

# Zukunftsorientiertes Lernen und Arbeiten (ZOLA) als Beitrag zur Demokratiebildung

Eine qualitative Studie an einer UNESCO-Mittelschule

Monika Hofauer

Mittelschule Mondsee UNESCO  
[monika.hofauer@schule-ooe.at](mailto:monika.hofauer@schule-ooe.at); <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-11>

EINGEREICHT 30 JUL 2025

ÜBERARBEITET 30 OKT 2025

ANGENOMMEN 12 NOV 2025

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

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

## 1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

selbstständiger Gestaltung die Professionalisierung der Lehrpersonen als Lernbegleiter:innen. Damit geht ein zentrales Spannungsfeld einher: Je mehr Freiräume für Selbstorganisation und Mitbestimmung eröffnet werden, desto wichtiger sind verbindliche Strukturen (z.B. durch Rollenklärung, das Setzen von Meilensteinen, den Einsatz von Kanban<sup>1</sup> zur transparenten Aufgabensteuerung und regelmäßige Check-Ins<sup>2</sup>, um die Zusammenarbeit fair zu gestalten und soziale Kompetenzen nachhaltig zu fördern. Der Beitrag untersucht nachfolgend, wie Schüler:innen und Lehrpersonen die Schulentwicklungsstrategie ZOLA wahrnehmen, welche förderlichen Bedingungen und Herausforderungen vorhanden sind. Dazu werden die Aspekte demokratische Partizipation, Selbstwirksamkeit und Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur fokussiert.

### 3. Methodisches Design

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

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

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

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

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

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

#### 4. Ergebnisse

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

##### Demokratische Kompetenzen durch Partizipation

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

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

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

### Förderung von Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit

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

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

### Soziale Lernprozesse und Zusammenarbeit

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

### Herausforderungen bei Themenfindung und curricularer Integration

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

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

### Integration der globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs)

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

---

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

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

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

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

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

## Literaturverzeichnis

- Abs, H.J. & Moldenhauer, A. (2020). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2_3)
- Bacia, E., Dohmen, D., Hurrelmann, K., Fichtner, S. & Kühn, V. (2022). Studie: *Die Schule der Zukunft. Demokratische Lernorte für eine demokratische Gesellschaft. Expertise für die Kommission „Demokratie und Bildung“*. FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. [https://www.ghst.de/fileadmin/images/o1\\_Bilddatenbank\\_Webseite/Demokratie\\_staerken/Kommission\\_Demokratie\\_Bildung/Studie\\_2022/FiBS\\_Hertie\\_Stiftung\\_Demokratiestudie\\_Schule\\_der\\_Zukunft\\_2022.pdf](https://www.ghst.de/fileadmin/images/o1_Bilddatenbank_Webseite/Demokratie_staerken/Kommission_Demokratie_Bildung/Studie_2022/FiBS_Hertie_Stiftung_Demokratiestudie_Schule_der_Zukunft_2022.pdf)
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 391–406.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Grundsatzerlass zum Projektunterricht: Wiederverlautbarung – aktualisierte Fassung* (Rundschreiben Nr. 32/2017). <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=772>
- Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166.
- Derecik, A., Goutin, M. & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztags-schulen // Partizipationsförderung. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1993 [1916]). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ehnert, K. & Hädicke, M. (2020). Partizipation – wozu? Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In S. Gerhardt-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspek-tiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 93–109). Wiesbaden: Springer VS.

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

- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerke-Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerke-Demokratieerziehung.pdf)
- Laaber, G. (2019). *Lebenskompetenzen fördern. Suchtvorbeugung in der Schule*. GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen – Eine Initiative von BMBWF, BMSPK und ÖJRK. <https://www.give.or.at/material/lebenskompetenzen-foerdern/>
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats*. Universität Fribourg.
- Pluto, L., Mamier, J., van Santen, E., Seckinger, M. & Zink, G. (2003). *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit: Eine empirische Studie*. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/2189-partizipation-im-kontext-erzieherischer-hilfen-anspruch-und-wirklichkeit.html>
- Rasfeld, M. & Breidenbach, S. (2014). *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung* (2. Aufl.). München: Kösler.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld. 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 4–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B. (2005a). Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. *deutsche jugend*, 53(6), 255–262.
- Sturzenhecker, B. (2005b). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. *Jugendhilfe aktuell*, 2, 30–34.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkel, K. (2003). Wiederentdeckt: Dewey und der Projektunterricht. Bildungsbenachteiligte Jugendliche werden „weiterbildungsfähig“ – Beobachtungen aus einer Gesamtschule im saarländischen LLL-Programm. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(3). [http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03_01.htm)