getroffen werden. Dadurch könnte das Thema Gerechtigkeit auch aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven betrachtet und vertieft werden. Zudem gibt es die Option, die Aufgaben im Zuge der *Digitalisierung* auf Lernmanagementplattformen zu erledigen. Dies würde den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Möglichkeiten bieten, selbstständig und flexibel zu arbeiten.

Neben einer abschließenden summativen Bewertung wird die *Leistung* der Schülerinnen und Schüler auch durch kontinuierliches formatives Feedback zu den einzelnen Aufgaben wertgeschätzt. Dadurch erhalten die Jugendlichen regelmäßig Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess und ihrer Arbeitsweise. Durch dieses Feedback erleben die Schülerinnen und Schüler nicht nur *Reflexion* über die Inhalte des Lernprozesses, sondern auch über ihre Arbeit. Dies kann dazu beitragen, dass sie ihre eigenen Stärken und Herausforderungen besser wahrnehmen. Die Lehrperson ermutigt die Schülerinnen und Schüler zur *Selbststeuerung* und rückt sich nicht selbst in den Fokus des Lernprozesses, sondern fungiert eher als Lenkerin oder Lenker des Prozesses und übernimmt somit vor allem eine unterstützende und beglei-

tende Rolle. Die *Lernbegleitung durch Pädagoginnen und Pädagogen* ist somit auch in dieser Phase gewährleistet. Schlussendlich soll ein *ganzheitliches Lernen* gewährleistet werden, wenn man diese Unterrichtsreihe nicht als abgeschottetes Lernprojekt, sondern als Teil eines viel größeren Lernprozesses betrachtet, den die Schülerinnen und Schüler auch in der Vergangenheit und Zukunft durchlaufen. Dadurch wird deutlich, dass Lernen als langfristiger Entwicklungsprozess verstanden wird. Zwei Elemente, die die Unterrichtsreihe nicht konkret betreffen, jedoch nicht ausgeschlossen sind, sind der *Klassenrat* und die Einbindung der *Erziehungsberechtigten*. Diese beiden Bausteine des COOL-Konzepts sind eher fundamental für das allgemeine Schulleben und gehen Hand in Hand mit dem Unterricht das ganze Schuljahr über. Somit bilden sie einen ergänzenden Rahmen, der die Umsetzung des COOL-Konzepts zusätzlich unterstützen kann.

5.5. Phase III: Authentische Leistung

In der dritten Phase einer Deeper-Learning-Einheit zeigen die Lernenden ihren Kompetenzzuwachs, indem sie die in Phase II entwickelten Produkte oder Performanzen fertigstellen und vor einem Publikum präsentieren. Diese authentischen Lernleistungen können sehr unterschiedlich aussehen, etwa als kreative, mediale, wissenschaftliche oder soziale Projekte. Konkrete Beispiele sind Podcasts, Zeitungsartikel, (E)Bücher, gemeinnützige Projekte, Videoclips und vieles mehr. Ziel ist es, das erworbene Wissen sichtbar und anwendbar zu machen. Die Lehrkraft begleitet dabei sowohl die Fertigstellung als auch die Präsentation und sorgt für eine passende Organisation des Darbietungsformats. Im Anschluss erhalten die Lernenden eine zusammenfassende Rückmeldung zu ihren Ergebnissen und ihrem Arbeitsprozess. Gleichzeitig reflektieren sie ihren eigenen Lernweg, um ihre Fortschritte, Herausforderungen und Entwicklungsschritte bewusst wahrzunehmen. Die Bewertung orientiert sich dabei an klaren Kriterien und berücksichtigt sowohl das Produkt als auch den Entstehungsprozess sowie die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung.¹²¹

In der abschließenden Phase der Unterrichtsreihe zum Thema „Gerechtigkeit“ sollen die Schülerinnen und Schüler eine Podcast-Folge produzieren. Dabei steht vor allem die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema im Vordergrund. Die Folge soll Teil einer größeren Podcast-Reihe zum Thema „(Un)gerechte Welt?“ werden. Dadurch entsteht am Ende ein gemeinsames Projekt der gesamten Klasse. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler in kleine Teams eingeteilt, die je nach Personenanzahl variieren. So kann flexibel

¹²¹ Vgl. Janina BEIGEL u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023, 126.

auf die Klassengröße und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden. Sie erhalten unterschiedliche Themen, zu denen sie Podcasts aufnehmen. Auf diese Weise werden verschiedene Perspektiven auf das Thema Gerechtigkeit sichtbar gemacht. Dabei sollte jede produzierte Folge mindestens 15 Minuten dauern, jedoch sind nach oben hin keine Grenzen gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch ausreichend Raum, ihre Gedanken ausführlich darzustellen und kreativ umzusetzen und sie entscheiden selbst, ob sie einen Video-Podcast oder einen reinen Audio-Podcast machen wollen. Dadurch können sie das Format wählen, mit dem sie sich am wohlsten fühlen. Während die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Podcasts selbst bestimmen, übernimmt die Lehrperson die technische Organisation, die Präsentation und den Upload. Die Lehrperson begleitet den Prozess unterstützend und steht bei Fragen zur Verfügung. Je nach Schulstandort können die Gegebenheiten hierfür variieren. Daher muss die Umsetzung an die jeweiligen schulischen Möglichkeiten angepasst werden. Es kann schuleigenes Aufnahmeequipment (Mikrofone etc.) verwendet werden, denn dadurch können qualitativ hochwertige Aufnahmen entstehen. Wichtig ist jedoch, dass allen Gruppen ein persönlicher Raum zur Verfügung steht, in dem sie in Ruhe aufnehmen können. Nur so ist konzentriertes und ungestörtes Arbeiten möglich. Eine andere Möglichkeit wäre, ein lokales Aufnahmestudio zu besuchen, in dem man mit externen Expertinnen und Experten sowie professionellem Equipment arbeiten könnte. Dies könnte den Schülerinnen und Schülern zusätzlich Einblicke in professionelle Medienarbeit ermöglichen. Bestehen beide dieser Möglichkeiten nicht, ist es durchaus möglich, auch Podcasts mit sehr einfachem Equipment, wie Smartphones, aufzunehmen. Entscheidend ist letztlich nicht die technische Perfektion, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die Themenwahl soll den Schülerinnen und Schülern überlassen werden, damit sie sich zu einem Thema äußern können, das ihren Interessen entspricht, und sie eine gewisse Wahlfreiheit haben. Dadurch kann die Motivation zur Mitarbeit zusätzlich gesteigert werden. Die Lehrperson darf unterschiedliche Themen vorschlagen, die sich die einzelnen Teams aussuchen können. Dies bietet insbesondere jenen Schülerinnen und Schülern Orientierung, die Schwierigkeiten bei der eigenen Themenfindung haben. Es ist jedoch auch möglich, dass manche Teams eigene Themenvorschläge einbringen möchten. Dadurch wird die Eigeninitiative der Lernenden gefördert und ihre persönliche Lebenswelt stärker eingebunden. Mögliche Vorschläge der Lehrperson könnten sein:

- Armut und Reichtum
- Wohnraum und Immobilien
- Geschlechtergerechtigkeit
- Arbeitsmarkt
- Migration und Flucht
- Bildung und Chancenungleichheit
- Konsum und Fast Fashion
- Umwelt und Ressourcen
- Tierschutz
- Etc.

All diese Themen können global diskutiert oder auf bestimmte Kontexte, Gesellschaftsbereiche oder geografische Begrenzungen spezialisiert werden. Dadurch ergeben sich zahlreiche unterschiedliche Zugänge zum Thema. Dies sollte den Schülerinnen und Schülern überlassen werden. Somit können individuelle Interessen und Schwerpunkte berücksichtigt werden und es ergibt sich ein breites Spektrum an Themen, die durch die Brille der Gerechtigkeitsfrage von jedem Team individuell betrachtet werden. Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler, komplexe gesellschaftliche Fragestellungen differenziert zu sehen. Um den Schülerinnen und Schülern eine Hilfestellung zu bieten, kann die Lehrperson ein Handout aushändigen, in dem Ideen und Leitpunkte für die Gestaltung der Podcast-Folgen zu finden sind. Dieses Handout kann den Arbeitsprozess strukturieren und Orientierung bieten. Außerdem stehen dort auch formelle Richtlinien, an die sich die Schülerinnen und Schüler halten sollen, wie z.B.:

1. Die Podcast-Folge soll mindestens 30 Minuten lang sein.
2. Achtet darauf, dass alle in der Gruppe eine Rolle übernehmen: recherchieren, ausarbeiten, sprechen, schneiden, bearbeiten, befragen, moderieren usw.
3. Sammelt Informationen zu eurem Themengebiet und informiert euer Publikum über die aktuellen Gegebenheiten (ob gerecht oder ungerecht).
4. Was wären christliche oder kirchliche Ansichten zu dem Thema?
5. Baut eure eigene Meinung und Gefühle zu dem Thema ein.
6. Besprecht Lösungsvorschläge für mehr Gerechtigkeit in diesem Gebiet.
7. Ihr dürft auch andere Formate als das klassische Sprechen in die Folge einbauen, z.B. Interviews, Straßenumfragen, Quizfragen, humoristische Sequenzen und vieles mehr.

Für die Erarbeitung dieser Punkte stellt die Lehrperson Fachbücher, Artikel, Zeitschriften, kirchliche Lehrdokumente und passende Bibelausschnitte im Klassenraum für die Recherche zur Verfügung. Abgesehen davon steht es den Schülerinnen und Schülern auch frei im Internet zu recherchieren; natürlich mit der Annahme, dass sie hier bereits kritische Recherchefähigkeiten in der Vergangenheit erlernt haben. Durch diese Vorgaben gewährleistet die Lehrperson eine gewisse Struktur, an der sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können. Gleichzeitig bleibt den Lernenden dennoch genügend Freiraum für eigene kreative Ideen und individuelle Schwerpunktsetzungen. Die Dauer des Aufnahmeprozesses kann variieren, je nach Klassensituation: Es können unterschiedliche Anzahlen an Unterrichtsstunden erforderlich sein, da jede Klasse unterschiedlich schnell arbeitet. Dies hängt unter anderem von der Arbeitsweise, der Gruppendynamik sowie der technischen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler ab. Ein weiterer entscheidender Punkt ist, ob die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Unterrichtszeiten daran arbeiten, denn dadurch kann sich der Arbeitsprozess deutlich verkürzen oder intensivieren. Abschließend soll die Audiodatei an die Lehrperson geschickt werden, die sich die Produkte anhört und bewertet. Die Lehrperson nimmt dabei sowohl die inhaltliche als auch die gestalterische Umsetzung in den Blick und gibt daraufhin ein erstes Feedback, bei dem der eine oder andere Verbesserungsvorschlag gemacht werden darf. Dieses Feedback soll die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, ihr Produkt weiterzuentwickeln und mögliche Schwächen zu überarbeiten. Die Teams können daraufhin gegebenenfalls ein zweites Mal aufnehmen und das finale Produkt erneut an die Lehrperson senden. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, aus Rückmeldungen zu lernen und ihren Podcast zu optimieren.

Um die Authentizität des Produkts zu gewährleisten, wird der Podcast natürlich auch auf einer Plattform veröffentlicht, sodass er für Personen außerhalb des eigenen Unterrichts zugänglich ist. Dadurch bekommt das Projekt einen realitätsnahen Charakter und geht über eine rein schulinterne Aufgabenstellung hinaus. Der Rahmen und das Publikum können von der jeweiligen Klasse oder Schule bestimmt werden. So kann individuell entschieden werden, wie öffentlich das Projekt gestaltet werden soll. Es wäre interessant, einen generellen Schul-Podcast zu gründen, auf dem aus verschiedenen Unterrichtsfächern Podcast-Reihen zu unterschiedlichen Themen (in diesem Fall zum Thema „(Un)gerechte Welt?“) hochgeladen werden können. Dadurch könnte langfristig ein gemeinsames schulisches Medienprojekt entstehen. Dieser Upload kann entweder nur für die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte der eigenen Schule oder auch für die allgemeine Öffentlichkeit zugänglich ge-

macht werden. Die Entscheidung darüber sollte gemeinsam und verantwortungsvoll getroffen werden. Hierfür ist eine Absprache mit den Erziehungsberechtigten sowie mit der Schulleitung essenziell. Vor allem datenschutzrechtliche und organisatorische Fragen müssen dabei berücksichtigt werden. Ausschlaggebend ist, dass das Produkt an Wirksamkeit und Authentizität gewinnt, wenn es einen gesellschaftlichen Aspekt erfüllt und Gehör findet. Dadurch erleben die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Arbeit Relevanz besitzt und Menschen erreichen kann.

5.6. Leistungsbeurteilung

Am Ende der Deeper-Learning-Phasen steht die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler. Dabei soll sowohl das finale Produkt (die Podcastfolge) als auch der Arbeitsprozess als Ganzes beurteilt werden. Es ist essenziell, dass die Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Beurteilung miteingebunden werden. Wie zuvor bereits erwähnt, sollen die Lernenden während des Arbeitsprozesses Anleitung und Feedback von der Lehrperson erhalten, um einzelne Arbeitsschritte gut bewältigen zu können. Ein solches formatives Feedback kann auch von den einzelnen Gruppen intern eingefordert werden. Dabei sollen sich die einzelnen Arbeitsgruppen, die zusammen an einer Podcastfolge gearbeitet haben, selbst beurteilen. Fragen dafür könnten sein:

- Was ist uns gut gelungen?
- Welche Schwierigkeiten/Probleme hatten wir während des Arbeitsprozesses?
- Wie sind wir mit Konflikten innerhalb der Gruppe umgegangen?
- Welchen Beitrag konnte ich persönlich für das Projekt leisten?

Dadurch gewinnen nicht nur die Lernenden an Selbsteinschätzung, sondern auch die Lehrperson erhält mehr Einsicht in den Lern- und Arbeitsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Zusätzlich könnten die Schülerinnen und Schüler anhand ähnlicher Kriterien auch an andere Gruppen konstruktives Feedback geben. Dies kann mündlich oder schriftlich geschehen und kann wiederum als Grundlage für die Beurteilung der Lehrperson dienen.

Zur summativen Bewertung des Produkts bietet es sich an, eine Abstimmung in der Klasse für die Bewertungskriterien durchzuführen. Dies muss kein Einzelfall bleiben, sondern kann anhand wiederkehrender Projekte immer wieder eingeübt und durchgeführt werden. Dabei entwickelt die Klasse gemeinsam mit der Lehrkraft Bewertungskriterien und bestimmt ein Bewertungsraster, nach dem die Produkte bewertet werden. Dafür ist es wichtig, dass die

Lehrperson einen ungefähren Rahmen vorgibt. Die Lernenden können sich dann bei den Gewichtungen und mit ergänzenden Kriterien einbringen. Die Lehrperson gibt jedoch Richtlinien vor, die nicht überschritten werden dürfen (z.B. eine Mindestprozentzahl für gewisse Aspekte). Wichtig ist es dabei, reflektierende Fragen zu stellen:

- Was macht einen guten Podcast aus?
- Welche Aspekte sind besonders wichtig?
- Welche Art von Bewertung wäre gerecht/fair?

Somit wird das eigentlich inhaltliche Thema Gerechtigkeit in Form von praktischen Entscheidungen erneut aufgegriffen. Die schlussendliche Entscheidung über die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler bleibt somit bei der Lehrperson, jedoch können sich die Schülerinnen und Schüler durch ihr erlerntes Wissen über Gerechtigkeit in gewisser Weise miteinbringen.

5.7. Abschließende Gedanken zur Unterrichtsreihe im Kontext der Demokratiebildung

Die zuvor dargestellte Unterrichtsreihe soll beispielhaft demonstrieren, wie demokratiebildender Religionsunterricht gestaltet werden kann. Das Konzept lässt sich natürlich nicht nur auf diese spezifische Reihe beschränken, sondern kann genauso für andere Themen und Formate adaptiert werden. Entscheidend sind die Aspekte, die die Unterrichtsreihe zu einer demokratiebildenden machen. In diesem speziellen Fall ist das inhaltliche Thema Gerechtigkeit sehr eng mit politischen Inhalten verbunden, was einen zusätzlichen demokratiebildenden Faktor mit sich bringt. Grundsätzlich hat aber jedes religiöse Thema Schnittstellen mit dem Ich, der Gesellschaft und somit auch mit der Demokratie, wenn auch manchmal offensichtlicher und manchmal weniger offensichtlich. Das Thema ist demnach nicht von sich aus demokratiebildend, sondern wird durch die Art und Weise, wie es unterrichtet wird erst demokratiebildend. Entscheidend dafür ist, dass Lernende unterschiedliche Perspektiven kennenlernen, eigene Standpunkte entwickeln, begründen und vertreten, respektvoll diskutieren, reflektieren, gemeinsam Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen. Das Format ist für die Demokratiebildung der Jugendlichen ausschlaggebend: Schließlich soll Demokratiebildung in jedem Unterrichtsfach möglich sein, auch wenn die Inhalte auf den ersten Blick unpolitisch erscheinen.

Ein wichtiger Aspekt ist die Mitbestimmung der Lernenden während des Lernprozesses. Sie dürfen an mehreren Stellen über die Lerninhalte, das Lerntempo, den Lernort und die Lernreihenfolge entscheiden. Dadurch wird die Haltung der Schülerinnen und Schüler gefördert, dass sie fähig sind, solche Prozesse mitzugestalten und diese Haltung kann auch auf eine demokratische Gesellschaft übertragen werden. Außerdem bietet man den Lernenden während des gesamten Prozesses Freiheit und Deliberation, da sie wie mündige Bürgerinnen und Bürger selbst entscheiden dürfen. Selbstverantwortung wird dabei großgeschrieben, da die Schülerinnen und Schüler lernen, ihren Lernprozess selbst zu organisieren. Wie in der Unterrichtsreihe zu Gerechtigkeit ersichtlich wird, nimmt die Lehrperson in allen drei Phasen eine begleitende Rolle ein. Sie leitet die Lernenden zwar durch das Projekt, doch tragen die Jugendlichen die Verantwortung für die einzelnen Arbeitsschritte selbst. Andererseits sind die Lernenden nicht auf sich allein gestellt, sondern werden durch Partner- und Gruppenarbeiten auch dazu aufgefordert, Kooperation mit anderen zu erlernen. Wie in einer demokratischen Gesellschaft erlernen sie dabei unter anderem Konfliktstrategien, Zusammenhalt, Verantwortungsübernahme und Gemeinschaftsgefühl.

Zudem sind die Lebensnähe und Authentizität des Lernprozesses für die Demokratiebildung der Schülerinnen und Schüler von entscheidender Bedeutung. Diese Aspekte tragen maßgeblich dazu bei, dass Lernprozesse nicht nur theoretisch verstanden, sondern auch persönlich als relevant wahrgenommen werden. Es ist wichtig, dass die Jugendlichen bei den einzelnen Arbeitsschritten einen Bezug zu ihrem eigenen Leben erkennen und das Gefühl haben, dass die Inhalte nicht weltfremd sind. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang zwischen dem Unterricht und ihrer Lebenswelt herstellen können, wird nachhaltiges Lernen ermöglicht. Gerade das Lernprodukt aus Phase III soll den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass sie dazu fähig sind, authentische Lernprodukte zu liefern, die Auswirkungen auf die Gesellschaft haben können. Dadurch wird das Gefühl gestärkt, selbst wirksam handeln und einen Beitrag zu gesellschaftlichen Diskursen leisten zu können. In diesem Fall könnte der Podcast Hörerinnen und Hörer erreichen und auf wichtige Themen im Licht der Gerechtigkeit aufmerksam machen. Darüber hinaus eröffnet das Medium Podcast die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen und gesellschaftliche Fragestellungen öffentlich zu diskutieren. Somit erkennen die Lernenden erneut, dass ihr Wissen und ihr Handeln wichtig für das Zusammenleben in einer Gesellschaft sind. Gleichzeitig erfahren sie, dass demokratische Teilhabe nicht erst im Erwachsenenalter beginnt, sondern bereits in der Schule aktiv eingeübt und gelebt werden kann. Durch die Ver-

öffentlichung ihrer Ergebnisse wird zudem deutlich, dass schulisches Lernen über den Klassenraum hinausreichen und gesellschaftliche Relevanz entfalten kann.

Abschließend ist die Art und Weise der Leistungsbeurteilung ein weiterer Aspekt, der die Unterrichtsreihe demokratiebildend gestaltet. Die Leistungsbeurteilung wird dadurch nicht nur als Mittel zur Bewertung verstanden, sondern auch als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses selbst. Durch die Selbsteinschätzung, Peer-Feedback und die Mitbestimmung der Beurteilungskriterien erfahren die Schülerinnen und Schüler, was Partizipation bedeutet. Auch wenn die schlussendliche Bewertung von der Lehrperson durchgeführt wird, erhalten sie die Möglichkeit, sich aktiv mit den Maßstäben auseinanderzusetzen, nach denen ihre Leistungen beurteilt werden. Ihre Mitbestimmung und Entscheidungen haben direkten Einfluss auf sie selbst sowie auf ihre Mitmenschen. Dadurch erleben die Lernenden ganz konkret, dass demokratische Prozesse immer auch Verantwortung für die Gemeinschaft mit sich bringen. Gleichzeitig lernen sie, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und gemeinsame Entscheidungen auszuhandeln und die aktive Beteiligung an der Gestaltung der Leistungsbeurteilung kann zudem das Verständnis für Fairness und Transparenz stärken. Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass ihre Meinung wertgeschätzt wird und einen tatsächlichen Einfluss auf schulische Prozesse haben kann, denn auf diese Weise wird Demokratie nicht nur thematisiert, sondern im Unterricht praktisch erfahrbar gemacht. Dies kann langfristig dazu beitragen, die Bereitschaft zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme auch außerhalb des schulischen Kontextes zu fördern.

6. Conclusio

Die anfängliche Forschungsfrage dieser Arbeit: „Wie kann Demokratiebildung effektiv und ganzheitlich an Schulen stattfinden und welche Chancen bietet der Religionsunterricht dafür?“, ist schlussendlich vielschichtig zu beantworten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Demokratie als Staatsform nur mit der aktiven Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger dauerhaft gesichert ist. Dies macht die dringende Notwendigkeit deutlich, junge Menschen zu demokratischen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, um die vielen Vorteile, die wir derzeit dank der demokratischen Staatsform genießen, zu bewahren. Demokratische Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen sind nicht angeboren, sondern müssen im Laufe des Lebens immer wieder erlernt und eingeübt werden. Dabei stellt die Schule einen Ort dar, an dem Jugendliche sich solche demokratischen Kompetenzen aneignen können. Sowohl der allgemeine österreichische Lehrplan als auch der Lehrplan für katholische Religion betonen

an mehreren Stellen die Notwendigkeit demokratischer Bildung für Schülerinnen und Schüler. In der Realität findet Demokratiebildung dennoch nur teilweise oder sogar gar nicht statt: Die Demokratie-Monitor-Jugendstudie in Österreich zeigt, dass junge Menschen Demokratie grundsätzlich stark befürworten, zugleich aber das politische System, die Regierung und das Parlament zunehmend kritisch sehen. Besonders problematisch ist, dass sich viele Jugendliche politisch nicht ausreichend vertreten fühlen und deshalb auch weniger daran glauben, durch eigene Beteiligung etwas bewirken zu können. Gleichzeitig wird deutlich, dass politische Bildung in der Schule aus Sicht vieler Jugendlicher nicht ausreichend auf demokratische Teilhabe vorbereitet.¹²² Demokratiebildung kann somit als zentraler Schlüssel für mehr Partizipation, Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung verstanden werden. Diese Ergebnisse weisen auf die Folgen einer schwach ausgeprägten Praxis der Demokratiebildung an österreichischen Schulen hin.

Wie Demokratiebildung effektiv und ganzheitlich stattfinden kann, ist anhand mehrerer Aspekte zu skizzieren, die im Zusammenspiel Früchte tragen. Dabei zeigt sich, dass einzelne Maßnahmen nur dann wirksam werden können, wenn sie in ein größeres schulisches Gesamtkonzept eingebettet sind. Aus unterschiedlichen Studien und konzeptionellen Modellen für die Praxis lässt sich ableiten, dass Demokratiebildung nicht als punktuelle Präventionsmaßnahme, sondern als langfristiger Bildungsauftrag der gesamten Schule verstanden werden muss. Demokratiebildung muss daher als dauerhafter Prozess verstanden werden, der regelmäßig im Schulalltag sichtbar wird. Es ist daher essenziell, Demokratiebildung strukturell und flächendeckend in das österreichische Schulsystem zu verankern, und zwar in allen Schultypen, in allen Unterrichtsfächern, in Großprojekten, in der Schulkultur, in Entscheidungsprozessen, in Schülervertretungen sowie in der Leistungsbeurteilung. Nur so kann gewährleistet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler (unabhängig von Schulform oder sozialem Hintergrund) Zugang zu demokratischen Lernerfahrungen erhalten. Der entscheidende Faktor für eine demokratiebildende Schule ist die Partizipation und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen. Dadurch sollen hierarchische Machtgefüge und die Unmündigkeit von Jugendlichen unterbunden werden. Auf diese Weise erleben die Lernenden Demokratie nicht nur theoretisch, sondern als konkrete Erfahrung im schulischen Alltag. Dies gilt auch für die Leistungsbeurteilung, die partizipativ gestaltet werden kann, indem Schülerinnen und Schüler etwa an Bewertungskriterien mitarbei-

¹²² Vgl. Martina ZANDONELLA – Karoline BOHRN, *Junge Menschen & Demokratie 2024*, Wien 2024.

ten und dadurch Verantwortung und Selbstreflexion erfahren. Für die Umsetzung dieser Praktiken benötigen Lehrkräfte und Schulleitungen klare strukturelle Normen und Vorgaben sowie Aus- und Fortbildungen, didaktische und finanzielle Unterstützung. So wird verhindert, dass Demokratiebildung von dem Engagement einzelner Lehrpersonen abhängt und ganzheitlich stattfinden kann.

Der Religionsunterricht spielt hierbei eine besondere Rolle im Schulleben und kann auf vielfältige Weise positiv zur Demokratiebildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Gerade durch seine ethischen, religiösen und gesellschaftlichen Fragestellungen bietet er zahlreiche Anknüpfungspunkte für demokratisches Lernen. Hierzu gibt es unterschiedliche Ansichten und Positionen im derzeitigen religionspädagogischen Diskurs. Sie zeigen, dass die Rolle des Religionsunterrichts in Bezug auf Demokratiebildung vielschichtig betrachtet werden muss. Wichtig ist, den Beutelsbacher Konsens bei der Demokratiebildung im Religionsunterricht zu beachten. Dies ist vereinbar, wenn politische und gesellschaftliche Themen kontrovers, reflektiert und ohne Überwältigung behandelt werden, denn entscheidend ist eine transparente und reflektierte Haltung der Lehrperson. Diese darf eigene Positionen einbringen, ohne die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. So kann ein Unterricht entstehen, der Orientierung bietet, ohne die Lernenden in ihrer eigenen Meinungsbildung einzuschränken. Ein weiterer essenzieller Aspekt, den der Religionsunterricht zur Demokratiebildung beiträgt, ist die Wertebildung als Grundlage für demokratische Haltungen. Diese Wertebildung ist besonders wichtig, da demokratische Einstellungen nicht nur kognitiv verstanden, sondern auch im Alltag eingeübt werden müssen. Toleranz, Verantwortung, Offenheit und Mitbestimmung können nicht automatisch entstehen. Sie können im Religionsunterricht durch Partizipation, Vorbildwirkung, soziale Lernprozesse und gemeinsame Aushandlungen praktisch erfahrbar gemacht werden. Auf diese Weise wird Demokratie nicht nur theoretisch behandelt, sondern auch konkret erlebt.

Außerdem kann der Religionsunterricht die Demokratiebildung fördern, indem er Räume für Begegnung, Austausch, Konflikt, Perspektivenvielfalt und interreligiösen Dialog eröffnet. Solche Räume sind besonders wertvoll, weil Schülerinnen und Schüler hier lernen können, mit Verschiedenheit konstruktiv umzugehen. Dadurch lernen sie, Differenzen auszuhalten, eigene Positionen zu reflektieren und den demokratischen Diskurs als gemeinsamen Denkprozess zu verstehen. Ein weiterer entscheidender Punkt für die Demokratiebildung im Religionsunterricht ist die Prävention ideologischer Denkformen. Religionsunterricht kann

Ideologien, die die Demokratie gefährden, wie Autoritarismus, Fundamentalismus, Nationalismus oder Extremismus, entgegenwirken, wenn er kritisches Denken, Reflexion, Dialog und pluralitätsfähige religiöse Bildung stärkt. Damit kann der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag dazu leisten, vereinfachenden und ausgrenzenden Weltdeutungen entgegenzutreten. Gleichzeitig müssen Religionsgemeinschaften und Lehrpersonen ihre eigenen Machtstrukturen und Deutungsmuster kritisch hinterfragen, um demokratische Bildung glaubwürdig zu ermöglichen. Nur wenn diese Selbstreflexion ernst genommen wird, kann der Religionsunterricht überzeugend als Ort demokratischer Bildung wirken.

Was den Religionsunterricht sehr spezifisch macht, ist, dass selbst die inhaltlichen Themen des Unterrichtsfachs von großer Bedeutung für die Demokratiebildung sind: Wertebildung, Menschenwürde, Menschenrechte, Verantwortung, Toleranz, religiöse Pluralität, Gemeinwohl, Konfliktlösung, Frieden und Gerechtigkeit sind nur einige Beispiele. Allein diese inhaltliche Tiefe und Vielfalt bringt den Religionsunterricht in eine unverzichtbare Position für die Demokratiebildung an Schulen. Die Frage, wie sich der Religionsunterricht (und auch andere Unterrichtsfächer) didaktisch gestalten lassen, um die Demokratiebildung zusätzlich zu unterstützen, lässt sich mit dem Deeper Learning (sprich vertiefendem Lernen) beantworten. Deeper-Learning-Lernmodelle, wie beispielsweise COOL, können unabhängig vom Unterrichtsfach angewandt werden und bringen immense Vorteile. Der offensichtlichste Vorteil ist die echte Partizipation und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess. Sie treffen eigene Entscheidungen über Inhalte, Arbeitsweisen, Lerntempo, Lernwege, Produkte und teilweise auch die Leistungsbeurteilung. Außerdem werden die Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme gestärkt, da die Lernenden ihre Arbeitsprozesse frei planen, organisieren und reflektieren müssen. Deeper Learning begünstigt zudem demokratisches Lernen durch Kooperation: Wie in der beispielhaften Unterrichtsreihe sichtbar wird, sind Teamarbeit, Kommunikation, gemeinsame Entscheidungsfindung und Konfliktlösung zentrale Bestandteile dieses Unterrichtmodells. Zudem arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit lebensnahen und authentischen Aufgaben, die ein sinnvolles Lernprodukt erzeugen, wie beispielsweise die Podcastfolge zum Thema „(Un)gerechte Welt?“. Die Lernenden erleben, dass ihre Arbeit und ihr erlerntes Wissen Bedeutung über den Unterricht hinaus haben und Einfluss auf die Gesellschaft nehmen können. Ein weiterer Punkt ist der automatische Bruch von Lehrhierarchien: Es entsteht ein demokratisches Lernklima, in dem die Lehrperson die Rolle der Lernbegleitung einnimmt und die Lernenden optimal in ihrem selbstständigen Lernprozess unterstützt.

Als Ausblick lässt sich festhalten, dass die Einführung eines einzigen Unterrichtsfachs, dass sich mit Demokratie beschäftigt, allein nicht ausreichen würde, um eine ganzheitliche Demokratiebildung an Schulen zu ermöglichen. Demokratiebildung darf nicht auf einen abgegrenzten Stundenrahmen reduziert werden, sondern muss als Querschnittsaufgabe verstanden werden, die alle Fächer, die Schulkultur, die Leistungsbeurteilung sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler betrifft. Zudem ist die Entscheidung, die Reformen auf die AHS-Oberstufe zu reduzieren nicht sinnvoll, da der Pflichtschulbereich alle Bürgerinnen und Bürger eines Landes betrifft, und genau deswegen dort Demokratiebildung von höchster Bedeutung ist. Ebenso würde die Abschaffung des Religionsunterrichts große Nachteile für die Demokratiebildung mit sich bringen. Gerade der Religionsunterricht eröffnet Räume, in denen Wertefragen, Sinnfragen, weltanschauliche Differenzen, ethisch-religiöse Konflikte und gesellschaftliche Herausforderungen reflektiert werden können. Damit leistet er einen wichtigen Beitrag dazu, dass Schülerinnen und Schüler lernen, unterschiedliche Perspektiven auszuhalten, eigene Positionen zu entwickeln und demokratisch über Fragen des Zusammenlebens nachzudenken.

Notwendig wäre daher eine grundlegende Veränderung der Organisation und Struktur österreichischer Schulen durch die Bildungspolitik. Hierarchische Strukturen müssten stärker reflektiert und abgebaut werden, damit Schülerinnen und Schüler nicht nur als Empfängerinnen und Empfänger von Bildung auftreten, sondern aktiv an schulischen Prozessen beteiligt werden. Dazu gehört auch eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Unterrichtsfächern, weniger starre Grenzen im Fächerkanon und eine Abkehr von einem streng getakteten Stundenmodell, das tiefgreifende Projekte häufig erschwert. Darüber hinaus sind mehr Freiräume für projektorientiertes, fächerübergreifendes und lebensnahes Lernen notwendig. Schülerinnen und Schüler sollten stärker in Entscheidungsprozesse einbezogen werden und die Möglichkeit erhalten, Lernprodukte zu entwickeln, die über den Klassenraum hinaus gesellschaftliche Wirkung entfalten können. Externe Expertinnen und Experten könnten dabei helfen, schulisches Lernen stärker mit realen gesellschaftlichen Fragen zu verbinden. Ein weiterer notwendiger Schritt betrifft die Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften. Lehrkräfte müssen gezielt darauf vorbereitet werden, demokratiebildende Lernprozesse zu gestalten, Partizipation zu ermöglichen und professionell mit offenen Unterrichtsformen umzugehen. Auch die Leistungsbeurteilung sollte partizipativer, transparenter und prozessorientierter gestaltet werden, damit Schülerinnen und Schüler Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und demokratische Aushandlungsprozesse praktisch erfahren können.

Insgesamt zeigt sich: Demokratiebildung kann nur dann nachhaltig gelingen, wenn die Schule selbst demokratiebildende Strukturen entwickelt. Dafür braucht es nicht nur einzelne Projekte oder zusätzliche Unterrichtsinhalte, sondern eine umfassende Veränderung von Unterricht, Schulkultur, Organisation und Bildungspolitik. Erst wenn Schülerinnen und Schüler Demokratie im schulischen Alltag tatsächlich erleben, mitgestalten und reflektieren können, wird Demokratiebildung zu einem wirksamen Bestandteil ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung.

7. Hilfsmittelverzeichnis

Wie in den Leitlinien „KI in der Lehre“ der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien vorgeschrieben, wird hiermit in diesem Hilfsmittelverzeichnis auf die Verwendung von Künstlicher Intelligenz als Hilfsmittel hingewiesen. Anzumerken ist, dass für die vorliegende Arbeit KI-Hilfsmittel ausschließlich für sprachliche Überarbeitungen, Formulierungen und Textkorrekturen verwendet wurden.

KI-Hilfsmittel	Einsatz	Betroffene Teile der Arbeit
deepL	Sprachliche Überarbeitung und Textkorrektur	Kapitel 1–6
ChatGPT	Sprachliche Überarbeitung und Textkorrektur	Kapitel 1–6

8. Bibliographie

- ACHOUR, Sabine – WAGNER, Susanne, Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben“. Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen, in: DDS – Die Deutsche Schule 112 (2020).
- AHLRICHS, Rolf – FRITZ, Fabian, Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte, in: Forum Kind Jugend Sport 2 (2021).
- AHLRICHS, Rolf – HOFFMANN, Stefan, „Ich kann mir keinen anderen Ort vorstellen, wo ich Demokratie gelernt haben könnte.“ Erfahrungen junger Menschen mit demokratischer Partizipation in Jugendverbänden, in: deutsche jugend 71 (2023).
- BARKEMEYER, Lorena – DEREK, Ahmet, Demokratiebildung als Motiv für die Partizipation von Schüler:innen bei der Leistungsbeurteilung, in: Dorothee BARTH – Peter GROBE PRUES (Hgg.), Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, Frankfurt a. M. 2025.
- BEIGEL, Janina u.a., Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte, Weinheim 2023.
- BENISCHEK, Isabella u.a., Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen. Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).
- BEUTEL, Wolfgang, Demokratie und Schule, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden 2023.
- BEUTEL, Wolfgang, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule, in: Pädagogik 3 (2023).
- BEUTEL, Wolfgang – LANGE, Dirk (Hgg.), Monitor Demokratiebildung. Band 2: Der Monitor-Bericht, Frankfurt a. M. 2025.
- BOEHME, Katja, Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).
- BOKELMANN, Oliver, Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule – Einleitung zum Sammelband, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden 2023.

BRESER, Britta – KIEROT, Lara, Demokratie (aus)halten? Zwischen Anpassung und Widerstand: Spannungsfelder bei der Bildung des Demokratischen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrpläne der Mittelschulen, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [Abruf: 03. Januar 2026].

CHROSTOWSKI, Mariusz, „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus. Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).

COOL. Cooperatives offenes Lernen. <https://cooltrainers.at/coole-praxis/> [Abruf: 14. April 2026].

EDLER, Kurt – SCHNACK, Jochen, Umgang mit Fundamentalismus, in: Pädagogik 10 (2017).

ENDERLE, Larissa, Impulse für die Schulentwicklung, in: Pädagogik 4 (2025).

FEICHTINGER, Christian, Autoritarismus und soziale Dynamiken. Karen Stenners Modell der autoritären Dynamik als Beitrag für religionspädagogische Reflexionen zur Demokratiebildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).

FOHRINGER, Helmut, Lehrplanreform. Stundentafeln können auch gleich bleiben. ORF.at (01. April 2026). <https://orf.at/stories/3425623/> [Abruf: 28. Mai 2026].

GEYRECKER, Helga, COOL. Cooperatives Lernen – WERTvolle Bildung, in: #schuleverantworten 3 (2025).

GLOE, Markus, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer und der Schule, in: Dorothee BARTH – Peter GROBE PRUES (Hgg.), Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, Frankfurt a. M. 2025.

GLOE, Markus, Demokratiepädagogische Instrumente in der Schule, in: Oliver BOKELMANN (Hg.), Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden 2023.

HELM, Christoph, Lernen in Offenen und Traditionellen Unterrichts-Settings (LOTUS). Empirische Analysen zu Kompetenzentwicklung im Fach Rechnungswesen sowie zum kooperativen, offenen Lernen, Münster 2016.

HERBST, Jan-Hendrik, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Paderborn 2022.

- HILBERT, Diana u.a., Die Rollenverschiebung der Lehrkraft, in: Pädagogik 4 (2025).
- HILLER, Simone – MÜNCH-WIRTZ, Julia, „Neutral“ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 1.
- HÖLBING, Richard u.a., COOL – Cooperatives Offenes Lernen. Eine Initiative für mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Kooperation an unseren Schulen.
- JÄGER, Sarah, Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und in kirchlichen Traditionen. Eine Einführung, in: Sarah JÄGER – Horst SCHEFFLER (Hgg.), Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und kirchlichen Traditionen. Politisch-ethische Herausforderungen, Band 1, Heidelberg 2018.
- KAINZ, Carina, Breite Ablehnung gegen Abschaffung von Religionsunterricht. ORF.at. (12. Juni 2024). <https://religion.orf.at/stories/3225406/> [Abruf: 28. Mai 2026].
- KLOPSCH, Britta – SLIWKA, Anne, Deeper Learning – Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie, in: Wolfgang BEUTEL u.a. (Hgg.), Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt a. M. 2022.
- KOHBROK, Pia – MAUER, David, Menschenrechte lernen und praktizieren, heißt Demokratie leben, in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020.
- KRUIP, Gerhard, Bildung, in: Marianne HEIMBACH-STEINS u.a. (Hgg.), Christliche Sozialethik, Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch, Regensburg 2022.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea – PIOK, Martina, Onboarding Demokratie. Wie wir durch Wertebildung das Miteinander auszuhalten lernen, in: Christian FRIESL u. a. (Hgg.), Wie wir leben wollen. Visionen für eine bessere Welt, 2025.
- LENTZEN, Martin u.a., Deeper Learning in der Praxis, in: Pädagogik 3 (2024).
- LINDNER, Konstantin, Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: Religionspädagogische Beiträge, Bd. 68, 2024.
- LORENZEN, Stefanie, Interreligiöses Lernen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts – konzeptionelle Überlegungen, in: Verkündigung und Forschung 67 (2022).
- LUTTERBACH, Sebastian – BEELMANN, Andreas, Religionsunterricht als Schutz vor Radikalisierung? Ein Kommentar aus psychologischer Perspektive unter dem Aspekt der Prävention von religiösem Extremismus, in: Michael DOMSGEN– Ulrike WITTEN (Hgg.), Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld (2022).

- MANSTETTEN, Reiner – FABER, Malte, Ist die Welt noch zu retten? Zur Enzyklika Laudato si von Papst Franziskus, Heidelberg 2025.
- MAYKUS, Stephan, Demokratiebildung und politische Partizipation im Jugendalter, in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020.
- MEYN, Jessica, Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen. Eine ethnografische Studie in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen, Bad Heilbrunn 2025.
- MÜLLER, Stefan – SCARAMUZZA, Elia, Mündigkeit in der politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik, Frankfurt a. M. 2024.
- NOVAKOVITS, David, Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken. Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 33 (2025).
- ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, Lehrplan für katholische Religion. Volksschule und Sekundarstufe I, approbiert im November 2020, Wien 2023.
- PARLAMENT ÖSTERREICH, Demokratie Monitor: Überblick, <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Demokratie-Monitor-Ueberblick> [Abruf: 03. Januar 2026].
- SCHMIDT, Waldemar – WOLKER, Thomas, Unterrichtsentwicklung im Team, in: Pädagogik 4 (2025).
- SCHMITT, Sophie, Demokratiebildung, in: Pädagogik 6 (2025).
- SCORNAIENCHI, Lorenzo, Gerechtigkeit und Frieden in der Bibel: Eine schwierige Partnerschaft, in: Sarah JÄGER – Horst SCHEFFLER (Hgg.), Frieden und Gerechtigkeit in der Bibel und kirchlichen Traditionen. Politisch-ethische Herausforderungen, Band 1, Heidelberg 2018.
- SKOURAS, Andreas, Deeper Learning in der Oberstufe, in: Pädagogik 4 (2025).
- SLIWKA, Anne – VEEH, Michael, Deeper Learning im Deutschunterricht, in: Pädagogik 4 (2025).
- SPIEB, Christian, Katholische Soziallehre und Arbeit, in: Christian SPIEB (Hg.), Sachgerecht – menschengerecht – gesellschaftsgerecht, Paderborn 2020.
- STROBL, Thomas, Erzbischof Lackner zu Antrittsbesuch bei Bildungsminister Wiederkehr. schule.at. (12. August 2025). <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/erzbischof-lackner-zu-antrittsbesuch-bei-bildungsminister-wiederkehr#:~:text=Religionsunterricht%20als%20Erg%C3%A4nzung%20zur%20Demokratiebildung.%20Ein%20zentra->

les,den%20Beitrag%20religi%C3%B6ser%20Bildung%20zum%20Wertefundament%20der [Abruf: 28. Mai 2026].

STURZENHECKER, Benedikt u.a., Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine qualitative Studie zur Sicht der Nutzer/innen offener Einrichtungen in Hamburg-Eimsbüttel, in: deutsche jugend 68 (2020).

VAJEN, Bastian u. a., Demokratiebildung an niedersächsischen Schulen. Der niedersächsische Demokratiebildungserlass und seine Wahrnehmung durch Lehrkräfte, in: Gesellschaft · Wirtschaft · Politik 74 (2025).

VON RECHENBERG, Wolfgang, Religionsgemeinschaften – Akteure der Demokratiepädagogik, in: Hans BERKESSEL u.a. (Hgg.), Demokratie als Gesellschaftsform, Frankfurt a. M. 2020.

WEHDE, Janis, Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 19 (2024).

WITT, Dirk, Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt a. M. 2022.

WOHNING, Alexander, Demokratiebildung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik?, in: Wolfgang BEUTEL u. a. (Hgg.), Monitor Demokratiebildung, Frankfurt a. M. 2025.

ZANDONELLA, Martina – BOHRN, Karoline, Junge Menschen & Demokratie 2024, Wien 2024.

9. Anhang



COOL FREIARBEIT

GERECHTIGKEIT



Die folgenden Stationen gehören zur Freiarbeit zum Thema Gerechtigkeit. Du kannst dir selbst aussuchen in welcher Reihenfolge du die **Pflichtstationen 1–4** erledigen möchtest. Die einzige Ausnahme sind Station 5 und 6: Diese sind **Wahlstationen**, von denen du dir **nur eine** aussuchst und du solltest sie **als Letztes** durchführen. Insgesamt stehen dir **drei Religionsstunden** zur Verfügung, um die Stationen durchzuarbeiten. Achte darauf, dass manche Stationen in **Einzelarbeit (EA)** und andere in **Partnerarbeit (PA)** zu erledigen sind. Viel Erfolg!

1 DIE ARBEITER AM WEINBERG (EA)

Auftrag:

Nimm eine Bibel zur Hand und schlage folgende Bibelstelle auf: **Matthäus 20, 1–16**. Dort findest du das Gleichnis von den Arbeitern am Weinberg. Jesus versucht in der Geschichte eine Form von Gerechtigkeit zu erklären. Lies dir das Gleichnis genau durch und beantworte daraufhin folgende Fragen:

- Wie hättest du dich gefühlt, wenn du den ganzen Tag am Weinberg gearbeitet hättest?
- Bedeutet gerecht immer „gleich viel“?
- Wer mehr arbeitet, soll mehr bekommen. Stimmt das immer? Wie nennt man diese Art von Verteilungsprinzip?
- Kennst du Situationen in unserer Gesellschaft, in denen etwas „gleich“, aber nicht „gerecht“ ist?
- Unterscheidet sich Gottes Gerechtigkeit von menschlicher Gerechtigkeit?

2 KUNST DER GERECHTIGKEIT (EA)

Auftrag:

Gestalte etwas Künstlerisches/Kreatives, das Gerechtigkeit thematisiert. Es kann positiv und hoffnungsvoll, aber auch negativ oder provokant sein!

Hier sind ein paar Optionen, aus denen du wählen kannst:

- Zeichnung / Gemälde
- Comic / Karikatur
- Gedicht / Song
- Internet-Meme



DILEMMA SITUATIONEN (PA)

Auftrag:

Lies dir mit einem Partner oder einer Partnerin folgende Dilemma Situationen durch und versucht einander zu erklären, wie ihr euch entscheiden würdet. Dokumentiert eure finale Entscheidung schriftlich und begründet sie.

1. Das letzte Theater-Ticket

Eine Gruppe von fünf Freunden möchte gemeinsam ins Theater gehen. Alle haben lange darauf gewartet. Kurz bevor die Tickets in den Verkauf gehen, stellt sich jedoch heraus, dass es nur noch ein einziges Ticket gibt.

Die Gruppe diskutiert: Lea sagt, sie habe das Theater zuerst entdeckt und alle anderen überhaupt erst darauf aufmerksam gemacht. Aleks meint, er habe in letzter Zeit viel Stress zu Hause und brauche dringend etwas, worauf er sich freuen könne. Sophie findet, dass das Ticket an die Person gehen sollte, die am meisten dafür gearbeitet hat. Sie hat extra Geld gespart und sogar Nebenjobs angenommen. Noah schlägt vor, das Ticket per Los zu vergeben, damit alle die gleiche Chance haben. Emma schlägt vor, das Ticket zu verkaufen und das Geld gemeinsam für etwas anderes zu nutzen.

Am Ende müssen sie entscheiden: Wer bekommt das Ticket und was ist dabei eigentlich gerecht?

2. Die Gruppenarbeit

In der Schule sollen vier Jugendliche gemeinsam ein wichtiges Referat durchführen. Die Note zählt doppelt. Während der Arbeitsphase passiert Folgendes: Tobias übernimmt fast die gesamte Präsentation und arbeitet viele Stunden daran. Mia wollte helfen, musste aber oft auf ihre kleinen Geschwister aufpassen. Deniz hat kaum mitgearbeitet und immer wieder Ausreden gefunden. Sarah hat zwar wenig gesagt, aber gute Ideen eingebracht. Als die Lehrerin fragt, ob alle dieselbe Note bekommen sollen, entsteht Streit.

Tobias findet: „Es ist unfair, wenn alle gleich bewertet werden.“

Mia sagt: „Nicht jeder hat dieselben Voraussetzungen.“

Sarah meint: „Ohne Teamarbeit hätte das Projekt gar nicht funktioniert.“

Deniz sagt nichts. Die Gruppe muss sich aber entscheiden: Soll jeder dieselbe Note bekommen oder unterschiedliche? Und was wäre fair?

3. Das neue Handy

Bei den Müllers bekommen die Kinder normalerweise mit 14 Jahren ihr erstes eigenes Smartphone. Nun wird der ältere Bruder Jonas 14 und erwartet deshalb ein neues Smartphone. Doch gleichzeitig hat seine kleine Schwester Lisa große Probleme in der Schule. Die Eltern überlegen, das Geld lieber für Nachhilfe auszugeben, da sie sich momentan nicht beide Wünsche leisten können. Jonas sagt: „Das ist unfair. Meine Cousins haben alle ein Handy bekommen.“ Die Eltern erklären: „Im Moment ist Lisas Unterstützung wichtiger.“ Lisa fühlt sich schuldig und sagt: „Wegen mir musst du jetzt verzichten.“

Die Familie diskutiert: Ist Gleichbehandlung immer gerecht? Sollte man nach Bedürfnissen entscheiden? Oder müssen Regeln immer für alle gleich gelten?

Wie sollen die Müllers entscheiden, damit es gerecht ist?

4

GERECHTIGKEITSZITATE (EA)

Auftrag:

Lies dir folgende Zitate durch und bewerte sie daraufhin die Aussagen mit einen dieser drei Optionen und schreibe deine Bewertung unter das Zitat:

- Stimme zu
- Stimme teilweise zu
- Stimme nicht zu

Suche dir am Ende die Zitate aus, welche für dich Gerechtigkeit am Besten erfassen und begründe schriftlich deine Auswahl. Dasselbe machst du mit den Zitaten, denen du am Wenigsten zustimmst und erkläre warum.

Jeder Mensch sollte gleich viel verdienen.

Regeln, Gesetze und Strafen müssen für alle gleich sein.

Jeder ist seines Glückes Schmied.

Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu.

Jeder sollte das bekommen, was er braucht.

Noten sind gerecht.

Wer Gutes tut, dem widerfährt auch immer Gutes.

Es gibt Menschen, die mehr Reichtum verdient haben als andere.

Nicht jeder startet im Leben an derselben Startlinie.

Manchmal ist Gleichbehandlung ungerecht.

5

GERECHTE SCHULE (PA)

Auftrag:

Stellt euch vor, ihr dürft die Regeln eurer Schule verändern. Eure Aufgabe ist es, ein gerechtes Schulsystem zu entwerfen.

Entscheidet gemeinsam:

- Wie sollten Schülerinnen und Schüler bewertet werden? Worauf wird Wert gelegt?
- Sind Noten überhaupt gerecht?
- Sollte jeder dieselben Chancen bekommen? Wie setzt man das um?
- Wie geht man mit unterschiedlichen Voraussetzungen um?

Gestaltet gemeinsam ein **Plakat** auf dem **10 Grundsätze** stehen, welche in eurer gerechten Schule gelten.

ODER

6

EINSAME INSEL (PA)

Auftrag:

Stellt euch vor, ihr strandet auf einer einsamen Insel mit einer Gruppe von unterschiedlichen Personen (Erwachsene, Alte, Kinder, Kranke, Gesunde, Männer, Frauen usw.). Die Ressourcen auf der Insel sind beschränkt (Essen, Schlafplätze, Kleidung usw.). Ihr werdet von der Gruppe auserwählt, um Regeln für die Verteilung aufzustellen.

Entscheidet gemeinsam, wie ihr die Ressourcen verteilt:

- nach Leistung?
- nach Bedürfnissen?
- nach Merkmalen?
- für alle gleich viel?

Gestaltet gemeinsam ein **Plakat** auf dem **10 Regeln** stehen, welche die Inselbewohner befolgen sollen.

CHECKLISTE

Station 1	Station 2	Station 3	Station 4	Station 5	Station 6

P F L I C H T

W A H L