

Wolfgang Beutel,
Dirk Lange (Hg.)

Monitor
Demokratiebildung

Monitor Demokratie- bildung

Band 2: Der Monitor-Bericht



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Wolfgang Beutel, Dirk Lange (Hg.)

„Monitor Demokratiebildung“ Bd. 2

Der Monitor-Bericht

Wolfgang Beutel, Dirk Lange (Hg.)

„Monitor Demokratiebildung“ Bd. 2

Der Monitor-Bericht



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MONITOR
Demokratiebildung

Die diesem Band zugrundeliegenden Fachtagungen sowie das Projekt „Monitor Demokratiebildung“ wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01GTS006 gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Reihe „Monitor Demokratiebildung“
wird herausgegeben von Wolfgang Beutel und Dirk Lange

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1731-3

PDF-ISBN 978-3-7566-1731-9

<https://doi.org/10.46499/2408>

INHALT

WOLFGANG BEUTEL, DIRK LANGE

1. Einleitung. 7

WOLFGANG BEUTEL, DIRK LANGE

2. Einführung und Begründung. 11
- 2.1 Zur Debatte um „Demokratiebildung“. 13
- 2.2 Zielbestimmung. 16
- 2.3 Ausgangslage. 17
- 2.4 Pilotstudie. 23
- 2.5 Das Konzept des Monitoring. 24
- 2.6 Der Aufbau des Monitor Demokratiebildung. 27

WOLFGANG BEUTEL, ALEXANDER RUNGE

3. Methodischer Zugang. 29
- 3.1 Vorgehensweise und Abfolge. 29
- 3.2 Die Ausgangslage. 30
- 3.3 Zugriffsebenen. 32
- 3.4 Schwerpunkt Interviewstudie. 39
- 3.5 Zusammenfassung und Datenanalyse. 58

WOLFGANG BEUTEL, ALEXANDER RUNGE

4. Die Fragebogenerhebung. 60
- 4.1 Beschreibung von Fragebogen und Erhebungsverlauf. 60
- 4.2 Zentrale Ergebnisse. 64
- 4.3 Folgerungen und Zusammenfassung. 82

WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE

5. Dokumentenanalyse. 86
- 5.1 Aktivitäten der Bundesländer. 86
- 5.2 Der KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ . . . 87
- 5.3 Die Umsetzung des KMK-Beschlusses auf Länderebene. 90
- 5.4 Die Stellungnahme „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“ der SWK der KMK. 109
- 5.5 Folgerungen und Anregungen. 111

WOLFGANG BEUTEL

6. Interviewauswertung:
 Zentrale Begriffselemente des Konzepts „Demokratiebildung“ 113

WOLFGANG BEUTEL, ALEXANDER RUNGE

- 6.1 Die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung 115

WOLFGANG BEUTEL

- 6.2 Bildungsverständnis 142

ALEXANDER RUNGE, NINA KRÜKOV, WOLFGANG BEUTEL

- 6.3 Themen, Aufgabenfelder und Lernen 155

WOLFGANG BEUTEL

- 6.4 Impulse 167

WOLFGANG BEUTEL, ALEXANDER RUNGE

- 6.5 Zukunftsperspektiven 189

WOLFGANG BEUTEL

- 6.6 Verständnis von Demokratiebildung 205

WOLFGANG BEUTEL, DIRK LANGE

- 6.7 Fazit und Folgerungen 219

WOLFGANG BEUTEL, DIRK LANGE

7. Demokratiebildung – und weiter? 224

8. Dokumentation und Anhang 230

- 8.1 Das Codesystem 230

- 8.2 Überblick Datenerhebung 235

- 8.3 Tabellenverzeichnis 239

- 8.4 Abbildungsverzeichnis 239

- 8.5 Literatur 240

- Autorin und Autoren 254

1. Einleitung

Vom Juli 2020 bis März 2024 wurde durch das BMBF die Pilotstudie „Monitor Demokratiebildung“ gefördert. Das zugrundeliegende Konzept sah zunächst eine zweijährige Erhebungs- und Auswertungsphase vor, die auf Dokumentenanalysen und etwa 25 Präsenz-Interviews – Schulen, zivilgesellschaftliche Akteure, Stiftungswelt, Demokratiepädagogik und politische Bildung – fußen sollte. Doch die Corona-Pandemie hat das Konzept der Präsenzinterviews und letztlich die Gesamtplanung erheblich verändert: Bis auf vier Gespräche wurden schließlich alle Interviews online durchgeführt. Zugleich hat sich der Schwerpunkt der Studie auf diesen qualitativen Bestandteil verlagert: Gegen Ende der Datenerhebung hatten wir 59 Expert*innen-Interviews geführt.

Ausgangspunkt für diese Pilotstudie zu einem „Monitor Demokratiebildung“ sind zunächst zwei Beobachtungen. Die eine zielt auf die seit den 1990er-Jahren zunehmend stärker werdenden Entwicklung und Verbreitung der Querschnittsaufgabe „Demokratiepädagogik“ besonders in den Schulen und im formalen Bereich des Bildungswesens in Deutschland. Dabei war die Einsicht leitend, dass Praxiserfahrungen sowie lernwirksame Projekte und Strukturen zur Förderung von Demokratiekompetenz und demokratischer Schulentwicklung an den Schulen selbst beobachtet, aufgegriffen, dargestellt, analysiert und möglichst weiterentwickelt sowie verstetigt werden sollen. Diese Linie der Demokratiepädagogik schloss an Erfahrungen und Arbeitsformen einer „entwicklungsbezogenen Schulforschung“ (Terhart 2021) an, welche durch vielbeachtete Schulentwicklungs- und Schulforschungsprojekte – wie Mitte der 1980er-Jahre das Verbundprojekt „Praktisches Lernen“ an der Universität Tübingen, danach das Förderprogramm und der Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ an der Universität Jena sowie einige weitere Initiativen und Forschungsgruppen wie etwa die Bielefelder Projekte der Laborschule und des Oberstufenkollegs sowie das Netzwerk des Deutschen Schulpreises – aufgebaut, etabliert und bis heute genutzt wird.

Die andere Beobachtung verweist darauf, dass seit den sichtbaren Diskursen und Praxismodellen in der Schulpädagogik durch eine langjährige Entwicklung eine Stabilisierung von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung zu beobachten ist. Das wird zudem durch die Bildungspolitik auf dem Wege von Empfehlungen, Handreichungen sowie einige kleinere, meist begrenzt wirksame

Projekte begleitet. All dies lässt sich zusammengefasst als eine Art Innovationsimpuls verstehen. Ein Höhepunkt dieser auch bildungspolitisch gewollten Entwicklung war sicherlich das letzte Bund-Länder Modellprogramm der früheren Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit dem sprechenden Titel „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein/Fauser 2001). Schließlich hat sich seit etwa 2015 der Begriff „Demokratiebildung“ im Diskursraum festgesetzt und weit verbreitet, ohne jedoch eine konzeptionelle Grundstruktur sowie in Wissenschaft und Praxis konsensuelle oder wenigstens akzeptierte Klarheit zur Anwendung dieses Begriffes erzeugt zu haben (Kenner/Lange 2020; 2022).

Innerhalb der damit entstandenen Diskussion um Konzepte und Begriffe der demokratischen Erziehung und der Demokratiepädagogik, der Politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in den Schulen und der Jugendbildung – all dies lässt sich zunächst und pragmatisch unter die Bestrebungen zur „Demokratiebildung“ fassen – ist es aus unserer Sicht Aufgabe der Pilotstudie „Monitor Demokratiebildung“, diese Entwicklungen zu beobachten und aufzugreifen. Wir wollen dabei von einer umfassenden Wahrnehmung der sozialisationistischen Einflüsse sowie intentionalen und funktionalen Lernmöglichkeiten in den pädagogischen Institutionen und der demokratischen Gesellschaft insgesamt ausgehen.

Umgekehrt ist offenkundig, dass pädagogischen Institutionen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, aber auch ohnehin sozialisationistisch wirksame funktionale Aspekte für die Demokratie haben: Sie wirken auf die politische Mündigkeit, die Vorstellungen von Politik und Demokratie sowie die demokratische Handlungskompetenz bei den Lernenden ein, ob die Gesellschaft und die Pädagogik das wollen oder nicht. Das gilt in besonderer Weise für die Schule.

Ziel und erwartbares Ergebnis dieses Projekts ist deshalb die Konzipierung, Erhebung und Darstellung einer kriteriengeleiteten Übersicht zur „Demokratiebildung“ mittels eines „Monitors“. Innerhalb der drei aktuellen Bezugspunkte zur Debatte um „Demokratiebildung“ – erstens dem begriffsbezogenen Diskurs um Konzepte zur Demokratiebildung, zweitens der Praxisentwicklung im breiten Feld von Demokratiepädagogik, politischer Bildung und der Demokratiebildung sowie drittens der demokratiepädagogisch wirksamen schulischen Netzwerke und außerschulischen Unterstützungssysteme – wie sie etwa der „Wettbewerb Demokratisch Handeln“ und der „Deutsche Schulpreis“ bereitstellen und stetig weiterentwickeln – wird der „Monitor Demokratiebildung“ im Sinne einer Pilotstudie eine Bestandsaufnahme zu diesem pädagogischen Praxis- und Entwicklungsfeld erarbeiten.

Der „Monitor Demokratiebildung“ steht damit zugleich vor der Herausforderung, einerseits eine narrativ begründete Kartographie des Begriffs und der damit verbundenen Konzepte zu entwerfen. Andererseits muss er auf eine Aufgabe antworten sowie Einsichten und Ergebnisse zeigen, welche die seit den 2000er-Jahren fest etablierten evidenzbasierten, empirisch arbeitenden Bildungswissenschaften in der hier erhobenen spezifischen sprachlichen Qualität bislang nicht abbilden können. Insofern wollen wir die mit dem hier gewählten Zugriff erreichte Sicht in ein produktives Ergänzungsverhältnis zur empirischen Begleitung der Bildungspolitik sowie der Forschungen zur Qualitätsentwicklung von Unterricht, Lernen und Schule insgesamt verstehen. Entsprechende Indikatoren sind in der aktuellen Debatte zu erkennen. So fragt beispielsweise der jüngste nationale Bildungsbericht 2024, der seinerseits mit einer regelmäßig alle zwei Jahre dokumentierten Bestandsaufnahme einen substanziellen Beitrag zur Strategie des Bildungsmonitoring in Deutschland leistet, nach weiteren notwendigen Datenerhebungen und zu beschreibenden Kompetenzbereichen über die bisherigen empirischen Daten hinaus „... vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Dynamiken“. Genannt werden dabei Medienkompetenzen und Demokratiebildung als Bezugspunkte, „... die das bisherige Spektrum bundesweiter repräsentativer Daten erweitern können“ (Autor*innengruppe 2024, 172). Überdies überraschte im Sommer 2024 die Ständige Wissenschaftliche Kommission an der KMK mit einer Stellungnahme zur „Demokratiebildung“ (SWK 2024). Auf diese Aspekte und Stellungnahmen wird im Bericht an entsprechender Stelle noch Bezug genommen.

Demgegenüber wird der „Monitor Demokratiebildung“ versuchen, eine Ergänzung und Erweiterung der Perspektiven zum Blick der Bildungswissenschaften und der dieser schwerpunktmäßig zugrundeliegenden empirisch-quantitativen Forschungen zu entwerfen. Seine besondere Chance liegt nicht alleine in Perspektivenergänzung, sondern vor allem auch darin, die Erfahrungen und Einsichten von pädagogischen Institutionen und Akteuren sowie in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern von Schulpraxis, Lehrerbildung und diesen unterstützenden externen Handlungspartnern und Systemen zur Sprache zu bringen. Er wird damit einen Beitrag dazu leisten, Expertenwissen zu systematisieren, aufzubereiten und dies damit der Diskursgemeinschaft von Schulpädagogik, politischer Bildung und Demokratiepädagogik zugänglich zu machen.

Der „Monitor Demokratiebildung“ war von uns als besondere Aufgabe auch des Instituts für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover konzipiert worden. Er soll dabei den Reflexionskorridor der Fachdidaktik der

politischen Bildung erweitern und mit den Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung verbinden. Zugleich steht er in einem Ergänzungsverhältnis zu dem dort vor über zehn Jahren entstandenen ersten „Monitor Politische Bildung“ (Lange 2012), der seinerseits einen dezidiert anderen, deskriptiv die Handlungsformen und die finanziellen Möglichkeiten von Institutionen, Akteuren und Programmen erfassenden Blick eingenommen hatte.

Wir danken dem BMBF für die Förderung des Projekts und wissen um die weiteren notwendigen Arbeitsschritte. Demokratiebildung ist gegenwärtig und künftig verstärkt notwendig. Wir hoffen, dass dieser das Projekt auswertende Bericht deutlich macht, dass weitergehende Studien folgen müssen und dass er Anregungen dafür gibt, wie diese aussehen könnten.

Allen, die am Projekt „Monitor Demokratiebildung“ mitgearbeitet haben, dem Projektteam und den studentischen Mitarbeitenden danken wir für Ihr Engagement. Unser besonderer Dank gilt den vielen Expert*innen aus Politikdidaktik, Schulpädagogik, Schulen und den fördernden Partnern aus der Stiftungswelt ebenso wie aus der Schulverwaltung und Bildungspolitik für Ihre Mitwirkung.

2. Einführung und Begründung

Seit einigen Jahren und bis heute anhaltend ist eine Diskussion um Konzepte und Begriffe der demokratischen Erziehung, der Politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in den Schulen und in der Jugendbildung zu beobachten. Sie wird vielfach in den diese Praxisfelder begleitenden Wissenschaften weitergeführt. Dabei wird ein Tatbestand aufgegriffen, den schon in der Reformzeit der 1920er-Jahre des letzten Jahrhunderts der marxistisch-tiefenpsychologische Blick von Siegfried Bernfeld als ein Paradoxon der sich wissenschaftlich rationalisierenden Pädagogik prägnant formuliert hat: „Die Schule als Institution erzieht“ (Bernfeld 1981/1925, 28). Zugespitzt reformuliert besagt dies auch, dass politische Bildung und das Lernen von Demokratie kaum alleine das Ergebnis einer rationalen Planung und Durchführung von politischer Bildung als sozialwissenschaftlichem Unterricht sein können. Aller Bemühungen um die wissenschaftsorientierte Reformulierung der Pädagogik als Erziehungswissenschaft gerade in diesen 1920er-Jahren zum Trotz charakterisiert Bernfeld das frühe Dilemma der Handlungswissenschaft „Pädagogik“ drastisch auf einen kritischen Punkt hin, wenn er die These vertritt, dass „... wir in die eigentlichen Bildungs- und Erziehungsprozesse der Gesellschaft“ zu wenig Einsicht haben, so dass „... wir nicht zu sagen vermögen, welchen Anteil das Schulwesen an dem schließlichen Resultat der vereinten Bemühungen geheimer Kräfte hat“ (ebd.). Kritisiert wird von Bernfeld der „Bestand des Bestehenden“ (ebd., 29), dass also gerade durch die Schule alles so bleibt, wie es ohnehin schon ist – dies trotz der Ausdifferenzierung von Schule als sozialem System in der Gesellschaft der Moderne, die so ihrem eigentlich der Aufklärung verpflichteten Auftrag selbst widerspricht. Gemeint ist dann die repressiv wirkende soziale Struktur, die von einer wenig aufgeklärten Schule auch in der verfassten Demokratie ausgehen kann.

Klaus-Jürgen Tillmann und Marianne Horstkemper haben aus diesem institutionenkritischen Gedanken Bernfelds einen Blick auf die Sozialisationsfunktion der modernen Schule abgeleitet und formulieren Erfahrungsfelder, mit denen Schüler*innen heute in der Institution Schule konfrontiert werden in rationaler Weise, gleichwohl nicht weniger kritisch. Sie nennen das Lernen im institutionellen Regelsystem, das den „heimlichen Lehrplan“ einschließt – also

Disziplin, Pünktlichkeit, Teilung des Weltverständnisses in getrennte Fachbereiche sowie die Zertifizierungspraxis der Schule als asymmetrische Machterfahrung. Dazu gehören ferner das Lernen im Umgang mit Lehrkräften sowie das Lernen im Umgang mit Mitschüler*innen. (Horstkemper/Tillmann 2018). Schule – so viel wird deutlich – ist nach wie vor ein zentraler Akteur gesellschaftlicher und politischer Sozialisation auch und gerade in der Demokratie heute.

Die aktuelle Debatte um demokratische und politische Bildung bezieht sich auch deshalb auf alle Formen und Domänen des Lernens. Sie greift die sozialisatorischen Einflüsse sowie intentionalen und funktionalen Lernmöglichkeiten in den pädagogischen Institutionen und der demokratischen Gesellschaft insgesamt auf (Journal 2019; Veith 2008). Dabei werden die Zugänge, die unter dem Oberbegriff „Demokratiebildung“ erfasst werden, theoretisch erörtert und funktional auf verschiedene pädagogischen Handlungsbereiche hin bezogen. Die Diskussion geht aktuell weiter (Journal 2023) und dürfte noch eine geraume Zeit anhalten. Wir wollen mit der Studie „Monitor Demokratiebildung“ in dieser Diskussion zur Klärung und zur Herausbildung möglicher Forschungs- und Entwicklungsperspektiven beitragen.

Deshalb nochmals ein knapper Rückblick: Beginnend in den Jahren ab 1990 und dann intensiviert in den 2000er-Jahren wurde – bezogen auf diese politisch-demokratische Sozialisationsfunktion – die Diskussion zu diesen funktionalen Aspekten von Schule und Jugendzeit deutlich erkennbar, sowohl in Pädagogik und Soziologie (Rippl 2008; Wasmund 1982) als auch in der Politik (Hornstein et al. 1982; Deutscher Bundestag 1983). In zeitlicher Parallele zu dieser Entwicklung sind schon seit Ende der 1980er-Jahre mit zunehmender Intensität praxiswirksam Modelle und Projekte konzipiert, analysiert, erprobt und beschrieben worden, von der Schülerstreitschlichtung bis zur peer-education, die in der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis danach ebenfalls diskutiert und multipliziert worden sind. Es ist davon auszugehen, dass auch diese praxisorientierte Entwicklungslinie anhalten wird.

So gesehen bewegt sich der aktuelle Diskurs um „Demokratiebildung“ im Spannungsfeld zwischen den konzept- und begriffsbezogenen Debatten einerseits sowie den vielfältigen Praxismodellen und Erfahrungsberichten andererseits. In diesem letztgenannten Bereich spielen zugleich zunehmend mehr die Arbeit und die Ergebnisse von Schul- und Schülerwettbewerben (Kemmann/Beutel/Ludwig 2022) eine Rolle. Das betrifft dort insbesondere die Dokumentation, partiell auch die fachliche Reflexion von gelungener und gelingender Praxis, kritisch zudem auch in Blick auf Projekte und Initiativen, die ihre Ziele

nicht immer wie geplant erreichen (Beutel/Feurich 2020). Der Beitrag pädagogischer Praxis in Jugendarbeit, vor allem aber auch in der Schule prägt eine den Diskurs treibende Kraft in der Diskussion um die Demokratiebildung. In der Bündelung der damit skizzierten Ausgangssituation soll das hier dargestellte Projekt eine Bestandsaufnahme zu diesem pädagogischen Praxis- und Entwicklungsfeld im Sinne eines „Monitor Demokratiebildung“ erarbeiten. Dabei soll zunächst in einem ersten Schritt das Modell zur Erhebung von Daten und Eckpunkten der „Demokratiebildung“, welches diesem Konzept zugrunde liegt, geschärft, anschließend in einem zweiten Schritt angewendet und als zusammenfassende Studie veröffentlicht werden.

Das übergeordnete Ziel dabei ist, mit diesem „Monitor Demokratiebildung“ ein Instrument zu gewinnen und fachlich zu etablieren, das möglicherweise in regelmäßigen Zeitabständen den Stand der Demokratiebildung in Wissenschaft und Praxis in Deutschland aufnimmt, beschreibt und somit zu einer Integrationsleistung in einem gegenwärtig noch eher heterogenen Handlungsfeld substanziell und nachhaltig beiträgt. Das ist aus unterschiedlichen Gründen von besonderem Interesse. Nach einer in den 1970er und 80er-Jahren von unterschiedlichen Forschungsansätzen und Praxisanforderungen getragenen, eher disparaten oder auch unverbundenen Entwicklung der Reformdebatten in der Politischen Bildung und in der Schulpädagogik, war insbesondere die erste Dekade der 2000er-Jahre durch den kritischen, zum Teil konflikthaltigen Diskurs zur „Kontroverse“ um die Demokratiepädagogik geprägt (Beutel 2013; Beutel/Gloe/Reinhardt 2022). Seit der Zeit ab 2010 etwa ist eine auf Integration zielende Bestrebung sichtbar. Gleichwohl kann von einem kooperativen und auf Synergie setzenden Verhältnis zwischen Politischer Bildung und demokratischer Schulentwicklung noch nicht durchgängig gesprochen werden. Auch deshalb soll der „Monitor Demokratiebildung“ einen grundsätzlichen und elementaren Beitrag zu einer solchen Integration leisten.

2.1 Zur Debatte um „Demokratiebildung“

Erste Ansätze zur wissenschaftlichen Eingrenzung dessen, was seit dem letzten großen Bund-Länder-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ (Fauser/Edelstein 2001; Welz 2005) als „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fauser 2007) diskutiert wird, konnten nach Abschluss des BLK-Programms vorgelegt werden (Abs et al. 2007). Die dabei erzielten Ergebnisse waren durchaus durchwachsen, was auch mit der Struktur des BLK-Modellprojekts und der spät einsetzenden ersten Datenerhebung zur Programmevaluation zusammenhing. Nach dem

Ende dieses letzten Bund-Länder-Modellprogramms ist die weitere Entwicklung bis heute dennoch durch eine starke Dominanz praxiswirksamer Initiativen gekennzeichnet (Beutel 2016).

Diesem Sachverhalt gegenüber mahnen die Politische Bildung, insbesondere aber auch die empirische Bildungsforschung, den bislang fehlenden evidenzbasierten Wirkungsnachweis von Demokratiepädagogik an (Maritzen 2012). Ein solcher Wirkungsnachweis zu den handlungs- und lebenspraktischen Folgen einer in Schule und Jugendbildung geförderten demokratischen Handlungskompetenz kann bislang aus verschiedenen Gründen – methodische Gründe und solche einer kaum vorhandenen belastbaren Forschungsstruktur in diesem Themenfeld müssen geltend gemacht werden – noch kaum geführt werden. Zugleich liegen jedoch vor allem Praxisbeschreibungen und Projektportraits in großer Vielfalt vor. Zudem gibt es kleinere Teilstudien zu bestimmten Aspekten etwa der demokratischen Schulentwicklung (Beutel/Rademacher 2016; Beutel/Feurich 2020). Schließlich wird aktuell die empirische Forschung in diesem Bereich auf Basis eines engagierten Forschungskollegiums im Kontext der internationalen ICCS-Studie wieder und verstärkt sichtbar (Abs et al. 2024).

In dieser Perspektive von einerseits unzureichenden Wirkungsforschungen und andererseits differenten wirkungsbezeugenden Praxisbeschreibungen kann man zugleich erkennen, dass die aktuell im Feld tätigen Akteure und Projekte eine besonders starke Praxis demokratiepädagogischer Entwicklungen und Initiativen mit sichtbaren und praxisleitenden Überzeugungen von „Wirkung ausprägender Resonanz“ erzeugen konnten. Zugleich fehlen jedoch nicht nur Wirkungsforschungen, sondern auch ein belastbares System einer theoriegeleiteten Professionalisierung des durch Politik und Schulpraxis geforderten Innovationschubs für Demokratiebildung, wie er bspw. in der KMK-Vereinbarung „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) und in den Landesschulgesetzen (Kenner 2020) formuliert wird. Dieses Defizit einer auf Professionalisierung und auf die pädagogischen Handlungsfelder hinwirkenden entsprechenden akademischen Lehre und Ausbildung, die auf solchem Wissen basieren könnte, kann in den Strukturen der etablierten Politischen Bildung allein nicht erreicht werden. Eine hierfür tragfähige Struktur ist – wenn überhaupt – erst in Ansätzen zu erkennen (Beutel/Geweke/Ruberg/van Spankeren 2025).

In der aktualisierten Fassung des KMK-Beschlusses vom Oktober 2018 – die auf der Basis des ersten Beschlusses der KMK zur Stärkung der Demokratiepädagogik (2009) ausdifferenziert worden ist (Beutel/Gloe 2020) – wird der Lernort Schule als „Ort der gelebte[n] Demokratie“ (KMK 2018, 4) und

„Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum“ (ebd., 3) herausgestellt, der „zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft ... ermutigen und ... befähigen“ (ebd., 4) soll. Damit ist eine Anforderung formuliert, derzufolge über einen subjektorientierten Unterricht im Fach Politik hinaus auch die Querschnittsaufgabe der demokratischen Ausgestaltung der allgemeinen Schul- und Unterrichtsstruktur erfüllt werden sollte. Mit dieser bildungspolitischen Perspektive wird gegenwärtig der Begriff der Demokratiebildung geprägt. Demokratiebildung wird dabei, analog zur Politischen Bildung, verstanden als eine vom Subjekt ausgehende und auf Grundlage demokratischer Werte wie Gleichheit, Emanzipation, Solidarität, Gerechtigkeit und Freiheit zur Mündigkeit der Lernenden führende Bildung (Kenner/Lange 2020, 48). Mündigkeit bedeutet dabei nicht, die lebenspraktisch vorgefundene Ausgestaltung der Demokratie lediglich affirmativ zu betrachten, sondern sie kritisch – basierend auf demokratischen Wertvorstellungen und anhand eigener und allgemeiner Interessen – zu bewerten und ggf. zu verändern (ebd., 49). Aufgrund der Diversität der Lernenden werden dabei auch die Anforderungen einer den sozialen Ansprüchen einer Demokratie entsprechenden inklusiven Bildung mitgedacht. Gerade im Bereich etwa der Ganztagschulen können Lernende mit den verschiedensten sozioökonomischen Hintergründen Unterstützung finden und damit die Bildungs- und Teilhabechancen aller erhöht werden. Im Ganztagsbetrieb der Schulen kann zudem vermehrt auf Angebote von außerschulischen politischen Bildungsträgern zurückgegriffen und so das Bildungsangebot verbreitert und chancenreicher ausgestaltet werden. Ein Ziel ist es dabei, feste Partnerschaften und Kooperationen zu etablieren, auf die auch die Schulsozialarbeit zurückgreifen kann.

In der Demokratiebildung werden überdies, neben der unterrichtsfachlichen Ausgestaltung und der bereits angesprochenen strukturellen Verankerung von Kooperationen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern, das Demokratielernen als fächerübergreifendes Unterrichtskonzept sowie die demokratische Ausgestaltung der Handlungs- und Kommunikationsverhältnisse auf der Systemebene der Schule sowie der Schule als pädagogischer Handlungseinheit mitgedacht. Dabei speist sich die Zielsetzung der Demokratiebildung aus den Maximen der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik.

Die institutionalisierte Politische Bildung wird im Schulkontext üblicherweise vor allem im Fach Politik und einer dort stattfindenden Bildung zur Mündigkeit mit der Betonung des Politischen und des fachlichen Orientierungswissens unter der Maxime von Pluralität, Demokratie und Menschenrechten skizziert. Die Demokratiepädagogik indes versteht Demokratie neben der po-

litischen Sphäre auch als Gesellschaftsform sowie als Lebensform (Himmelman 2001/2007; von Rahden 2019) und legt besonderen Wert auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Sie fokussiert sich auf die praktische Erfahrung von Demokratie durch die Erprobung von demokratischen Elementen in der Schule – beispielsweise im Kontext fächerübergreifender demokratischer Unterrichtskultur – sowie einer Demokratisierung des Lernorts Schule insgesamt unter dem Aspekt der demokratischen Schulentwicklung (Beutel/Fauser 2007, DeGeDe 2009; Beutel/Beutel/Gloe 2022). Mit dem Begriff der Demokratiebildung werden die Zielrichtungen beider Disziplinen verknüpft (Kenner/Lange 2020, 49) und somit die Synergien der beiden Konzeptionen für das Ziel der Stärkung demokratischer Kompetenzen genutzt.

2.2 Zielbestimmung

Der „Monitor Demokratiebildung“ hat in diesem Spannungsfeld die Aufgabe, die aktuelle Situation dessen, was an pädagogischen Funktionen, Initiativen, Zielbestimmungen und Aufgabenwahrnehmungen in Wissenschaft und Praxis in Deutschland stattfindet, vorliegt und entwickelt wird, zu erfassen und in einer differenzierten, gleichwohl – etwa im Bereich der Demokratiepädagogik – Akzente setzenden Berichterstattung darzustellen. Dieses Vorgehen zielt potentiell zugleich auf die Etablierung einer forschungsbasierten Strategie der Deskription, die durch regelmäßige Anwendung in überschaubaren Zeiträumen und Zeitpunkten auch eine Perspektive der Gesamtentwicklung dieses Feldes in der Pädagogik in Deutschland eröffnen kann.

Der „Monitor Demokratiebildung“ soll für die Fachwelt, die Verwaltung und die beratenden Akteure und Instanzen der pädagogischen Institutionen nutzbar sein. Dies gilt insbesondere für die Schule und die ihr anhängigen Teilfunktionsfelder wie Lehrer*Innenbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung, aber auch die politische Jugendbildung. Dabei soll er nicht nur einen Überblick ermöglichen, sondern auch Hinweise geben zu Projekten, Initiativen, Akteuren, Themen, Angeboten sowie Kooperationen mit außerschulischen politischen Bildungsträgern. Er soll zudem in Eckpunkten auch Anschauung gebende Beispiele bereitstellen. Dieser Monitor kann damit zugleich in die aktuellen Diskurse zur Funktion und Aufgabe von Erziehung und Sozialisation in der liberalen Demokratie integrierend hineinwirken. Er kann beispielhaft mögliche bzw. notwendige Forschungs- und Entwicklungsperspektiven skizzieren. Er versteht sich als Voraussetzung für die Schärfung und weitere Etablierung möglicher und notwendiger Praxisprojekte ebenso wie für die Formulierung von

Forschungsfragen und -desiderata in Hinsicht auf wissenschaftliche Untersuchung von Demokratiebildung.

2.3 Ausgangslage

Die Ausgangslage für das Projekt „Monitor Demokratiebildung“ war – neben einer Reihe von anderen Gegebenheiten – vor allem durch die Polarität der Diskurse und der Entwicklung der Demokratiepädagogik (2.3.1.) auf der einen Seite und jener der empirischen pädagogischen Forschungen (2.3.2.) auf der anderen Seite geprägt. Diese beiden Entwicklungslinien sollen mit der besonderen Perspektive auf das Projekt eines „Monitors Demokratiebildung“ hier nachgezeichnet werden.

2.3.1 Die Demokratiepädagogik

Mit dem Begriff Demokratiepädagogik wird seit Beginn der 2000er-Jahre und im Umfeld des bereits benannten BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ eine umfassende Darstellung und Rationalisierung aller institutionellen und sozialisatorischen Funktionen und Faktoren benannt, die zu einer „demokratischen Handlungskompetenz“ beitragen oder beitragen können. Demokratiepädagogik konzipiert pädagogisches Handeln in Wissenschaft und Praxis mit einem breiten Anspruch. Es meint dabei das Zusammenwirken von Wissen, Haltung und Handlungsbereitschaft bei den Lernenden, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, letztlich aber auch bei Erwachsenen. Demokratiepädagogik umfasst, folgt man einer frühen Formulierung Wolfgang Edelsteins, „... pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (2007, 203/204). Zugleich wird seit dieser Diskussion der Begriff auch als „... ein pädagogischer und bildungspolitischer Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte, Initiativen, Programme“ (Fauser 2007b, 202) angewendet und verstanden. Er konzipiert dabei einen „... Integrations- und Sammelbegriff für alle Bemühungen, Demokratie-Lernen zu fördern“ (Fauser 2007a, 3). Bei der Annäherung von Fauser werden also nicht alleine konzeptionelle und demokratietheoretische Aspekte gewichtet, sondern auch die aktuellen, auf die Ent-

wicklung und Präzisierung pädagogischer Konzepte für eine entsprechende Praxis in Schule, Unterricht und Jugendbildung ausgerichteten Bestrebungen und Projekte einbezogen. So waren die ersten Begriffsbestimmungen angelegt, als das o.g. BLK-Programm 2007 sein Ende fand und die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) von den Akteuren dieses Programms und modellhaften Kontextes gegründet wurde, um eine weitergehende Arbeits- und Diskursperspektive zu erhalten.

Innerhalb dieser funktionalen Begriffsbestimmungen haben sich tatsächlich eine Fülle an verschiedenen dimensionierten Programmen, Projekten und Initiativen verwirklichen lassen, die sich der Schärfung und Stärkung eines demokratischen Lernens und der demokratischen Handlungskompetenz zuwenden. Das betrifft nahezu alle Felder der pädagogischen Institutionenwelt, von der Elementarerziehung (Hansen/Knauer/Sturzenecker 2013) über die Schulen aller Stufen und Formen bis hin zur Berufsbildung. Erste Bemühungen um eine Sammlung und Ordnung vorliegender Konzepte und Erfahrungen werden mit dem seit 2012 publizierten „Jahrbuch Demokratiepädagogik“¹ vorgelegt und seither fortgeführt. Zudem konnte 2022 ein den aktuellen Stand zusammenfassendes „Handbuch Demokratiepädagogik“ veröffentlicht werden (Beutel et al. 2022). Ebenfalls hat sich in Ergänzung zu den bestehenden Strukturen der institutionalisierten Politischen Bildung nach dem Ende des BLK-Modellprogramms eine Fachgesellschaft DeGeDe² etabliert, die vor allem versucht, die in den pädagogischen Handlungsfeldern aktiven Initiativen und Projekte zu bündeln, um eine konstruktive Interessenwahrnehmung sowie öffentlich sichtbare Darstellung von praxisförderlichen Unterstützungsangeboten und Beratungsstrukturen zu erreichen. Hierzu moderiert diese Fachgesellschaft seit mehreren Jahren ein „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ (Nanzig/Blank 2020) und führt Kooperationsprojekte innerhalb des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“ durch.

Im Bereich der Gewaltprävention, der Prävention „gegen Rechts“ und der Demokratieförderung bei den Handlungsfeldern des Jugend- und Sozialrechts ist – als ebenfalls gewichtiger Baustein der Strategie der Bundesregierung zur

1 Bislang wurden acht Bände (2012–2022) veröffentlicht; Mit dem Band 2023_24 startet die Reihe neu unter dem Titel „Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung“ und in einer revidierten Inhaltsstruktur. Aktuell ist der Band 3 dieser erneuerten Reihe erschienen (Beutel/Busch/Ruberg 2025).

2 Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik; vgl. dazu: Edler (2012) und www.degede.de

Extremismusprävention und Demokratieförderung – das Programm „Demokratie Leben!“ des BMFSFJ in den Fokus des öffentlichen und fachlichen Interesses gerückt. Dieses Programm ist nach zwei Förderperiode 2015–2019 und 2020–2024 aktuell in eine dritte Phase getreten. Obschon alleine seit 2019 zahlreiche Anschläge und rechtsextremistisch oder islamistisch motivierte Gewalttaten verübt worden sind, steht dieses Programm in einem doppelten Spannungsfeld. Die eine Seite erwartet schnelle Wirkung durch Intervention, für die andere steht das Bundesprogramm und v.a. das darauf aufbauende Ziel eines Demokratiefördergesetzes derzeit in der Kritik. Diese Kritik zielt zum einen darauf, dass viele innovative Projekte bislang nicht den beantragten Status eines Modellprojektes erreichen. Zum anderen gibt es anhaltende Kritik an der Ver zweckung von politischer Bildung in Blick auf Absicherung der bestehenden Struktur des demokratischen Staates als einem Aspekt der „Versicherheitslichung“, die aus der Fachwelt der politischen Bildung selbst resultiert. Denn damit ergibt sich ein falscher und parteilicher Gebrauch von Formen allgemeiner Bildung (Widmaier 2022). Zum Dritten und in eine andere Richtung weisend kommt Kritik grundsätzlicher Natur aus der praktischen Politik selbst, indem dort die These verfochten wird, dass der Staat nicht das zivilgesellschaftliche Bemühen um Absicherung einer politischen Struktur fördern könne, weil damit die Demokratie entwertet, zugleich in ungleichgewichtiger Perspektive positional dogmatisiert werde und letztlich unparteiliche Demokratieförderung nicht möglich sei (Caspari 2024). Aus dieser Perspektive ist eine gesetzlich geregelte Demokratieförderung, in der Steuergeld zivilgesellschaftliche Akteure regelhaft oder gar kontinuierlich unterstützt, eine Art finanzierter Lobbyismus einzelner politischer Positionen (Bubrowski/Teutenberg 2022).

Anregungen zu einem Monitor für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung resultieren schließlich aus dem heutigen „Bundeswettbewerb Demokratisch Handeln“, einem seit 1990 aktiven und strukturstabilen Akteur im Feld der Jugendbildung und vor allem der Schule, der Ende der 1989 auch als schulpädagogisches Entwicklungs- und Forschungsprojekt gestartet war. Er hat in den drei Dekaden seiner Arbeit sich nicht nur als Wettbewerb, der Schüler*innen und Schulen sowie Jugendliche in pädagogischen Institutionen und der Sozialarbeit für ihr besonderes demokratiepädagogisches Engagement anerkennt und fördert, profiliert. Vielmehr konnte der Wettbewerb sich auch als grundständige Datenquelle für das Potenzial demokratischer Lernformen und schulischer sowie schulnaher Konzepte der Demokratiepädagogik etablieren (Beutel/Fausser 2013) und eine Reihe von kleineren wissenschaftlichen Studien (einen Überblick dazu bieten Beutel/Feurich 2020) auf Basis des in

einer Datenbank zur „Demokratiepädagogik“ über die Jahre ausgebauten Archivs praktischer Projekte, die sich durch ihre Bewerbung und Beschreibung der Demokratiepädagogik und der demokratischen Schulentwicklung sichtbar machen. Im Umfeld dazu hat sich eine Reihe weiterer auf die Förderung schulischer Demokratiebildung durch Projektinitiativen, Unterrichtsmodelle oder Start-up-Initiativen geprägter Wettbewerbe etabliert sowie in der „Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe“ (Marwege/Winter 2015) einen demokratiepädagogischen Schwerpunkt etabliert und sich dazu fachöffentlich ausgewiesen (Beutel/Tetzlaff 2018).

Zudem hat auch die Politische Bildung in den Jahren seit Abschluss des BLK-Modellprogramms und auf Basis verschiedener Reaktionen auf die fachdidaktische Kritik an einer zu einseitig etatistischen Orientierung ihrer Konzepte von der Unterrichtsplanung bis zur Lehrerbildung der sozialwissenschaftlichen Fächer verändert. Vor allem durch Gerhard Himmelmanns Studienbuch „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (2001) wurde dort eine Debatte angeregt, die einen sichtbaren Diskussions- und Modernisierungsschub in der Fachdidaktik der politischen Bildung nach sich gezogen hat (Autorengruppe Fachdidaktik 2011; 2015). So wurden auch in diesem Feld eine Reihe an Initiativen und Projekten etabliert, innerhalb derer ein erweiterter Blick auf die Förderung von Demokratiekompetenz der Lernenden durch verschiedene Formen der Politischen Bildung und des sozialkundlichen Unterrichts stattfinden soll.

Ein besonderes Beispiel gibt auch der berufsbegleitende Aufbaustudiengang der Freien Universität Berlin, der seit etwa zehn Jahren erfolgreich angeboten wird (Scheithauer et al. 2019). Schließlich sind vielfältige durch Vereine, Initiativen und Stiftungen getragene zivilgesellschaftliche Projekte Träger des aktuellen Gestaltungspotenzials der Demokratiebildung und dabei ebenfalls überwiegend seit den 2000er-Jahren in pädagogischen Praxisfeldern tätig. Dazu gehören beispielhaft Aktivitäten aus dem Umfeld des Deutschen Schulpreises (Beutel/Höhmman/Pant/Schratz 2016), die sich auf Qualitätssicherung und -erweiterung sowie Lehrerprofessionalität unter anderen Feldern auch im Feld der Demokratiebildung richten. So wird etwa in der Ausschreibung 2024_25 dieses bundesweiten Preises für Schulqualität ein Themenpreis „Demokratiebildung“ ausgelobt. Sichtbar wird dies auch an einer Pädagogischen Werkstatt „Demokratie und Partizipation gemeinsam gestalten“ (Beutel/Welniak 2020), die am LI Hamburg inzwischen für den Stadtstaat verstetigt worden ist (Behrens/Greulich 2025). Weitere Stiftungsprojekte – etwa im Bereich „Lernen durch Engagement“ (Mauz/Gloe 2019) – sowie Public-Private-Kooperationen

wie seit einigen Jahren nun auch vom BMBF geförderten Wettbewerb mit Schulnetzwerken „Jugend debattiert“ (2019) kommen hinzu.

Man kann festhalten: Es ist in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Landschaft in Deutschland ein reiches und heterogenes Feld entstanden, das sowohl traditionelle Konzepte von Praxisförderung durch Wissenschaften kennt, als auch neue und innovative, bisweilen sehr informelle Formen, die für die Demokratiebildung impulsgebend wirken.

Sichtbar wird dabei auch die hohe Dynamik an Initiativen und Ideen, wobei alle genannten Initiativen, Projekte, Forschungs- und Lehraktivitäten exemplarisch für ein differentes Feld stehen, das sich variantenreich ausgeprägt hat. Dennoch lässt sich dieses Feld – gemessen an der Größe des Bildungswesens und der pädagogischen Institutionenwelt in Deutschland – noch kaum als für sich umfassend gestaltungskräftige und etablierte Handlungsstruktur lesen, die alleine die mit dem Thema verbundene Aufgabe schultern und dauerhaft leisten könnte. Zugleich wird auch deutlich, dass noch wenig Koordination oder gar Steuerung erfolgt.

Die hohen Anforderungen, die an die Politische Bildung und an die Demokratiebildung im Kontext von Schule gestellt werden, stehen so gesehen in Spannung zu einer unzureichenden institutionellen Umsetzung. Eine systematische Erfassung von bereits etablierten Projekten kann es begünstigen, mögliche Synergien aufzuzeigen und Potenziale im Feld aufzudecken sowie eine zukünftig bessere Vernetzung zu fördern, um die Schulen sowie die beteiligten Einrichtungen der Jugendbildung auf dem Weg der demokratischen Schulentwicklung dadurch zu unterstützen.

Es ist zum Zeitpunkt der Projektkonzeption des „Monitor Demokratiebildung“ 2019/2020 sichtbar geworden, dass die ohnehin seit Beginn der 2000er-Jahre rege und kontroverse Debatte um pädagogische und politikdidaktische Aspekte der Bildung zur, für und in der Demokratie sich weiter intensiviert hat. Es geht dabei anhaltend um die Frage, in welcher Weise insbesondere die staatlichen pädagogischen Institutionen – also vor allem Schule, aber auch die Jugendhilfe – eine Pädagogik und ein Lernen organisieren, gestalten, professionell absichern wollen und durchführen können, welche auf die Förderung eines demokratischen Bürgerbewusstseins und demokratischer Handlungskompetenz zielt.

Die Kontroverse zwischen „Politischer Bildung als Fach“ und „Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe“ und institutioneller Sozialisationswirkung von Schule hatte sich zwar beruhigt. Zugleich war die staatliche und zivilgesellschaftliche Fördertätigkeit im Bereich von Demokratiepädagogik, demo-

kratischer Schulentwicklung, aber auch von Gewaltprävention und „gegen“ Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, und Ausgrenzung stetig wirkmächtiger geworden. Eine besondere und zunächst wenig beachtete Entwicklung dabei war, dass in der Sozialpädagogik (Fritz/Sturzenhecker 2025) sowie vor allem im politischen und förderpraktischen Handlungsfeld seit geraumer Zeit und zunehmend mit großer Selbstverständlichkeit von „Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2020) die Rede war und ist. Im Feld der Pädagogik sowie der Politikdidaktik in Wissenschaft und Praxis wuchs parallel dazu sichtbar der Wunsch und das Bestreben, die „Begriffsvielfalt“ der vielen Bezugsgrößen zur Demokratie – Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen, Demokratie erfahren, Demokratie leben und andere – aufzuklären, vertiefend zu begründen, sie durchaus auch zu reduzieren oder jedenfalls eine auch begrifflich wirksame Entscheidung zu treffen (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022a; Widmaier 2018; 2020).

2.3.2 Empirische pädagogische Forschungen

Seit dem „PISA-Schock“, dem durch die erste inzwischen mehrere Fachdomänen und Kompetenzbereiche umfassende internationale Schulleistungsvergleichsstudie in Deutschland ausgelösten Debattenschub um die Qualität von Schule und Lernen sowie der nachfolgenden „empirischen Wende“ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und der Schulforschung der Bundesrepublik sind Fragen der Absicherung von pädagogischen Interventionen und Entwicklungen durch eine Beschreibung von Ursache-Wirkungsverhältnissen vermehrt in den Mittelpunkt gerückt.

Zugleich hat sich auch der Diskurs um Schule gegenüber den Debatten der 1980er-Jahre erheblich intensiviert. Man kann festhalten, dass in der Zeit seit PISA die mit empirischen Verfahren arbeitende Bildungsforschung in Deutschland große Aufmerksamkeit erlangt hat. Im Blickpunkt stehen dabei, wie auch in der etablierten Einzelschulforschung, die Bildungsqualität der Schule sowie wirkungseffiziente Formen des Lernens. Tatsächlich reicht das Feld der Bildungsforschung sehr viel weiter: „Ihr Gegenstand umfasst Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, und zwar innerhalb wie außerhalb von (Bildungs-)Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext“ (Prenzel 2006, 73). Curricular und didaktisch gesehen ist der Gegenstand der Untersuchungen bislang in den grundlegenden Fächern angewendet worden, die für die gesellschaftliche Fortführung und Weiterentwicklung der industrialisierten und funktionsdifferenzierenden Moderne prägend sind: Sprach- und Lesekompetenzen sowie Mathematik und angewandte Naturwissenschaften stehen dabei im Vordergrund.

Bis heute fehlt dieser Forschungslinie ein Äquivalent im Bereich der citizenship education bzw. der demokratiepädagogischen Forschung in den Bildungsinstitutionen in Deutschland (Beutel 2016). Dies gilt immer noch, auch wenn erste Forschungsansätze durch Beteiligung der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein an der internationalen ICCS-Studie (Abs/Hahn-Laudenberg et al. 2022; 2024) – absehbarerweise auch die Bundesrepublik insgesamt an der kommenden ICCS-Studie – sowie in verschiedenen Akteursfeldern bei der Qualitätsoffensive Lehrerbildung inzwischen erkennbar sind (z.B. Berkemeyer 2020; Gloe/Ballis 2020).

Der „Monitor Demokratiebildung“ will an diese offene Flanke anschließen. Er kann allerdings diese Desiderata nicht vollständig beheben. Gleichwohl soll er einen Beitrag dazu leisten, die bislang oftmals und meist unverbunden nebeneinanderstehenden Projekte, Initiativen und Aktivitäten insbesondere in den Gesprächen mit verantwortlichen Akteuren und Wissenschaftler*innen zu thematisieren und damit die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass Forschungsfragen genauer formuliert, durch Projektvorhaben ggf. bearbeitet und das gesamte Feld von Demokratiebildung und Demokratiepädagogik auf diesem Wege stärker profiliert und effizienter in den verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern wirksam werden kann.

2.4 Pilotstudie

Der Monitor Demokratiebildung versteht sich als Pilotstudie, lässt sich aber auch als eine Innovationsstudie begreifen, die ihr Feld nicht abschließend bearbeitet und bearbeiten kann, sondern für die künftige Forschung und Deskription im Feld eine öffnende und kategoriale Bezugspunkte schaffende Funktion innehat, also eine Art Machbarkeitsstudie: „The term pilot study ... can refer to so-called feasibility studies which are ‚small scale version[s], or trial run[s], done in preparation for the major study“ (Polit et al. 2001, zit. nach: Teijlingen/Hundley 2001).

Bislang können wir die Eckpunkte der Forschungs- und Entwicklungslandschaft zum Thema in Deutschland und im deutschsprachigen Raum vor allem exemplarisch erfassen. Insofern kann der Monitor Demokratiebildung jetzt erst diesen Status einnehmen. Nicht zuletzt aufgrund dessen soll der „Monitor Demokratiebildung“ das übergeordnete Ziel verfolgen, mit einem in der ersten Phase des Projekts entwickelten tragfähigen Indikatorensystem und daran orientiert ausgewerteten qualitativen Daten zum ersten ein Instrument zu gewinnen und fachlich zu etablieren, das im Idealfall in anderen Forschungskontexten

zur Auswertung verbaler Daten wieder angewendet werden kann, um den Stand der Demokratiebildung oder auch spezifische, damit verbundene Fragestellungen in Wissenschaft und Praxis in Deutschland aufzunehmen und zu beschreiben. Es soll darüber hinaus zum zweiten Perspektiven für anschließende und vertiefende Forschungsstrategien und -projekte eröffnen.

Insbesondere in der Pädagogik, aber auch der Soziologie sind Pilotstudien überwiegend mit einem starken qualitativen Zuschnitt etabliert üblich und werden als problemangemessen wahrgenommen. Entsprechend haben wir einen Zuschnitt methodischer Triangulation (mixed-methods-design) gewählt, in dem wir – bezogen auf den von uns zu erfassenden und zu beschreibenden Phänomenbereich der „Demokratiebildung“ – quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente sowie ebensolche Auswertungsmethoden in der Lime-Survey-Umfrage, qualitative Methoden bei den Interviews, deren Auswertung und ebenfalls in den Dokumentenanalysen einsetzen. Es war in der ersten Projektphase der Studie durchaus absehbar, dass die den Monitor Demokratiebildung prägende qualitative Zugangsweise anhand der drei gewählten Zugänge – Online-Befragung, Dokumentenanalyse und Interviewstudie – zusammengeführt werden muss. Jeder dieser Zugänge bietet eine eigene Perspektive auf das Feld der Demokratiebildung. Gerade deshalb ist die eingesetzte mehrdimensionale Methodenwahl wichtig.

2.5 Das Konzept des Monitorings

„Monitoring“ bezieht sich in der deutschsprachigen Diskussion darauf, ein bestimmtes gesellschaftliches Segment oder Phänomen kriteriengeleitet zu beschreiben und im wissenschaftlichen Sinne zu beobachten. Ziel dabei ist es, Hinweis und Verfahren zur Optimierung der Steuerung des jeweiligen gesellschaftlichen Segments oder Systembereiches zu erhalten. In Blick auf das Bildungswesen sind solche unterscheidbaren Ebenen etwa kommunal, länderbezogen, bundesweit in Blick auf das Gesamtsystem, bezogen auf Fachbereiche oder Lerndomänen, bezogen auf Teilsysteme des Bildungswesens u.a.m. zu beschreiben. Die damit verbundene Absicht ist es, das Steuerungswissen und damit die Effizienz des jeweiligen Teilbereichs oder Teilsystems so zu erhöhen, dass eine Verbesserung der laufenden Praxis angeregt oder geleistet werden kann. Dabei werden innerhalb dieser Grundstruktur durchaus verschiedene Vorgehensweisen und Beobachtungskategorien genutzt.

So hat die Kultusministerkonferenz im Sommer 2015 ihre Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring als Ergebnis eines längeren Beratungsprozesses

überarbeitet und neu verabschiedet. Mit dieser überarbeiteten Gesamtstrategie Bildungsmonitoring will sie auf der Grundlage abgesicherter Ergebnisse von Bildungsprozessen „... die Qualität des Bildungssystems auf allen Ebenen weiter verbessern“ (KMK 2016). Bildungsmonitoring wird dabei unter anderem mit dem Ziel verfolgt, „... für Transparenz hinsichtlich zentraler Maßstäbe zur Bestimmung von Bildungsqualität zu sorgen, wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse zur Bildungsqualität für Schulen, Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit bereitzustellen, die Qualitäts- und Standardsicherung auf allen Ebenen möglichst eng mit der Qualitätsentwicklung zu verbinden“ und dabei „... mit den verschiedenen Verfahren zur systematischen Beobachtung des Bildungssystems Entwicklungen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und dies mit Hinweisen zu verbinden, wie die festgestellten Probleme gelöst werden können“ sowie „... die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen systematisch zu sichten, aufzubereiten und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitzustellen“ (ebd., 5).

Der von der KMK und vom BMBF geförderte „Nationale Bildungsbericht“ – eines der vier Teilelemente der KMK-Monitoring-Strategie, durchgeführt vom DIPF Frankfurt/M. und veröffentlicht von der „Autorengruppe Bildungsberichterstattung“ – definiert seine alle zwei Jahre vorgelegten Ergebnisse als „indikatorengestützte(n) Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung“ (DIPF 2018). Definiert wird „Monitoring“ dabei als der Vorgang, „... das Bildungswesen kontinuierlich und datengestützt zu beobachten und zu analysieren. Das Untersuchungsspektrum reicht von individuellen Prozessen des Bildungserwerbs, über institutionelle Settings bis hin zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (DIPF 2020).

Der von der Robert Bosch Stiftung geförderte und an der TU Dresden durchgeführte „Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen“ (Besand 2014) nutzt den Begriff lediglich in dieser allgemeinen Zielbestimmung und veranschlagt dabei eine methodendifferente Studie zum gewählten Forschungsgegenstand, die einen Fünf-Felder-Prozess definiert. Dieser umfasst eine aufeinander bezogene Reihung die, ausgehend von der 1. Ist-Situation, 2. besondere Felder skizziert, 3. spezifische Probleme benennt, 4. nach zur Verfügung stehenden „Ressourcen“ fragt und 5. Ansatzpunkte zur Verbesserung des analysierten Problemfeldes zu beschreiben sucht (ebd., 29).

Der „Monitor politische Bildung“ (Lange 2010) erhebt Kerndaten zur „... Politischen Bildung in Deutschland, wertet diese aus und dokumentiert relevante Erkenntnisse“ (ebd., 11). Dabei legt dieser Monitor aufgrund der laufenden Diskurse innerhalb der politischen Bildung und ihrer multivarianten

Trägerstruktur einen breiten Ansatz des Begriffs Politische Bildung zugrunde. Aufgebaut ist er auf einer genauen Beschreibung des Akteursfeldes und der damit verbundenen Handlungsformen in staatlicher wie in zivilgesellschaftlicher Perspektive.

Schließlich laufen seit 2021 Vorbereitungen für ein regelhaftes Monitoring im Feld der etablierten Politischen Bildung durch eine „Machbarkeitsstudie ‚Monitor Politische Bildung‘“ (Abs et al. 2025). Die dort skizzierte Ausgangslage unterstreicht die Dringlichkeit einer evidenzbasierten und regelhaft wiederkehrenden Erhebungsstrategie zu den Realitäten, Bedingungen und Voraussetzungen der politischen Bildung. Dabei wird sogleich sichtbar und auch thematisiert, dass ein Monitoring auf Strategien quantitativer Forschung und evidenzbasierter Indikation gleichwohl einen besonderen Bereich – der hier ein maßgebliches Thema beschreibt – nur schwer abgrenzen und damit erfassen kann: „Nicht unproblematisch ist die Abgrenzung der vielfältigen Konzepte politischer Bildung, wie politische Bildung im engeren und weiteren Sinne, politisches und soziales Lernen sowie das Verhältnis von politischer Bildung zu Demokratiebildung und zivilgesellschaftlichem Engagement“ (ebd., 273).

Deutlich wird bei all den angesprochenen Beschreibungen und Beobachtungen institutioneller, politischer und gesellschaftlicher Voraussetzungen und Bedingungen von Bildung im Rahmen von Monitoring-Konzepten der damit verknüpfte Anspruch, erstens Aufklärung über bestehende und variantenreich gewachsene Verhältnisse und Umfeldbedingungen im Sinne einer Beschreibung von Handlungsbedingungen zu leisten. Zugleich sind diese Beschreibungen mit dem Anspruch verknüpft, Überblickswissen für die Beratung und Steuerung der jeweils im Monitoring erfassten Verhältnisse zu generieren. Hinzu tritt von Fall zu Fall der Anspruch, eine solche Erhebung, Analyse und Empfehlung in regelmäßigen zeitlichen Abständen zu leisten, um damit mittelfristig belastbare Entwicklungsdaten zu erheben und zu sichern. Dieser Anspruch ist verstehbarerweise abhängig von der institutionellen und finanziellen Kraft des jeweils durchführenden Akteurs bzw. der ihn fördernden und finanziell absichernden Instanzen. Grundsätzlich jedoch bekommt ein „Monitor“ durch die Perspektive wiederholter Erhebungszeitpunkte eine besondere Qualität, weil Prozesse und Zeitverläufe über das jeweils vorliegende statische und systematische Wissen einzelner Monitor-Studien hinausgeht.

Es wäre deshalb zu wünschen, die mit dem hier dokumentierten Projekt verbundene und zu etablierende Struktur auch auf eine solche zeitstabile Mehrfacherhebung hin zu orientieren, um den weiteren Entwicklungsprozess und die zu seiner Optimierung und Effizienzsteigerung notwendige Impulsgebung auf

Basis einer prozessbezogenen Einschätzung gründen zu können. Zumindest gilt dies für das mit dieser Studie erarbeitete Indikatoren- oder auch Code-System. Man kann damit zwei Ziele erreichen. Zum Ersten geht es dann darum, die Entwicklung von Potenzialen, Akteuren und Ergebnissen der Demokratiebildung in Deutschland mittelfristig kontinuierlich, prozessbezogen und kontextsensibel zu beschreiben sowie zum Zweiten darum, ein verlässliches Modell und Strukturabbild zu schaffen, dass in der wissenschaftlichen sowie praktischen Diskussion zur Demokratiebildung in Deutschland einen zentralen Bezugscharakter erhalten kann.

Der hier vorgelegte „Monitor Demokratiebildung“ ist im Sinne der aktuellen Diskurse zum Monitoring eben auch ein „Bildungsmonitoring von unten“ (Abs et al., 264), mit dem Unterschied, dass die Initiative zwar von einer Projektgruppe an der Leibniz Universität Hannover, bedingt durch die in dieser Einführung dargelegten multiperspektivischen Gründe, ausgegangen ist. Sie hat jedoch durch die Förderung mit öffentlichen Mitteln des BMBF immerhin auch einen strukturell erkennbaren Auftrag, der mit den Aufgaben und der Absicht dort einhergeht, das Feld der Demokratiebildung sukzessive zu vermessen und zu beschreiben, um auf einer solchen Basis Konzepte für Forschung und Forschungsförderung zu entwickeln.

2.6 Der Aufbau des Monitor Demokratiebildung

Dieser Monitor Demokratiebildung präsentiert seine Ergebnisse in mehreren Schritten. Nach der Einleitung und der mit diesem Kapitel geleisteten Einführung beschreiben wir den methodischen Zugang, der die Studie insgesamt prägt (Kap. 3.). Dabei wird sichtbar, dass im Verlauf der Etablierung einer Erhebungsstrategie eben auch eine Fülle an methodischen Fragen erst im Verlauf der Datenerhebung gelöst und entschieden werden konnten. Das Kapitel befasst sich auch mit der Datengrundlage des dritten und für diese Monitor-Studie zentralen Zugriffs und beschreibt die Interviewstudie, die 59 leitfadengestützte Interviews mit Expert*innen aus den differenten Feldern der Demokratiebildung umfasst. In Kapitel 4 werten wir die Ergebnisse des ersten Zugriffs, einer Online-Umfrage bei Akteuren der öffentlichen Exekutiven, aus. Kapitel 5 zielt auf die auswertende Darstellung exemplarischer Dokumente, wobei Aktivitäten der Länder ebenso in den Blick geraten, wie Stellungnahmen, welche die Etablierung des Gegenstandsfeldes Demokratiebildung und vormalig der Demokratiepädagogik wesentlich beeinflusst haben. Das Kapitel 6 steht im Mittelpunkt der Studie und widmet sich der Darstellung sowie interpre-

tierenden Auswertung von fünf zentralen Codes bzw. Indikatoren, mit denen die Interviews analysiert worden sind. Zwei Subcodes bzw. Codebereiche treten hinzu. Eine der besonderen Herausforderungen lag hierbei darin, dass eine Fülle weiterer codierter Interviewsegmente zu vertiefenden Studien vorliegt, die wir allerdings erst in nachfolgenden Beiträgen und kleineren Teilstudien in der Reihe „Monitor Demokratiebildung“ auswerten und veröffentlichen können. Mit einer Schlussbemerkung (7.) und einem Dokumentationsteil (8.), der insbesondere das erarbeitete und hier für die Analysen genutzte Codesystem präsentiert, schließt diese Studie.

3. Methodischer Zugang

Das Feld der Demokratiebildung ist komplex, dynamisch und umfangreich. Um dieser Vielschichtigkeit zu begegnen, wurden für den Monitor Demokratiebildung letztlich methodische, konzeptionelle und inhaltliche Zugriffe gewählt, die erst im Verlauf der Eingangsphase des Projektkonzepts festgelegt werden konnten. Zu der angesprochenen Vielschichtigkeit kommt hinzu, dass der Begriff „Demokratiebildung“ seit etwa 2015 eine regelrechte Konjunktur in seinem Gebrauch erfährt. Es erscheinen viele Publikationen im Wissenschaftsbereich der Politikdidaktik sowie der Sozial- und Erziehungswissenschaften, aber auch in der pädagogischen Praxisliteratur sowie in Beiträgen zur öffentlichen Diskussion insbesondere der Rolle von Schule in der demokratischen Gesellschaft. Zahlreiche Projekte, Ideen und Konzepte im Feld der pädagogischen Praxis von Schule und Jugendarbeit sowie im zivilgesellschaftlichen Bereich – etwa Stiftungsprojekte und gutachterliche Initiativen – kommen hinzu. Die für unsere Pilotstudie gewählten Methoden und der damit insgesamt verbundene Forschungsprozess war dementsprechend von einer stetigen dynamischen Anpassung des Designs an die jeweiligen Aktivitäten geprägt. Das explorative Forschungsdesign erforderte Lösungswege, die die Vielfalt an Publikationen, Projekten, Ideen und Konzepten in Ansätzen erfassen können und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, variabel auf Entwicklungen zu reagieren.

Das Ergebnis dieses Prozesses sind zunächst drei Zugriffsebenen, mit denen wir versuchen, das Feld der Demokratiebildung einzugrenzen. Damit ersichtlich wird, wie die drei Zugriffsebenen zustande gekommen sind und welche Auswirkungen sie auf die gewonnenen Forschungsergebnisse haben, sollen sie beschrieben und das methodische Vorgehen der Pilotstudie dargestellt werden.

3.1 Vorgehensweise und Abfolge

Der „Monitor Demokratiebildung“ soll einen systematisierten Überblick in der Art einer Problem-, Handlungs- und Akteurslandkarte vermitteln. Das Projekt soll in drei Phasen durchgeführt werden, die sich der Vorbereitung (Phase I), der

Durchführung (Phase II) und dem Transfer und Anschluss (Phase III) zuwenden werden – so die ursprüngliche Planung.

In Phase I steht zunächst die Arbeit an den Indikatoren im Vordergrund. Dazu gehört die Auswahl und Operationalisierung der Indikatoren, ihre vertiefende Konstruktion und Begründung sowie die Vorbereitung der für die Datenerhebungen notwendigen methodischen Instrumente und Schritte. Hierzu wurde ein monitoringfähiger Merkmalsatz als Indikatorenraster (Codeplan) erarbeitet, mit dessen Hilfe die jeweiligen Akteure, Handlungsfelder, Projekte und Angebote befragt, beschrieben, geordnet und aufeinander bezogen werden können.

In der Phase II zur Datenerhebung geht es um eine differenzierte Beschreibung von Akteuren, Projekten, Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Handlungsfeldes, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die institutionalisierten Formen der Erziehung und Bildung gelegt wurde, der Bereiche der non-formalen Jugendbildung einschließt. Parallel zur Durchführung der Monitor-Studie wurde mit einer „Orientierungstagung“ – dokumentiert in Beutel/Kenner/Lange (2025) – der bis dahin erreichte Arbeits- und Erkenntnisstand geprüft und fachöffentlich diskutiert. Phase III markiert schließlich die Dokumentation und Auswertung der Daten, was die Erstellung und des hier dargelegten Konzepts von Interpretation und Präsentation einschließt.

3.2 Die Ausgangslage

Es war von Anbeginn ersichtlich, dass das Feld der Demokratiebildung nicht durch einen primär deskriptiven und quantitativ argumentierenden Zugriff erschlossen werden konnte. Erste Überlegungen, in Anschluss an die in den bisherigen Monitor-Studien zur „Politischen Bildung“ (Lange 2010) und zur „Politischen Bildung im beruflichen Schulwesen“ (Besand 2014) vorgelegten Konzepte und Erhebungsstrukturen, haben verdeutlicht, dass an deren Vorgehensweise nicht ohne Weiteres angeschlossen werden kann. Die Monitor-Studie von Lange bezieht sich dezidiert auf die Handlungsfelder der Politischen Bildung im engeren fachlichen Sinne und erhebt vor allem Eckdaten quantitativer Art. Zugleich kann diese Studie ohne begriffliche und konzeptionelle Differenzierung zwischen Politischer Bildung, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und weiteren konzeptbezogenen Begriffen in diesem Handlungsfeld auskommen und sie kann damit alle Angebote im Feld mit dem Begriff der politischen Bildung aufgreifen. Ähnlich liegt die Sache bei der politischen Bildung im beruflichen Schulwesen. Die Studie von Besand kann sich auf ein klar abgegrenztes Thema beziehen und ebenfalls ein tradiertes Konzept der po-

litischen Bildung im engeren Sinne zugrunde legen, das allerdings – strukturell ähnlich dem zur „Demokratiebildung“ – ein Feld einzugrenzen sucht, welches zwar sehr groß, jedoch zugleich auch sehr heterogen ist. Überdies gibt es im beruflichen Schulwesen, mehr noch als im allgemeinbildenden Bereich, einen starken Druck, die wenigen fachlichen Stunden mit einer Überfülle an Themenbereichen zu belasten – Wirtschaft, Recht und anderes mehr. Methodisch nähert sich, nicht zuletzt auch wegen dieser komplexeren Struktur, der Monitor Berufsbildung unserer Untersuchung durch einen kombinativen Zugriff aus Dokumentenanalysen, Feldbeschreibungen und ergänzenden leitfadengestützten Expert*innen-Interviews (Besand 2014, 33ff.).

Ein weiteres laufendes Projekt des „Monitoring“ im Feld der politischen Bildung zeigt das „Ranking Politische Bildung“ einer Arbeitsgruppe der Universität Bielefeld (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022). Deren Studie umreißt aktuell bereits in der fünften Erhebung eines dabei entstehenden zeitlichen Längsschnitts den Stellenwert der politischen Bildung in der Sekundarstufe II an Gymnasium und Gesamtschulen. Dieses „Ranking basiert auf der Stundentafelquote des Leitfaches der politischen Bildung am Gymnasium und weiteren Schulformen der Sekundarstufe I und II sowie an der Berufsschule“ (ebd.) und gibt aus diesem enggeführten, aber eine Bezugnahme ermöglichenden Zugriff eine begründbare Einschätzung zur Präsenz des Fachs in den jeweiligen Schulformen dieser Stufe bundesweit im Vergleich. Es bezieht sich methodisch auf eine Dokumentenanalyse und nachfolgende Auswertungen der daraus ableitbaren quantitativen Daten.

Für unser Bestreben, die pädagogischen Praxen, Projekte und Bemühungen um eine wirksame „Demokratiebildung“ zu beschreiben, musste ein anderer Weg gewählt werden. Aufgrund der bereits angesprochenen Vorgeschichte des Projekts und der in seiner Zielbestimmung liegenden Vorannahmen haben wir ein mehrschrittiges Vorgehen angewendet. Dabei sind methodisch gesehen drei verschiedene Verfahren zum Zuge gekommen: Eine Online-Fragebogenerhebung, eine Analyse vorliegender und exemplarisch ausgewählter Dokumente aus der Wissenschaft ebenso wie in Blick auf die pädagogische Praxis in Auswahl und – das wurde dann letztlich der tragende Kern der Untersuchung – eine umfassende Interviewerhebung mit pädagogischen Expert*innen, die mit Begriffen und Konzepten der Demokratiebildung oder auch der Demokratiepädagogik arbeiten. Im Rückblick betrachtet haben die ersten beiden Schritte – Online-Befragung und Dokumentenanalyse – den Korridor zur umfassenden qualitativen Interviewerhebung präzisiert.

In den Diskursen zur Methodik wissenschaftlicher Untersuchungen in den Sozialwissenschaften spricht man hierbei von einer Methodentriangulation oder auch einem mixed-methods-design, indem man „... verschiedene Erhebungsmethoden nutzt, sie aber in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert“ (Konrad/Sailer 2024, 144). Es wird betont, dass hierbei alles erlaubt ist, was sinnvoll und praktikabel scheint „... und die Ergebnisse im Sinne einer Erhöhung ihrer Validität, oder eines tieferen Verständnisses des untersuchten Sachverhalts verbessert“ (ebd., 145). Konsens ist zudem, dass man ein Gegengewicht zwischen hochreaktiven Methoden – in unserem Falle den leitfadenorientierten narrativen Interviews – und nicht-reaktiven Methoden, wie den hier gewählten Dokumenten- und Literaturanalysen wählen sollte.

3.3 Zugriffsebenen

Die Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung gliedert sich in die drei Ebenen:



Abb. 1.: Methodik: Die drei Zugriffsebenen

Wenn wir uns einen Raum vorstellen, in dem die verschiedenen „Objekte“ der Demokratiebildung stehen, dann fungieren die drei Zugriffsebenen wie Scheinwerfer, die teils unterschiedliche und teils dieselben Gegenstände beleuchten – und das aus je verschiedener Blickrichtung. Es werden dann stets differente Aspekte im Vordergrund beleuchtet, während andere im Hintergrund bleiben oder durch bevorzugte Objekte verdeckt werden. Das Forschungsziel kann so gesehen durch einen jeweils anderen Blickwinkel in einem anderen Licht erscheinen. Der Projektantrag sah vor, dass Demokratiebildung auf zivilgesellschaftlicher Ebene und jener der staatlichen pädagogischen Institutionen mit dem Schwerpunkt der Schule sowie in unmittelbarer Nähe zu deren Praxis erkundet werden soll.

Bei der späteren Ergebnisbetrachtung ist noch zu beachten, dass sich jede Ebene auf den zwei Hauptachsen „Vielschichtigkeit des Feldes“ und „dynamische Entwicklung“ unterschiedlich verteilt. Die Verteilung der Zugriffsebenen auf diesen zwei prägenden Achsen bei der Erfassung des Feldes der Demokratiebildung sollte bei der Betrachtung der Forschungsergebnisse unbedingt mitbedacht werden. Sie gibt Hinweis darauf, inwieweit die Ergebnisse verallgemeinert werden können.

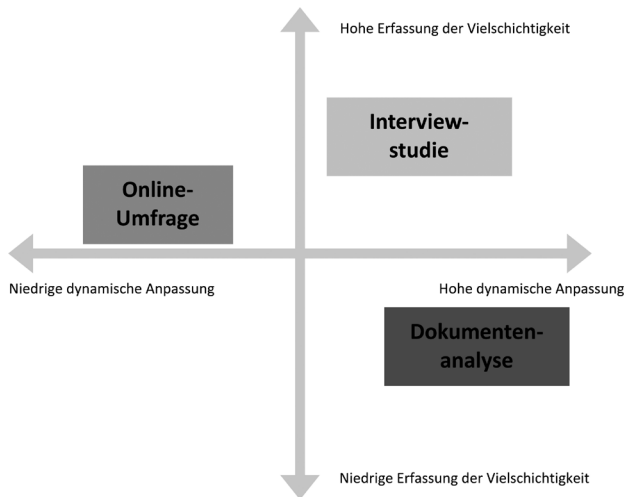


Abb. 2: Zugriffsebenen hinsichtlich Dynamik und Vielschichtigkeit

Die Online-Umfrage eröffnet potenziell durch ein offenes Design und die Fragen zu verschiedenen Themenbereichen der Demokratiebildung einen Einblick in das Feld, sie unterliegt aber über die Zeit ihres Zugangs keiner Anpassung an wahrnehmbaren Veränderungen im Feld. Da der Fragebogen nach Verteilung an die Ministerien nicht mehr bearbeitet wurde, um die Ergebnisse nicht zu verzerren, unterliegt die Online-Umfrage einer niedrigen dynamischen Anpassung. Die Ergebnisse zeigen also eine Momentaufnahme aus dem Jahr 2021. Zudem sollte beachtet werden, dass die Ergebnisse Aussagen einzelner Ministerien oder von Akteuren und Institutionen der nachgeordneten Verwaltungseinheiten sind und damit nur einen – angesichts des erreichten Rücklaufs nur geringen – Teil der Akteur*innen im Feld darstellen.

Die Dokumentenanalyse ließ sich hingegen dynamisieren, da die Auswahl der Dokumente über den Forschungsprozess hinweg stets angepasst und zent-

rale Dokumente auch in der Endphase der Datenauswertung noch zur Kenntnis genommen werden konnten. Die Interviewstudie bietet, durch die Befragung zahlreicher Personen auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Bereichen, einen hohen Grad der Erfassung der Vielschichtigkeit von Demokratiebildung. Zudem konnte während der Erhebungsphase im gewissen Maße die Entwicklung der Demokratiebildung implizit mit abgebildet werden, da die Aussagen der Interviewten auch durch die damaligen Ereignisse im Feld der Demokratiebildung beeinflusst wurden.

Die Einsicht darin, wie sich die Zugriffsebenen auf den zwei Achsen verteilen, kann eine Orientierung dafür bieten, um für mögliche künftige Studien zur Demokratiebildung bei der Planung und Durchführung zu reflektieren, ob eine hohe Erfassung der Vielschichtigkeit oder eine hohe dynamische Anpassung an die Entwicklungen im Feld der Demokratiebildung bei den je projektierten Studien hilfreich und notwendig ist. Es bleibt spannend zu beobachten, wie sich die beiden Achsen entwickeln werden und inwieweit sich nach Abflachen der Konjunktur im Begriffsgebrauch oder nach Erschließung der Vielschichtigkeit die Bedeutung der beiden Achsen im jeweiligen Design verschiebt.

3.3.1 Die Online-Umfrage

Der Fragebogen für die Erhebung ist in vier Frageblöcke aufgeteilt: 1. Allgemeines Verständnis von Demokratiebildung, 2. Programme, Projekte, Initiativen der Demokratiebildung, 3. Perspektiven und 4. Akteursspezifische Fragen. Der Fragebogen wird im Anhang dokumentiert.

Es sollten in diesem Survey vor allem *öffentliche Institute* wie Ministerien und Einrichtungen der Exekutive in Bund und Ländern, die sich auf Demokratieförderung, Abwehr von Gewalt und die Vorbeugung sowie Intervention in Blick auf die Gefahr der Entdemokratisierung konzentrieren, erfasst werden. Es ging also um Staatskanzleien, Ministerien von Schule und Bildung, Jugend und Sozialem sowie des Inneren und der Justiz. Die Absicht lag darin, nach deren Programmen und Konzepten zur Demokratieförderung zu fragen und zugleich hierfür Auskünfte für die jeweiligen Programme und deren Entwicklung sowie vor allem ihre konzeptionelle Begründung zu erkunden. Der entscheidende Hintergrund dieser Zugriffsweise lag in der in den Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaft konsensuellen Einschätzung, derzufolge der Begriff der „Demokratiebildung“ relativ überraschend in den Jahren ab 2015 aus dem Raum der Politik (Kenner/Lange 2022, 62 und 2020, 48) in deren Fördertätigkeit und zunehmend mehr auch in die fachliche Publizistik gelangt ist. Dies gilt, obschon bis dahin kein „... belastbares System einer theoriegeleiteten Professio-

nalisierung des durch Politik und Schulpraxis geforderten Innovationsschubs für Demokratiebildung“ (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022, 32) erkennbar war.

Die Erhebung wurde in zwei Wellen umgesetzt. Der Bearbeitungszeitraum der ersten Erhebungswelle lag zwischen 13.7.2021 und 17.9.2021. Es wurden hierfür alle Staatsministerien und Staatskanzleien der Bundesländer sowie des Bundes mit einem Anschreiben per E-Mail kontaktiert mit der Absicht, zentrale Verteiler- und Koordinationsstellen zu erreichen, welche die jeweiligen Akteure in den Ebenen von Bund und Ländern kennen und ihrerseits durch Weiterreichung des Erhebungslinks zur Teilnahme auffordern sollte. Ein entsprechendes PDF-Schreiben, in dem Verteilungshinweise auf Basis einer jeweils von unserer Arbeitsstelle vorbereiteten Länderrecherche enthalten waren, ging parallel dazu an die ausgewählten Adressaten. In diesen Anschreiben benannten wir umfassende Vorschläge zur Weiterleitung des Fragebogens und der Teilnahmebitte an Ministerien sowie Abteilungen und Referate der jeweiligen Exekutive, die für die Förderung und Umsetzung von Demokratiebildung als einschlägig eingeschätzt wurden. Dazu gehören beispielsweise die Wissenschaftsministerien, Bildungs- und Kultusministerien, Justizministerien, Ministerien für Soziales, Ministerien für Inneres und landes- oder bundeseigene Institutionen, die Projekte der Demokratiebildung fördern (bspw. Landeszentralen für politische Bildung, Weiterbildungseinrichtungen für Lehrkräfte).

In der ersten Umfragewelle wurden 17 zentrale Institutionen angeschrieben, darunter jeweils alle Staatsministerien und -kanzleien der Bundesländer sowie das Bundeskanzleramt für die Bundesebene. Der Bearbeitungszeitraum lief vom 13.7.2021 bis zum 17.9.2021. In allen Anschreiben wurden Vorschläge zur Weiterleitung an weitere Institutionen aufgelistet, jeweils etwa acht bis neun Nennungen pro Bundesland. Im Bearbeitungszeitraum antworteten insgesamt 11 der insgesamt 154 in den Anschreiben vorgeschlagenen Institutionen. Zusätzlich antworteten fünf Institutionen bzw. Arbeitsstellen, die nicht Teil der vorgeschlagenen Institutionen sind. Die häufigsten Antworten kamen aus NI (8), BE (7) und SH (3), aus BW, SN und ST ist jeweils eine Antwort eingetroffen. Die Summe der Antworten lag bei 21 Teilnehmenden bis zum Ablauf der gesetzten Frist.

Beteiligt haben sich Staatskanzleien (2), Ministerien für Bildung (2), Ministerien für Soziales (2), Ministerien für Inneres (3), Landeszentralen für politische Bildung, die Öffentlichkeitsarbeit von Landtagen (1) und Justizministerien (1). Darüber haben als nicht von uns vorgeschlagene Institutionen kommunale Stellen in NI (3) und zwei Lehrer*innen-Bildungsinstitute (NI 1; BE 1) teilgenommen.

Da diese Stichprobengröße nach dem ersten Durchlauf bei weitem nicht zufriedenstellend war, entschieden wir uns für eine zweite Umfragerunde. Hierfür wurden alle Ministerien, die den Fragebogen noch nicht bearbeitet hatten, nochmals gesondert angeschrieben. Zusätzlich wurden die Ministerien und Stellen aus Ländern, welche noch keine Antwort gegeben hatten, telefonisch kontaktiert. Dieser zweite Bearbeitungszeitraum ging vom 30.9.2021 bis zum 30.10.2021. In der zweiten Umfragerunde wurden alle diejenigen vorgeschlagenen Institutionen angesprochen, die nicht innerhalb der ersten Umfragerunde teilgenommen haben (N=125). Nicht erneut angeschrieben wurden die Staatsministerien und -kanzleien der Bundesländer und das Bundeskanzleramt. Der zweite Bearbeitungszeitraum lief vom 30.9.2021 bis zum 30.10.2021. Zum Ende dieser zweiten Umfragerunde lagen 40 auswertbare Fragebögen vor. Nach Ablauf des offiziellen Bearbeitungszeitraums kamen noch fünf weitere ausgefüllte Fragebögen aus NI (3) und RP (1) sowie dem Bund (1) hinzu, wodurch sich die gesamte Stichprobengröße auf N=45 beläuft. Angesichts des geringen interpretativ belastbaren Umfangs der Stichprobe sowie der variierenden Quantität und Qualität der Antworten bei einem Teil der Fragen ist die Aussagekraft entsprechend begrenzt.

Das Ziel dieses Surveys war es, einen ersten Eindruck von der Breite der Verstehensweisen und von der Reaktion auf die Frage nach der Bedeutung und der Realisierung von Demokratiebildung zu erhalten. Dabei stand die Perspektive im Vordergrund, ein Abbild in Eckpunkten, Thesen und offenen Fragen vom Begriffsgebrauch insbesondere der staatlichen Akteure zu erhalten. Die Auswertung der Ergebnisse dieses Surveys erfolgt in Kapitel 4.

3.3.2 Die Dokumentenanalyse

Hier eröffnet sich prinzipiell ein weites Feld. Einerseits sind das die Dokumente, welche die bildungspolitischen Entscheidungen zur Frage der Entwicklung und Förderung von Demokratiebildung beschreiben. Andererseits gibt es eine Fülle fachwissenschaftlicher Literatur, daneben auch eher die allgemeine Öffentlichkeit ansprechende Publikationen sowie eine rege Veröffentlichungspraxis von Statements, Forderungskatalogen, Positionspapieren und Stellungnahmen aus der Fachwelt in Wissenschaft und Praxis. Das kann angesichts der Prägnanz des Themas und der praktischen Voraussetzungen auch in der Entwicklung der liberalen Demokratien sowie der damit verbundenen gegenwärtigen Krisendiskurse kaum verwundern. Angesichts der Fülle des Materials wurde für diesen Monitor der Schwerpunkt auf die Analyse der Länderaktivitäten und der diesen zugrunde liegenden Materialien in Web und auf den verwaltungsmäßigen

Medien gesetzt. Es kommt hinzu, dass in Bd. 1 der Reihe „Monitor Demokratiebildung“ (Beutel/Kenner/Lange 2025) exemplarisch und genau die Frage der Erklärungen und Manifeste, die aus dem Raum von politischer Bildung und Demokratiepädagogik resultieren, bereits angesprochen wurde und ein umfassender Literaturbericht zum Thema (Grammes 2025) dort ebenfalls vorgelegt worden ist. Gleichwohl bleibt die Aufbereitung v.a. auch der zivilgesellschaftlich und verbandsbezogenen Arbeiten ein Desiderat für künftige weiterführende Studien.

Für die hier angewendete Analyse wurde in einer Recherche unter dem Stichwort der KMK-Vereinbarung 2018 (Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis) die Veröffentlichungen, Papiere und auch die Webseiten der sechzehn Länder¹ aufgesucht und an den Kriterien von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung orientiert durchgesehen. Hinzu kommt noch die Kurzrezension der SWK-Stellungnahme vom Sommer 2024, dies – da die SWK eine von der KMK einberufene temporäre Institution darstellt – mit einem Blick auf die nachfolgende und aktuell immer noch schwebende fachliche Auseinandersetzung zu diesem Papier. Die entsprechend differente Materialage hat zu einer Art Ländervignetten zu diesem Thema geführt, die in Kapitel 5 dargestellt werden.

3.3.3 Die Interviews

Für die qualitative Tiefenstudie haben wir 59 Expert*inneninterviews durchgeführt. Diesen wurde ein Leitfaden zugrunde gelegt, der acht Fragerichtungen formuliert hat. Im Sinne der Leitfadenorientierung war es ein Ziel, ein assoziativ offenes und das Nachdenken anregendes Gespräch zu führen, bei dem der Interviewer zwar darauf geachtet hat, dass die im Leitfaden angesprochenen Themenbereiche auch im Gespräch behandelt worden sind, gleichwohl sowohl die mögliche Reihenfolge dieser Themen als auch die inhaltliche Tiefe und mitunter der zeitliche Umfang der daraus entstandenen Gespräche zwangsläufig individuell und damit verschieden sind. Die Auswahl der 59 Teilnehmenden wurde in einer Vorbereitungsrunde in einem mehrstufigen Verfahren getroffen. Ziel war es, die verschiedenen Akteursgruppen einzubeziehen, die im Diskurs zwischen Politischer Bildung, Demokratiebildung und realem Interesse an Konzepten der Demokratiebildung tätig geworden sind. Die Auswahl war damit einerseits auch subjektiv gebrochen, auf der anderen Seite durch eine umfassende

1 Hier deshalb 15 Einheiten, da zum Recherchezeitpunkt die Qualitätsentwicklung und Lehrer*innenbildung von Berlin und Brandenburg noch im Verbund – also einem Bundesland entsprechend – zu recherchieren war.

Feldrecherche abgesichert. Zugleich mussten in einer zweiten Stufe nochmals in eher pragmatischer Hinsicht ausgewählt werden, weil die Anzahl der in Frage kommenden Akteure zu groß geworden ist. Ein zudem beachteter Aspekt war, sowohl verschiedene Wissenschaftsbereiche (Forschung/Lehre von Fachdidaktik der politischen Bildung und erziehungswissenschaftlicher Schulpädagogik) einzubeziehen, als auch zivilgesellschaftliche Akteure, im Feld tätige Stiftungen und fördernde Institutionen sowie in der Politik die KMK und ihr Themenarbeitskreis. Hinzu kam schon bei der Erstkonzeption dieser Studie eine Reihe exemplarischer und in der demokratischen Schulentwicklung expressiv sichtbarer Schulen, die Perspektive der Schüler*innen und von deren Organisationen, wenigen Vertreter*innen aus Österreich und der Schweiz, da der Diskurs im D-A-CH-Raum seit längerem seinen Niederschlag findet.

Interview-Gruppen	N=	Interview doppelt besetzt	Personen
Forschung/Lehre	29		29
Stiftungen	8	2	10
Schule	6	4	10
Vereine und Verbände	4		4
Wettbewerbe	4	1	5
A-CH	3		3
KMK	3		3
Schüler:innenperspektive	2	1	3
Gesamt	59	8	67

Tab. 1: Verteilung der Interviews nach Gruppen

Tab. 1 gibt Auskunft über die in den Interviews vertretenen Handlungsgruppen: Aus Forschung und Lehre (Hochschulen) kommen 29 der Interviewten, davon 5 aus der erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik, 3 aus der Sozialpädagogik, 1 aus der Politikwissenschaft und 20 aus der Didaktik der Politischen Bildung, davon wiederum 2 aus dem Bereich Grundschule/Sachkunde.

Tab. 13 im Anhang gibt eine deskriptive, umfangsbezogene Beschreibung des in dieser Erhebung entstandenen Datenmaterials. Die 59 Interviews haben eine gesamte Sprachzeitdauer von 60 h 35 Minuten. Im Durchschnitt dauert ein Interview 1h und 2 Minuten. Der dabei transkribierte Umfang beläuft sich auf 2.954.645 Zn (mit Lz). Im Durchschnitt erreicht ein Interview 50.079 Zn. (mit

Lz.), das sind bei einem Mittel von 2.500 Zn. pro Seite pro Interview 20 Seiten im Durchschnitt. In der Summe ergibt das einen verbalen Datensatz von 1.180 Manuskriptseiten, die von unserem Team verschriftlicht und dann mehrfach co-diirt werden mussten. Bei all dem ist natürlich zu bedenken, dass aufgrund der halboffenen Gesprächssituation die Frage und Redeanteile der Interviewer einbezogen sind. Die weitere Auswertungsarbeit mit diesem Material beschreiben die folgenden Kapitel.

3.4 Schwerpunkt Interviewstudie

Eine adaptierte Form der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ bildet den methodischen Schwerpunkt der Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung. Damit allen Lesenden ersichtlich ist, wie die Qualitative Inhaltsanalyse arbeitet, welche Herausforderungen dabei auftreten können und wie das Verfahren adaptiert wurde, um zum einen die Forschungsziele der Pilotstudie und zum anderen dabei eine möglichst hohe wissenschaftliche Güte zu erreichen, soll das hier gewählte Verfahren beschrieben werden. Es wird gezeigt, welche Anpassungen sich im hier gewählten Design als zweckmäßig und notwendig erwiesen haben.

Unter Qualitativer Inhaltsanalyse „wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz/Rädiker 2022, 39) verstanden. Sie hat sich zudem als Forschungsmethode für explorative Forschungsdesigns bewährt (Mayring 2020; Kuckartz/Rädiker 2022). Vor allem schützt das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse davor, voreilige und auf den Einzelfall bezogene Schlussfolgerungen zu treffen (ebd., 122). Damit passt sie zum explorativen Forschungsdesign dieser Studie. Denn sie bietet die Grundlage für das Forschungsziel der systematischen Erfassung von Konzepten der Demokratiebildung und stellt sicher, dass valide Ergebnisse erreicht werden können.

Im deutschsprachigen Raum der Sozialwissenschaften hat Philipp Mayring die Qualitative Inhaltsanalyse vor etwa 40 Jahren etabliert. Sein erstes Buch zur Qualitativen Inhaltsanalyse ist 1982 veröffentlicht worden und erhielt in den Geistes- und Sozialwissenschaften viel Zuspruch. Gleichwohl orientiert sich das hier adaptierte Vorgehen nicht an Mayring, sondern baut auf den weiter entwickelten Ansatz von Kuckartz und Rädiker auf, welcher die Konzeption von Mayring flexibilisiert hat. Diese Entscheidung basiert auf zwei Hauptargumenten.

Zum Ersten sieht Mayring eine Qualitative Inhaltsanalyse vor, die einem Ablaufmodell folgt, das aus festen Schritten besteht (Mayring 2015, 70 ff.). Kuckartz/Rädikers Ablaufmodell stellt zwar auch eine schrittweise Abfolge dar

(Kuckartz/Rädiker 2022, 132), eröffnet aber eine größere Flexibilität zur Anpassung der Schritte an Struktur und Dichte des gewonnenen Materials. Hinzu kommt, dass die QDA-Software MaxQDA (von Kuckartz mitentwickelt) diese Flexibilität unterstützt, während die Software QCAmap (von Mayring mitentwickelt) die feste Schrittabfolge vorsieht. Da Demokratiebildung während der Auswertungsphase von einer hohen Dynamik in ihrer Entwicklung, den Fachdiskursen und den wissenschaftlichen Impulsen geprägt war und noch immer einen dynamischen Ansatz von Entwicklung, Fachdiskursen und wissenschaftlichen Impulsen darstellt, somit eine Analyse bislang noch kaum auf fachlich konsensuell geteilten oder gar feststehenden Begriffen basieren kann, ist der flexible Ansatz von Kuckartz/Rädiker, der eine ständige Anpassung im Forschungsprozess erlaubt, für die Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung ausgewählt worden.

Zum Zweiten wird Mayrings Umgang mit Textstellen, mit Blick auf das bei dieser Monitorstudie entstandene Datenmaterial als weniger sinnvoll angesehen als der Umgang mit Textstellen im Auswertungsmodell von Kuckartz/Rädiker. Mayring sieht vor, dass Textstellen zunächst in eine „knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form (Paraphrasierung)“ (Mayring 2015, 71) gebracht werden, um dann damit weiterzuarbeiten. Diese Paraphrasierung kostet zum einen Zeit und Arbeitskraft und ist zudem beim hier erreichten Datenumfang von 59 je mindestens einstündigen Interviews im Rahmen der Projektmittel nicht realisierbar gewesen. Zum anderen wird durch die mit einem solchen Vorgehen verbundene Abstraktion die Analysegrundlage verzerrt. Aus kognitionspsychologischer Sicht ließe sich durchaus dafür argumentieren, dass dieser Prozess ohnehin mental bei der analysierenden Person stattfindet und dass das Ergebnis im Verfahrensvorschlag nach Mayring lediglich aufgeschrieben wird. Dennoch erschließt sich aus unserer Sicht nicht der Grund für diesen Schritt, da die Grundlage für die weitere Analysearbeit dann nicht mehr die Sinneinheiten der Sprache z.B. der je interviewten Person, sondern die Sinneinheiten der Paraphrase sind. Die Inhaltsanalyse verschiebt sich somit von Ausgangsperson zu Analyseperson. Denn eine Paraphrase ist bereits ein interpretativer Prozess, der die Sinneinheiten des Ausgangstextes verändert. Etwaige Annahmen, Voreingenommenheiten und Situationsfaktoren könnten so die Ergebnisse bereits an dieser Stelle des Forschungsprozesses verzerren.

Eine weitere Alternative neben Kuckartz/Rädiker bietet potenziell die Grounded Theory, die mit ihrem Ansatz zur Datenanalyse und Theoriebildung (Ströbling 2019, 531) ebenfalls in weiten Teilen mit dem Forschungsinteresse der Pilotstudie Monitor Demokratiebildung korreliert. Jedoch finden sich auch hier wieder Punkte, wie z.B. dem stetig vergleichenden Vorgehen beim „theore-

tischen Sampling“ (ebd., 532), die nicht mit den Forschungszielen der Pilotstudie „Monitor Demokratiebildung“ korrespondieren.

Auch wenn die Ansätze Mayrings und die der Grounded Theory nicht als Grundlage für das hier adaptierte Verfahren verwendet werden, sprechen die beiden Ansätze doch wertvolle Aspekte an, die bei Kuckartz/Rädiker wiederum fehlen. Deswegen werden die Punkte, die für die Pilotstudie „Monitor Demokratiebildung“ bei Mayring und aus der Grounded Theory nützlich sind, mit einbezogen, während die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker primär als Grundlage verwendet wird.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Kuckartz/Rädiker schlagen drei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse vor. Die a) inhaltlich-strukturierende, b) evaluative und c) typenbildende Inhaltsanalyse (2022, 104 ff.). Da das Forschungsdesign unserer Studie explorativ angelegt ist, indem eine Frage untersucht wird, die im engeren Sinne wissenschaftlich und methodisch-systematisch noch nicht erforscht worden ist, und es zugleich ein zentrales Ziel der Analyse ist, die Inhalte, Vorstellungen und Konzepte zur Demokratiebildung strukturiert darzustellen, anstatt zu evaluieren oder Typen zu bilden, eignet sich hier die inhaltlich-strukturierende Vorgehensweise am besten.

Im Kern der Qualitativen Inhaltsanalyse stehen Kategorien. Sie fungieren wie Überschriften oder Pakete, indem sie den Sinn einer Textstelle eingrenzen. Die Kategorienbildung umfasst dabei die kognitive Leistung, einen Gegenstand in der Welt wahrzunehmen, zu abstrahieren und einer Kategorie bzw. einem Muster von Begriff oder Begriffen zuzuordnen (ebd., 54). Kategorien sind also eine abstrahierte Version eines tatsächlichen oder auch empirisch gehaltvollen Gegenstandes oder mehrerer Gegenstände, die diese wie in einer Kiste sammelt, um sie so zum einen besser zu verstehen und sie zum anderen gegenüber differenten Gegenständen abzugrenzen. Bei der Bildung von Kategorien ist zu beachten, dass sie in enger Beziehung zur Forschungsfrage stehen. Bei jeder der Kategorie sollte deshalb gefragt werden, ob sie dazu beiträgt, das Ziel einer Studie zu erreichen oder ob sie in Breite oder Tiefe noch ausformuliert werden muss. Die Kategorien sollten so erschöpfend sein, dass alle Sinneinheiten umfasst werden. Zudem sollten Kategorien trennscharf zueinander stehen. Es sollte jederzeit klar sein, wo eine Textstelle eingeordnet wird. Wenn zwei Kategorien in Frage kommen, müssen diese nochmals angepasst und gegebenenfalls ausdifferenziert oder umstrukturiert werden. Ziel ist es, dass alle Kategorien so formuliert und verständlich sind, dass das Kategoriensystem all denen transparent und verständlich wird, die es lesen (ebd. 63 ff.).

Um die Komplexität qualitativer Daten und entsprechender Kategorien zu vereinfachen, werden Kategorien in einem Kategoriensystem angeordnet. Dieses dient dazu, die Kategorien zueinander zu ordnen und eine Übersicht für die Forschenden sowie die Lesenden zu schaffen. Dazu sind Ordnungskategorien üblich, die die Kategorien in einer hierarchischen Struktur anordnen. So werden etwa – um ein Beispiel der Botanik anzusprechen – die Blumen zusammen mit Kräutern und Bäumen in die Oberkategorie Pflanzen eingeordnet. In Bezug auf die qualitative Inhaltsanalyse sind Kategoriensysteme nahezu immer hierarchisch aufgebaut. Es gibt aber auch die Möglichkeit, sie als Netzwerkstruktur oder als Begriffscluster darzustellen (ebd., 61 ff.). Für den Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse schlagen Kuckartz/Rädiker sieben Phasen vor, die sie dem nachstehenden Ablaufmodell (ebd., 132) folgend strukturieren:

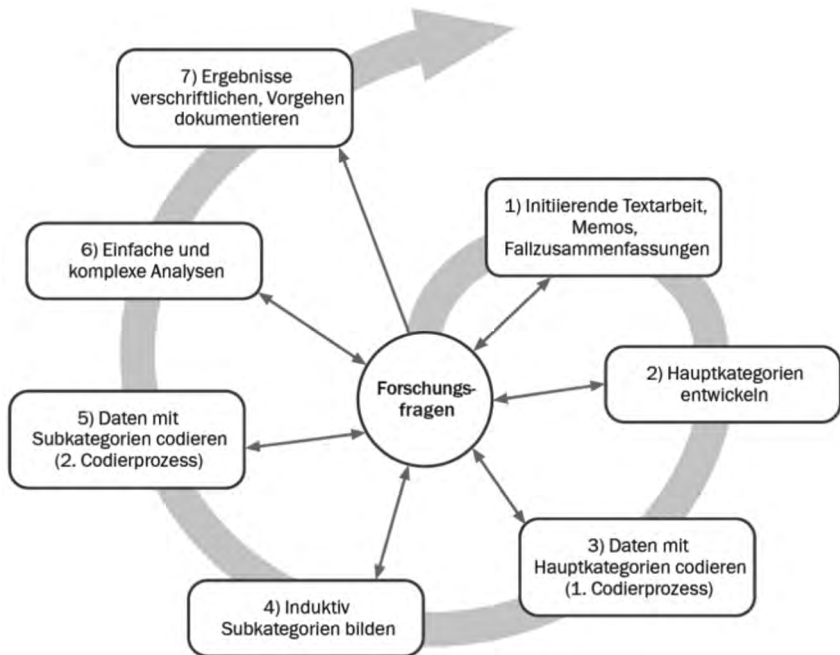


Abb. 3: Phasenmodell nach Kuckartz/Rädiker

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Die erste Phase besteht aus der Sichtung des Textmaterials, der Erstellung erster Memos und möglicher Fallzusammenfassungen. Ziel ist es, hier einen Überblick über das Datenmaterial zu gewinnen. Hierbei können Memos oder Fallzusammenfassungen unterstützen.

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Anschließend an die erste Lektüre des Materials sollten Hauptkategorien entwickelt werden. Diese werden häufig deduktiv auf Basis der Forschungsfragen, der Interviewleitfäden und der zugrundeliegenden Fachliteratur gebildet. Sie dienen als Sammelkategorien, um das Datenmaterial zu umreißen, es aber noch nicht im Einzelnen differenziert zu ordnen. In jedem Fall lohnt sich – abhängig von der Größe des Datenstamms – ein Probedurchlauf mit 15–20% des Datenmaterials, um zu überprüfen, ob die Sammelkategorien dafür ausreichen, alle Textstellen einzuordnen.

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

In der dritten Phase wird das Datenmaterial mittels der Hauptkategorien codiert. Damit ist gemeint, dass die Ausgangstexte (z.B. von transkribierten Interviews) Wort für Wort und Zeile für Zeile durchgegangen werden und dabei entschieden wird, zu welcher Kategorie die Sinneinheiten passen. Codieren bedeutet also eine Textstelle in eine Kategorie einzuordnen bzw. sie einer Kategorie zuzuordnen.

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

In der vierten Phase werden die Textstellen einer jeden Hauptkategorie induktiv am Text ausdifferenziert. Das bedeutet, dass für alle Hauptkategorien Subkategorien gebildet werden. Dabei muss man so vorgehen, dass der Prozess und die dabei zu treffenden Entscheidungen überschaubar bleiben, denn es gilt: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig“ (Kuckartz/Rädiker 2022, 139). Ziel ist es, die Textstellen in den Hauptkategorien inhaltlich so auszdifferenzieren, dass sie eindeutig einer Subkategorie zugeordnet werden können und zugleich nicht überkomplex in Feinunterscheidungen verloren gehen.

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Im Anschluss daran muss das komplette Datenmaterial mit den Subkategorien codiert werden. Das ist die arbeitsintensive Phase, da sie am längsten dauert und eine konzentrierte kognitive Leistung im Forschungsprozess erfordert. Die

Phasen 4 und 5 werden in mehreren Zyklen durchlaufen, da es beim Codieren immer wieder dazu kommen kann, dass eine neue Subkategorie formuliert werden muss.

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

Wenn das Datenmaterial komplett codiert ist, kommen Analyseformen zum Tragen, mittels derer das codierte Material anschaulich und strukturiert ausgewertet wird. Dies können Visualisierungen, vertiefte Einzelfallanalysen oder auch Gruppenvergleiche sein.

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

Letztlich müssen die Ergebnisse der Analyseformen verschriftlicht werden, zugleich wird das Vorgehen dokumentiert. Hierbei ist zu beachten, dass die analysierten Kategorien nicht alphabetisch oder nach der Hierarchie des Kategoriensystem dargestellt werden, sondern in einer sinnerzeugenden Abfolge, die einen Spannungsbogen für die Lesenden erzeugt. Kuckartz und Rädiker empfehlen bereits früh mit der Verschriftlichung anzufangen. So lässt sich bereits zum Ende des Codierprozesses beschreiben, wie die Texte ausgesucht, die Kategorien gebildet und die Textstellen codiert wurden. In jedem Fall sollte der gesamte Auswertungsprozess dokumentiert werden, um hohe Transparenz zu schaffen.

3.4.2 Das Problem der Gütekriterien

Durch den schwerpunktmäßig qualitativen Forschungsansatz ist die Pilotstudie Monitor Demokratiebildung ein Produkt qualitativer Forschung, die häufig „als beliebig, zu wenig methodisch kontrolliert, gar unwissenschaftlich“ (Mayring 2020, 4) kritisiert wird. Insbesondere die Qualitative Inhaltsanalyse steht in einer Kritik, der zufolge sie klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) nicht standhalten (Flick 2020, 249 ff.) und keine „Hintergrundtheorie“ (Stamann et al. 2016, 3) habe, auf die sie sich stützen könne. Zudem ist die Qualitative Inhaltsanalyse im Kern Hermeneutik, welche die Herausforderung mit sich bringt, dass die Forschungsergebnisse lediglich eine eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit haben können (Krumm 2018, 340).

Gerade die der Inhaltsanalyse zugrundeliegende Textthermeneutik stellt ein Problem dar, da das Interpretieren von Text ein mentaler Prozess ist, der nahezu automatisch passiert (Busse 2015, 370). Für ein besseres Verständnis wie dieser mentale Prozess verläuft, teilen Hielscher-Fastabend/Jaecks (2009) Textthermeneutik in zwei Prozesse ein: In bottom-up-Prozesse, wie z.B. die Zugreifbarkeit der Lexeme oder das Verstehen der Komplexität sowie in top-down-Prozesse,

wie z.B. die mentale Repräsentation des Textes oder das Aktivieren von assoziierten Informationen. Die top-down-Prozesse sind für Pilotstudie besonders bedeutend, da bei diesen Prozessen dauerhaft Alltagswissen und Kontextinformation mit in das Gelesene gelegt werden (Ferstl/Crammon 2005, 131). So besteht die Gefahr, dass die späteren Ergebnisse durch einen etwaigen Informations-, Selektions-, oder Confirmation-Bias der Forschenden verzerrt werden. Die Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung muss, als Teil der qualitativen Forschung und als Grundstein für folgende Studien, auf diese Probleme Antworten finden.

In der Literatur zur Qualitativen Inhaltsanalyse finden sich einige Erwidern zu dieser Kritik. Generell wird in der qualitativen Forschung seit Längerem infrage gestellt, ob die bestehenden Gütekriterien der Sozialforschung überhaupt für die Qualitative Inhaltsanalyse geeignet sind, da die qualitative und quantitative Forschung verschiedene Wirklichkeitsverständnisse zugrunde legen. Stattdessen wird in der Forschungsliteratur über „methodenangemessene Kriterien“ (Flick 2020, 251) diskutiert. Beispielsweise werden *peer debriefing* (das regelmäßige Besprechen mit anderen Forschenden zur Aufdeckung „blinder Flecke“) und *member checks* (das regelmäßige Überprüfen durch andere Forschenden zur Aufdeckung von Fehlinterpretationen) vorgeschlagen, die im Sinne einer kommunikativen Validierung das Ziel haben, sicherzustellen, dass die Ergebnisse plausibel sind (ebd., 254 f.). Eine weitere Möglichkeit ist es, durch Zirkularität eine stärkere Validierung zu erreichen (ebd., 251). Allerdings besteht hierbei noch ein Benchmark-Problem, dass geklärt werden muss. Es bezieht sich auf die Frage wie viele Personen einer Aussage zustimmen müssen, damit die Gültigkeit einer Aussage abgeleitet werden kann (ebd., 261). Außerdem gibt es auch noch kein System für die Einbeziehung von verschiedenen Perspektiven über den Prozess der Inhaltsanalyse (Stamann et al., 2016).

Kuckartz und Rädiker reagieren auf die Kritik, insoweit sie darauf hinweisen, dass die Qualitative Inhaltsanalyse keine Methodologie ist, sondern eine Methode, die keine bestimmte Zugangsweise zur Welt vorgibt, welche durch einen theoretischen Überbau geregelt ist (Kuckartz/Rädiker 2022, 46). Sie machen ferner geltend, dass durch einen reflexiven Umgang mit der Hermeneutik sowie unter Einbeziehung mehrerer Forschenden durchaus valide Aussagen getroffen werden können (ebd., 25 ff.). Allerdings stimmen sie einer Berechnung eines Koeffizienten für die Intercoder-Übereinstimmung oder -Reliabilität, der zeigen soll, inwieweit Übereinstimmungen beim Codieren bestehen, nur bedingt zu. Für die Gründe sei auf ihr Handbuch hingewiesen (ebd., 239 ff.). Stattdessen schlagen sie zusätzlich zu den *member checks* und dem *peer debriefing*

das „Konsensuelle Codieren“ vor. Bei dieser Art des Codierens codieren zwei oder mehrere Forschende ein Interview unabhängig voneinander und diskutieren im Anschluss etwaige Unterschiede, bis ein einheitliches Verständnis des Textes vorliegt (ebd., 137).

Mayring nennt noch einen ergänzenden Ansatz zur Steigerung der wissenschaftlichen Güte: Die transparente Darlegung des Forschungsprozesses. Transparenz könnte z.B. durch einen Untersuchungsplan geschaffen werden, der darstellt, wie der Forschungsprozess ablief bzw. abläuft (Mayring 2020, 4).

Zusätzlich zu den Hauptkritikpunkten gibt es noch weitere Problemquellen, die die Qualitative Inhaltsanalyse in der Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung betreffen. In der Literatur und Praxis um und zur Qualitativen Inhaltsanalyse gibt es sehr viele Varianten für die Benennung der Kategorien. Neben dem angelsächsischen Äquivalent „Code“ gibt es vor allem für die verschiedenen Ebenen des Kategoriensystems keine einheitliche Benennung (Schreier 2014). Es ist ohne weitere Präzisierung nicht sofort klar, was eine Ordnungs-, Ober-, Basis-, Fein- oder auch Subkategorien bzw. ein entsprechender *-Code ist. Dies erschwert das präzise Nachvollziehen und Sprechen über die Kategorien und die Praxis des Codierens.

Neben der Gefahr, dass subjektive Auffassungen bzw. top-down-Prozesse die Ergebnisse des Codierens verzerren, besteht ebenso die Gefahr, dass sie das Erstellen von Kategorien beeinflussen. Laut Stamann et al. (2016) wird „meist nicht weiter spezifiziert“, ob die Kategorienbildung von einer oder mehreren Personen vollzogen wird. Da die Kategorien die Grundlage für das Codieren bilden und den Zugang zum Material bestimmen, ist es für den „Monitor Demokratiebildung“ von großer Bedeutung, hier Transparenz zu schaffen. Es bedeutet einen Unterschied, ob nur eine Person mit ihrer Sicht auf die Welt, ihren Interessen und ihrem Verständnis der Thematik die Kategorien bildet, oder ob mehrere Forschende an diesem Prozess beteiligt sind. Darüber hinaus bringen auch das Forschungsdesign und die Ausstattung der Pilotstudie Herausforderungen mit sich. Demokratiebildung als Forschungsgegenstand erzeugt zur Zeit der Datenerhebung 2022–2023 die Aufgabe, in ein Feld explorativ einzusteigen, das zum einen noch nicht über feststehende Begriffe verfügt, die zur Grundlage der deduktiven Kategorienbildung verwendet werden können und indem zum anderen eine hohe Dynamik in der Entwicklung vorherrscht. Auch die Masse an qualitativen Daten kollidiert teilweise mit den finanziellen, zeitlichen und personellen Eckpunkten des Projektes. Hierzu gehört auch, dass die Codierung und Dokumentation unterstützenden Hilfskräfte während der Projektlaufzeit – wie im akademischen Betrieb üblich – wechselten.

Aus der Perspektive des Monitor Demokratiebildung werden die Kritikpunkte an der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse ernst genommen. Die Kritikpunkte weisen auf entscheidende Herausforderungen hin. Es besteht die „Notwendigkeit von methodischer Strenge“ (Kuckartz/Rädiker 2022, 31). Im Folgenden soll deswegen dargelegt werden, welche Maßstäbe und Vorgehensweise gewählt wurden, um an dieser Stelle die nötige Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

a) Gütekriterien der Pilotstudie Monitor Demokratiebildung

Das Auffinden von Maßstäben und methodenangemessen Gütekriterien erweist sich als Herausforderung, da bereits eine erste Recherche zu dem Ergebnis führt, dass viele Kataloge mit Gütekriterien vorhanden sind. Laut Döring/Bortz soll es mehr als 100 solcher Kataloge geben (Döring/Bortz 2016, 107). Angesichts dieser Vielfalt wurde entschieden, im Rahmen der Pilotstudie Gütekriterien zu finden, die mit dem Forschungsdesign korrespondieren.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	In wie weit können Außenstehende den Forschungsprozess und die Ergebnisse nachvollziehen und bewerten?
Indikation	In wie weit sind die methodischen Entscheidungen bezüglich des Forschungsgegenstandes begründet?
Empirische Verankerung	In wie weit sind die geprüften Hypothesen und Theorien auf Basis empirischer Daten begründet?
Limitation	In wie weit wird angegeben auf welche Bedingungen bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse geachtet werden muss?
Reflektierte Subjektivität	Wie umfassend und überzeugend werden die eigenen Positionen und Rollen der Forschenden reflektiert?
Kohärenz	In wie weit sind die Theorie und die Interpretation der Daten kohärent?
Relevanz	In wie weit ist die Studie relevant oder ein Beitrag für das Feld des Forschungsgegenstandes oder die Forschung?

Tab. 2: Gütekriterien nach Steinke (1999); angepasst aus Döring/Bortz 2016, 112 f.

Unsere Untersuchung orientiert sich an den sieben Gütekriterien von Steinke (1999): Das erste Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bekommt höchste Priorität. Intersubjektivität wird insbesondere in der Interview-Studie während des gesamten Forschungsprozesses angestrebt. Um dies zu erreichen, werden zwei parallele Strategien verfolgt, indem einerseits ein System für die Kategorienbildung und Codierung erstellt und andererseits der Forschungsprozess transparent gehalten wird. Insbesondere das Transparenzer-

fordernis ist für die Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung ein gewinnbringendes Vorgehen. Während die Techniken von Flick und Kuckartz/Rädiker (member checks, peer-debriefing und konsensuelles Codieren) auf Intersubjektivität zwischen den Forschenden abzielen, lässt sich sagen, dass die transparente Darlegung des Forschungsprozesses dazu dient, Intersubjektivität zwischen den Forschenden und den Lesenden zu schaffen. So können die Lesenden nachvollziehen, wie die Kategorienbildung und Inhaltsanalyse der qualitativen Daten ablief und können sich an der Weiterentwicklung der „Kategorien der Demokratiebildung“ anschließen und so die Forschung mitgestalten.

Das zweite Gütekriterium „Indikation“ und das vierte Gütekriterium „Limitation“ werden in diesem Abschnitt und in Abschnitt 4 behandelt. Die Begründung des methodischen Vorgehens erfolgte dabei in der Beantwortung der Kritik, der Lösung der Problemquellen und dem Hinweis darauf, weshalb die Qualitative Inhaltsanalyse verwendet wird.

Die Limitationen sind vor allem in dem Zwei-Achsen-Modell in Abb. 2 (Darstellung der Zugriffsebenen) zu lesen. Hieran schließt sich zum Teil die „Reflektierte Subjektivität“ an. Zu den in diesem Bericht stets kritisch und diskursiv begleiteten Inhalten kommt hinzu, dass auch im Forschungsprozess alle Forschenden stetig zur Reflexion angehalten wurden. Die Gütekriterien „Empirische Verankerung“ und „Kohärenz“ lassen sich für die Pilotstudie nicht vollständig anwenden, da es – wie bereits angesprochen – bislang noch keine konsensfähige und theoriebeste Bestimmung von Demokratiebildung gibt. Das letzte Gütekriterium „Relevanz“ wurde bereits erläutert. Was zu diesen Gütekriterien noch hinzugefügt, ist die Zirkularität zur Erhöhung der Validität und die Triangulation bzw. der mixed-methods-Ansatz.

b) Adaption der Qualitativen Inhaltsanalyse

Für den Monitor Demokratiebildung wurde ein adaptiertes Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker entwickelt, das durch quantitative Verfahren wie z. B. der Analyse von Worthäufigkeiten ergänzt wird und durch ein System zum Einbezug verschiedener Perspektiven und dem Umgang mit top-down-Prozessen auf Intersubjektivität abzielt. Dieses System wurde über die gesamte Interview-Studie erprobt und hat sich als erfolgreich erwiesen. Mit der Adaption dieses Verfahrens entstehen in Bezug auf das Projekt und den Forschungsgegenstand Demokratiebildung zwei Probleme: Erstens ist das mehrmalige Durchcodieren mit den deduktiven Kategorien und dann den induktiven Kategorien bei der Interviewanzahl von N=59 zu zeitaufwendig und zweitens fehlt – wie bereits hervorgehoben – der Demokratiebildung noch die konzept-

tionelle Grundlage, um auf feststehende Begriffe in der deduktiven Kategorienbildung zurückzugreifen. Um auf diese zwei Probleme und gleichzeitig auf die Komplexität sowie die dynamische Entwicklung von Demokratiebildung zu reagieren, wird ein induktiv-deduktives Verfahren gewählt, dass die Schritte 3–5 (Daten mit Hauptkategorien codieren, Induktiv Subkategorien bilden, Daten mit Subkategorien codieren) in eine Basis- und eine Feincodierung zusammenfasst. Wir orientieren uns hierbei vor allem an den Ausführungen von Morgenstern 2020 und Kuckartz/Rädiker 2020.

In der Basiscodierung wird zuerst mit *Basiskategorien* codiert. Diese Basiskategorien fungieren als Sammelkategorien, die relativ zu den *Feinkategorien* „größer“ angelegt sind und das Ziel haben, die Sinneinheiten des Materials holzschnittartig zu umreißen. Die Bildung dieser Basiskategorien geschah deduktiv anhand des Interviewleitfadens und der Überlegung, dass sich Demokratiebildung in die drei Ordnungsfelder „Demokratie“, „Bildung“ und „Demokratiebildung“ ordnen lässt. Die weitere Bildung der Basiskategorien geschah dann induktiv am Material selbst, indem versucht wurde Kategorien zu finden, die das Material erfolgreich umreißen. Hierbei wurde aber weiterhin der induktiv-deduktive Ansatz verfolgt, indem stetig die Offenheit bewahrt wurde, nach bestehenden Konzepten aus der Literatur oder der Praxis zu suchen, die dabei helfen Demokratiebildung weiter zu beschreiben.

Kategoriensystem

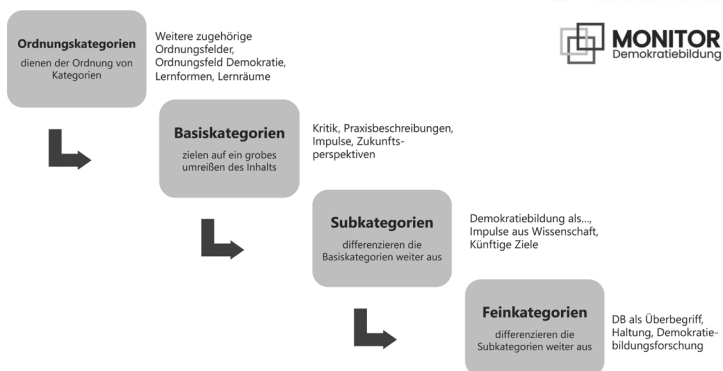


Abb. 4: Kategoriensystem – Hierarchie der Codeebenen

In der Feincodierung werden dann die Basiskategorien zu Feinkategorien ausdifferenziert. Diese Feinkategorien haben das Ziel die betroffenen Textstellen hinsichtlich ihrer einzelnen Aspekte zu codieren. Die Sinnseinheiten werden in der Feincodierung unter Berücksichtigung der Forschungsfragen ausdifferenziert. Auch hier wurde wieder eine offene Herangehensweise im Sinne des induktiv-deduktiven Ansatzes gewählt, was sich in diesem Codierschritt ebenfalls als gewinnbringend erwies. So zeigte sich, dass die Demokratiebildung sehr wohl auf bestehende Konzepte wie z.B. das Konzept der konventionellen und unkonventionellen Partizipation nach Max Kaase (1996) zurückgreifen kann.

Das Codesystem der Pilotstudie Monitor Demokratiebildung ist infolgedessen in vier Codeebenen gegliedert (Abb. 4). Die Ordnungskategorien haben eine strukturierende Funktion und gliedern alle Codes in die vier Ordnungsfelder Demokratie, Bildung, Demokratiebildung und Weiteres. Die Basiscodes umreißen den Inhalt des gesamten Interviewmaterials in einem weitgefassten Zugriff. Sie zielen darauf ab, wie die klassischen Hauptkategorien nach Kuckartz/Rädiker, den Text so weit wie möglich zu umfassen. Die Basiscodes wurden deduktiv-induktiv bei der Erstcodierung der ersten 25 % gebildet. Die Subcodes differenzieren dabei die groben und textstellenreichen Basiscodes weiter aus. Die letzte Ebene der Feincodes besteht lediglich bei den fünf Hauptkategorien des Monitor Demokratiebildung: Die Subcodes der Kenner/Lange Trias, die des Bildungsverständnisses, des Demokratiebildungsverständnisses, der Zukunftsperspektiven und der Impulse wurden in der an die Basiscodierung anschließenden Feincodierung nochmals zu Feincodes weiter ausdifferenziert. Der Grund dafür ist, dass diese fünf Subcodes sich als derart textstellenreich und erkenntnisbringend für das Erkenntnisinteresse des Monitor Demokratiebildung gezeigt haben, dass eine vertiefte inhaltliche Analyse dieser fünf Subcodes bei der Auswertung von zentraler Bedeutung gewesen ist und Eckpunkte für ein vertieftes Verständnis des Datenmaterials erbrachte.

Der Vorteil dieses Vorgehen ist, dass die Hauptkategorien bzw. Basiskategorien direkt ausdifferenziert werden. Somit ist das ganze Material direkt sowohl im Groben als auch im Feinen codiert und es wird stetig nah am Text gearbeitet. Zudem kamen durch den explorativen Charakter der Pilotstudie kontinuierlich neue Punkte auf, die mit dem induktiv-deduktiven Ansatz sehr gut bearbeitet werden konnten. Dieses Vorgehen wurde durch die QDA-Software MaxQDA gestützt. Dieses Programm ermöglicht neben einer komfortablen Dokumentenverwaltung auch die direkte Ausdifferenzierung von Kategorien im Smart-Coding-Tool. Hierdurch konnte der induktiv-deduktive Ansatz dauerhaft beibehalten werden, da die bei der Deduktion laufend entstehenden Kategorien

einfach in das Kategoriensystem eingeordnet werden und die betroffenen Textstellen im Smart-Coding-Tool bezüglich der neuen Kategorie codiert werden konnten. Zudem ist das Codieren mit MaxQDA dynamisch. Das bedeutet, dass bei Änderungen oder Neubildung von Kategorien die codierten Textstellen automatisch neu codiert oder umcodiert wurden.

Zusätzlich wirkt dieses Vorgehen ressourcensparend, indem die Basiscodierung und Feincodierung mit einem Teil des Materials vollzogen werden und im Anschluss der Rest des Materials mit dem „fertigen Kategoriensystem“ zu Ende codiert wird. Es gibt also zwei Codierschritte mit einem Teil des Materials und ein Codierschritt bei dem verbleibenden Teil. Dabei haben wir uns an Kuckartz/Rädikers Hinweis orientiert, dass für die Hauptkategorien in der Regel „ca. 10 bis 25 % des gesamten Auswertungsmaterials ausreichend sind.“ (Kuckartz/Rädiker 2022, 134). Um dennoch die Komplexität der Demokratiebildung abdecken zu können, wurden bei diesem Schritt 25 % des Gesamtmaterials codiert und in diesen 25 % alle Institutionsgruppen relativ zu ihren Anteilen am Gesamtmaterial verteilt.

Institutsgruppe	Relative Häufigkeit von n=59	Absolute Häufigkeit für 25 % (N=15) Interviews
Universitäten	18 %	2,7
Vereine und Verbände	5 %	0,75
Stiftungen	11 %	1,65
Schulen	10 %	1,5
Wettbewerbe	5 %	0,75
KMK	5 %	0,75
Schüler:innen	3 %	0,45
International	5 %	0,75

Tab. 3: Verteilung der Erstcodierung auf die Gruppen der Befragten

Aufgerundet ergab sich daraus, dass gruppenbezogen 3x Universität, 2x Vereine und Verbände, 2x Stiftungen, 2x Schulen, 2x Wettbewerbe, 1x KMK, 1x Schüler:innen und 2x International in die Basiscodierung und Feincodierung aufgenommen wurden. Dieses Vorgehen hatte zudem die Funktion, dass die Kategorienbildung einen Abschluss finden konnte. Wir haben nach Abschluss der Feincodierung das Kategoriensystem der Pilotstudie finalisiert.

c) System zur Einbeziehung von verschiedenen Perspektiven

Die größte Herausforderung bestand darin, einen Umgang mit den differenten Verständnissen von Demokratiebildung und dem Material selbst zu finden. Es wurde schnell ersichtlich, dass zu relevanten Kategorien in diesem Material die Konstrukte, Ansichten und Interpretationen sehr verschieden waren. Dementsprechend musste ein System gefunden werden, dass über den gesamten Codierprozess der Basis- und Feincodierung sowie der anschließenden Codierung des restlichen Materials die Gewährleistung von wissenschaftlicher Güte absichert.

Das PTC-System (**P**rojekt-**T**eam-**C**odier-System) gliedert sich in drei Ebenen, die sich stetig reziprok beeinflussen:

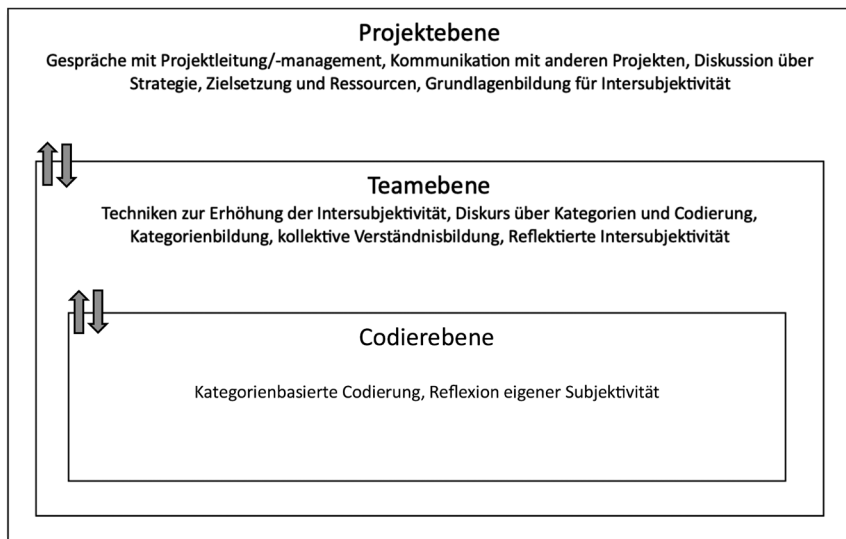


Abb. 5: Projekt-Team-Codier-System PTC

Auf der Projektebene finden sich die Gespräche mit der Projektleitung sowie dem leitenden wissenschaftlichen Mitarbeiter, die Einarbeitung neuer Mitarbeitenden und Kommunikation mit anderen Projekten. Diese Ebene hat eine supervisorische Funktion und zielt auf die Grundlagenbildung einer Intersubjektivität zwischen allen Beteiligten. Die Perspektiven der Projektleitung, die sich hauptsächlich um Strategieausrichtung, Bewirtschaftung der vorhandenen Forschungsmöglichkeiten und die Reflexion der Zielsetzungen drehen, werden zu Beginn des Projekts in festen Zeitabständen und anschließend nach größeren

Meilensteinen eingeholt. Gleichzeitig können in diesen Gesprächen die Gütekriterien Limitation und Relevanz geschärft werden. Die Gespräche mit dem Projektmanagement haben eine ähnliche supervisorische Funktion. Die Perspektiven des Managements sollten systematisch zu Beginn spätestens alle zwei Wochen und im weiteren Verlauf spätestens alle vier Wochen mit einbezogen werden. In diesen Gesprächen werden erste Codier- und Kategoriebildungsergebnisse diskutiert und diese mit den zur Verfügung stehenden Arbeitspotenzialen und dem vorgegebenen Zeitrahmen abgeglichen.

Es hat sich in der Pilotstudie Monitor Demokratiebildung gezeigt, dass sich in diesen Gesprächen sehr gut die aktuellen Entwicklungen der Demokratiebildung diskutieren lassen und der Blick auf andere Kontexte von Forschung, Praxisentwicklung und Bildungspolitik in diesem Themenfeld gerichtet werden kann. Damit wurden Entwicklungen sichtbar, die möglicherweise förderlich für das Projekt sein könnten. Die leitenden Fragen zur Erfassung der Perspektiven folgen dem Dreischritt:

- Welcher Punkt oder Aspekt wird besprochen?
- Welche Positionen/Auffassungen/Ideen gibt es dazu?
- Was nehmen wir auf, um unsere Forschungsfragen zu beantworten und den Forschungsprozess voranzubringen?

Damit die systematische Erfassung der Perspektiven gesichert wird, gibt es an dieser Stelle ein reflexives Verfahren, das den Forschungsprozess vor groben Abweichungen vom Plan schützen soll. Die erfassten Perspektiven und Ideen werden im Anschluss an die Gespräche direkt auf den nächsten zwei Ebenen dahingehend erprobt, ob sie auch wirklich zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen und den Forschungsprozess voranbringen. Das Erprobte wird dann wieder in den Gesprächen mit dem Management sowie der Leitung diskutiert und reflektiert. Dadurch schärfen sich im Auswertungs- und Reflexionsprozess die Perspektiven und jede Abweichung vom Plan wirkt produktiv.

Zudem wird auf dieser Ebene mit allen neuen Mitarbeitenden hinsichtlich ihres Verständnisses von Demokratiebildung gesprochen, um einen ersten Einblick in einen möglichen Bias zu bekommen. In der Pilotstudie Monitor Demokratiebildung wurden zusätzlich zwei Basistexte zugrunde gelegt (Kenner/Lange 2022; Beutel/Gloe/Reinhardt 2022), um ein gemeinsames kategoriales und auf das Forschungsproblem bezogenes Verständnis zu erarbeiten, die einen ersten Einblick in das Thema gewähren sollten.

Auf der Teamebene finden sich Techniken um die Intersubjektivität zu erhöhen und die Gütekriterien zu erfüllen, die hauptsächlich Kategorienbildung sowie der Diskurs über die Codierarbeit. Ziel dieser Ebene ist es, dass im Codierteam Stück für Stück ein kollektives Verständnis der Qualitativen Inhaltsanalyse, des Materials und des Kategoriensystems entsteht. Dazu gibt es Teamtreffen (angelehnt an das peer-debriefing), eine Erst- und Zweitcodierung (angelehnt an die member checks und das Konsensuelle Codieren) und eine ständige Kommunikation im Team.

Während des anfänglichen Codierprozesses gibt es parallel zu der Teamebene zwei wöchentliche Treffen, um über die Kategorien und Codierung zu diskutieren. Um hier verschiedene Perspektiven systematisch mit einzubeziehen, verlaufen diese Treffen wieder nach den Fragen: Welcher Punkt oder Aspekt wird besprochen? Welche Meinungen/Auffassungen/Ideen gibt es dazu? Was nehmen wir mit auf, um unsere Forschungsfragen zu beantworten und den Forschungsprozess voranzubringen?

Zusätzlich hat sich gezeigt, dass die Frage „Wie kommst du zu diesem Punkt/dieser Idee/dieser Codierung...?“ die Reflexion über die subjektiven Auffassungen bzw. die eigene Subjektivität fördern kann. Diese vier Fragen lassen sich für die Kategorienbildung als auch für die Codierung verwenden.

Neben den verschiedenen Perspektiven kann in diesen Gesprächen auch über Übereinstimmungen sowie Unterschiede in der Codierung diskutiert werden. Hier werden auch neue mögliche Kategorien besprochen. Die Gespräche helfen zudem dabei die „blinden Flecken“ (Flick 2020) aufzudecken. Die Gespräche stellen damit einen ständigen Diskurs über die Kategorien und die Codierung dar, was für alle Ebenen von größter Bedeutung ist, da so erst herausgefunden werden kann, inwieweit ein kollektives Verständnis im Codierteam besteht.

Zusätzlich können diese Gespräche im Codierteam auch zu Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden beim Codieren genutzt werden. Die neuen Codierenden sollten neben einer Einarbeitung in die Qualitative Inhaltsanalyse und den Forschungsprozess mittels stetiger Beratung und Feedback begleitet werden. Hierbei helfen auch Kategorienmemos, die die bereits bestehenden Kategorien durch Codierregeln erklären. Ein Messenger-Dienst kann auch wieder hier bei kleineren Fragen sehr hilfreich sein.

Da das konsensuelle Codieren nach Kuckartz/Rädiker durch die unabhängige Codierung bei N=59 den Rahmen der Ressourcen sprengt, findet sich auf der Teamebene ein alternatives Verfahren: Die Erst- und Zweitcodierung. Jedes Interview wurde von zwei Codierenden durchcodiert. Die Person in der Zweitcodierung codiert das Interview ebenfalls, sieht aber die Codierung der Person

aus der Erstcodierung. Aufgabe der Zweitcodierung ist es zu schauen, ob die Codes ebenfalls so codiert worden wären oder ob es zu Abweichungen kommt. Im Anschluss wird dann über die Übereinstimmungen und Unstimmigkeiten gesprochen. Es könnte argumentiert werden, dass bei einer nicht unabhängigen Codierung sich nur der Erstcodierung angeglichen wird und gar nicht wirkliche Unterschiede diskutiert werden. Es zeigte sich aber, dass durchaus herausfordernde Differenzen entstehen können.

Auf der Ebene der Codierung finden sich zwei Prinzipien, die dabei helfen, die subjektiven Auffassungen und damit etwaige Bias-Möglichkeiten zu minimieren. Das Hauptprinzip „Kategorienbasierte Codierung“ meint, dass beim Codieren nicht in den eigenen Kategorien gedacht werden soll, sondern in den Kategorien des Kategoriensystems. Die Idee dahinter ist, dass beim Lesen der Interviews der Text nicht dahingehend verstanden werden soll, wie die Codierregeln ihn selbst verstehen würden, sondern dahingehend gelesen werden soll, wie die Sinneinheiten sich in dem Kategoriensystem einordnen lassen. Also soll die Frage beim Codieren beantwortet werden „Zu welcher Kategorie passen die Sinneinheiten?“ und nicht „Wie verstehe ich den Text?“. Dadurch wird der Fokus darauf gelenkt, den Sinn dessen zu erfassen, was gesagt wird und nicht das zu erfassen, was selber dazu gedacht wird.

Dazu gehört auch der Kniff in den Forschungsfragen, demzufolge nicht das Team Monitor Demokratiebildung am Ende der Untersuchung den Begriff der Demokratiebildung definiert, sondern vor allem und lediglich erfasst, was zum Zeitpunkt der Datenerhebung dem Begriff Demokratiebildung an Konzepten, Begründungen und Vorstellungen zugeschrieben wird. Es können etwaige Bias-Effekte gemindert werden, da in Kategorien gedacht wird und das Ergebnis eines diskursiven Austausches sowie der Intersubjektivität statt der individuell eigenen Interpretation und Subjektivität sind. Unterstützt wird dies dadurch, dass in MaxQDA direkt mit den Anonymisierungsschlüssel gearbeitet wurde. Dadurch rückten die einzelnen Personen und Institutionsgruppen in den Hintergrund und der Text als solches stand im Vordergrund.

Das zweite Prinzip „Reflexive Subjektivität“ knüpft daran an. Um das Gewicht der individuellen Interpretation und die Subjektivität bei der Codierung noch weiter zu mindern, muss stetig reflektiert werden, welche Rolle gerade die eigene Person im Forschungsprozess darstellt. Alle Codierenden sollten dies stetig beachten und immer wieder abgleichen, inwieweit von den Kategorien hergedacht wird und inwiefern die eigenen Ansichten, Überzeugungen oder Interpretationen die Codierung verzerren.

Es zeigte sich, dass nach einer gemeinsamen Codierung sehr schnell ein kollektives Verständnis in der Anwendung der Codes erkennbar wurde und infolgedessen die Treffen im Abstand von zwei Wochen auf den Abstand von vier Wochen ausgeweitet werden konnten. Kleinere Fragen wurden zusätzlich über eine digitale Kommunikation geklärt. Die dauerhafte Kommunikation erscheint somit als der Schlüssel zum kollektiven Verstehen und Verständnis der anzuwendenden Codes. Es zeigte sich auch, dass Gespräche über die eigene Rolle beim Codieren, insbesondere bei Codierenden, die neu dazugekommen sind, anfängliche Verzerrungen effektiv geschmälert haben. Bei unserer Pilotstudie des Monitor Demokratiebildung waren insgesamt neun Personen an der Codierung beteiligt².

Es ist deutlich geworden, dass durch dieses System ein diskursives Verfahren etabliert wird, welches auf eine aktive Gesprächskultur setzt und das alles umfassende sowie stetig zu erreichende Ziel der Intersubjektivität hat. Durch das ständige Reflektieren und die anhaltenden Diskussionen über Übereinstimmungen sowie Unstimmigkeiten können ein kollektives Verständnis des Kategoriensystem, Methode und des Materials erzeugt sowie Intersubjektivität gesichert werden. Diese Zirkularität ist neben der aktiven Gesprächskultur nicht zu vernachlässigen. Nur wenn die jeweiligen Treffen und sukzessiv erlangten Ergebnis in festgesetzten Zeitabständen immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden und diskutiert werden, kann am Ende wissenschaftliche Güte in der Qualitativen Inhaltsanalyse erreicht werden. Die Einbeziehung von verschiedenen Perspektiven, die eigentlich viele Herausforderungen mit sich bringt, erweist sich im PTC-System als die große Stärke, um Intersubjektivität zu erreichen.

3.4.3 Genese des Kategoriensystems

Ende 2020 und Anfang 2021 war im fachlichen Diskurs zunächst der Eindruck vorherrschend, dass Demokratiebildung vorzugsweise als eine Kombination aus Demokratiepädagogik und politischer Bildung verstanden wird. Im Projektantrag war das methodische Vorgehen v.a. auf eine verschiedene Ebenen einbeziehende Erhebung bezogen worden mit dem Ziel, zu erkennen, welche Themen, Ziele, Inhalte, Methoden usw. der Demokratiebildung zugeschrieben werden,

2 Christiane Fischer, Dr. Wolfgang Beutel und Alexander Runge haben die Grundsteine für die Codierung gelegt. Jannick Woelki, Jan Bethe, Jule Aschenbrenner, Marie Pinkert, Nick Wilke-Mellenthin und Nina Krükov kamen bereits während der Basiscodierung hinzu.

um letztlich Konzepte ableiten zu können. Die Grundidee war es deshalb, anhand von Kategorien die Demokratiebildung inhaltlich so zu umreißen, dass erstens Demokratiebildung entlang dieser Kategorien beforscht werden kann und zweitens gleichzeitig die Kategorien auf ihre hermeneutische und semantische Tragfähigkeit geprüft werden können.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Wahrnehmung waren die Diskussion der Ausgangslage, wie sie der Projektantrag gezeichnet hat, mit vier zentralen Dokumenten bzw. Argumentationskontexten aus der fachliterarischen Debatte verbunden worden. Hieraus wurde für eine Orientierung ein erstes Begriffskluster erstellt. Die entsprechenden Quellen sind:

- Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter; Meyer-Heidemann, Christian (2020): **Wörterbuch Politikunterricht**. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. Das war bei Projektstart 2020 eines der aktuellen und definitorisch knapp gefassten, aber auch adaptiv verstehbaren Beiträge und Stichworterklärungen liefernde kompakte Handbuch für moderne Formen des Politikunterrichts, in denen Aspekte und Begriffe wie „Demokratiebildung“, „Demokratiepädagogik“, „demokratische Schulentwicklung“ sichtbar eine Rolle spielen.
- DeGeDe (2019): **Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik** – Online verfügbar unter <https://www.degede.de/blog/abc/magdeburger-manifest/>, zuletzt aktualisiert am 21.3.2019, zuletzt geprüft am 1.3.2021. Dies ist der definitorisch gehaltvolle und kompakte Grundlagentext der Demokratiepädagogik von 2007, der so etwas wie eine minimal zwischen Politikdidaktik und Schulpädagogik konsensuell wirksame Debatte ermöglicht und bis heute als Referenzpunkt für die Diskussion und schulpraktische Impulsgebung für „demokratische Schulentwicklung“ wirksam ist.
- de Haan, Gerhard; Wolfgang Edelstein; Angelika Eikel (Hg.) (2007): **Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln**. Weinheim: Beltz (Pädagogik, 2). Dieser zum Abschluss des für die Demokratiepädagogik zentralen Projekts „Demokratie lernen & leben“ der BLK – das von 2001 bis 2007 von 13 Bundesländern in Kooperation mit dem BMBF durchgeführt worden war – vorgelegte, der Schulpraxis zugewandte Bilanzband gibt eine Grundorientierung über Kriterien, Definitionen und Zuordnungspunkte für eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Schulentwicklung.
- NSchG **Niedersächsisches Schulgesetz** (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Oktober 2016 (Nds. GVBl. S. 226) (1998). Das ist für unsere Untersuchung an einer Universität des Landes Niedersachsen natürlich der primäre Bezugspunkt.

Wir sind davon ausgegangen, dass die Vorstellungen und Konzepte zur „Demokratiebildung“ entlang der daraus abzuleitenden Kategorien untersucht werden können.

3.4.4 Begriffcluster und Kategoriensystem „Demokratiebildung“

Dieses Begriffcluster wurde anschließend ausdifferenziert. Schließlich wurde es zusammen mit dem Interviewleitfaden zu einem ersten Kategoriensystem weiterentwickelt. Die Ausgangsthese hierbei war, dass sich Demokratiebildung fachlich, schulpädagogisch und fachdidaktisch umreißen lässt. Zudem wurden die Entwicklungsperspektiven der Rezeption und Modifizierung von Gerhard Himmelmanns (2001/2007) demokratiepädagogischer Trias – Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und als Lebensform – aufgegriffen, jedoch in der am IDD Hannover insbesondere durch Dirk Lange und Steve Kenner ausdifferenzierten Fassung (Kenner/Lange-Trias; publiziert in: Beutel/Kenner/Lange 2025, dem diesem Projekt entspringenden Bd. 1 der Reihe „Monitor Demokratiebildung“) – mit den Dimensionen „die Demokratie, die Demokratisierung, das Demokratische“ aufgegriffen, um möglichst viele Berührungspunkte zwischen institutionenbezogener Demokratiepädagogik und unterrichts- sowie politikwissenschaftlich grundlegender Fachdidaktik der politischen Bildung inhaltlich aufzunehmen.

Dieser rein deduktive Ansatz ist in der Analyse der ersten zehn Interviews fehlgeschlagen. Zum einen waren nur wenige der so gewonnenen Kategorien wirklich tragfähig für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews. Zudem sind 2021 immer wieder neue Publikationen, Diskurse und Begriffe im Feld der Demokratiebildung entstanden.

3.5 Zusammenfassung und Datenanalyse

Nicht zuletzt deshalb haben wir uns an dem weiter vorne detailgenau diskutierten Vorgehen von Kuckartz/Rädiker (2020) orientiert, das eine angemessene Flexibilität aufweist, wie sie für eine an diesem Punkt noch unspezifische Untersuchung wie die zur „Demokratiebildung“ notwendig und hilfreich ist. Entscheidendes Kennzeichen hierbei ist die Basis- und Feincodierung mit einem deduktiv-induktiven Ansatz. Hierzu wurden die wenigen Kategorien, die sich beim ersten Kategoriensystem in der Pilotanalyse als belastbar erwiesen haben, in vier Ordnungsfelder eingeteilt:

1. Demokratie
2. Bildung
3. Demokratiebildung
4. Weiteres

Diese Ordnungsfelder strukturieren die Kategorien auf einer Oberflächen-Ebene und zeigen gleichzeitig den Zugang zur Demokratiebildung, der jeweils inhaltlich gewählt wurde. Der „Monitor Demokratiebildung“ hat sich infolgedessen seit 2021 dem Begriff Demokratiebildung angenähert, indem wir zunächst heuristisch davon ausgegangen sind, dass sich Demokratiebildung in *Demokratie, *Bildung und *Demokratiebildung als zentralen Verstehensebenen gliedern lässt. Eine Residualkategorie „Weiteres“ wurde selbstverständlich ebenfalls etabliert. Dieses rudimentäre Kategoriensystem wurde dann anhand von 25 % des Gesamtmaterials erprobt. In diesem Schritt wurden diese 25 % zunächst anhand der „groben“ Basiscodierung oberflächlich codiert und dann „bedeutungsgenauer“ durch die Feincodierung ausdifferenziert. Anschließend wurde mit diesem Kategoriensystem das restliche Material codiert.

Hierbei ist jedoch schnell ersichtlich gewesen, dass weitere bedeutungstragende Kategorien hinzukommen. Zudem ist zu erkennen gewesen, dass fünf Kategorien am häufigsten codiert wurden und die tragfähigsten Ergebnisse lieferten. Deswegen wurden die schließlich gewonnenen fünf Hauptcodes *Impulse*, *Zukunftsperspektiven*, *Bildungsverständnis*, *Demokratiebildungsverständnis* und die *Kenner/Lange-Trias* erneut durch eine zweite Feincodierung ausdifferenziert. Dementsprechend gab es drei Codierschleifen:

1. Codierung 25 %	2. Codierung 100 %	3. Codierung 5 Hauptcodes
Kategoriensystem als Grundgerüst	Belastbares Kategoriensystem	Vertiefung des belastbaren Kategoriensystems

Tab. 4: Codierschleifen 1 bis 3

Es war damit auch naheliegend, dass diese fünf Hauptcodes die Grundlage für die darauf bezogene Inhaltsanalyse und Interpretation in Kap. 7 darstellen sollte. Diese wurde lediglich durch die einen Tendenzblick erlaubende Sammelkategorie (Themen, Aufgabenfelder und Lernformen) noch erweitert. Die Darstellung der in der Gesamtauswertung vorbereiteten Subcodes insbesondere im Feld der mit der Schule im engeren Sinne verknüpften Codes wird Gegenstand einer der aus dem aufbereiteten Material nachfolgenden Teilstudien sein.

4. Die Fragebogenerhebung

Um die Vielfaltigkeit und Vielschichtigkeit von Demokratiebildung einzugrenzen, haben wir uns dafür entschieden, Demokratiebildung über drei Zugriffsebenen zu erfassen. Die Prämisse hierfür war, dass sich die Aktivitäten im Feld über die institutionellen Rahmenbedingungen, über die Akteure innerhalb dieses Rahmens und über die Dokumente und Publikationen zur Demokratiebildung beschreiben lassen. Ziel der ersten Zugriffsebene, der Fragebogenerhebung, war es, über die Ministerien und nachgeordnete Einrichtungen in Bund und Ländern, die maßgeblich an der Bildungspolitik, der Förderung von Demokratieprojekten oder an der Extremismusprävention beteiligt sind, einen Eindruck von bestehenden oder vorhandenen Verständnissen der Demokratiebildung und über Aktivitäten in diesem Feld zu gewinnen.

Es sollten Eckpunkte sichtbar werden davon, wie Demokratiebildung in Institutionen und bei Personen verstanden, unterstützt oder auch kritisiert wird, welche den Rahmen für Demokratiebildung durch die förder- oder bildungspolitische Arbeit entscheidend mitprägen. Zu Beginn unserer Untersuchung gingen wir dabei von der Annahme aus, dass die Ministerien für Bildung, für Inneres und für Soziales sowie die Zentralen für politische Bildung über ein kommunizierbares Verständnis von Demokratiebildung verfügen und dementsprechend Auskunft über ihre damit verbundenen Aktivitäten, Perspektiven und Prioritäten geben können.

Um diese Ebene der Institutionen zu erfassen, haben wir uns für einen Fragebogen entschieden, der per E-Mail-Link versendet wird und online bearbeitet werden konnte. Dabei haben wir im Fragebogen selbst eine Kombination entschieden aus vorgegebenen Fragen, die innerhalb einer Rating-Skala zu beantworten waren und solchen, die auf eine qualitative Antwort zielen, um eine möglichst breite Antwortperspektive zu eröffnen (vgl. hierzu Methodischer Zugang, Abschnitt 3.3.1., S. 34).

4.1 Beschreibung von Fragebogen und Erhebungsverlauf

Der Fragebogen ist in vier Blöcke aufgeteilt: 1. Allgemeines Verständnis von Demokratiebildung, 2. Programme, Projekte, Initiativen der Demokratiebil-

dung, 3. Perspektiven und 4. Akteursspezifische Fragen. Der Fragebogen wird im Anhang dokumentiert.

Der erste Frageblock zum „Allgemeinen Verständnis von Demokratiebildung“ beginnt mit einer offenen Frage zum Demokratiebildungsverständnis, welche frei formulierbar in einem Textfeld beantwortet werden konnte. Diese Frage sollte uns gleich zu Beginn zum einen auf die kommenden Fragen und Antworten einstimmen und zweitens Eckpunkte der zu erwartenden Bandbreite an Verständnissen aufzeigen. Danach gibt es eine Matrix, in der die Bedeutung und der Stellenwert unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte, Themen, Ziele und Kriterien von Demokratiebildung angegeben werden konnte. Da bei der Erstellung dieses Fragebogens der Terminus Demokratiebildung bewusst noch offen konzipiert wurde, nahmen diese Items auf der einen Seite die Rolle von Vorschlägen unsererseits ein, die durch diese Frage hinsichtlich ihrer Treffsicherheit und Anerkennung evaluiert werden sollten, zugleich und auf der anderen Seite konnten sie als Erweiterung zu der Freifeldfrage nach dem Demokratiebildungsverständnis dienen.

Im zweiten Frageblock „Programme, Projekte, Initiativen der Demokratiebildung“ wurden mittels einer offenen Frage Charakteristika erhoben, die aus Sicht der Befragten Projekte und Programme der Demokratiebildung auszeichnen. Zudem sollten exemplarisch Projekte und Programme, die sie fördern aufgelistet und zugehörige Rahmenbedingungen benannt werden. So sollten Eckpunkte für einen Einblick in die Projekt- und Programmlandschaft gewonnen werden, da dies schon aufgrund des unspezifischen Begriffsgebrauchs von Demokratiebildung und der Begriffe in dessen Umfeld durch eine Haushaltsrecherche nicht realisierbar war. Der dritte Frageblock beschäftigt sich mit den Perspektiven von Demokratiebildung. Es wurde danach gefragt, welcher Stellenwert dem Themenfeld beigemessen und wie dies begründet wird. Bei den Institutionen, die selbst keine Projekte tragen oder fördern, wurde nach möglichen Schnittmengen zwischen Demokratiebildung und den Tätigkeiten der Institution gefragt.

Der letzte Frageblock richtete sich vor allem an Institutionen der politischen Exekutive (z.B. Bildungsministerien). Hier haben wir nach Reaktionen auf die KMK-Beschlüsse zur Demokratiebildung gefragt sowie nach Demokratiebildung generell in der Schule, z.B. nach der Querschnittsthema und der Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Darüber hinaus haben wir die Verankerung von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden und des weiteren pädagogischen Personals thematisiert sowie eine Übersicht erbeten über schulische Kooperationspartner*innen aus der

außerschulischen Demokratiebildung. Hinzu kamen bei Landesministerien im abschließenden Fragebogen Teil Angaben zu demokratieförderlichen Strukturen, Programmen und Projekten in Schulen.

Der Ansatz, über die Verteilungsmechanismen der Ministerien zu gehen, erwies sich als wenig resonanzerzeugend. Lediglich elf der insgesamt 154 in den Anschreiben vorgeschlagenen Stellen haben im Bearbeitungszeitraum eine Antwort gegeben. Beteiligt haben sich in der ersten Umfragerunde Staatskanzleien (2), Ministerien für Bildung (2), Ministerien für Soziales (2), Ministerien für Inneres (3), LpB (2), Landtag (1) und Justizministerien (1). Darüber hinaus haben – als nicht von uns direkt vorgeschlagene Institutionen – kommunale Stellen in NI (3) und zwei Landesinstitute (NI 1; BE 1) teilgenommen. Die meisten Antworten kamen aus NI (8), BE (7) und SH (3). BW, SN und ST ist mit je einer Antwort vertreten. Somit lagen nach Ende des Bearbeitungszeitraums insgesamt 21 auswertbare Fragebögen vor. Da diese Stichprobengröße nicht zufriedenstellend war, entschieden wir uns für eine zweite Umfragerunde. Hierfür wurden alle Ministerien, die den Fragebogen noch nicht bearbeitet hatten, nochmals angeschrieben. Zusätzlich wurden die Ministerien und Stellen aus Ländern, die noch gar keine Antwort gegeben hatten, telefonisch kontaktiert. Zum Ende dieser zweiten Umfragerunde lagen 40 auswertbare Fragebögen vor. Nach Ablauf des offiziellen Bearbeitungszeitraums kamen noch fünf weitere ausgefüllte Fragebögen aus NI (3) und RP (1) sowie Bund (1) hinzu, wodurch sich die gesamte Stichprobengröße auf $N=45$ beläuft. Die Antworten verteilten sich wie folgt:

Bundesland	Antworten
Baden-Württemberg	4
Bayern	0
Berlin	7
Brandenburg	2
Bremen	2
Hamburg	0
Hessen	2
Mecklenburg-Vorpommern	0
Niedersachsen	12
Nordrhein-Westfalen	2
Rheinland-Pfalz	2

Schleswig-Holstein	4
Saarland	0
Sachsen	2
Sachsen-Anhalt	2
Thüringen	1
Bundesebene	3
Gesamt	45

Tab. 5: Antwortverteilung nach zweiter Umfragewelle

Teilweise vervollständigt oder nicht abgeschickt wurde der Fragebogen insgesamt genau 400 mal. Die Verteilung des Fragebogens ist hauptsächlich in Niedersachsen und Berlin – relativ gesehen – geglättet.

Mit einem ersten Blick auf die Ergebnisse lässt sich festhalten, dass es beim Rücklauf von N=45 vollständige und damit auswertbare Antworten fast durchgehend in den Bereichen Verständnis von Demokratiebildung sowie den hierfür zugrundeliegenden Themen, Kriterien und Perspektiven gibt. Auch wurden die Freifeldantworten häufig genutzt. Erwähnenswert ist der Umstand, dass auch solche Institutionen diese Fragen vollständig ausgefüllt haben, die nach ihren Angaben selbst nichts mit Demokratiebildung direkt zu tun haben. Vollständige Angaben in den Feldern zur Finanzierung und Förderung von Projekten der Demokratiebildung finden sich nur vereinzelt. Hier scheint es den befragten Stellen schwergefallen zu sein, eine entsprechende Auflistung zu beschreiben. Der Umfang und die Qualität der Antworten variieren stark. Bei dieser Frage finden sich auch die meisten Abbrüche laufender Formulierungen der Teilnehmenden.

Angesichts des geringen interpretativ belastbaren Umfangs der Stichprobe sowie der variierenden Quantität und Qualität der Antworten bei einem Teil der Fragen ist die Aussagekraft der Erhebung eingeschränkt. Dennoch sollen exemplarisch diejenigen Fragen ausgewertet werden, die zum einen fast vollständig beantwortet wurden und zum anderen, wenn auch im begrenzten Maße, Erkenntnisse über die Verständnisse und Ansichten zur Demokratiebildung sichtbar werden lassen. Dazu werden die Fragen in den Bereichen Demokratiebildungsverständnis, Themen/Kriterien und Perspektiven, die Freifeldantworten sowie als Exkurs die Antworten der Institutionen angesprochen, die nach ihren eigenen Angaben nichts mit Demokratiebildung zu tun haben.

4.2 Zentrale Ergebnisse

Wir beschreiben die Auswertung der für unsere Monitor-Untersuchung bedeutsamen Ergebnisse. Zunächst wenden wir uns den Auskünften zur Frage nach dem Verständnis von Demokratiebildung zu (4.2.1). Sodann untersuchen wir die Ergebnisse zu den Ratingfragen in Blick auf das Verständnis von Demokratiebildung (4.2.2.). Danach betrachten wir die Auskünfte zu Programmen, Projekten und Initiativen (4.2.3). Der Abschnitt schließt mit Folgerungen und der Zusammenfassung der Ergebnisse (4.3.).

4.2.1 Verständnis von Demokratiebildung

In der mittels eines freien Textfelds zu bearbeitenden Frage: „Was wird in Ihrer Institution unter dem Begriff ‚Demokratiebildung‘ verstanden“ finden wir 38 Antworten. Diese kommen aus Ministerien für Inneres und Justiz (N=10), für Bildung (N=9), für Familie und Soziales (N=2) und für Wissenschaft (N=2). Weitere Antworten gibt es aus den Geschäftsstellen von Parlamenten (N=5), den Landeszentralen (N=5) und Instituten der Lehrer*innenbildung (N=5).

Im Bereich Inneres/Justiz wird ein starker Akzent auf Informationen zur institutionellen Qualität der Demokratie gesetzt, auf den Bezug zum Grundgesetz oder in diese Richtung mit dem in Justiz und auch Feuilleton üblichen Kürzel FDGO (4_SH_I)¹ für die Kernstruktur unserer staatlichen Verfassung, der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Es werden Regeln, Verfahren und Werte angesprochen (17, 18) oder eben auch Bedingungen und Regeln des politischen Systems und seiner Prozesse (2; 3; 17; 18; 19). Es wird zudem die Präventionsaufgabe betont, wenn im entsprechenden Haus über Demokratiebildung gesprochen wird: *„Im Sinne unseres gesetzlichen Auftrages beschränkt sich Demokratiebildung auf das Vermitteln von Informationen über den Schutz der FDGO, politischen Extremismus, Radikalisierung und Extremismusprävention. Dies geschieht u. a. auf Anfrage durch Vorträge, regelmäßige öffentliche Veranstaltungen und die Publikation von Informationsmaterialien, die kostenfrei erhältlich sind“* (3_NI_I). Ähnlich klingt das, wenn betont wird, dass der antwortende Akteur *„... den Begriff der Demokratiebildung auftragsgemäß unter präventiven Gesichtspunkten (betrachtet). Demokratiebildung beinhaltet das Erlernen von Demokratie*

1 Die Aussagen aus dieser Fragebogenerhebung werden mit der entsprechenden Dokumentennummer nachgewiesen, wenn ein Zitat aufgerufen wird und mit der laufenden Nummer dann, wenn lediglich ein inhaltlicher Verweis angesprochen ist. Damit beziehen wir uns auf die in unserem Archiv hinterlegte Dokumentation dieser Daten.

und die Förderung demokratischer Kompetenzen und Erfahrungen. Hierzu werden in der heutigen Zeit Bildungs- und Präventionsmaßnahmen im schulischen wie im außerschulischen Kontext immer bedeutsamer“ (4_SH_I).

Auf der anderen Seite wird in diesem Handlungsfeld durchaus auch in Richtung auf erfahrungsbezogene Lern- und Vermittlungsformen hingewiesen: *„Im Rahmen der Demokratiebildung geht es ... vor allem um niedrigschwellige und leicht zugängliche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten, insbesondere für junge Menschen. Selbstbestimmung, Übernahme von Mitverantwortung für das Zusammenleben, die Akzeptanz von unterschiedlichen Lebensentwürfen und Interessen sowie eine Grundrechteorientierung sind zentrale Elemente, die im Zuge der Demokratiebildung vermittelt werden. Somit zielt die Demokratiebildung auf... die Stärkung der demokratischen Kultur als gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe, Diversitätsorientierung sowie auf eine kritische Reflexion menschenverachtender und demokratiefeindlicher Einstellungen. Auf diese Weise entfaltet Demokratiebildung eine präventive Wirkung“ (4_SH_I).* Betont wird der Zusammenhang von angestrebtem Lernen durch Erfahrung und damit offensichtlich erhoffter oder auch zwangsläufig erwarteter präventiver Wirkung gegen entsprechende Negativbilder wie Gewalt, Ausgrenzung, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Ein Justizministerium antwortet mit einem Indikatorenraster für ein Konzept demokratischer Handlungskompetenz: *„Kinder, Jugendliche und Erwachsene engagieren sich aktiv für demokratische Kultur. Kinder und Jugendliche partizipieren an demokratischen Prozessen. Pädagogische Fachkräfte kennen die gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Einflussfaktoren der Entwicklung von antidemokratischen, menschenfeindlichen und diskriminierenden Einstellungen und Verhaltensweisen und sind in der Lage, professionell darauf zu reagieren. Pädagogische Fachkräfte gestalten Schule als Orte gelebter Demokratie, vermitteln demokratische Kompetenzen und ermöglichen und fördern demokratische Partizipation. Pädagogische Fachkräfte agieren demokratisch, vorurteilsreflexiv und rassismuskritisch und sind kompetent, insbesondere auf Ideologien der Ungleichwertigkeit professionell zu reagieren“ (16_NI_J),* das aus einem der Zielkataloge von demokratiebezogenen Förderprogrammen wie bspw. Demokratie Leben! entnommen oder wenigstens dadurch angeregt sein dürfte.

Im Bereich der Bildungsministerien ist durchaus ein stärker pädagogisierter Begriffsgebrauch sichtbar: *„Demokratiebildung kann als ein Lernprozess verstanden werden, der im Ergebnis mündige Bürgerinnen und Bürger dazu befähigt, bestehende politische, ökonomische und gesellschaftliche Strukturen, Prozesse und Regelungen zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern. Demokratiebildung*

ist eine Bildung über, durch und für Demokratie – in der Schule auf der Basis einer durch Anerkennung geprägten Schulkultur. Schulische Demokratiebildung hat den Anspruch, Schülerinnen und Schüler für gesellschaftliche Teilhabe zu befähigen. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe im Unterricht und als Element der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird systematisch verwirklicht. Demokratiebildung ist mehr als ein Unterrichtsinhalt“ (5_BE_B). Das verbindet sich mit einer Position, die den Kern von Demokratiebildung und mithin auch Demokratie im als zentral zu verstehenden Konzept der Partizipation erkennt, wenn es heißt, *„... hinsichtlich Demokratiebildung sind Partizipation, Inklusion und Wertevermittlung relevante Querschnittsaufgaben Die Querschnittsaufgabe Partizipation wird definiert im Sinne einer Haltung, die auf eine Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie der Erziehungsberechtigten an allen sie betreffenden Entscheidungen des öffentlichen Lebens abzielt, mit dem Ziel einer demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft“ (7_BE_B).* Mit dem Begriff der Werteorientierung ist hierbei das Ziel angesprochen, *„... junge Menschen bei der Entwicklung persönlicher Werthaltungen zu begleiten, sie als Subjekte ihres eigenen Werdens ernst zu nehmen und dabei zu unterstützen, eine Balance zwischen Autonomie und sozialer Mitverantwortung zu finden“ (ebd.).* Stark präsent sind in allen diesen Definitionen die Kernbegriffe der politischen Bildung wie „Mündigkeit, Solidarität, Emanzipation, Kritik“. In einer Antwort wird immerhin der kontinuierliche Wandlungsprozess der liberalen Demokratie und der Kultur, auf der sie basiert, angesprochen:

„Demokratien befinden sich durch gesellschaftliche Prozesse wie Individualisierung, Emanzipation, Globalisierung, Digitalisierung sowie ökologische und ökonomische Herausforderungen permanent im Wandel. Die Zielsetzung von Demokratiebildung, dass Schülerinnen und Schüler jetzt und in Zukunft diese Entwicklungen mitgestalten können, zeigt, dass ihr Bezugspunkt nicht vordergründig die bestehende Form der Demokratie und ihre Verfassungswirklichkeit darstellt. Vielmehr befähigt sie Schülerinnen und Schüler, existierende Machtstrukturen, Ungleichheiten und gesellschaftliche Prozesse kritisch zu analysieren, zu bewerten und mitzugestalten“ (8_BE_B).

Dabei korrespondiert diese Definition stark und recht genau mit einer programmatischen Beschreibung von politischen und pädagogischen Maßnahmen der Demokratiebildung aus einem landesspezifischen demokratiepädagogischen Handlungsrahmen zur Schulqualität. Es wird deutlich, dass für die Bildungsministerien, die geantwortet haben, Demokratiebildung *„... in allen Unterrichtsfächern statt(findet), insbesondere im Wirtschaft-Politikunterricht, ... aber ebenso*

im Schulleben“ (9_SH_B). In einer anderen Antwort wird das Wechselspiel von lernendem Handeln und handelndem Lernen als Kern von Demokratiebildung festgehalten, ohne dass dieses Wortspiel eine tiefere oder gar konzeptprägende Qualität erreicht: *„Demokratiebildung fördert die reflektierte Unterstützung von Demokratie und eine verantwortungsvolle Wahrnehmung von Selbstbestimmungs- und Teilhaberechten in einer von Pluralismus und Diversität geprägten Gesellschaft. Demokratiebildung umfasst diesem Verständnis nach sowohl Angebote und Formen des lernenden Handelns, als auch Zugänge für handelndes Lernen“* (10_BW_B). Auch auf das Vorbildhandeln von Pädagog*innen wird definitorisch für Demokratiebildung Bezug genommen, wenn es heißt, *„... sie sollte von den Lehrkräften initiiert werden, daher ist die Einstellung und Ausbildung dieser sehr wichtig, zumal sie auch als ‚Role-Model‘ wirken. Letztlich sollte Demokratiebildung von allen, die in Schule sind, im Sinne des Whole School Approach getragen werden“* (9_SH_B).

In den Ministerien für Soziales und Familie wird entsprechend weniger direkt Bezug auf die Schule als Institution genommen, sondern mit einer besonderen Prägnanz auf die *„... Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements zur Stärkung der Demokratie“* (12_BM_F) und im Forschungs- und Wissenschaftsbereich auf die *„... sich in Krisen verstärkenden Gefährdungen der Demokratie durch Extremismus, Rassismus, Antisemitismus und Populismus“* (13_BM_B), die es notwendig erscheinen lassen, eine *„... demokratische Bewusstseinsbildung frühzeitig zu stärken, beispielsweise durch die Auszeichnung und somit Stärkung von jungen Menschen, die sich mit demokratischen Prozessen in und außerhalb von Schule befassen“* (ebd.).

Eine andere Perspektive lassen die Antworten aus dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit in den Parlamenten erkennen, die sich immerhin in fünf Fällen zu einer Antwort bewegt sehen. Da stehen etwa die *„... Vermittlung der verfassungsbasierten demokratischen Prinzipien, ihre institutionelle Gestaltung und Ausprägung, ihre Bedeutung für eine freie und gerechte Gesellschaft sowie die Mitgestaltungsmöglichkeiten in Gesellschaft und Politik“* (20_SH_L) im Zentrum. Aus einem anderen Haus wird die *„... Demokratiebildung (als) ein essenzieller Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit und ... vor allem durch Formate der politischen Bildung im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbereich gefördert“* (21_BB_L). Sie wird aber auch altersspezifisch als besondere Auftrag für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen verstanden: *„Demokratiebildung ist für uns der Auftrag, den Bürger*innen des Landes die Bedeutung und die Wichtigkeit der Demokratie zu vermitteln. Besonders gilt das für Jugendliche und Schulklassen. Ihnen wollen wir möglichst anschaulich und vor Ort im Parlament zeigen, wie Demokratie funktioniert“* (22_HB_L).

Die Antworten, die wir aus den Landeszentralen erhalten haben, welche ihrerseits in der Regel „traditionell im Bereich der Exekutive angesiedelt sind“

(Gundling 2020, 132), „... also im Geschäftsbereich eines Ministeriums eingerichtet ... oder direkt beim Ministerpräsidenten oder einer jeweils äquivalenten Position im Falle der drei deutschen Stadtstaaten“ (ebd.), haben durchaus eine dazu differente Schwerpunktsetzung. So wehrt sich eine der LpBs gleich im Einstiegssatz zu ihrer Antwort gegenüber einer etwa notwendigen Begriffsdifferenzierung: *„Die (LpB) nimmt keine trennscharfe Unterscheidung zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung vor. Demokratiebildung wird als Teil der politischen Bildung verstanden“ (24_NI_LB)*, wird hier fast rigoros formuliert, wobei zugleich – im Unterschied zu den Ministerien des Innern und der Justiz – der Eigenwert politischer Bildung betont und die Instrumentalisierung im Sinne einer Präventionsanstrengung gegen undemokratische Strebungen abgelehnt wird: *„Grundsätzlich vertritt die LpB die Ansicht, dass sich politische Bildung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft an den in der Verfassung verankerten demokratischen Prinzipien und menschenrechtlichen Normen orientieren muss. Daher versteht sie politische und auch demokratische Bildung explizit nicht als ein spezielles Feld der Radikalisierungs- und Extremismusprävention. Wenn Demokratie gelernt und eingeübt werden muss, gehören politische Bildung und Demokratiebildung zu zentralen und kontinuierlichen Bildungsaufgaben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, unabhängig von akuten Bedrohungen“ (ebd.)*. Etwas anders der Ton einer der anderen antwortgebenden LpBs, die zumindest eine Art Vorbeugefunktion für Konzepte der „Demokratiebildung“ gegenüber Tendenzen der Radikalisierung und des Extremismus sichtbar werden lässt. Es geht dann um das *„... Erlernen demokratischer Denk- und Handlungsweisen. Insgesamt geht es darum, politische Werte und Normen zu vermitteln, um Entstehungsbedingungen von Radikalisierung und Extremismus im Vorfeld zu beeinflussen“ (25_SH_LB)*.

Gleichwohl bleibt der Begriff „Demokratiebildung“ in diesen Äußerungen vielseitig und beweglich und dabei wenig konzeptionell geprägt. So schreibt etwa ein Justizministerium *„Der Begriff der Demokratiebildung ist nicht explizit definiert“ (16_NI_J)*, ein anderes Haus aus diesem Politikfeld argumentiert in ähnliche Richtung mit der Formulierung, man wisse, *„... dass der Begriff sehr viel weiter zu fassen ist und die Angebote sich ergänzen müssen“ (3_NI_I)*. Eine bereits genannte LpB wiederum setzt dann die Konzepte von politischer Bildung und Demokratiebildung in ein Deckungsverhältnis: *„Demokratiebildung ist somit auch immer politische Bildung“ (25_SH_LB)*.

Insgesamt gesehen kann man festhalten, dass die mit dieser Erhebung erzeugten Antworten aus den Handlungsfeldern von Politik und institutionalisierter politischer Bildung auf Ebene der Landeszentralen zunächst vor allem auch mit den Aufgabenfeldern der jeweiligen Institutionen korrespondieren respekti-

ve von diesen mitgeprägt sind. So zeigen die Ebenen, die mit der Prävention und dem Recht befasst sind eine starke Korrespondenz zu Regeln, Verfahren und Prävention als Grundlage und Aufgabe der Demokratie im Bildungsbereich. Wenn modernere Akzente von Demokratie lernen angesprochen werden, dann richten diese sich auf den Kernbegriff der „Partizipation“, wobei die Gleichsetzung von „Partizipation“ mit „Demokratie“ meist nicht problematisiert oder genauer beschrieben wird. Auffällig ist zudem, dass trotz der substanziellen Präsenz von Landeszentralen der politischen Bildung – eigentlich mehrheitlich Einrichtungen der Erwachsenenbildung – Demokratiebildung konsequent als Aufgabe beschrieben wird, in der Erwachsene mit Jugendlichen arbeiten, sich hier also ein klassisches schulisches Bild von Lernen und Bildung repräsentiert. Zudem korrespondieren einige Antworten mit den jeweils aktuellen Landesprogrammen und Länderinitiativen zur Evaluation sowie Sicherung von Schulqualität. Insoweit kann man mutmaßen, dass der Begriff der Demokratiebildung sukzessive in den Qualitäts- und Effizienzstrategien des Schulwesens in den Ländern vordringt.

Es wird deutlich, dass es ein konzeptionell übereinstimmendes oder in eine bestimmte Konzeptionsrichtung gehende Vorstellung von Demokratiebildung – trotz des regen Gebrauchs dieses Begriffs insbesondere im Feld von Politik und Exekutive – nicht ansatzweise gibt. Es bleibt der Eindruck, dass den bislang etablierten Grundideen und Praxismodellen der Didaktik der politischen Bildung – Institutionenkunde und fachwissenschaftliche Orientierung an den political sciences – weitgehend gefolgt wird. Sofern Qualitäten des Lernens durch Erfahrung thematisiert werden, ist dies am deutlichsten sichtbar in den Antworten der Einrichtungen, die mit dem Sozialwesen und der politischen Aufgabe der Jugendpflege zu tun haben, sowie in engen Grenzen bei einigen der Antworten aus dem Feld der Landeszentralen. Auffällig in der sprachlichen Repräsentanz dieser Antworten ist die häufige Verwendung des Verbs „stärken“. Dabei zeigt sich, dass es in einem solchen Diskurs eben auch Bestandselemente von Schwäche gibt – sei dabei nun die Demokratie als institutionelles Gesamt oder auch als Repräsentation der verfassten staatlichen Gemeinschaft gemeint, oder aber die Jugendlichen und Schüler*innen, die dieses Strukturbild der liberalen westlichen Moderne erst noch weiter verinnerlichen oder gar kennenlernen müssen. Die Polarität von Stärke und Schwäche als Grundmotiv notwendiger „Prävention“ beschreibt damit natürlich zum einen die originäre Sozialisations- und Erziehungsaufgabe, die zwischen den Generationen liegt und zugleich als Urgrund der Institutionen des staatlichen Bildungswesens wirkt. Sie beschreibt aber auch eine wahrgenommene oder vorhandene Schwäche der Demokratie an sich.

4.2.2 Die Ratingfragen zum Konzept der Demokratiebildung

Es wurden schließlich drei Fragen mit Ratingskalen gestellt. Sie werden hier ausgewertet nach Wichtigkeit (a.), Dimensionen von Demokratiebildung (b.) und Kriterien von Demokratiebildung (c.).

a.) Zur Frage nach der Wichtigkeit der drei vorgeschlagenen inhaltlichen Schwerpunkte eines Konzepts von Demokratiebildung haben 41 Befragte geantwortet. Die Ergebnisse verteilen sich wie folgt:

	Wissen über Demokratie: Demokratische Verfahren, Institutionen und Strukturen (Vertretungen, Parlamente etc.)	Vermittlung demokratischer Werte (z. B. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Anerkennung)	Erleben und Erfahren von (un)konventioneller Partizipation und Engagementbereitschaft
unwichtig (A1)	0	0	1
weniger wichtig (A2)	2	0	2
eher wichtig (A3)	14	6	10
sehr wichtig (A4)	25	35	28
Σ	41	41	41
Keine Antwort	4	4	4

Tab. 6: Ergebnisse zu „Wie wichtig sind die nachfolgenden inhaltlichen Schwerpunkte in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

Es kann festgehalten werden, dass alle drei Aspekte der Demokratiebildung überwiegend als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ eingestuft werden. Die „Vermittlung demokratischer Werte“ hat mit 35 Nennungen für „sehr wichtig“ und sechs Nennungen für „eher wichtig“ die höchste Zustimmung. Auch wenn „Wissen über die Demokratie“ viel Zustimmung erzielt, hat es relativ gesehen die geringste Bedeutung. Zwar wird diese Kategorie von 25 der Befragten als „sehr wichtig“ eingestuft, jedoch gibt es mit 2 Nennungen für „weniger wichtig“ hier auch Spuren von Skepsis in dieser Kategorie. Ähnlich fällt das Ergebnis bei „Erleben und Erfahren von (un)konventioneller Partizipation und Engagementbereitschaft“ aus. Während dieser inhaltliche Schwerpunkt mit 28 Nennungen ebenfalls als sehr wichtig betrachtet wird, gibt es hier eine etwas höhere Verteilung auf „eher wichtig“ (10) und „weniger wichtig“ (2) und sogar eine Nennung bei „unwichtig“.

Die Vermittlung demokratischer Werte wird als der wichtigste Bestandteil der Demokratiebildung gesehen. Dies zeigt, dass Institutionen der wertebasierten Dimension der Demokratie eine besonders hohe Bedeutung beimessen. Die hohe Zustimmung für Wissen über Demokratie mit $N=25$ bei „sehr wichtig“ deutet darauf hin, dass das Verstehen demokratischer Institutionen als grundlegend erachtet wird. Allerdings könnte die etwas geringere Zustimmung im Vergleich zur Vermittlung demokratischer Werte bedeuten, dass Wissen allein nicht als ausreichend für Demokratiebildung gesehen wird. Die Bedeutung von „Partizipation und Engagementbereitschaft“ scheint im Vergleich zur Wertevermittlung als weniger essenziell eingeschätzt zu werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass die befragten Institutionen zwar die Erfahrung demokratischer Teilhabe als wichtig ansehen, jedoch den Schwerpunkt auf deklaratives Wissen und demokratische Werte legen. Sie folgen damit tendenziell einer Prioritätensetzung, wie sie die Politische Bildung in ihren Konzeptionen tradiert hat.

b.) Die Dimensionen von Demokratiebildung werden in Ranking-Skalen, die an die ersten beiden Fragen anschließen, erfragt. Sie haben die Funktion, Schwerpunktsetzungen in den Verständnissen von Demokratiebildung der befragten Institutionen auszumachen. Durch vorgeschlagene Themen und Ziele sowie Kriterien sollten die Teilnehmende gewichten, wie bedeutsam sie die jeweiligen Aspekte der Demokratiebildung einschätzen. Zur Auswertung wurden die Antworten von der maximalen Anzahl ausgehend absteigend gewichtet. Das bedeutet Rang 1 = maximal Anzahl, Rang 2 = maximal Anzahl minus 1 und so fort (vgl. hierzu 3.3.1.). Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse:

	Themen und Ziele	Gewichtete Punktzahl
1.	Menschenrechte	236
2.	Das demokratische System	199
3.	Prävention und Intervention (von z. B. Rassismus, Antisemitismus, Extremismus, Sexismus)	163
4.	Diversität	148
5.	Gleichstellung	146
6.	Nachhaltigkeit	101
7.	Deliberation	89

Tab. 7: Gewichtete Zustimmung zu „Wie wichtig sind die folgenden Themen und Ziele in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

Die Dimension der Menschenrechte wird mit Abstand als am wichtigsten von den befragten Institutionen eingestuft. Das demokratische System wird nachfolgend als zweitwichtigsten eingestuft. Die Prävention bzw. Intervention bei gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Diversität und Gleichstellung werden ungefähr als ähnlich wichtig von den Befragten angesehen. Nachhaltigkeit und Deliberation hingegen werden als am wenigsten wichtig beurteilt.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Institutionen einen starken Fokus auf grundlegende demokratische Werte und den Schutz vor Diskriminierung legen. Auffällig ist zudem, dass der Kategorie der Deliberation gegenüber jener der Menschenrechte (236 = 100%) einen Anteil von 37,7%, die Kategorie der Nachhaltigkeit einen Anteil von 42,8% erreicht. Die Demokratie als politisches System hingegen erreicht einen Anteil von 84,3%. Diese Relation zwischen den vorgeschlagenen Kategorien von Demokratiebildung verweist darauf, dass auch in dieser Gewichtung innerhalb des für die Befragten vorgeschlagenen Itemsets sich ein eher klassisches Bild einer institutionenorientierten politischen Bildung ausdrückt. Dieses scheint immerhin durch eine grundlegende Zuweisung von gewichteter Bedeutung in den Kategorien der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zeile 3.) sowie von Diversität und Gleichstellung (Zeilen 4. und 5.) modernisiert zu sein, während den eher Konzepten von Demokratiepädagogik zuzuschlagenden, auch demokratietheoretisch grundlegenden Kategorien von Deliberation und Nachhaltigkeit eine sichtbar geringere Bedeutung zukommt.

c.) Die Ergebnisse zu den Kriterien der Demokratiebildung zeichnen eine nicht so eindeutige Stufung der einzelnen Aspekte ab, da die Punkte aus der Gewichtung nah beieinanderliegen:

	Kriterium	Gewichtete Punktzahl
1.	Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung, Verantwortungserleben	190
2.	Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit, Urteilsfähigkeit	157
3.	Mitgestaltung, Handlungsfähigkeit	135
4.	Persönlichkeitsentwicklung, Bürgerbewusstsein, Lebenslanges Lernen	122
5.	Konfliktfähigkeit	110
6.	Perspektivübernahme	105

Tab. 8: Gewichtete Zustimmung zu „Wie wichtig sind die folgenden Kriterien in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

Die gewichtete Analyse dieses Kriteriensets zeigt, dass dem Kriterium „Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung, Verantwortungserleben“ die größte Bedeutung zukommt, gefolgt von „Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit, Urteilsfähigkeit“ und „Mitgestaltung, Handlungsfähigkeit“. Die Kriterien „Persönlichkeitsentwicklung, Bürgerbewusstsein, Lebenslanges Lernen“, „Konfliktfähigkeit“ und „Perspektivübernahme“ wurden als weniger wichtig bewertet.

Das Kriterium „Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung, Verantwortungserleben“, welches mit Abstand am höchsten bewertet wurde, greift eine in der politischen Bildung seit langem tradierte Zielperspektive auf. „Mündigkeit“ ist ein häufig wiederkehrender und allzu oft zu gering begründeter Schlüsselbegriff der Didaktik politischer Bildung. Das lohnt hier einen kurzen Exkurs zur Einordnung dieser Kategorie im Bezugsdreieck zwischen politischer Bildung, Demokratiebildung und allgemeiner Erziehungswissenschaft.

Zunächst ist Mündigkeit eine sekundäre Ableitung des im Mittelhochdeutschen gebrauchten Begriffs „Mund“ in der Bedeutung von „Schutz im Sinne von Vormundschaft“ (Kluge/Seebold 2011, 640) und damit einerseits eine Kategorie aus der Sphäre des Rechts. Zugleich markiert der Begriff jedoch auch einen grundlegenden Aspekt des Generationenverhältnisses und damit allgemein der Erziehung. Mündigkeit ist pädagogisch gesehen ein Zielbegriff, wenn nicht gar der Zielbegriff der Erziehung schlechthin, denn sie gilt als Ergebnis einer geglückten Erziehung. So formuliert es der Pädagoge Andreas Flitner (1985), wenn er schreibt, „gut erzogen sein“ bedeute „... Selbständigkeit erlangt haben, Urteilsvermögen und innere Unabhängigkeit; aber auch die Fähigkeit, Beziehungen und Bindungen einzugehen und einer Gemeinschaft anzugehören“ (Flitner 1985, 144). Mündigkeit ist also – verstärkt durch Kants Antwort auf die Frage „Was ist Aufklärung“, die den Gegensatz zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit zur Definition selbstverantworteter Bildung und Aufklärung erhebt – eine Schlüsselkategorie der Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Sie wird in der allgemeinen Pädagogik durchaus auch als eigenständiges Lemma in den Fachwörterbüchern geführt, etwa als „... gesellschaftlicher Sachverhalt und moralisch-politische Idee“ (Tenorth/Tippelt 2007, 517). Sie korrespondiert mit weiteren zentralen Begriffen der pädagogischen Anthropologie wie Autonomie sowie Emanzipation und läuft schließlich über die kritische Bildungstheorie von Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn auf den Ausschluss normativer Zielbestimmungen hinaus. Es kommt dort „... zu einem Verbot, Bildung durch normative Leitbilder zu bestimmen, die es zu bejahen gilt“ (Benner/Brüggen 2004, 697), was auch für die „Mündigkeit“ gilt. Für die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaft in ihrer vormalig geisteswissenschaftlichen

Tradition ergibt sich aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Erziehung und der Schule gleichwohl das „... erkenntnisleitende Interesse in Mündigkeit und Emanzipation“ (Blankertz 1966, 74) und damit erreicht „Mündigkeit“ erneut die Position als eine normative Zielbestimmung, die in der Erziehungswissenschaft „... pragmatisch beansprucht und als Ziel von Erziehung normativ gesetzt“ (Tenorth/Tippelt 2007, 517) wird.

Eine zumindest ebenso bedeutsamere Rolle spielt der Begriff in der Tradition der Fachdidaktik politischer Bildung. Wobei er dort erstaunlicherweise eher vorausgesetzt und viel seltener als eigenständige Kategorie operationalisiert wird. In den meisten Handbüchern wird er zwar mehrfach nachgewiesen, jedoch kaum als eigenständiges Lemma in seiner dortigen Begriffsgeschichte thematisiert. Eine zentrale Rolle spielt dabei die kritisch-bildungstheoretische Argumentation Theodor W. Adornos, der – dokumentiert in einem auflagenstarken Sammelband, welcher unter dem von einem Herausgeber gewählten Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ (1966) veröffentlicht wurde – an die Autonomie des denkenden Subjekts appelliert und eben nicht Mündigkeit als normatives Ziel bestimmt, sondern vielmehr die „... Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd., S. 97) als Autonomie und Ergebnis kritischer Bildung reformuliert. Mündigkeit also – das will dieser Exkurs in Erinnerung rufen – ist ein durchaus kritisch-konstruktiv stets neu zu reflektierender Schlüsselbegriff der politischen Bildung, der sich in dieser Auswertung genau als solcher unter der Frage nach den konzeptbestimmenden Kategorien von Demokratiebildung in der Tradition der politischen Bildung wiederfindet.

Nachfolgend wurden in diesem Kategorienraster „Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit, Urteilsfähigkeit“ als am zweitwichtigsten eingestuft. An dritter Stelle kommt „Mitgestaltung, Handlungsfähigkeit“, was belegt, dass die aktive Beteiligung und Mitgestaltung in demokratischen Prozessen von den Befragten als für ein Konzept von Demokratiebildung wichtig angesehen wird. Interessant ist dabei, dass kognitive Fähigkeiten höher eingestuft werden als elementare Handlungskompetenzen. Dieses Ergebnis ist ähnlich zu dem bei der Frage nach der Wichtigkeit der inhaltlichen Schwerpunkte. Erneut zeigt sich das aus der Fachdidaktik der politischen Bildung kommende Konstrukt, demzufolge die Befragten in ihrer Vorstellung von Demokratiebildung zwar die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung der Demokratie als bedeutsam ansehen, der Schwerpunkt ihres Konzeptes sich zunächst jedoch in der Vermittlung analytischer und reflexiver Fähigkeiten widerspiegelt und nicht im Handeln selbst.

„Persönlichkeitsentwicklung, Bürgerbewusstsein, Lebenslanges Lernen“ wurde mit der Gewichtung von 122 im Mittelfeld bewertet. „Konfliktfähigkeit“

und „Perspektivübernahme“ wurden als weniger wichtig eingestuft. Auch hier zeigt sich ein Hinweis darauf, dass soziale Kompetenzen zwar geschätzt werden, aber im Vergleich zu den anderen Kriterien eine geringere Bedeutung haben.

Soziale und zwischenmenschliche Kompetenzen scheinen insgesamt gesehen bei dieser Auswertung weniger im Vordergrund zu stehen, was möglicherweise auf eine stärkere Betonung individueller als kollektiver Fähigkeiten im Konzept von Demokratiebildung hinweist. Von besonderem Interesse dabei ist zudem, dass Konzeptelemente wie Konfliktfähigkeit und Perspektivübernahme in der Gewichtung am wenigsten häufig genannt werden, obwohl demokratietheoretisch gerade die Fähigkeit bedeutsam ist, Konflikte kreativ und gewaltfrei moderieren und lösen zu können (Beutel/Gloe 2024), konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten und Pluralität umzugehen, Konsens zu finden und andere Perspektiven zu verstehen.

Zur Relativierung der in unserer Interpretation angelegten Schwerpunktsetzung muss jedoch auch darauf verwiesen werden, dass bei der Auswertung der Ergebnisse aus den Rankingskalen unbedingt mit einbezogen werden muss, dass die antwortgebenden Institutionen darauf hingewiesen haben, dass sie eine Schwerpunktsetzung in ihren Demokratiebildungsverständnissen zu gewichten als „sehr schwierig“ empfunden haben und zugleich damit die Interdependenzen der von uns vorgeschlagenen Aspekte unterstreichen wollten. Viele der befragten Institutionen betonten: Die „Kriterien wirken zusammen und bedingen sich gegenseitig“ (ID126), so dass „alle Aspekte nahezu gleichrangig sind“ (ID130) und die „Priorisierung [sic] ... je nach Zielstellung, Adressaten, Thema, ... unterschiedlich“ (ID98) ist. Eine Hierarchisierung der einzelnen Aspekte von Demokratiebildung kann so nicht konzeptprägend erhoben werden. Sie erlaubt uns lediglich Einschätzungen und Deutungen möglicher konzeptprägender Elemente.

Insgesamt lässt sich bereits hier festhalten, dass die Fragen einerseits einen Einblick in die Haltungen, Positionen und damit konzeptgenerierende Verständnisse von Demokratiebildung bei den auf die Befragung antwortenden Institutionen gewähren. Die Freifeldfrage und die Frage nach der Wichtigkeit der vorgeschlagenen inhaltlichen Schwerpunkte eröffnet damit einen breiten Raum für Diskussionen.

4.2.3 Programme, Projekte und Initiativen

Es haben 32 von 45 befragten Institutionen angegeben, dass sie Programme, Projekte und Initiativen zur Demokratiebildung gefördert oder begleitet haben, während 13 von den Befragten angegeben haben, dass sie dies nicht tun oder

können. Hier werden zuerst die Antworten der befragten Institutionen darauf ausgewertet, welche Programme, Projekte und Initiativen zur Demokratiebildung sie fördern oder begleiten. Im Anschluss daran werden die Antworten der Befragten, die dies nicht tun, exemplarisch betrachtet, um deren Erwartungen und themenbezogene Aspekte zur Bedeutung praktischer Förderung von Demokratiebildung sichtbar zu machen.

Begründungen und Stellungnahmen in möglichen Freitexten sind von 26 der Beteiligten gegeben worden. Auffällig ist zunächst einmal, dass diese Statements deutlich knapper und in dieser Knappheit ihrer Sprache eher deskriptiv ausfallen. Beteiligt sind bei den Freitext-Auskünften Ministerien des Innern und der Justiz (N=5), Bildungsministerien (N=7), Sozialministerien (N=2), Parlamente (N=6), Landeszentralen für politische Bildung (N=5) und Landesinstitute für Lehrkräfte-Fortbildung (N=2). Für die Aktivitäten wird oft der gesetzliche Auftrag für die verantworteten Projekte als Begründung angegeben (N=7). Mehrfach wird der Zusammenhang von Gewalt- und Extremismusprävention mit demokratieförderlicher Bildungsarbeit angesprochen (N=6). In besonders prägnanter Weise wird das im Folgenden thematisiert:

„Um Extremismus nachhaltig zu bekämpfen, sollte Repression durch Prävention ergänzt werden. Um Extremismus zu erkennen, ist es wichtig zu wissen, warum bestimmte Gruppen im Konflikt mit der Verfassung stehen. Daher ist es auch zentrale Aufgabe, die von der Verfassung garantierten Rechte und Verfahren immer wieder zu verdeutlichen“ (1_NI_I)

Hier wird aus dem Bereich eines Innenministeriums der für die dortigen Initiativen grundlegende Zusammenhang von Extremismus, Repression und – aus Sicht des Antwortgebers natürlich besser – Prävention dargestellt. Es wird deutlich, dass Projekte oder Anstrengungen zur Demokratiebildung in diesem Kontext der Bekämpfung von „Konflikten“ einzelner Menschen mit der verfassungsmäßigen Ordnung im Vordergrund stehen. Das wird in einem Fall ergänzt mit der durchaus wichtigen Frage, wie man die schwer erreichbaren und weniger bildungsaffinen Gruppen erreichen kann: *„Maßnahmen zur Erreichung der ... Ziele ... haben viel Bedeutung für die Demokratiebildung und Prävention von demokratiefeindlichen Einstellungen und Verhaltensweisen. Insbesondere gilt dies, wenn die Zielgruppen erreicht werden, bei denen mit klassischen, rein kognitiv ausgerichteten Bildungsmaßnahmen in der Regel kein Bildungserfolg erzielt werden kann“ (12_NI_J).*

Unter den eher knappen Begründungen sind eine Reihe von in ihrer Bedeutung den Begriff der „Demokratiebildung“ abwehrenden – oder für „überflüssig“ erachtenden – Bemerkungen, etwa wenn es heißt: *„Die Landeszentrale für politische Bildung betreibt ausschließlich politische Bildung“* (22_SN_L) oder ähnlich, nur weniger konfrontativ: *„Die politische Bildung, resp. die Demokratiebildung ist unser zentraler Auftrag und ist daher prioritär in der Zielsetzung“* (21_SH_L). Es wird an anderer Stelle die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit mit Demokratiebildung gleichgesetzt, wenn formuliert wird, dass die *„... komplette Öffentlichkeitsarbeit des ... Landtags ... der Demokratiebildung (dient), denn sie informiert über demokratische Prinzipien, Abläufe und Mitwirkungsmöglichkeiten“* (14_SN_P). Aus einem anderen Parlament wird immerhin auf die beobachtete Entfremdung zwischen Bevölkerung und der Demokratie mit ihren Institutionen und Verfahren verwiesen und daraus die Legitimation sowie Notwendigkeit demokratiebildender Projekte abgeleitet: *„Wir machen die Erfahrung, dass viele Menschen Politik nicht mehr verstehen (wollen) und deshalb müssen wir für die Demokratie, für unsere Institution, für die Bedeutung von Wahlen werben. Dazu gehört auch zu erklären, wie Politik funktioniert, warum manche Sachen lange dauern. Demokratie braucht aufgeklärte Bürger*innen“* (17_HB_P).

So bleibt im Gesamtblick die Vermutung, dass die hier als Formen der Demokratiebildung angesprochenen Projekte, Angebote und Initiativen eher einer ohnehin vorhandenen Regelarbeit entspringen, deren Aufgabe es eben auch ist, die jeweilige Institution zu legitimieren. Das ist die eine Seite, die andere ist die des primär als besonders bedeutsam eingeschätzten Präventionsauftrags gegenüber der Gefahr, dass insbesondere Jugendliche sich von den Institutionen und damit auch den Formen der repräsentativen Demokratie entfremden oder gar gewalttätig werden. Hier taucht das gerade auch im Kontext mit der Demokratieförderung und dem – von der letzten großen Koalition unter Kanzlerin Merkel und der Ampel-Koalition auf den Weg gebrachten, bis heute aber nicht beschlossenen – Demokratiefördergesetz durch die Akteure der politischen Bildung kritisch diskutierte Argument der instrumentellen Nutzung von Bildung durch „Versicherheitlichung“ (Widmaier 2022) auf, der die politische Bildung den Eigenwert ihrer Bildungs- und Aufklärungsansprüche entgegensetzt. Diese Skepsis ist bei den Akteuren von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung nicht so stark ausgeprägt wie in der politischen Bildung, vielmehr wird hier das Argument der Prävention oft zur Begründung der Forderung nach größeren Anstrengungen in diesem Feld genutzt.

Mit dem Blick in die Zukunft der Demokratiebildung verbindet sich die Frage nach der Wirksamkeit von Vermittlungsformen. Die Antworten der 32

Institutionen geben einen Einblick in diese Frage und verteilen sich gemäß Tab. 8:

	Veranstaltungen	Bildungsmaterialien	Social Media	Webseiten von Institutionen	Fortbildung	Unterrichtsangebote	Wissenschaft/Forschung	Gutachten, Expertise und Formen von Beratung
unwirksam (A1)	0	0	0	1	0	1	2	1
weniger wirksam (A2)	1	4	8	7	2	1	5	9
eher wirksam (A3)	13	12	15	17	9	8	11	10
sehr wirksam (A4)	14	10	4	2	16	17	9	6
Keine Antwort	4	5	5	5	5	5	5	6
Nicht gezeigt	13	14	13	13	13	13	13	13

Tab. 9: Einschätzung zu: „Welche Vermittlungsformen werden in Ihrer Institution als besonders wirksam im Themenfeld der Demokratiebildung betrachtet?“

Als wirksamste Vermittlungsform von Demokratiebildung wird „Unterrichtsangebote“ mit 17 Nennungen bei „sehr wirksam“ und nur einer Nennung bei „weniger wirksam“ eingeschätzt. „Fortbildungen“ und „Veranstaltungen“ erhalten ebenfalls eine hohe Zustimmung mit 16- bzw. 14-mal „sehr wirksam“. Dies zeigt, dass direkte Lernformate mit pädagogischer Begleitung als besonders geeignet für die jeweils vorherrschende Form von Demokratiebildung wahrgenommen werden. Webseiten und Social Media werden als weniger wirksam eingeschätzt. Während „Social Media“ mit 15 Nennungen von „eher wirksam“ eine gewisse Relevanz hat, wurde es nur viermal als „sehr wirksam“ eingestuft. Die „Webseiten-Präsenz“ wird ebenfalls nur von zwei befragten Institutionen als „sehr wirksam“ eingeschätzt, dafür aber von 17 als „eher wirksam“.

Wissenschaft und Forschung sowie Gutachten und Expertisen bekommen die geringsten Werte bei der Frage, inwieweit sie wirksame Vermittlungsformen von Demokratiebildung sind. „Wissenschaft/Forschung“ hat mit neun Nennungen bei „sehr wirksam“ durchaus Bedeutung, wurde aber auch fünfmal als „weniger wirksam“ eingestuft. „Gutachten und Expertisen“ haben mit sechsmal „sehr wirksam“ die geringste Zustimmung in dieser Kategorie. Diese Beurteilung muss bei der Auseinandersetzung mit einigen solcher Stellungnahmen (vgl. Abschnitt 5.2. ff.) nochmals aufgegriffen werden.

Die deutlich positive Bewertung von Unterrichtsangeboten, Fortbildungen und Veranstaltungen als besonders wirksame Vermittlungsformen legt nahe, dass interaktive und betreute Formate und Lernangebote als zentral für die Demokratiebildung angesehen werden. Dass Unterrichtsangebote mit 17 Nennungen bei „sehr wirksam“ an der Spitze stehen, deutet darauf hin, dass formale Bildungskontexte – insbesondere Schulen – als wirksamer oder gar wirksamster Ort für die Vermittlung demokratischer Prinzipien und für Projekte der Demokratiebildung angesehen werden. Vor dem Hintergrund, dass nicht nur Ministerien für Bildung oder Kultus diesen Fragebogen beantwortet haben, eröffnet sich damit ein Bild, demzufolge Demokratiebildung im Allgemeinen als etwas angesehen wird, das in der Schule vermittelt wird oder werden sollte. Fortbildungen für Multiplikator*innen (Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen etc.) werden ebenfalls als hochwirksam betrachtet. Dies schließt sich an den vorherigen Befund an.

Eine andere Interpretation könnte jedoch darauf verweisen, dass Fortbildungen genauso wie Veranstaltungen als wirksam eingestuft werden, um entweder Fachkräfte oder Bürger*innen Räume zu bieten, mit dem Ziel, dass diese sich selbst in Sachen „Demokratie“ weiterbilden. Ein solcher Blick auf schulische und weiterbildende Vermittlungsformate kann allerdings auch eine systembezogene Perspektive widerspiegeln.

Angesichts der geringen Stichprobengröße und der ungleichen Verteilung der Bundesländer bei den Beteiligten an diesem Online-Survey sollte die nachfolgende Interpretation unter Vorbehalt aufgenommen werden. Man kann das auch so lesen, dass sich bei den antwortenden Ministerien der Ansatz, Demokratiebildung als eine Aufgabe wahrzunehmen, die in formellen Bildungsstrukturen stattfinden sollte, stark verankert hat. Dies könnte zu einer geringen Beachtung oder auch Vernachlässigung nicht-formaler und informeller Bildungsformate führen, die zumindest aus der Sicht der dort tätigen Akteure ebenfalls eine hohe Wirksamkeit haben können wie z. B. außerschulische Jugendbildung generell oder Peer-to-Peer-Ansätze. Die Bewertung von Social Media und Webseiten-Präsenzen zeigt, dass digitale Medien nicht als primäre, sondern als ergänzende Vermittlungsformen wahrgenommen werden. Auch hier stellt sich die Frage, ob diese Einschätzung mit der rasant zunehmenden Nutzungsdichte und auch die Jugendphase kulturell prägender Informations- sowie Austauschformen gerade unter Jugendlichen in realistischer Weise korrespondiert.

Die zurückhaltende Einschätzung digitaler Vermittlungsformate lässt sich an dieser Stelle nicht tragfähig erklären. Man kann vermuten, dass die befragten Institutionen Ende 2021 den Stellenwert von digitalen Vermittlungsformaten

als wenig wirksam einschätzten, weil Vermittlungsformate wie @die.da.oben auf Instagram und YouTube oder parteipolitische Kanäle auf TikTok erst in jüngster und jüngerer Zeit zunehmend an Bedeutung und Reichweite gewinnen. Dies könnte jedoch problematisch sein, da digitale Plattformen – insbesondere für jüngere Zielgruppen – zentrale Informations- und Interaktionsorte sind. Eine zu starke Fokussierung auf formale Lernumgebungen könnte dazu führen, dass Chancen der Digitalisierung für Demokratiebildung nicht ausreichend genutzt werden. Klar wird auch hier, dass Digitalisierung, Jugendkultur und Bildung pädagogisch und in den Akteurswelten der Demokratiebildung fördernden oder auch ihr skeptisch gegenüberstehenden Institutionen nicht hinreichend genau analysiert und eingeschätzt werden (Heldt 2022; Heise 2022).

Die niedrigen Bewertungen von Wissenschaft/Forschung sowie Gutachten, Expertisen und Beratung zeigen, dass diese Bereiche nicht primär als Vermittlungsformen wahrgenommen werden. Diese Einschätzung kann darauf hindeuten, dass die befragten Institutionen Demokratiebildung eher als eine praktische Vermittlungsaufgabe betrachten, bei der direkte Bildungsangebote im Vordergrund stehen. Vorstellbar ist auch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Expertisen zwar zur Entscheidungsfindung oder Projektierung herangezogen werden, aber nicht als direkte Vermittlungsinstrumente für Demokratiebildung angesehen werden.

Abschließend sollen die 13 an der Befragung teilnehmenden Institutionen betrachtet werden, die angegeben haben, dass sie keine Programme, Projekte und Initiativen zur Demokratiebildung fördern oder begleiten. Elf dieser Befragten haben eine entsprechende Einschätzung abgegeben (Tab. 9)

keine Bedeutung (A1)	0
kaum Bedeutung (A2)	0
viel Bedeutung (A3)	6
große Bedeutung (A4)	5
Keine Antwort	2

Tab. 10: Bedeutung von Demokratiebildung bei nicht fördernden Institutionen

Elf Akteure dieser Gruppe geben an, dass Demokratiebildung in Zukunft von großer Bedeutung (N=5) sein oder viel Bedeutung (N=6) haben wird. Zwei befragte Institutionen geben hierzu keine Auskunft. So ist anzunehmen, dass Demokratiebildung auch für diese Institutionen Bedeutung hat. Zwei der befragten Institutionen begründen diese Einschätzung damit, dass diese

Bedeutung durch juristische Festlegung im Jugendförder- und Beteiligungsgesetz veranlasst ist. Eine befragte Institution argumentiert für Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe.

Es wurde zudem danach gefragt, welche Aspekte von Demokratiebildung Schnittstellen zur Tätigkeit dieser 13 Institutionen darstellen. Anders als bei den Ranking-Fragen wurden die einzelnen Antworten nicht gewichtet, sondern in eine numerische Rangfolge gesetzt (Tab. 10).

Thematischer Aspekt	Häufigkeit
Diversität	9
Mitgestaltung, Handlungsfähigkeit	9
Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit, Urteilsfähigkeit	8
Menschenrechte	8
Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung, Verantwortungserleben	8
Wissen über Demokratie: Demokratische Verfahren, Institutionen und Strukturen (Vertretungen, Parlamente etc.)	8
Das demokratische System	7
Deliberation	7
Erleben und Erfahren von (un)konventioneller Partizipation und Engagementbereitschaft	7
Gleichstellung	7
Konfliktfähigkeit	7
Nachhaltigkeit	7
Persönlichkeitsentwicklung, Bürgerbewusstsein, Lebenslanges Lernen	7
Vermittlung demokratischer Werte (z. B. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Anerkennung)	6
Perspektivübernahme	5
Prävention und Intervention (von z. B. Rassismus, Antisemitismus, Extremismus, Sexismus)	5

Tab. 11: Ergebnisse zu „Bei welchen Aspekten von Demokratiebildung sehen Sie Schnittstellen zur Tätigkeit Ihrer Institution?“

Themen wie Diversität (N=9), Mitgestaltung und Handlungsfähigkeit (N=9), Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit und Urteilsfähigkeit (N=8) Menschenrechte (N=8), sowie Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung und Verantwortungserleben (N=8) werden als besonders bedeutsame Schnittstellen zur eigenen institutionellen Arbeit sichtbar. Interessant ist hierbei, dass „Wissen über

Demokratie“ (N=8) ebenfalls oft priorisiert wird. Dies verweist darauf, dass die 13 hier antwortenden Institutionen mit einem sichtbaren Anteil dazu beitragen wollen, Wissen über Demokratie zu vermitteln. Dies gilt auch dann, wenn sie von sich aus nicht angeben, dass sie Programme oder Projekte zur Demokratiebildung fördern oder begleiten. Neben politischen Aspekten werden auch das demokratische System, die Deliberation, das Erfahren von (un)konventioneller Partizipation und Engagementbereitschaft, die Gleichstellung, die Konfliktfähigkeit, die Nachhaltigkeit sowie die Persönlichkeitsentwicklung, das Bürgerbewusstsein und das „Lebenslange Lernen“ mit jeweils sieben Nennungen als wichtige Schnittstellen zur eigenen Arbeit angesehen. Angesichts der semantisch bedingten „Bedeutungsbreite“ dieser Aspekte ist die Anzahl der Nennungen jedoch kaum verwunderlich.

Vermittlung demokratischer Werte (N=6), Perspektivübernahme (N=5) sowie Prävention und Intervention (N=5) haben bei ungefähr der Hälfte der befragten Institutionen eine Schnittmenge zur eigenen Tätigkeit.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Großteil der von unserer Indikatorenliste vorgegebenen Aspekte von Demokratiebildung eine Schnittmenge zu den Tätigkeiten der befragten Institutionen beschreibt. Das zeigt, dass zum einen die 13 Institutionen mit ihren Tätigkeiten zur Demokratiebildung beitragen, auch wenn sie nicht explizit Programme oder Projekte begleiten oder fördern. Wie stark und auf welche Weise sie beitragen, lässt sich nicht hier nicht beantworten. Zum zweiten belegt dies, dass Demokratiebildung nicht nur eine Querschnittsaufgabe, sondern auch eine Querschnittstätigkeit ist, die das Handeln vieler dieser Akteure grundlegend durchdringt. Zumindest bei allen 45 der diesen Survey beantwortenden Institutionen wird sichtbar, dass sie mittelbar mit Demokratiebildung zu tun haben oder zur Demokratiebildung beitragen.

4.3 Folgerungen und Zusammenfassung

Die abschließende und zusammenfassende Diskussion dieser Teilstudie diskutiert einerseits die Aspekte zu Methode und Struktur dieses Bestandteils der Monitor Studie (a.), andererseits bezieht sie sich auf die inhaltlichen Aspekte des zugrundeliegenden Surveys (b.).

a.) Der hier durchgeführte Online-Survey hat einerseits zunächst die Forschungsgruppe enttäuscht. Das lag vor allem daran, dass der Durchlauf des Fragebogens bei der hochdifferenten Gruppe institutionell auf Ebene von Bund und Ländern tätiger Akteure nicht sehr hoch gewesen ist. Zugleich erlauben die vorliegenden Daten und Antworten sowie deren Auswertung eine erste struktu-

rierende Einschätzung zur Klärung des Begriffsfeldes der Demokratiebildung. Dies geschieht, indem wir dabei einen vertiefenden Einblick in die Bedeutung und begriffliche Einschätzung der von uns genutzten Aspekte und Indikatoren für Demokratiebildung gewonnen haben. Das gilt insbesondere für die Bedeutung und Priorität einzelner strukturprägender Antwortperspektiven. Dies gilt auch in Blick auf die kriterienschärfenden, verbal formulierten qualitativen Antworten.

Lediglich partiell hat sich die Verteilung der Survey-Anfrage an zentrale Stellen in der Exekutive von Bund und den 16 Bundesländern bewährt. Eine vertiefende, quantitativ orientierte Studie muss sich auf eine vorab kriterienfeste Erhebung aller notwendig dann zu erfassenden Akteure und Institutionen stützen. Nun ist aber genau dies im ohnehin dynamischen Feld der Bildung einerseits sowie von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung andererseits nur schwer zu realisieren. Diese Herausforderung verstärkt sich zudem, wenn die drei Exekutivebenen von Bund, Ländern und kommunaler Ebene berücksichtigt werden müssen, zudem das Wechselspiel zivilgesellschaftlicher Akteure und staatlicher Institutionen eine Rolle spielen soll und der Begriff der Bildung institutionell nicht alleine auf das schulische Bildungswesen begrenzt wird.

Aus einer solchen Blickrichtung verstärkt sich nochmals die Rolle dieses Surveys in unserer Pilotstudie „Monitor Demokratiebildung“ als eine Orientierungshilfe, jedoch nicht als grundlegende und stark belastbare Daten generierende Zugriffsart. Der Online-Survey ist ein vorbereitender und fragenklärender Schritt, der eine wesentliche Funktion für den qualitativen Hauptteil der Studie eingenommen hat.

Zugleich wird deutlich, dass dieser Zugriff im Rahmen unserer Studie keinen umfassenden Einblick in das offensichtlich hochdifferente Feld möglicher und vorhandener Verständnisse von Demokratiebildung gewähren konnte. Insofern hat dieser Survey die These und bereits bei der Konzeption der Monitor-Studie leitenden Perspektive verstärkt, den aktuellen Entwicklungen und Verstehensweisen in diesem Feld mit qualitativen Methoden auf den Grund zu gehen.

b.) Die Umfrageergebnisse der 45 befragten Institutionen, darunter Ministerien auf Landes- und Bundesebene sowie diesen nachgeordnete Einrichtungen, geben Anhaltspunkte für einen Einblick in die vorhandenen differnten Verständnisse von sowie in die situativen und individuell geprägten Sichtweisen auf Konzepte der Demokratiebildung.

Die drei Schwerpunkte von Demokratiebildung – Wissen über Demokratie, Vermittlung demokratischer Werte sowie Erleben und Erfahren von Demo-

kratie durch Partizipation – wurden von den Befragten überwiegend als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ eingestuft. Dabei erlangt die Vermittlung demokratischer Werte einen besonders hohen Stellenwert. Dies legt nahe, dass die befragten Institutionen vor allem eine normative Ausrichtung von Demokratiebildung pflegen sowie dabei auf die Vermittlung und Stabilisierung demokratischer Werte bei der jeweils angesprochenen Klientel zielen.

Der denkbare Umkehrschluss, demzufolge die emanzipatorische Dimension und die Ermächtigung zur Partizipation als weniger bedeutsam angesehen werden, ist jedoch nicht zielführend. Auch wenn der Fokus primär auf der Vermittlung demokratischer Werte liegt, zeigt sich vor allem in den qualitativen, verbalen Antworten zu diesem Komplex, dass das unmittelbare Handeln und das Engagement als Voraussetzung von Demokratiebildung als bedeutsam angesehen werden. In der auswertenden Gesamtschau dieses Surveys lässt sich deshalb festhalten, dass die drei vorgeschlagenen inhaltlichen Schwerpunkte von den befragten Institutionen als bedeutsam und für die Beschreibung von Demokratiebildung belastbar angesehen werden. Demokratische Werte, Vermittlung von Wissen über Demokratie sowie das Erleben und Erfahren von Demokratie durch Partizipation sind als Eckpunkte für die Reflexion und Ausgestaltung der Demokratiebildung einschlägig.

In Bezug auf die wichtigsten Themen und Ziele der Demokratiebildung wurden Menschenrechte, das politische System der Demokratie – ohne dabei eine theoretische Grundierung von demokratietheoretisch inspirierten Systemverhältnissen vertiefend zu thematisieren – sowie Prävention und Intervention als besonders bedeutsam beurteilt. Hier zeichnet sich das Konzept der Demokratiebildung als Instrument der Extremismusprävention ab. Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, die sichtbar werdenden Verstehensweisen darauf zu begrenzen. Die befragten Institutionen zeigen in ihrer Beurteilung durchaus einen umfassenderen Ansatz zur Demokratiebildung, der jedoch die Grundlagen und die praktische Anwendung von demokratischen Prinzipien in den Vordergrund stellt. Aspekte wie die zunächst als formales Merkmal erscheinende Deliberation und umfassende Themen mit einer breiten Bedeutungsperspektive wie etwa Nachhaltigkeit werden als eher nachrangig einordnet.

Dieser Ansatz wird auch bei der Beurteilung der fachlichen Kriterien deutlich. Die Kriterien Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrung, Verantwortungs-erleben und Analysefähigkeit, Problemlösefähigkeit, Urteilsfähigkeit wurden als besonders wichtig eingestuft. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung, welche die Befragten der Entwicklung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen beimessen, um dadurch bei Kindern und Jugendlichen eine aktive und

informierte Bürger*innenrolle zu fördern. Zugleich sind hier die Aussagen der Teilnehmenden zu berücksichtigen, die betont haben, dass sie eine Hierarchisierung der Kriterien als sehr schwierig empfanden, da die Kriterien nicht in einer in der Wichtigkeit absteigenden Rangfolge einteilbar seien.

Bei der für die weitere Entwicklung von Demokratiebildung bedeutsamen Frage nach effektiven Vermittlungsformen haben die Institutionen Unterrichtsangebote, Fortbildungen und Veranstaltungen als die wirksamsten Vermittlungsformen von Demokratiebildung beschrieben. Dies gilt vor allem für diejenigen, die nach ihren Angaben, Programme, Projekte und Initiativen zur Demokratiebildung fördern oder begleiten. Dies deutet darauf hin, dass die Institutionen einen starken Fokus auf formelle Bildungsstrukturen legen und die Wichtigkeit von persönlichen Interaktionen und Diskussionen in der Demokratiebildung anerkennen. Gleichzeitig könnte das aber auch von den fehlenden Items im Fragebogen herrühren, wie oben bereits beschrieben.

Digitale Medien wie Social Media und Webseiten-Präsenz wurden – in gewisser Weise überraschend – eher als ergänzende Vermittlungsformen betrachtet. Das könnte Gründe darin haben, dass die erwähnten Entwicklungen von Social Media wie z.B. @die.da.oben oder dem #ichstehauf erst in der Zeit nach 2021 so resonanzstark geworden sind. Bemerkenswert bleibt zudem, dass die 13 der befragten Institutionen, die nach ihren Angaben, keine Programme, Projekte und Initiativen zur Demokratiebildung fördern oder begleiten allesamt der Aufgabe der Demokratiebildung eine große Bedeutung zumessen und zahlreiche Schnittstellen zur eigenen institutionellen Arbeit ausmachen.

Von entscheidender Bedeutung insgesamt ist vor diesem Hintergrund dann doch dieser Online-Survey als Bestandteil dieser Pilotuntersuchung „Monitor Demokratiebildung“, der sich auf der Basis von inhaltsanalytisch auswertbaren Expert*innen-Interviews der Präzisierung vorhandener und künftig möglicher Konzepte von Demokratiebildung zuwendet.

5. Dokumentenanalyse

In diesem Bereich sind vor allem die Strategien, Erlasse, Verlautbarungen und Projekte der Bundesländer im Umfeld der letzten KMK-Vereinbarung zur Demokratiebildung aus dem Jahr 2018 und mit einem gezielten Akzent in Blick auf das allgemeine Schulwesen recherchiert. Dies geschieht einerseits in exemplarischer Absicht und andererseits mit einer auf die Schule als Institution von Demokratiebildung gerichteten Perspektive. Diese Dokumente und Stellungnahmen werden in nachfolgender Darstellung unter den kategorialen Aspekten von Demokratiepädagogik und demokratischer Schulentwicklung sowie dem Gebrauch und der Konzeption von „Demokratiebildung“ ausgewertet. Weitere vor allem zivilgesellschaftliche Aktivitäten – wie etwa der 2025 erstmals ausgeschriebene Themenpreis „Demokratiebildung“ im Deutschen Schulpreis (Anders 2024) und verschiedene jüngere Gutachten zur Demokratiebildung – exemplarisch hier das Gutachten „Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen“ (GHST 2024) – werden absehbarerweise Gegenstand eines entsprechenden Bereichs in nachfolgenden Auswertungen der Reihe „Monitor Demokratiebildung“.

5.1 Aktivitäten der Bundesländer¹

In den meisten Bundesländern ist der Auftrag zur Demokratiebildung in den Landesverfassungen verankert und in allen Ländern explizit in den Landeschulgesetzen präsent. So heißt es etwa in der Landesverfassung von Baden-Württemberg in Abschnitt III., Art. 11 (1) *„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung“* und (2) *„Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten“*. Art. 12 verdeutlicht sodann – in der Sprache der 1950er-Jahre – entsprechende Erziehungsziele, wenn es heißt: *„Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und*

1 Wesentliche Teile dieses Textes basieren auf einer Vorstudie, die zu Beginn des Monitor-Projektes von den beiden Autoren verfasst und veröffentlicht wurde: Beutel/Gloe (2020)

politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlich-demokratischer Gesinnung zu erziehen“. Im Landesschulgesetz wird dies dann verdeutlicht, indem in § 1.2 ausgeführt wird: „Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler ... zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen, die im Einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf, auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“.

Vor allem nach dem KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) haben die Länder vor dem Hintergrund der Wahrnehmung einer stetigen Gefährdung der Demokratie damit begonnen, diesen Auftrag durch Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen weiter auszuführen. Im Folgenden soll daher zuerst der KMK-Beschluss vorgestellt (5.2.) und die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern (5.3.) dargestellt werden.

5.2 Der KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“

Im Jahr 2018 hat die KMK unter dem Vorsitz des damaligen Thüringer Ministers für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter, angesichts der „aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie des rasanten Vorranschreitens der Digitalisierung ... ihre Empfehlung aus dem Jahr 2009 neu gefasst“ und am 11.10.2018 unter dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ verabschiedet (KMK 2018).

Ein Vergleich der beiden Empfehlungstexte von 2009 und 2018 kommt zu dem Schluss, dass man einerseits Wirkungen der beiden Empfehlungen durchaus anerkennen muss, jedoch andererseits vor dem Hintergrund des anzustrebenden Zieles ihre auf substanzielle Veränderungen in den Schulen sich richtende Impulskraft eher überschaubar bleibt (Beutel/Gloe 2020). Man kann daraus folgern, dass die KMK und ihre Politik sich damit in länderübergreifendem Bekunden dieser Aufgabe zwar verschreiben möchte und infolgedessen

ein landesspezifischer Professionalisierungsschub für die Demokratiebildung erwartbar sein sollte. Ohne einen „erweiterten Mitteleinsatz seitens der verantwortlichen Landesministerien und -parlamente“ (Beutel/Gloe 2020, 403) wird dies jedoch kaum erreichbar sein. Zudem ist daran zu erinnern, dass die Empfehlungen zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung der KMK ohne den in ihnen auch angesprochenen „Austausch mit ausgewählten fachlichen Akteuren der Zivilgesellschaft“ (ebd.) kaum zur Geltung kommen können und konnten.

Für die vorliegende Untersuchung ist von Bedeutung, dass die KMK seit etwa 2021 die Präsentation ihres auf diesen Empfehlungen beruhenden Engagements zur Entwicklung einer demokratischen Schule auf ihrer Internetseite unter den Leitbegriff der „Demokratiebildung“ gestellt hat, wiewohl in den zugehörigen Dokumenten „dieser Begriff ... kein einziges Mal verwendet wird“ (Kenner/Lange 2022, 62).

Nun soll aus dieser knappen deskriptiven Einschätzung der insgesamt eher unübersichtlichen Ausgangslage keine Debatte zur Vielfalt und möglicherweise damit einhergehenden Unterbestimmtheit des Diskurses in der KMK und den dort verbundenen Administrationen abgeleitet werden. Die Debatten um eine notwendige Begriffsklärung finden notwendigerweise weiterhin in der fachlichen politischen Bildung, in den damit befassten pädagogischen Wissenschaften und vor allem den aktuellen Forschungsaktivitäten zur „Demokratiebildung“ (vgl. Beutel/Kenner/Lange 2022; 2025; Beutel/Gloe/Marx 2022; Beutel/Gloe/Reinhardt 2022; Kenner/Lange 2022) statt und zeichnet sich selbst durch eine zunehmende Komplexität aus.

Diese wiederum liegt auch in verschiedenen Förderprogrammen und Netzwerkaktivitäten begründet. So gehört dazu auch das seit etwa 25 Jahren stetig wachsende Engagement des Bundes – und teilweise auch der Länder – im Bereich der Gewaltprävention und Demokratieförderung über die Instrumente von Sozial- und Jugendhilferecht, namentlich das seit mehreren Jahren laufende Programm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ. Zugerechnet werden müssen zudem die Bestrebungen der letzten Bundesregierung (Ampel-Koalition) sowie der vorweggehenden letzten Großen Koalition zur Etablierung eines „Demokratiefördergesetzes“ (Möllers 2020; skeptisch dazu Widmaier 2020; Gohl 2022).

Diese politische Praxis spiegelt sich auch im auf Bundesebene am 11.11.2020 von der damals zuständigen Bundesministerin Franziska Giffey präsentierten 16. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“. Ziel dieses Berichts war es,

„eine fundierte Grundlage“ zu schaffen, „um vorhandene institutionelle Kontexte, Strategien und Konzepte der Demokratiebildung und Demokratieförderung für die Altersgruppe der bis 27-Jährigen zu bilanzieren und bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können.“ (BMFSFJ 2020, 41). Mit diesem Bericht erhebt das BMFSFJ den Anspruch, dazu beizutragen, „das Themenfeld in der Öffentlichkeit zu profilieren, die vielfältigen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe dafür zu gewinnen und die gesellschaftliche Einbindung und Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig zu stärken“ (ebd.). Neben den sozialen Räumen Familie, Kindertagesbetreuung, Berufsbildung, soziale Bewegungen, Medien, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienste und Bundeswehr, wird auch Demokratiebildung im Raum Schule angesprochen. Der Bericht berücksichtigt dabei die Initiativen in den Ländern nur am Rand, was zwangsläufig auch mit dem Kompetenzbereich der staatlichen Sozial- und Jugendhilfepolitik einhergeht. Lediglich die Handreichung in Baden-Württemberg wird explizit im 16. Kinder- und Jugendbericht erwähnt (Gloe 2022, 183 ff.).

Anzuerkennen ist zudem, dass die KMK eine Arbeitsgruppe von Referent*innen der 16 Landesministerien eingerichtet hat, die Ideen und Initiativen zur Umsetzung der mit der letzten KMK-Empfehlung verbundenen Absichten und Entwicklungen in den Schulen der Länder erarbeiten soll. In die diesem Monitor zugrundeliegenden Interviewstudie wurden zwei Mitglieder dieser Arbeitsgruppe sowie der Generalsekretär der KMK deshalb auch einbezogen. Immerhin haben die meisten Landeskultusministerien seit 2019 und damit mit Bezug zur novellierten KMK-Empfehlung von 2018 Empfehlungen, Handreichungen oder Erlasse herausgegeben sowie begleitende Förderangebote zur Demokratiebildung in Gang gesetzt. In einigen Ländern wurde das Thema dezidiert in die landeseigene Struktur und die Beschreibungskataloge zur Qualitätsentwicklung aufgenommen und deren Merkmalskataloge bzw. Referenzrahmen wurden um Aspekte der Demokratiebildung, der Demokratiepädagogik und der demokratischen Schulentwicklung erweitert.

BL	Angebot
BW	Broschüre „Leitfaden Demokratiebildung“; Demokratiebudget
BY	Broschüre „Gesamtkonzept für die Politische Bildung an bayerischen Schulen“ sowie Online-Portal; Verfassungsviertelstunde
BE-BB	Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung
HB	Website „Demokratische Kultur stärken“ des LIS Bremen
HH	Aufgabengebiet Demokratiepädagogik im LI
HE	Handreichung „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“
MV	Landesprogramm „Demokratie und Toleranz gemeinsam stärken!“
NI	Erlass zur Stärkung der Demokratiebildung in Niedersachsen
NW	Referenzrahmen Schulqualität NRW – Dimension 3.3 Demokratische Gestaltung
RP	Demokratiebildung in der Grundschule
SL	MK Saarland: Handreichung Grundlagen der Demokratiebildung an saarländischen Schulen; Peer-Education-Programm zur Vorbereitung auf die Landtagswahlen (Laufzeit 2025–2027)
SN	Eckwerte zur politischen Bildung
ST	Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule. Herausfordernde Handlungsoptionen und Material für die pädagogische Praxis in Sachsen-Anhalt
SH	Erlass zur politischen Bildung in Schulen; Fachanforderungen in SH
TH	Thüringer Landesprogramm „DenkBunt – für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit“

Tab. 12: Länderaktivitäten infolge der KMK-Vereinbarung zur Demokratiebildung 2018

Wir wollen im Folgenden vor diesem Hintergrund zunächst einen Überblick zu diesen Aktivitäten auf Länderebene geben (vgl. Tab. 12) und anschließend in einer exemplarischen Auswahl die Handreichungen bzw. Merkmalsbeschreibungen demokratischer Schulen in Referenz- und Qualitätstableaus analysieren. Wir beschließen diese Analyse mit Folgerungen und Anregungen für die weiteren Landesaktivitäten in diesem Handlungsfeld.

5.3 Die Umsetzung des KMK-Beschlusses auf Länderebene

5.3.1 Baden-Württemberg

Die unter dem Kurztitel „Leitfaden Demokratiebildung“ vorgestellte Veröffentlichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg

aus dem Jahr 2019 trägt offiziell den Titel „Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule“ (MKJS BW 2019). Sie wurde von einer Konzeptionsgruppe aus Vertreter*innen des Ministeriums, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), des Zentrums Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), des Instituts für Bildungsanalyse Baden-Württemberg und Fachvertreter*innen aus Politikdidaktik und -wissenschaft erstellt. Die Inhalte der Veröffentlichung seien „verbindlich in allen öffentlichen und privaten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen umzusetzen“ (ebd., 3). Im ersten Kapitel des Leitfadens wird deutlich, was das dort gepflegte Grundverständnis von Demokratiebildung ist. Der „vorliegende Leitfaden ... soll *vermitteln*, welche Bedeutung die Verfassungsprinzipien im Grundgesetz für ein freies und gerechtes Zusammenleben haben, welche Beteiligungschancen ihnen die Demokratie für die Mitgestaltung ihres Umfeldes, der Gesellschaft und Politik einräumt und in welchem Zusammenhang demokratische Grundrechte mit einem selbstbestimmten Leben stehen“ (ebd., 5). Darüber hinaus will der Leitfaden weiter ein „Präventionskonzept gegen Extremismus“ (ebd., 7) sein und betont die Bedeutung von Schule als „wichtigen Erprobungsraum“ (ebd., 8) für Demokratiekompetenzen. Diese Aufzählung verdeutlicht, dass sehr unterschiedliche Konzepte von Demokratiebildung im Leitfaden eingeflossen sind. Während zum einen durch die Betonung des Fachunterrichts Demokratiebildung als politische Bildung im fachlichen Sinne verstanden wird, legen die Vorschläge für Demokratiebildung als fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Ansatz ein viel weiteres Verständnis zu Grunde. Zusammen mit den Überlegungen zu den Handlungsfeldern Demokratiebildung in der Schulkultur sowie Demokratiebildung mit externen Partnern können Elemente aus der Demokratiepädagogik identifiziert werden.

Die Verantwortung für die Demokratiebildung wird auf die Ebene der Einzelschule verlagert (MKJS BW 2019, 9), ein für die Frage der demokratischen Schulentwicklung in den Diskursen der letzten Jahre mehrfach hervorgehobenes Strukturelement (Beutel/Beutel/Gloe 2022). Es wird im Leitfaden unterstrichen, dass das Fach Gemeinschaftskunde Verfassungsrang besitzt. Eine Verzahnung mit anderen Fächern wird über die Leitperspektiven hergestellt, die in den Bildungsplänen Baden-Württembergs verankert sind: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Prävention und Gesundheitsförderung, Berufliche Orientierung und Medienbildung – hier wiederum wird ein sehr breites Verständnis von Politik und politischer Bildung sichtbar. Anschließend listet der Leitfaden vier Bausteine mit spezifischen Kompetenzbeschreibungen auf: „Identität und Pluralismus“, „Selbstbe-

stimmung und Autorität“, „Gleichwertigkeit und Solidarität“ sowie „Interessen und Beteiligung“ (MKJS BW 2019, 19). Diese Auflistung der zu fördernden Demokratiekompetenzen in diesen Bausteinen bleibt vage: Sie benennt in erster Linie curricular-inhaltliche Bildungsziele und nutzt erneut mehr das „Üben“ denn das „Handeln“.

Die Fachschaft Politikwissenschaft der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs befürchtet mit dieser Bezugnahme und unterrichtspraktischen Orientierung am Leitfaden „im Endeffekt eine Schwächung der politischen Bildung“ (Fachschaft Politikwissenschaft der PHn in Baden-Württemberg 2020, 22). Der Leitfaden vermittele den Eindruck, „Demokratiebildung ließe sich ohne entsprechende Vorbildung überall mal nebenbei gestalten“ (ebd., 24). Dies entwerte den Fachunterricht. Letztlich kommen die Fachschaftsvertreter*innen zu dem vernichtenden Urteil: „Insgesamt ist der Leitfaden in weiten Teilen konzeptionell nicht ausgereift und trotz seines Umfangs inhaltlich lückenhaft. Seine Umsetzung im Schulalltag ist nicht ausreichend bedacht. Mit dieser Vorlage besteht die Gefahr, das ohne Frage wichtige Ziel, Schüler*innen in Baden-Württemberg mehr Demokratiekompetenz zu vermitteln, nicht zu erreichen“ (ebd., 23).

Insgesamt liefert der Leitfaden nur wenige konzeptionelle Überlegungen. Bezüge zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen sind kaum erkennbar und er zerfällt in nicht konsistente Einzelteile. Auf der anderen Seite liefert er aber auch viele Handlungsempfehlungen für Praktiker*innen, deren Wirkung jedoch davon abhängt, inwieweit sich Lehrer*innen dieser annehmen.

Darüber hinaus wurde von mehr als 30 Schulen im Schuljahr 2024/2025 das Netzwerk „Demokratie und Werte (er)leben“ gemeinsam mit dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) gegründet. Dieses Netzwerk soll ab dem Schuljahr 2025/2026 für alle interessierten Schulen geöffnet werden. Das Netzwerk wurde zugleich mit einem landeseigenen Schulpreis desselben Titels verbunden.

5.3.2 Bayern

In Bayern gibt es keinen expliziten Beschluss zur Demokratiebildung. Das Kultusministerium veröffentlichte bereits 2017, also ein Jahr vor dem KMK-Erlass zur Demokratiebildung, das Gesamtkonzept Politische Bildung an bayerischen Schulen. Es verdeutlicht im Rang einer verbindlichen kultusministeriellen Bekanntmachung den Auftrag der Bayerischen Verfassung, die Schüler*innen „im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Art. 131, Abs. 3

BV). Das Gesamtkonzept setzt politische Bildung mit Demokratieerziehung und Demokratiebildung gleich (ISB 2018). Vor allem in den Leitfächern Politik und Gesellschaft, Geschichte und Geographie sollen die Schüler*innen Kenntnisse über politische Ordnungsformen und die Bedingungen sowie Abläufe politischen Handelns erwerben. Außerdem sollen die Lernenden die Fähigkeit zur Analyse politischer und gesellschaftlicher Sachverhalte und zur Einordnung in größere Zusammenhänge erwerben, um eigenständige Urteile zu ermöglichen. Dadurch sollen die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, verantwortungsbewusst und solidarisch in der Demokratie mitzuwirken. Der entsprechende Unterricht soll den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens und den fachdidaktischen Prinzipien Konfliktorientierung, Problemorientierung, Handlungsorientierung, Fallprinzip, Zukunftsorientierung und Wissenschaftsorientierung Rechnung tragen. Zahlreiche Links zu Unterrichtsmaterialien, Projekten, Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Akteuer*innen ergänzen diese grundlegenden Überlegungen.

Passend zum Gesamtkonzept pflegt das bayerische Kultusministerium die Website www.politischebildung.schule.bayern.de. Das Angebot gliedert sich in die zentralen Handlungsfelder Schulkultur und Schulentwicklung, politische Bildung in den Schularten, fächerübergreifende Bildungsziele und Service. Das Portal dient als praxisnaher Leitfaden für Lehrkräfte, um die politisch-demokratische Erziehung im Schulalltag effektiv zu integrieren und kontinuierlich zu fördern.

Außerdem gab es in den vergangenen drei Schuljahren an bayerischen Grundschulen den Schulversuch „Mitdenken! Mitreden! Mitgestalten! – SMV an Grundschulen“ (kurz MIT!) sowie an weiterführenden Schulen einen Schulversuch zu Schulparlamente/Schülerparlamente stärken, wobei letzterer im Jahr 2024 zu Ende gegangen und – entgegen der Hoffnung der teilnehmenden Schulen – nicht verstetigt worden ist. Der Schulversuch in der Grundschule setzt vor allem darauf, eine partizipative Lern- und Schulkultur zu etablieren, die sich durch Beteiligung im Schulalltag (z. B. durch Patenschaften, Verfahren zur Konfliktbearbeitung und Mediation) oder selbstwirksames Engagement (z. B. Klassenrat, Schülerzeitung, Schulparlament, Schulprojekte, z. B. Schulhofgestaltung, Mitarbeit in der Schulentwicklung) zeigt.

Im Rahmen des Schulversuchs „Schulparlamente und Schülerparlamente stärken“ wurde die Einführung von Schul- bzw. Schüler*innenparlamenten an weiterführenden Schulen erprobt. Diese Parlamente sollen Aufgaben des Schulforums oder der Schülermitverantwortung (SMV) übernehmen und, wenn erforderlich, verbindliche Beschlüsse zu weiteren Themenbereichen fassen

können. Ein zentrales Ziel des Schulversuchs war die breite und systematische Partizipation der Schüler*innen, um die Demokratiebildung zu stärken und die Demokratiekompetenzen nachhaltig zu fördern. Welche Nachwirkungen die beiden Schulversuche entfalten, bleibt abzuwarten.

Als neues Element ergänzt ab dem Schuljahr 2024/2025 die sogenannte Verfassungsviertelstunde die politische Bildung an den bayerischen Schulen. Schüler*innen sollen sich anhand aktueller und lebensnaher Beispiele mit den zentralen Werten des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung auseinandersetzen. Wie sich das jedoch in der Praxis gestalten wird, bleibt abzuwarten.

In Bayern wird neben der fachlichen politischen Bildung Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Lehrer*innen verstanden und Lehrkräfte mit praxisnahen Materialien unterstützt. Aber auch hier trägt die Einzelschule die Verantwortung für die Umsetzung.

5.3.3 Berlin/Brandenburg

Die Bundesländer Berlin und Brandenburg veröffentlichten im Jahr 2020 den „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung“, der von Sabine Achour, Elke Buresch, Angelika Eikel, Reinhold Reitschuster, Eva Schröder und Christian Töreki verfasst wurde. Der Handlungsrahmen konzentriert sich vor allem auf die schulische Umsetzung von Demokratiebildung. Er bietet eine detaillierte Orientierung und Hinweise für Lehrkräfte, wie Demokratiebildung im Unterricht und im Schulleben verankert werden kann.

Demokratiebildung wird dabei als ein subjektorientierter, ganzheitlicher Prozess der Bildung zur Mündigkeit beschrieben. Sie basiert auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation. Demokratiebildung zielt darauf ab, Schüler*innen in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche und politische Entwicklungen mitzugestalten. Dabei werden sie befähigt, bestehende Machtstrukturen, Ungleichheiten und gesellschaftliche Prozesse kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu gestalten. Dies umfasst politische, soziale, ökonomische und ökologische Fragestellungen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) (LISUM 2020, 7). Demokratiebildung wird als Querschnittsaufgabe identifiziert. Schüler*innen sollen durch Bildung über Demokratie, durch Demokratie und für Demokratie vor allem Fähigkeiten entwickeln, gesellschaftliche und politische Probleme sowie Konflikte zu erkennen und zu analysieren. Außerdem soll die Reflexion eigener Handlungen und die Beurteilung gesellschaftlicher und politischer Prozesse auf der Basis demokratischer und menschenrechtlicher Normen gefördert werden.

Im Jahr 2023 folgte dann noch die „Handreichung für das übergreifende Thema Demokratiebildung“ von Christine Achenbach-Carret, Matthias Busch und Charlotte Keuler. Diese Handreichung richtet sich stärker an die systemische und gesellschaftliche Einbettung von Demokratiebildung, insbesondere im Kontext der digitalen Gesellschaft. Sie enthält zahlreiche Unterrichtsanregungen, Praxisbeispiele und methodische Vorschläge, wie Themen wie Hass im Netz, Algorithmen und Big Data im Unterricht behandelt werden können. Das Dokument beleuchtet auch interdisziplinäre Ansätze und die Verknüpfung von Demokratiebildung mit Fächern wie Mathematik, Informatik und Geografie. Diese Handreichung greift das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens aus dem Jahr 2020 auf, allerdings ergänzt um die Förderung von digitalen Kompetenzen, da Demokratiebildung in einer digitalisierten Gesellschaft erfolgt. Schüler*innen sollen lernen, mit Phänomenen wie Hate Speech und Fake News umzugehen.

Die beiden Dokumente bieten grundsätzlich ein aufeinander abgestimmtes Konzept zur Demokratiebildung, das sowohl die klassische politische Bildung als auch die digitale Dimension berücksichtigt. Dies stärkt die Handlungskompetenz der Schüler*innen und unterstützt Lehrkräfte mit praxisnahen Materialien und Methoden zur Integration demokratischer Bildungsinhalte in den Schulalltag. Ansätze der Demokratiepädagogik finden jedoch weniger Berücksichtigung.

5.3.4 Bremen

Das Land Bremen hat über lange Jahre eine starke Wahrnehmung der Demokratiepädagogik entfaltet, die jedoch wesentlich von einigen Schulen des Stadtstaats aus eigener Initiative getragen und durch Netzwerke wie das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ sowie die Regionalberatung des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ intensiv getragen worden ist. Das hat zur Genese einer Reihe von Projekten mit unmittelbaren politischen Folgewirkungen beigetragen, in denen Schüler*innen Initiativanträge für das Landes- und Stadtparlament „Bürgerschaft Bremen“ veranlasst haben (Stein 2016; 2024). Aus diesem Kontext heraus hat es auch eine anhaltende Struktur von Fortbildungsveranstaltungen gegeben. Alle diese Initiativen und auch Erfolge wurden vom Senator für Bildung stets unterstützt. Zu einer eigenen durch die Landesregierung mitgetragenen Struktur ist es aber nie gekommen. Positiv gesprochen könnte man dabei von einer durchaus erfolgreichen Public-Private-Partnerschaft sprechen.

Am 16.1.25 stellten die Fraktionen von SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und Die Linke in der Bremischen Bürgerschaft einen Dringlichkeitsantrag zur Verankerung eines „zentralen Demokratietags an allen Schulen in Bremen und Bremerhaven“. Für diesen Antrag der rot-grün-roten Regierungskoalition haben am 23.2.25 auch die Oppositionsfraktionen CDU und FDP gestimmt. Bildungssenatorin Sascha Aulepp (SPD) begrüßte den Vorstoß, mahnt aber zugleich an, dass die Stärkung der Demokratie nicht nur Sache der Schulen sei. Jetzt wird es darum gehen, welche institutionellen Partner des Bremischen Senators für Bildung und anderer vom Land und den beiden Städten getragener Institutionen diesen Demokratietag umsetzen und welchen Erfolg das Projekt haben wird. Die Antragssteller haben sich dezidiert an dem Konzept der Demokratietage des Landes Rheinland-Pfalz orientiert, welches wiederum aus den Netzwerkaktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik hervorgegangen ist. Insofern kann man hier davon sprechen, dass eine zivilgesellschaftliche und schulpraktisch mitgetragene Projektstruktur die Anregung für den politischen Impuls gegeben hat, der seinerseits wiederum nicht durch die Landesregierung, sondern das Parlament des Zwei-Städte-Staates entstanden ist.

Insgesamt also, so sieht das zumindest von außen betrachtet aus, gibt es durchaus politische Unterstützung – aber keine Entwicklung, die etwa durch den KMK-Beschluss selbst maßgeblich mit beeinflusst worden wäre.

5.3.5 Hamburg

Der Stadtstaat Hamburg führt seit langem an seinem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI HH) einen eigenen Arbeitsbereich bei den „Themen und Aufgabenfeldern“ mit der Zuschreibung „Demokratiepädagogik und Projektlernen“. Dort werden vielfältige Unterstützungsangebote und Beratungsfelder für Schüler*innen ebenso wie für die Lehrkräfte des Stadtstaates bereitgehalten. Von besonderem Interesse ist neben der Unterstützung einer Reihe von demokratiepädagogischen Schul- und Schülerwettbewerben wie „Demokratisch Handeln“ der inzwischen an dieser Arbeitsstelle etablierte landeseigene Wettbewerb „Bertini-Preis“. Bereits zweimal wurde mit je ca. 10 Schulen, die sich selbst bewerben mussten, eine je zweijährige, modularisierte Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“ (Behrens/Greulich 2025) erfolgreich durchgeführt. All diese und noch viele andere Formate – zu Service-Learning, Gewaltprävention, gegen Demokratiefeindlichkeit und v.a. die fachliche Begleitung der SV-Gremien und zugehörige Fortbildung – werden intensiv weitergeführt, da eine entsprechende Arbeitsstelle mit qualifizierter Personalausstattung vorhanden ist. Hier finden wir eine durchaus reflek-

tierte und der Demokratiebildung zugewandte Struktur vor, die allerdings auch schon vor der Novellierung des KMK-Beschlusses aktiv und über den Stadtstaat hinaus ausstrahlend gewesen ist.

5.3.6 Hessen

Der 2021 novellierte Hessische Referenzrahmen Schulqualität enthält unter dem Stichwort „Demokratieerziehung“ eine Reihe von Anregungen und Vorgaben, die mit dem Thema und Ziel der KMK-Empfehlungen korrespondieren (HKM 2021b, 42).

Zusätzlich veröffentlichte im Jahr 2021 das Kultusministerium eine Handreichung für Lehrer*innen mit dem Titel „Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung“. Als Autor*innen werden die Politikwissenschaftler*innen Tilman Mayer, Irene Horn und Julia Reuschenbach genannt. Inwieweit Personen aus der Schulpädagogik, der Fachdidaktik politischer Bildung oder der Praxis in Schule und außerschulischer Bildung einbezogen wurden, kann nicht beurteilt werden. Im Text dieser Handreichung wird „Demokratieerziehung“ vor allem als Wertevermittlung auf der Basis von Grundrechtsklarheit verstanden. Die Autor*innen der Broschüre betonen jedoch, dass diese Werte nicht einfach nur vermittelt werden können, sondern in der Schule auch gelebt werden müssen (HKM 2021a, 12). Auffällig ist die Hervorhebung des Sachverhalts, dass politische Bildung hier immer als politisch-historische Bildung verstanden wird. Neben weiteren inhaltlichen Ausführungen zu verschiedenen Formen von Extremismus und Extremismusprävention, der Anwendung der Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses im Unterricht sowie der Entfaltung von Gerhard Himmelmanns Konzept der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (2001) bietet die Handreichung Anregungen für den Umgang mit potenziellen Konfliktfeldern in der Unterrichtspraxis. Lehrkräften werden neben Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Konflikten die zugehörigen Rechtsgrundlagen in Form des Grundgesetzes, der Landesverfassung und des Landesrechts präsentiert. Damit soll erreicht werden, dass Lehrer*innen in Unterrichtssituationen die entsprechenden Konfliktsituationen auflösen können.

Basierend auf den Ergebnissen eines Demokratiebildungskongresses im September 2022 verlegte das Hessische Kultusministerium im November 2023 die 2. Auflage der Broschüre „Schulpraxis Demokratiebildung“ als Erweiterung der zuvor genannten Handreichung (HKM 2023). Die zusätzliche Broschüre zielt darauf ab, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften praxisnahe Anleitungen und theoretische Grundlagen zur Demokratiebildung an Schulen zu

bieten. Die Broschüre betont die Notwendigkeit, Demokratie als Lebensform zu erlernen und zu leben. Demokratiebildung wird als umfassender Ansatz dargestellt, der darauf abzielt, die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft durch Partizipation und Mitgestaltung zu fördern. Die Broschüre gibt außerdem Hinweise darauf, wie Lehrkräfte rechtsextremen Tendenzen im Schulalltag begegnen und präventiv arbeiten können.

Darüber hinaus fördert das Hessische Kultusministerium seit 2007 das Projekt „Gewaltprävention und Demokratielernen“ (GuD). Es verfolgt das Ziel, Schulen bei der Implementierung von gewaltpräventiven und demokratieförderlichen Programmen durch Fortbildung und Beratung zu unterstützen und ist seinerzeit direkt aus dem hessischen Teilmodul des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ entstanden.

5.3.7 Mecklenburg-Vorpommern

Mecklenburg-Vorpommern verfolgt im Bereich der Demokratiebildung einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl die schulische als auch die außerschulische politische Bildung umfasst. Die rechtlichen Grundlagen finden sich im Schulgesetz des Landes, das die Förderung demokratischer Kompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe definiert. Eine gesonderte Handreichung zur Demokratiebildung gibt es in Mecklenburg-Vorpommern bislang nicht. Das Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) bietet in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung verschiedene Fortbildungen und Materialien für Lehrkräfte an, um Demokratiebildung systematisch in den Unterricht zu integrieren. Besondere Schwerpunkte liegen auf der politischen Urteilsbildung, der Förderung von Partizipation durch Schülervertretungen und Schulprojekte sowie der Prävention gegen Extremismus.

Zudem unterstützt das Land Programme wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und fördert Schüler*innenwettbewerbe zu politischen und gesellschaftlichen Themen. Ein wesentliches Instrument ist das landeseigene Netzwerk „Demokratiebildung in Schule und Unterricht“, das Lehrkräfte bei der Umsetzung von Demokratiepädagogik begleitet. Die Universität Rostock bietet über die universitäre Lehre zu Demokratiepädagogik hinaus, seit 2024 auch Demokratiepädagogik-Module in der Referendar*innen-Bildung an. Hinzu kommt ein Zertifikatskurs „Demokratiepädagogik und Politische Bildung“, an dem Lehrkräfte, Referendar*innen und Lehramtsstudierende gemeinsam teilnehmen.

Trotz dieser Maßnahmen bleibt die Implementierung im Schulalltag eine Herausforderung, da Demokratiebildung häufig als Querschnittsaufgabe definiert, aber nicht immer mit ausreichenden Ressourcen hinterlegt wird.

5.3.8 Niedersachsen

Niedersachsen startete im September 2018 eine demokratiepädagogische Kampagne unter dem Titel „Demokratisch gestalten“. Am 11.5.2021 wurde der nach dieser Veranstaltung entwickelte Runderlass „Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft“ (MK NI 2021) veröffentlicht, der bis heute den Schulen Impulse geben soll. Mit dem Erlass sollen systemisch wirksame Grundlagen geschaffen werden. Zudem werden jährlich Schulen als „Demokratieschulen in Niedersachsen“ in einer Art landesinternem Wettbewerb ausgezeichnet. Auch der langjährig tradierte, vom Ministerium ausgelobte „Schülerfriedenspreis“ des Landes wurde im Jahr 2022 an vier Schulen unter dem Label dieser Initiative vergeben.

Der Erlass nimmt bestehende Empfehlungen der KMK zu Demokratiebildung, Menschenrechts- und Europabildung sowie zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ als Grundlage. Hinzu treten als Bezugsgrößen der Referenzrahmen des Europarates „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“, der landeseigene Erlass „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie die Ziele des BNE 2030-Programms der UNESCO. Bei der Zielbestimmung fällt auf, dass das aus der politischen Bildung als konsensuell geteilte Konzept der „Mündigkeit“ angesprochen wird. Als zentrale Instrumente zur Förderung dieser Ziele und Kompetenzen wird der Fachunterricht der politischen Bildung adressiert. Ferner soll die Schule als Ort demokratischer Bildung „in Kommune und Region präsent sein“ (MK NI 2021) und gesellschaftliche Veränderungen, Krisen, Konflikte und Herausforderungen aufnehmen. Zudem verweist der Erlass dezidiert auf die „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ (2015) und erwartet daher eine unterrichtliche Praxis kritischer Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Der Erlass fordert zur Umsetzung seiner Ziele, dass zum einen – das ist sicherlich ein dem Konzept Demokratiebildung verpflichtetes Teilelement – die Schulen insgesamt sich der Aufgabe annehmen. Es wird zudem auf Beratung und laufende Aktivitäten im Land, insbesondere im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) verwiesen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich vor allem der integrative Charakter der damit verbundenen Kampagne. Es werden möglichst viele Anknüpfungspunkte für Demokratiebildung an bestehende pädagogische Erfahrungen und laufende Initiativen gebündelt – alles Vorhandene wird dem Label der „Demokratiebildung“ zugeschlagen, so der erste Eindruck. Über weite Strecken, insbesondere bei der Beschreibung

dessen, was Demokratiebildung sein kann, ist unübersehbar primär das fachliche Selbstverständnis etablierter politischer Bildung prägend.

Der dem Erlass innewohnende umfassende Feinzielkatalog zeugt immerhin von einer genauen Durchsicht der aktuellen Diskurse demokratierelevanter Kompetenzkonzepte. Er hinterlässt jedoch auch – aufgrund fehlender Schwerpunktsetzung oder dem Mangel an punktueller, gerade mit Blick auf Demokratiebildung und Demokratiepädagogik bezogener Vertiefung – den für Schule oft typischen additiven Aufgabencharakter, der zwangsläufig die Frage aufwirft, wie das Viele des Genannten schulpraktisch zu realisieren sein soll. Spannend ist also die Frage, was der Runderlass im Verlaufe seiner Wirkungsgeschichte im Land zur Realisierung dieser Ziele bewegen wird. Am IDD der Universität Hannover wird derzeit ein Evaluationsprojekt durchgeführt (Vajen et al. 2025), das die Wirkungskräfte dieses Erlasses auf Basis einer Online-Befragung in den Schulen des Landes beschreiben wird.

5.3.9 Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen ist der entscheidende Impuls, der sich mit dem KMK-Beschluss verbinden lässt, der Bezug zum Referenzrahmen Schulqualität NRW. In der dort annotierten Dimension 3.3 steht die Überschrift „Demokratische Gestaltung“ die Reihung von 14 „Aufschließenden Aussagen“, die Perspektiven für eine entsprechende Unterrichts- und Schulpraxis eröffnen sollen, deziert wie in allen Qualitätstableaus als „Indikatoren“ für die Einschätzung der Zielerreichung formuliert.

Das System ist umfassend ausgebaut und ermöglicht den Zugriff auf Fachliteratur, didaktische Materialien, Webseiten und Praxisbeispiele ebenso wie die zugehörigen Grundlagen der Qualitätsanalyse NRW durch das landeseigene Institut QuaLIS. Es wird seit 2024 unterstützt durch eine eigene QuaLIS-Webseite „Demokratie in Schule NRW“, die erweiterte Netzwerkmöglichkeiten und zugehörige Materialien in den drei Dimensionen Unterricht, Schulkultur und Öffnung von Schule bereitstellt. Ferner gibt es im QuaLIS auch Ansprechpersonen sowie eine laufende Unterstützung insbesondere des Wettbewerbs „Demokratisch Handeln“ durch zwei Regionalberater mit einigen dem Thema zugeschlagenen Abordnungsstunden. Gerade letzteres darf auch als Reaktion auf den Impuls der KMK-Vereinbarung 2018 gewertet werden.

In der Summe gesehen hat das große Bundesland Nordrhein-Westfalen inzwischen durchaus eine Unterstützungs- und Angebotsstruktur, die zugleich wesentlich auf digitale Angebote und Wege gestützt ist. Inhaltlich hat sie durchaus die Struktur der demokratiepädagogischen Grundlagen aufgegriffen, wie sie

im Gutachten des damaligen BLK-Modellprogramms entfaltet worden sind und durch entsprechende schulpraktische Erfahrungen angereichert werden konnten. Das zeigt sich auch in der Akzeptanz und Unterstützung von regelmäßigen „Demokratietagen“, die von den Partnern der DeGeDe und des Programms „Demokratisch Handeln“ mitmoderiert und durchgeführt werden.

5.3.10 Rheinland-Pfalz

Im Februar 2024 wandte sich Bildungsministerin Stefanie Hubig mit einem Schreiben an alle Lehrkräfte und betonte die Bedeutung der Schule als Ort der demokratischen Bildung und des respektvollen Miteinanders. Das Schreiben warnt vor zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung, Hass und Hetze, insbesondere in sozialen Medien, und fordert Lehrkräfte auf, aktiv für die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzutreten. Dabei wird klargestellt, dass das Neutralitätsgebot nicht mit Meinungs- oder Wertefreiheit gleichzusetzen ist. Vielmehr sei es die Pflicht von Lehrkräften, sich gegen Extremismus, Rassismus und Antisemitismus zu positionieren. Das Schreiben verweist auf den Beutelsbacher Konsens und die Notwendigkeit, kontroverse Themen sachlich zu behandeln. Lehrkräfte werden ermutigt, sich nicht einschüchtern zu lassen und bei Bedarf Unterstützung durch die Schulbehörden in Anspruch zu nehmen (Ministerium für Bildung 2024).

Rheinland-Pfalz unterstützt die Lehrer*innen bei Demokratiebildung mit gesonderten Handreichungen für die Grundschule (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2021), die Berufsschule (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2024) sowie einer Handreichung zur Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt (Ministerium für Bildung 2025).

Rheinland-Pfalz legt als einziges Bundesland eine gesonderte Handreichung für die Grundschule vor (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2021), die von Vertreter*innen aus dem Ministerium für Bildung und Lehrer*innen verfasst wurde. Die Handreichung definiert Demokratiebildung als eine zentrale Querschnittsaufgabe der demokratischen Schulentwicklung. Ihr Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler sowie alle weiteren Akteure der Schule demokratische Handlungskompetenzen erwerben. Dies geschieht durch die bewusste Gestaltung eines Schulklimas, das von Offenheit, Wertschätzung, der Anerkennung von Vielfalt, Anti-Diskriminierung, Chancengleichheit und Gewaltfreiheit geprägt ist (ebd., 7).

Ein wesentliches Element der Demokratiebildung ist die Förderung demokratischen Handelns und der Partizipation im Unterricht und im Schulleben (ebd., 8). Demokratiebildung umfasst sowohl das soziale als auch das politische Lernen, das nicht nur im Fachunterricht, sondern als fächerübergreifendes Un-

terrichtsprinzip verankert ist. Sie ist nicht allein die Aufgabe einzelner Lehrpersonen, sondern eine ganzheitliche Herausforderung für die gesamte Schulgemeinschaft, die Schulorganisation und die Schulentwicklung.

Besonders betont wird die Bedeutung der Schule als Erfahrungsraum für Demokratie. Eine partizipative Lernkultur, in der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, wird erwartet. Demokratiebildung in der Grundschule bedeutet somit, demokratische Werte frühzeitig zu vermitteln und sie durch gelebte Partizipation erfahrbar zu machen (ebd., 8 ff.).

Der Leitfaden identifiziert neun Handlungsfelder demokratischer Schulentwicklung, in denen Demokratiekompetenzen gefördert werden können: (1) Demokratie im Klassenzimmer, (2) Partizipation und Verantwortung in der Schule, (3) Partizipative Lern- und Leistungskultur (4) Engagement für das Schulumfeld und die Gesellschaft, (5) Pädagogische Beziehungen, (6) Kinderrechte, (7) Schulprogramm und Leitbild, (8) Schulmanagement und Personalentwicklung sowie (9) Demokratie in der digitalen Welt. Neben einer ausführlichen Darstellung der rechtlichen Grundlagen vom GG bis zu den Rahmenlehrplänen bringt die Handreichung auch zahlreiche Praxisbeispiele, z.B. zum Klassenrat, zur Atelierarbeit, aber auch zur Elternarbeit.

Die Handreichung liefert sowohl theoretische Grundlagen als auch viele konkrete Anregungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Umsetzung in der schulischen Praxis hängt jedoch auch stark von den vorhandenen Ressourcen, der Unterstützung durch die Schulleitung und dem Engagement des Kollegiums ab. Dennoch stellt die Broschüre eine wertvolle Grundlage dar, um Demokratiebildung systematisch in den Schulalltag zu integrieren.

Die Handreichung zur Demokratiebildung in der Berufsschule definiert Demokratiebildung als die Vermittlung der Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes und deren Bedeutung für ein freies und gerechtes Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2024, 14). Dabei wird Demokratiebildung als ein Prozess verstanden, der Wissen über das politische System, kritisches Denken, Partizipationsmöglichkeiten und demokratische Werte umfasst.

Die Handreichung basiert auf aktuellen politischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskursen und verfolgt das Ziel, demokratische Kompetenzen als integralen Bestandteil schulischer Bildungsprozesse zu verankern. Sie leistet einen praktischen Beitrag durch die Praxisbeispiele, die sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Ansätze umfassen. Diese Beispiele ermöglichen eine niederschwellige Implementierung in den Schulalltag und zeigen, wie De-

mokratiebildung über traditionelle gesellschaftswissenschaftliche Fächer hinaus in verschiedene Fachbereiche integriert werden kann.

Die Handreichung zur Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt (Ministerium für Bildung 2025) bietet eine umfassende Orientierung für Schulen zur Förderung der Akzeptanz und Inklusion von trans*, inter* und nicht-binären (TIN*) Personen. Sie setzt sich mit zentralen Begriffen geschlechtlicher Vielfalt auseinander und erläutert den rechtlichen Rahmen, insbesondere das neue Selbstbestimmungsgesetz.

Rheinland-Pfalz unterscheidet sich in der Demokratiebildung von anderen Bundesländern vor allem durch seine schulartspezifische Handreichungspolitik. Damit verfolgt Rheinland-Pfalz einen umfassenderen und strukturiert diversifizierteren Ansatz der Demokratiebildung als viele andere Bundesländer.

5.3.11 Saarland

Im Saarland finden wir mit Datierung des Jahres 2022 und in der Verantwortung des Ministeriums für Bildung und Kultur eine als Reaktion auf den KMK-Beschluss lesbare Handreichung „Grundlagen der Demokratiebildung an saarländischen Schulen“ als unmittelbare, gleichwohl auch eher verzögerte Reaktion auf den KMK-Beschluss von 2018. In dem 20 Seiten umfassenden Papier wird eine Definition von „Demokratiebildung“ vorgenommen. Sie wird als „Querschnittsaufgabe“ (MBK Saarland 2022, S. 3) gefasst und „lebt vom aktiven Engagement möglichst vieler Beteiligter in unterschiedlichsten Bereichen“ (ebd.). Auch wird die Widersprüchlichkeit der Institution Schule zur Demokratie als Beteiligungsform herausgestellt: „Viele Rahmenbedingungen schulischen Lebens sind von außen durch Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne vorgegeben. Es ist daher unvermeidlich, dass Schülerinnen und Schüler angesichts solcher Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit gelegentlich Frustration erleben“ (ebd.). Im Weiteren zielt die in dieser Handreichung verankerte Definition auf ein Modell der „Demokratiekompetenz“, das mit der Dreiteilung von Gerhard Himmelmanns Demokratie-Modell (2001/2007) und dem im BLK-Programm zugrunde gelegten Kompetenzschema von Wissen, Einstellungen und Handeln operiert. Zudem wird die Handreichung mit dem Basiscurriculum BNE/Globale Entwicklung verbunden. Eine besondere Stärke liegt in diesem Papier in der Orientierung, Möglichkeiten der Demokratiebildung auch in anderen als lediglich den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen zu beschreiben. (ebd., S. 8). Abschließend werden „Gelingensbedingungen für Demokratiebildung an Schulen“ aufgelistet (ebd., S. 16) und ein umfassendes Literaturverzeichnis beigefügt. Es bleibt hier eher die Frage, wie weit und wie

wirksam der Verteilungskreis dieses „grauen Papiers“ in den Schulen des Saarlandes gewesen ist.

Seit 2023 ist eine Webseite im „Bildungscampus Saarland“ erreichbar, die unter dem Thema „Demokratiebildung“ sich als eigenständiges Fachgebiet im Bildungscampus ausweist sowie Hinweise und Unterstützungsangebote präsentiert. Allerdings erhält man dort bislang nur eine Kontaktadresse mit Namen und Telefon sowie E-Mail-Account und – verknüpft mit der LFB-Datenbank des Landes – Hinweise auf aktuelle Veranstaltungen, die in diesem Online-Campus dem Themenbereich zugeschlagen werden. Gegenüber der ursprünglichen Handreichung wirkt dieses Online-Angebot zwar dynamischer und damit zeitaktueller – lässt aber eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Aufgabe und dem Thema der Demokratiebildung bislang vermissen.

5.3.12 Sachsen

Das sächsische Staatsministerium für Kultus setzte bereits vor dem KMK-Beschluss im Jahr 2016 eine Expertenkommission ein, die ein Jahr später die Handreichung „W wie Werte. Handlungskonzept zur Stärkung der politischen Bildung und demokratischen Schulkultur an sächsischen Schulen“ (SSMK 2017) vorlegte. Nach fünf Jahren wurde das Erarbeitete durch ein Expertengremium evaluiert und das Handlungskonzept entsprechend fortgeschrieben (SSMK 2023). Das Handlungskonzept und seine Fortschreibung zielen darauf ab, die demokratische Schulentwicklung und die politische Bildung an sächsischen Schulen zu stärken. Das Handlungskonzept richtet sich an Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Es dient der Information, Argumentation und Orientierung, um demokratische Beteiligung und wertorientierte Schulentwicklung zu fördern. Politische Bildung und Demokratiebildung sollen als dynamische Gestaltungsaufgaben in den Schulen verankert werden, um Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, die die Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte anerkennen: „Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe ... reflektiert und gelebt wird“ (ebd., 6). Im Papier wird betont, dass gesellschaftliche Umbrüche sowohl Bedrohungen als auch Chancen bieten, um politische Bildung als Orientierungshilfe und Ideenlabor zu nutzen. Politische Bildung soll Schüler*innen helfen, die Gegenwart zu deuten und Zukunftsgestaltung zu erproben: „Gesellschaftliche Umbrüche werden oftmals als Bedrohung oder auch Gefahr verstanden. ... Politische Bildung muss hier Orientierung bieten, wenn es um die Deutung der Gegenwart geht. Sie kann aber auch als Ideenlabor, als Experimentierstätte für

Zukunftsvisionen dienen, indem sie Freiräume öffnet für die Erfahrung und Erprobung von Neuem, von nicht Bekanntem“ (ebd., 5).

Das Konzept gliedert sich in mehrere Qualitätsbereiche, darunter Schulkultur, Management und Führung, Kooperation, Entwicklung der Professionalität sowie Lehren und Lernen. Für jeden Bereich wurden spezifische Handlungsfelder, Ziele und Empfehlungen identifiziert. Im Mittelpunkt des Qualitätsbereichs Schulkultur steht die Förderung der Schüler*innenmitwirkung, die Stärkung der Vertrauenslehrkräfte, die aktive Elternmitwirkung, die Einführung von Klassenlehrer*innenstunden, Peer Education, Antidiskriminierung, Radikalisierungsprävention und eine inklusive Infrastruktur. Ziel ist es, „eine demokratische Schulkultur durch eine gemeinsame Vision von Schule, pädagogische Ziele, Wertesysteme, Verhaltensnormen sowie wertschätzende Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren“ zu prägen (ebd., 7). Dafür soll auch eine demokratische und inklusive Schulführung etabliert werden. Schulleitungen sollen „die Schlüsselrolle bei der demokratischen Schulentwicklung, der Personalführung und der Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse“ übernehmen (ebd., 11). Demokratische Schulentwicklung gelingt auch durch den Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partnern, internationale Zusammenarbeit und Förderung von Schülerwettbewerben. Die Kooperation mit dem kommunalen gesellschaftlichen Umfeld soll „soziale Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten“ schaffen (ebd., 13).

Grundlage dafür ist eine Verbesserung der Lehrkräfteausbildung und -fortbildung, Unterstützung durch Fachberater und ein umfassendes Unterstützungssystem für Schulentwicklung. Lehrkräfte sollen „als Teil multiprofessioneller Teams zu politischer Bildung und Demokratiebildung ... regelmäßig in angemessenem Umfang fort[gebildet]“ werden (ebd., 15).

Zusätzlich zum Handlungskonzept veröffentlichte das sächsische Landesamt für Schule und Bildung 2018 „Eckwerte zur politischen Bildung“. Nach den Eckwerten zielt politische Bildung darauf ab, Bürger*innen in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Wirklichkeiten zu erkennen, zu beurteilen und zu beeinflussen. Sie hat das Ziel, die politische Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz zu fördern, um das Funktionieren demokratischer Systeme zu gewährleisten. „Demokratisches Handeln wird als primäres Ziel politischer Bildung verstanden“ (SSMK 2018, 4). Politische Bildung soll im Schulleben, interdisziplinär in allen Fächern und im besonderen Fach Gemeinschaftskunde realisiert werden.

Während das Eckwertepapier als theoretischer Rahmen und normative Grundlage für politische Bildung dient, bietet das Handlungskonzept Maßnahmen und Praxisempfehlungen für die Umsetzung dieser Bildung an Schulen

an. Es ist allerdings kaum zu übersehen, dass der Begriffsgebrauch in diesen Materialien sehr direkt mit der Struktur der fachlichen politischen Bildung verknüpft wird. Es ist ferner noch darauf zu verweisen, dass Sachsen sehr lange den Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ mit Abordnungsstunden für die regionale Beratung und langjährig mit themengebundenen Fortbildungen für die entsprechenden sächsischen Schulprojekte unterstützt hat. Insgesamt wirkt die hier sichtbare Strategie uneindeutig.

5.3.13 Sachsen-Anhalt

Der „Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule“ wurde ohne die Angaben dezidierter Autor*innen im November 2020 vom Ministerium für Bildung in Sachsen-Anhalt veröffentlicht. Neben Landesschulgesetz, Landesverfassung, Grundgesetz und Allgemeiner Erklärung der Menschenrechte nimmt der Leitfaden auch Bezug zu den beiden KMK-Empfehlungen zur Demokratiebildung und zur Menschenrechtsbildung. Ebenso werden die bildungspolitischen Maßnahmen zur Prävention und Intervention, der Aktivierung und Beteiligung sowie der Vernetzung und des Dialogs herausgestellt, die im Rahmen des sächsischen Landesprogramms für Demokratie, Vielfalt und Weltoffenheit ergriffen wurden.

Demokratie wird zwar als Lebens-, Gesellschaft- und Regierungsform bezeichnet. Konzeptionell wird Demokratie als eine Möglichkeit der Beteiligung, eine gemeinsame Werthaltung und -vorstellung frei von Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit sowie durch die Orientierung und Einhaltung der Kinder- und Menschenrechte definiert. Demokratiebildung zielt auf „die Vermittlung von Wissen über Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform, auf die Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfindung und das Einüben und Festigen demokratischen Handelns“ (MBS ST 2020, 3). In dieser Aufzählung erstaunt, dass nur Wissen über die drei von Himmelmann geprägten Formen der Demokratie erworben werden soll. Gerade Demokratie als Lebensform zeichnet sich in Anlehnung an Dewey eben gerade nicht durch Wissen aus.

Mit Blick auf die Demokratiebildung in der Schule werden ohne einleitendes Wort die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses als zentraler Maßstab für die politische Bildung im Rahmen aller Unterrichtsfächer benannt. Daraus leitet der Handlungsleitfaden ab, dass Schule kein wertneutraler Ort sei, Grund- und Menschenrechte nicht verhandelbar seien und sich Lehrer*innen kritisch mit Rassismus, Diskriminierung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und mit Angriffen auf die Demokratie auseinandersetzen müssten (ebd., 9 f.).

Zudem schlägt der Handlungsleitfaden vor, rassistische und rechtsextreme Strategien, Verschwörungstheorien und Stilmittel zu thematisieren (ebd.).

Für die Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip wird dem Sozialkundeunterricht eine besondere Bedeutung zugeschrieben sowie auf den Kompetenzschwerpunkt „Gefährdungen für eine Demokratie aufzeigen“ im Fach Geschichte verwiesen. Außerdem wird auf die Bedeutung der interkulturellen Bildung, der Kooperation mit Netzwerken, wie z.B. SoR-SmC, UNESCO-Projektschulen, Netzwerk Europaschulen, dem Netzwerk Service Learning – Lernen durch Engagement, oder von Studienfahrten (z.B. Gedenkstätten, Parlamente oder positive Identifikationsorte mit Demokratie) hingewiesen.

Unter „Mitwirkungsmöglichkeiten im schulischen Raum“ werden Institutionen wie die Schülervvertretung und die Schülervollversammlung, der Klassenrat sowie Streitschlichtungen und Mediation benannt, ohne die Praxis dabei zu veranschaulichen.

Im Schlusskapitel werden Fallbeispiele aus dem pädagogischen Alltag zu rassistischen oder antisemitischen Äußerungen und der Verwendung der zugehörigen Symbole, zu rassistischen Beleidigungen und Diskriminierungen, zu extremistischer Propaganda, zur Einflussnahme durch extremistische Eltern oder Verwandte oder zum Tragen von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen oder dem Verbreiten verfassungswidriger Symbole geschildert. Leider beschränken sich die Hinweise zum Handeln in solchen Fällen auf weiterführende Materialsammlungen, die dann wieder sehr allgemein bleiben und wenig Substantielles zur Bearbeitung der Fallbeispiele liefern. Lehrer*innen, die sich Vorschläge zur Umsetzung der Demokratiebildung erhoffen, werden enttäuscht sein. Das Papier geht über einige wenige Ideen und viele Verweise auf andere Sammlungen und Papiere kaum hinaus.

5.3.14 Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein findet man in den Fachanforderungen – eine Handreichung für die pädagogischen und inhaltlichen Aufgaben, die für alle Fächer gelten – unter dem Punkt 5. „Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung“ das Thema und Aufgabenfeld „Demokratiebildung“. Dort wird in kompakter Form und mit Bezug auf Charakteristika der Diskussion in der Demokratiepädagogik eine Veranschaulichung von „Demokratiebildung“ gegeben. Genannt werden folgende Punkte: Auftrag der Schule zur Vorbereitung auf die Bürger*innen-Rolle, zur Pluralität in weltanschaulichen Fragen, zur Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus sowie gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Ergänzt

wird die knappe Charakterisierung durch einen Hinweis auf den Beutelsbacher Konsens.

Hinzu kommt die Webseite „Demokratiebildung“ der Landesregierung. Dort werden Ansprechpartner*innen benannt, schulgesetzliche Grundlagen und eine Reihe von Möglichkeiten, sich mit Schülerwettbewerben sowie mit außerschulischen Angeboten und Netzwerken zu verknüpfen.

Die dritte Säule zum Thema findet sich in den Angeboten des IQSH, des Qualitätssicherungs- und Fortbildungsinstitutes in Schleswig-Holstein. Dort werden verschiedene Angebote wie ein landeseigener Demokratiepreis für Schulen im Jahr 2020 sichtbar, die mit dem Stichwort der Demokratiebildung verknüpft werden.

Von Interesse ist ein Antrag der SPD-Fraktion im Landtag zu Kiel, der Mitte Juni 2024 im Landesparlament behandelt wurde. Dieser Antrag hat zum Ziel, dass die Landesregierung ein Rahmenkonzept zur Demokratiebildung an Schulen im Norden entwickeln und umsetzen soll. Dabei sollen Handlungsaspekte demokratischer Partizipation altersgemäß auf die Schulen übertragen werden. Dieser Antrag bezieht Projekte von Kitas bis zu den Organen der verfassten Schule wie die SV ein und ist zur Zeit unserer Auswertung Gegenstand im Ausschuss für Bildungspolitik des Landtags in Schleswig-Holstein.

5.3.15 Thüringen

Im Vergleich zu anderen Bundesländern findet sich in Thüringen keine gesonderte Handreichung für Lehrkräfte zur Demokratiebildung. Die Überlegungen sind in das Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit eingeflossen (Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit Thüringen o.J.). Dieses Programm betont die Prävention von Extremismus und die Förderung demokratischer Strukturen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in der schulischen und außerschulischen Bildung. Ein zentrales Element ist die Unterstützung lokaler Aktionspläne, mobiler Beratungsteams und spezifischer Qualifizierungsangebote für diverse Zielgruppen.

Im schulischen Kontext ist die Demokratiebildung im Thüringer Schulgesetz verankert, wobei die aktive Beteiligung von Schüler*innen am Schulleben gefördert wird. Initiativen wie Schülervertretungen und Schülerwettbewerbe werden unterstützt, um demokratische Prozesse erlebbar zu machen. Auf der entsprechenden Webseite des Thüringer Schulportals werden hauptsächlich nur mehr oder weniger passende Weiterbildungen angeboten.

Im Vergleich zu anderen Bundesländern, die spezifische Handreichungen zur Demokratiebildung bereitstellen, setzt Thüringen verstärkt auf die Imple-

mentierung demokratischer Prinzipien durch praktische Beteiligungsformate und die Einbindung externer Beratungseinrichtungen. Nachdem nun kurz vor Abschluss unserer Untersuchung eine neue Landesregierung im Landtag konstituiert wurde, bleibt abzuwarten, wie dieses Thema im Land unter der neuen Hausleitung verhandelt und ausgestaltet werden wird.

5.4 Die Stellungnahme „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“ der SWK der KMK

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) an der KMK hat Mitte Juli die Fachöffentlichkeit mit einer Stellungnahme zur „Demokratiebildung“ überrascht. Dabei wurden die Defizite der Demokratiebildung an den Schulen in Deutschland prägnant angesprochen. So gesehen ist diese Stellungnahme eine Unterstützung für alle Akteure der Pädagogik in Praxis und Wissenschaft, die sich seit Jahren, ja Dekaden um eine Verbesserung der politischen Bildung, besonders aber auch der Förderung von prodemokratischen Werthaltungen und eines normativ gehaltvollen Demokratiekonzepts beim Lernen der Schüler*innen bemühen. Die STÄWIKO bündelt ihre Einsichten in sieben Empfehlungen, welche die Breite der schulischen Möglichkeiten ansprechen: Durchgehender und kompetenzorientierter Unterricht vor allem in Geschichte und im Unterrichtsfach Politik einschließlich umfassender Bemühungen um eine begleitende Qualitätsentwicklung. Ferner werden die Querschnittsfunktionen von Demokratiebildung und eine zugehörige demokratische Schulentwicklung angesprochen. Nicht vergessen werden die entsprechenden Erfordernisse einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innenbildung in allen Phasen, die insbesondere die Förderung pädagogischer Kompetenzen zur Demokratiebildung bei allen Lehrenden in den Blick nimmt. Denn eine wirksame „Querschnittsaufgabe“ muss sich auf multiple Formen der Professionalität stützen. Auch an die Kosten einer solchen Strategie wird in der letzten Empfehlung erinnert.

Dennoch hat diese Empfehlung Erstaunen hervorgerufen und es bleiben offene Fragen. Die erste ist die nach der Wirksamkeit einer solchen Initiative gegenüber der KMK – da Stellungnahmen auf Eigeninitiative der SWK und nicht auf Veranlassung der KMK als Auftraggeber entstehen – und der nachgeordneten Kultusverwaltung in den Ländern und Regierungsbezirken. Wenig neu ist die Einsicht, dass ohne eine finanzielle Investition der Länder in diese Aufgabe, was die Erweiterung der grundständigen Lehrerbildung an den Universitäten einschließt, welche ohne zusätzliche Mittel sich nicht wird realisieren lassen, auch diese Stellungnahme mit ihren Empfehlungen eine appellativ wirk-

same Stütze für die Aktiven in diesem Themenfeld sein wird, mehr aber auch nicht sein kann!

Eine der offenen Fragen bleibt, weshalb Grundlagen und Einsichten der Demokratiepädagogik, der demokratischen Schulentwicklung und die jüngere Diskussion zur Demokratiebildung kein substanzielles Abbild in diesem Gutachten gefunden haben. Offen bleibt auch die Frage nach der Rolle schulpraktischer Entwicklungen und Handlungsformen, die keine Erwähnung finden. Die vielfältige Praxisanschauung und, was typisch ist für dieses pädagogische Handlungsfeld, die variantenreichen Erfahrungen demokratischer Schulentwicklung spielen in der SWK-Stellungnahme zur Demokratiebildung keine Rolle. Dabei sind Netzwerke, Modellverbünde und qualitative Zertifizierungsprogramme wie der Deutsche Schulpreis über die letzten fast drei Dekaden entstanden, haben sich stabilisiert und sind erfolversprechend wirksam. Programme wie das frühere BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“, der seit nunmehr 30 Jahren aktive Förderwettbewerb „Demokratisch Handeln“, das Netzwerk „Blick über den Zaun“ und die Praxisarbeit der Stiftung Lernen durch Engagement, aber auch der Deutsche Schulpreis – um nur einige der für die Diskussion zur Demokratiebildung impulsgebenden Akteure zu nennen – verfügen in der Summe mit ihren schulpraktischen Partnern über eine umfassende Expertise. Doch die Breite der daraus resultierenden fachlichen Publizistik und praktischen Erfahrung wird einfach übersehen. Das ist mehr als bedauerlich, denn gerade hier sind Anhaltspunkte, Indikatoren, Modelle und damit Daten für „Demokratiebildung“ zu finden, welche auch der jüngste nationale Bildungsbericht für seine künftige Beschreibung und Diagnostik zum bundesdeutschen Bildungswesen annahmt.

In einem Verbund von mehreren Akteuren – der DVpB, der GPJE, der DeGeDe, der GS*ÖBW und der Dt. Gesellschaft für Soziologie wird diese SWK-Arbeit kritisiert: „Die SWK-Stellungnahme zeichnet sich durch eine verkürzte und zum Teil irreführende Beschreibung der Problemlage und der aus ihr abgeleiteten Forderungen aus, die weder auf wissenschaftlicher Ebene ausreichend begründet noch im Hinblick auf die praktische Ebene für die Stärkung der Demokratiebildung in der Schule förderlich erscheinen“. Hinzu kommt die Kritik an der in der SWK-Veröffentlichung verwendeten unzeitgemäßen Konzeption von „Extremismus“, der verkürzten Forderung nach mehr Fachunterricht in Geschichte und Politischer Bildung sowie die „Selektive Wahrnehmung existierender Forschung zur Demokratiebildung“ (DVpB et al. 2024) sowie die eingeschränkte Perspektive auf die schulische Praxis. Es bleibt abzuwarten, ob darauf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem aktuellen

Stand der Diskussion und der damit in Forschung und Praxis verbundenen Akteure von Demokratiepädagogik und Demokratiebildung und die in dieser Re-Stellungnahme abschließend formulierte Forderung nach einer „Überarbeitung der Stellungnahme“ in Gang kommen kann.

5.5 Folgerungen und Anregungen

Die ministeriellen Empfehlungen und Erlasse zur Förderung einer demokratischen Schulkultur, der Demokratiebildung als fächerübergreifenden Aufgabe sowie des entsprechenden Fachunterrichts stellen lediglich einen ersten Schritt dar. Wie bereits nach der exemplarischen Untersuchung von einzelnen Handreichungen und Leitfäden (Beutel/Gloe 2023) zeigt sich auch nach der Gesamtanalyse der verfügbaren policy papers aller Bundesländer, dass es struktureller Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen und Lehrkräfte, einer verbindlichen Integration der Demokratiebildung und Demokratiepädagogik in allen Phasen der Lehrkräftebildung sowie einer weiteren wissenschaftlichen Fundierung bedarf.

Ihre Wirksamkeit bleibt jedoch begrenzt, solange keine strukturellen Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen und Lehrkräfte ergriffen werden. Eine erfolgreiche Demokratiebildung erfordert nicht nur normative Vorgaben, sondern auch benennbare Ressourcen wie etwa Verfügungsstunden für koordinierende Tätigkeiten. Lehrkräfte, die sich der Demokratiebildung widmen, sollten vergleichbar mit anderen Funktionsstellen entlastet und strukturell unterstützt werden.

Darüber hinaus muss Demokratiepädagogik und Demokratiebildung verbindlich in allen Phasen der Lehrkräftebildung verankert werden. Im Studium sollten entsprechende Module curricular festgeschrieben und in Prüfungsordnungen integriert werden, sodass alle Lehramtsstudierenden – unabhängig vom Fach – darauf vorbereitet werden, demokratische Kompetenzen zu fördern. In der zweiten Ausbildungsphase bedarf es einer klareren inhaltlichen Ausgestaltung und Vermittlung praktischer Handlungskompetenzen für demokratische Schulentwicklung. Auch in der dritten Phase, der berufsbegleitenden Weiterbildung, müssen entsprechende Fortbildungsangebote systematisch ausgebaut werden. Eine demokratische Haltung entwickelt sich nicht einmalig, sondern erfordert kontinuierliche Reflexion und Weiterqualifizierung, um langfristig wirksam zu bleiben.

Ein weiteres Defizit zeigt sich in der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung und Begleitung demokratiepädagogischer Maßnahmen. Es gibt zwar einzelne Studien zur demokratischen Schulentwicklung, doch eine stabile For-

sungsstruktur fehlt. Es bedarf gezielter Förderprogramme für Professuren, Forschungsnetzwerke und empirische Evaluationsstudien, um die Wirksamkeit bestehender Konzepte systematisch zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Zudem müssen Wissenschaft und schulische Praxis enger verzahnt werden, etwa durch Plattformen und Netzwerke, die den Austausch von Forschungserkenntnissen und praktischen Erfahrungen erleichtern.

Schließlich dürfen Demokratiebildung und Demokratiepädagogik trotz „Kooperationsverbot“ mit dem Bund nicht allein als Aufgabe der Länder betrachtet werden. Sie erfordert eine bundesweite Strategie, die durch kooperative Ansätze von Bund, Ländern und zivilgesellschaftlichen Akteuren getragen wird. Ministerielle Erlasse und Leitlinien können wichtige Impulse geben, doch ohne nachhaltige strukturelle Maßnahmen und politische Investitionen bleiben sie wirkungslos. Erfolgreiche Demokratiebildung und konzeptstarke Demokratiepädagogik setzen beide voraus, dass Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis gemeinsam langfristige Strategien entwickeln und umsetzen. In diesem Zusammenhang wäre möglicherweise auch eine Chance gewesen, die Stellungnahme der SWK mit den fachlichen Akteuren, Verbänden in Wissenschaft und Praxis sowie den zugehörigen und daraus entstandenen Netzwerken abzustimmen.

6. Interviewauswertung: Zentrale Begriffselemente des Konzepts „Demokratiebildung“

Die Codierung der Interviews wurde in Blick auf die angewendeten Methoden und die dabei zu treffenden Entscheidungen in Kap. 3 detailgenau beschrieben. In den vorliegenden Auswertungen haben wir die für die Darstellung Codes aus allen vier Ordnungsfeldern (vgl. 3.4.4.) herausgehoben. Wir stellen die Ergebnisse in Blick auf die jeweiligen Basis-, Fein- und auch Subcodes dar, indem wir entsprechende Themen herausgearbeitet und zwischen den codierten Texten auf dieser Basis einen in losem Zusammenhang stehenden Argumentationsgang erstellt haben. Die vier Ordnungsfelder werden bei dieser Auswertung unserer verbalen Daten gleichgewichtig repräsentiert. Allerdings bekommen hierbei die fünf Hauptcodes Impulse, Zukunftsperspektiven, Bildungsverständnis, Demokratiebildungsverständnis und die Kenner/Lange-Trias besondere Aufmerksamkeit, da sich diese fünf Codes als besonders erkenntnisbringend erwiesen haben und letztlich am intensivsten durch die Bildung von Subcodes ausdifferenziert wurden.

Zunächst fragen wir nach der Demokratie mit Hilfe des Konzepts „die Demokratie, die Demokratisierung und das Demokratische“ (6.1.; Ordnungsfeld 1 „Demokratie“), behandeln danach das „Verständnis von Bildung“ (6.2.; Ordnungsfeld 2 „Bildung“) und greifen sodann den Aspekt der „Impulse“ aus den drei Dimensionen „Wissenschaft; Praxis; verwandte Konzepte“ auf (6.3.; Ordnungsfeld 4 „Weiteres“). Anschließend diskutieren wir die „Zukunftsperspektiven“ (6.4.; Ordnungsfeld 3 „Demokratiebildung“), bevor wir die „Themen, Aufgabenfeldern und Lernformen“ (6.5.; Ordnungsfeld 2 „Bildung“) ansprechen. Sodann folgt, diesen Durchgang zunächst abschließend, die Zielperspektive der Studie in Blick auf das „Verständnis von Demokratiebildung“ (6.6.; Ordnungsfeld 3 „Demokratiebildung“).

Damit sind in naheliegender Abfolge die besonders exemplarischen Codegruppen aller vier Ordnungsfelder in diese Analyse einbezogen. Zugleich entsteht ein Gang durch die Argumente, in dem von der Grundlage der Bestimmung von „Demokratie“ über die ebenfalls grundlegende Bestimmung von „Bildung“ auf dem Weg durch mehrere substanztragende besondere Codes –

Impulse, Zukunftsperspektiven, Schule, Politische Bildung, Themen, Aufgaben und Lernen – schließlich der Zielpunkt der Studie, das Konzept bzw. dann am vorliegenden Material gespiegelt Eckpunkte für denkbare Konzeptionen von „Demokratiebildung“ entstehen.

Die Darstellung innerhalb dieser codebezogenen Unterthemen geht stets von einer knappen Beschreibung des Codes und seiner sprachlichen sowie häufigkeitsbezogenen Präsenz aus und stellt danach die hermeneutisch aus den Codegruppen gewonnene Subthemen als Gliederungsperspektive vor, bevor die Abschnitte mit jeweils einer interpretierenden Zusammenfassung schließen. Die als Referenz für die jeweilige Themenausprägung gewählten Codes oder auch „Interviewausschnitte“ werden sowohl mit ihrer Nummer innerhalb der Codelisten als auch mit dem Schlüssel zu den anonymisierten Interview-Transkripten nachgewiesen. Dabei gilt folgendes Vorgehen: Bei Zitaten wird der in der Auswertung genutzte Interviewschlüssel zusammen mit der Textstellennummer als Bezug genannt, bei inhaltlichen Verweisen wird nur die Nummer der Textstelle genannt. Diese Nummer beziehen sich auf die Zusammenstellung der codebezogenen Arbeitsauszüge, wie sie sich bei der Abfrage einer Kategorie bzw., der Codes aus der Auswertungssoftware MaxQDA ergeben.

Je nach Bedeutung und auch materialer Größe der Codes zu den jeweiligen Ordnungsfeldern und Themen wurde in unterschiedlicher Intensität mit beispielhaften Codes gearbeitet. Es war uns aber ein besonderes Anliegen, möglichst viele der in den unterschiedlichen Interviews vorgebrachten Argumente zur Sprache zu bringen – entsprechend stark und häufig sind in den Argumentationsgang die codierten Belegstellen exemplarisch mit in den Text eingeflossen.

6.1 Die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung

Die codierten Äußerungen zu diesem Indikator einer Begriffs-Trias umfassen N=618 Textstellen. Dies sind zwischen 287 und 1.492 Zeichen lang und haben einen Durchschnittswert von 990 Zeichen. Diese Fülle kann angesichts der zentralen Bedeutung, die dieser Code für die Grundfrage der Monitor-Studie hat, kaum überraschen. Sie macht zugleich jedoch die Auswahl der beispielhaft vorzustellenden indizierten Textausschnitte schwer. In Blick auf diesen Code dürfte sich eine vertiefende Teilstudie lohnen, an der in naher Zukunft gearbeitet werden kann.

Demokratie als politisches System und gesellschaftliche Kultur, die auf der Idee der Volkssouveränität beruht, bei dem die Bürger*innen das Recht haben, an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen, ihre Meinungen und Interessen zu vertreten, bildet für Demokratiebildung die normative Zieldimension. Zugleich ist klar, dass diese Zielbestimmung alleine für Demokratiebildung nicht hinreichend ist. Vielmehr wird in der Debatte um Demokratiebildung die Profilierung des Konzepts Demokratie auf der Grundlage der Diskurse zur Demokratiepädagogik und in Blick auf die dort als Bezug gewählten demokratietheoretischen Perspektiven ausbuchstabiert.

Dazu gehören im Wesentlichen der in der Pädagogik im Diskurs zu erfahrungshaltigem, praktischem Lernen¹ (Projektgruppe 1994) fest verankerte

1 Peter Fauser, einer der Initiatoren des ersten grundlegenden Schulreformprojekts unter dem Namen „Praktisches Lernen“, das von 1993 bis etwa 2004 mit Förderung der Robert Bosch Stiftung und der Beteiligung von zahlreichen Schulen bundesweit durchgeführt werden konnte, hat die Ziele und Dimensionen dieses schulpädagogischen Konzeptes zusammengefasst: „Erstens, beim praktischen Lernen sollten Kinder und Jugendliche möglichst vielen gesellschaftlich wichtigen Praxen begegnen“. Zudem sollte Praktisches Lernen „... der fundamentalen Bedeutung eigener Erfahrung und eigenen Tätigseins auch pädagogisch zu seinem Recht verhelfen“ (Fauser 2013, 29). Aus diesem Programm heraus entstand 1989 mit einem fachlichen Impuls durch die Bildungspolitiklerin Hildegard Hamm-Brücher der noch heute arbeitende „Bundeswettbewerb Demokratisch Handeln“

Rückgriff auf Dimensionen der Demokratie nach John Dewey (Beutel/Fauser 2013, 38 f.). Dessen Konzeption von Demokratie steht in einem „grundlegenden wechselseitigen Zusammenhang“ (ebd., 39) von Erfahrung und Handeln: „Erziehung, Schule und Demokratie werden durch das Handeln und durch die bildungswirksamen Erfahrungen, die sich mit dem Handeln verbinden, zusammengehalten“ (ebd., 41). Ohne ein systematisch abgesichertes und geschlossenes Konzept von Demokratie im politischen Sinne zu präsentieren, werden dabei doch Eckpunkte sichtbar, die auf ein Lernen durch Erfahrung und Engagement in der Demokratie setzen, diese als Artikulation und Gestaltungsfeld in der jeweiligen Lebenswelt verbinden sowie didaktisch gesehen beispielsweise das Projekt nicht nur als eine unterrichtliche Großform und pädagogische Methode zugrunde legen, sondern als eigenständiges Feld der individualisierenden und zugleich auf eine Gruppe bezogenes Lerndesign mit demokratischer Qualität in Planung, Durchführung, Engagement, Ergebnissicherung und Dokumentation (Beutel 2007) verstehen. Dieser Zusammenhang ist insoweit von Bedeutung, als er nicht nur einen der Anlässe für die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022) gegeben hat, sondern auch einer Perspektive zugehörig ist, die im Unterschied zur politischen Bildung dezidiert schulpädagogisch und erziehungswissenschaftlich geprägt ist. Damit verbindet sich eine der Grundannahmen der vorliegenden Monitor-Studie, die eine Untersuchung mit zur tradierten politischen Bildung differenten Begriffsklustern nahelegt.

Hinzu kommen die auf Partizipation und Verantwortungslernen gerichteten Elemente der Reformpädagogik – Hildegard Hamm-Brücher sprach seinerzeit in Blick auf ihre Erfahrung des Landschulheims Salem als persönlichem Schutz- und Entfaltungsraum im Schuljahr 37/38 während der NS-Zeit und in Anerkennung des Schulgründers Kurt Hahn von einer „Erziehung zur Verantwortung in der Demokratie“ (Hamm-Brücher 2023/1987, 53), indem dort jeder und jede Schüler*in Aufgaben für die Lern- und Lebensgemeinschaft zu übernehmen hatte und partizipativ gehaltvolle Lernformen – wie das Projekt – kennenlernen und gestalten konnte.

Die genannten Aspekte belegen – zwar sehr komprimiert, gleichwohl die Eckpunkte sichtbar machend – ein Verständnis von Demokratie, das sich nicht alleine in den Institutionen, Themen und Verfahren der auf Organisation von

(Beutel/Fauser 2013; Hamm-Brücher 2023), seinerzeit konzipiert und verstanden als Verbindung von politischer Bildung und schulpädagogischer Perspektive von demokratischer Erfahrung und Engagement mittels des Praktischen Lernens (Fauser 2013, 30).

Macht und Gemeinwillen ausgerichteten verfassten Demokratie erschöpft. Vielmehr bekommen die Zivilgesellschaft und damit die bürgerlichen Versammlungs- und Gesellungsformen eine besondere Bedeutung. Es wird schon bei Dewey sichtbar, dass es einen klaren „... Vorrang von Zivilgesellschaft und bürgerlichen Kommunitäten als Trägern demokratischer Lebensformen gegenüber Staat und Regierung“ (Beutel/Fauser 2013 43) gibt.

Vor diesem schulpädagogisch und sozialisationstheoretisch geprägten Hintergrund hat – zeitgleich in der Konzeption und Rezeption – Gerhard Himmelmann, Politikwissenschaftler und Politikdidaktiker eine Studie veröffentlicht, in der er ebenfalls eine Stärkung der Gestaltungskraft und konstitutiven Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Akteure in der Demokratie nicht nur erkennt, sondern als einen besonderen, eben auch bildungswirksamen, Aspekt der Demokratie für die politische Bildung geltend macht. Himmelmann kritisiert deren „etatistisch“ (Himmelmann 2007, 23) geprägtes Grundverständnis und, damit verbunden, die vorherrschende Orientierung an Begriff und Konzept der Politik sowie dem – noch anzusprechenden – Politikzyklus nach Rohe (1978/1994) als Leitkategorien der politischen Bildung. Er schlägt eine andere Leitkategorie vor: „Vieles spricht dafür, dass dies auch der ‚Demokratie‘-Begriff sein kann, wenn man daran denkt, dass die politische Bildung die Schülerinnen und Schüler gerade für die ‚Demokratie‘ qualifizieren soll“ (ebd., 22), einen Begriff, den Himmelmann als „normativ richtungsweisend“ (ebd., 24) verankert. So kommt hier eine innovative Denkungsart gerade auch aus dem fachlichen Diskurs der Didaktik der politischen Bildung, denn „... die Schlussfolgerung ... kann nur lauten, dass ‚Demokratie-Lernen‘, ‚Demokratie-Erziehung‘ oder, wie man will, ‚Demokratie-Bildung‘ eine Aufgabe für jede neue Generation ist, an der die Schule, vor allem natürlich die politische Bildung, ihren Anteil ernsthaft wahrnehmen muss“ (ebd., 24/25). Zugleich wird daran erinnert, dass Demokratie heute auch „... als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation betrachtet“ wird (2022, 47). Ebenfalls mit Bezug auf die pragmatistische Pädagogik von Dewey präzisiert er das Modell der Demokratie als „Herrschafts-, Gesellschaft und Lebensform“ (Himmelmann 2001/2007). Damit ist eine Trias gesetzt, die – ohne dies jetzt näher ausführen zu müssen – den Diskurs sowohl in der Demokratiepädagogik als auch in der politischen Bildung und ihrer Didaktik bis heute prägt. Damit wurden Anknüpfungspunkte für politikdidaktische und schulpädagogische Weiterentwicklungen in einem Theoriestrang gelegt, über den sich die beiden hier kurz vorgestellten differenten Wissenschaftstraditionen dann doch einigen und in der Sache berühren können.

So hat diese Trias der Demokratie nach Himmelmann erneute Reflexionen in der Fachdidaktik und der Demokratietheorie angeregt. Seit mehreren Jahren werden in der „Hannoverschen Didaktik“ am Institut für Didaktik der Demokratie nicht nur die Bürger*innen-Rolle und die Vorstellungen von Politik und Demokratie bei den Lernenden aus lerntheoretischer und konstruktivistischer Sicht fachdidaktisch problematisiert (Lange 2007; 2008). Es wird dort zugleich die Frage verfolgt, wie der politiktheoretische Ansatz einer Zielbestimmung politischer Bildung hin auf die Demokratie mit den schulpädagogischen und demokratiepädagogischen Konzepten verknüpft werden können. Dabei konnte die in pragmatistischer Tradition dreigliederige Sicht auf die Demokratie von Himmelmann weitergeführt werden, indem Demokratie mit den Begriffen *Die Demokratie*, *Das Demokratische* und *Die Demokratisierung* beschrieben und problematisiert werden (Haarmann/Kenner/Lange 2020; Kenner/Lange 2025). Eine besondere Reflexion und Darstellungsoption an dieser Trias von Kenner/Lange ist es, dass sie dazu einlädt, die Mannigfaltigkeit der theoretischen Konzepte von Demokratie durch eine konzeptionell gestützte Reduktion handhabbar zu machen und damit einen Bezugsrahmen anzubieten, der in dieser Monitor-Studie erstens der analytischen Zuordnung der Aussagen dienlich ist und zweitens Reflexionskategorien für differente Dimensionen von Demokratiebildung bietet.

Dabei ist diese Trias nicht als Ersatz der Himmelmann-Trias zu denken, sondern vielmehr als eine Erweiterung, die einen demokratiedidaktischen Schwerpunkt in den Mittelpunkt stellt und so „nach einem spezifischen Modus des Demokratielernens“ (Kenner/Lange 2025, 24) fragt. Es kann kaum überraschen, dass hierbei wieder eine strukturelle Ähnlichkeit zum seinerzeit von Himmelmann (2007, 16) im Sinne eines alleinigen Bezugsrahmens für politische Bildung als zu eng kritisierten Modell des Politik-Zyklus nach Karl Rohe (1994, 61 f.) aufscheint, in der Polity den Handlungsrahmen und die institutionelle Ordnung meint, während Policy die inhaltliche Dimension und Politics die Prozessebene beschreibt. Der von Kenner/Lange gewählte Fokus erscheint jetzt jedoch für die Arbeit mit oder in der Demokratiebildung potenziell als weiterführend. In jedem Fall erweisen sich „Die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung“ in ihrer Zusammenschau als auswertungsleitende Kategorie, welche in den Aussagen der Interviewten effektiv zu codieren ist.

Zunächst wird in der Darstellung und Interpretation der ausgewerteten Codes zu dieser Kategorie *die Demokratie* als Formebene dargestellt (6.1.1.), dann *das Demokratische* als Substanzebene (6.1.2.) und schließlich *die Demokratisierung* als Prozessebene (6.1.3.). Es werden zuerst die formellen Strukturen betrachtet, um den Rahmen „der Demokratie“ abzustecken. Dieser Rahmen

wird mittels der Teilkategorie „das Demokratische“ substanziell durch Herausforderungen und Aufgabe gefüllt und muss stetig neu verhandelt werden, was prozessbezogen durch „die Demokratisierung“ umschrieben wird. Mit einer Zusammenfassung schließt dieses Kapitel (6.1.4.).

Dieser Strukturbildung von Demokratie folgen nun auch die Ausführungen zu den Interviews. Es werden zunächst jeweils die einzelnen Dimensionen beschrieben und anschließend kommentiert und interpretiert, was die Interviewten zu den drei Dimensionen gesagt haben.

6.1.1 Die Demokratie

Die Demokratie bietet als grundlegende Idee von Gesellschaft sowie als System von Normen und Institutionen einen Rahmen für das politisch organisierte Zusammenleben der Menschen. Sie eröffnet Teilhabemöglichkeiten, orientiert gesellschaftliches Handeln und schafft eine Umgebung sowie Gelegenheiten zur Regelung unvermeidlicher Interessensdifferenzen und gesellschaftlicher Konflikte. Gerade weil die Grund- und Menschenrechte in der modernen bundesdeutschen Demokratie formal gesehen unantastbar sind, unterliegt die Demokratie als Herrschafts- und Regierungsform einem auf fortwährende Verwirklichung orientierten dynamischen Gestaltungsauftrag (Kenner/Lange 2022, 65).

Mit der ersten Dimension „Die Demokratie“ dieser kategorialen Trias umreißen Kenner/Lange Demokratie als Ordnungssystem mit seinen strukturellen Bedingungen, einer staatlich verfassten Gesellschaft und den daraus entstehenden demokratischen Werten und Prinzipien. Die Demokratie als politisches System ist zugleich mehr als eine staatliche Ordnung mit einem Parteiensystem, Parlamentarismus, Gewaltenteilung und Rechtssicherheit. Vielmehr müssen auch stets in der Gesellschaft sichtbar werdenden einbeziehenden Kräfte, vor allem jedoch die stets wiederkehrenden exkludierende Praxen kritisch in den Blick genommen sowie die Grund- und Menschenrechte verwirklicht werden.

Hierbei kommt das Konzept der *inclusive citizenship* ins Spiel, demzufolge Bürgerschaft nicht alleine auf einen rechtlichen Status – bspw. den der Staatsangehörigkeit und damit erheblich verkürzt – verstanden wird, sondern auch das, phänomenologisch betrachtet, individuelle, personenbezogene Dasein aller Gesellschaftsmitglieder und das damit verbundene subjektive Handeln in den Blick nimmt. Dadurch werden die Ideen der Citizenship Studies für die Demokratiebildung nutzbar gemacht und eröffnen einen erweiterten Zielhorizont. Denn Demokratie ist nicht „selbstverständlich inklusiv, gerecht und gewaltfrei“ (Kenner/Lange 2025, 26), sondern bedarf einer stetigen Weiterentwicklung in

dieser Richtung. Eine auf diese Leitkategorie begrenzte „Demokratiebildung“ wäre auch, trotz neuer Begriffszentrierung, verkürzt und unvollständig, da affirmativ und statisch. Der Aspekt der Weiterentwicklung appelliert an den kritischen Verstand aller Mitglieder der Gesellschaft und fordert bei Normverletzungen bspw. durch Exklusion oder Rassismus zum engagierten Widerspruch und zum Handeln heraus – erzeugt also ein inhärentes Spannungsverhältnis zwischen Affirmation und Kritik (Runge 2022). Hierzu müssen Lernende in die Lage versetzt werden, die bestehenden Verhältnisse beschreiben und reflexiv durchdringen zu können, um sie handelnd weiterzuentwickeln (ebd.).

Auch die Interviewten sehen die Demokratie mit ihren Strukturen etc. weitaus breiter als nur als eine staatliche Ordnung. In den Interviews wurden auf Formebene hauptsächlich Aussagen getätigt, die sich auf die Prinzipien, Institutionen, demokratische Verfahren und Rechte in einer Demokratie beziehen. Dabei finden sich natürlicherweise mehrfach Aussagen, die folgendem Verständnis von Demokratie Raum geben:

Demokratie ist ja grundsätzlich mal als die Herrschaft des Volkes zu betrachten und das heißt dann eigentlich auch, dass die politische, die rechtliche und auch die exekutive Ebene vom Volk aus bestimmt wird, das ist sozusagen die Mitbestimmung, Mitentscheidung, unter dem Stichwort Partizipation auch zu verstehen. (520 = I_25_2022_03_17)

Von einer interviewten Person wird hervorgehoben, dass in der Diskussion darüber, was Demokratie ist, immer die ursprüngliche Bedeutung des Wortes in den Blick genommen werden müsse. Demzufolge müsse auch immer geklärt werden, wer überhaupt das Volk sei und wer die entsprechenden Bürgerrechte bekomme, um an der politischen Herrschaft beteiligt zu sein. Gleichwohl soll der Volksherrschaftsgedanke und die Wahrnehmung der damit verbundenen Rechte nicht vernachlässigt werden (486; 490; 504) – wobei Beteiligung an der Demokratie und damit Volkssouveränität mehr ist, als miteinander zu sprechen, das reiche nicht aus, „... wenn wir alle miteinander reden, dann ist das Demokratie“. Denn das scheint „... entschieden zu kurz gegriffen. Man machte sich auch den Ernst der Demokratie nicht klar, wenn man es nur bei diesem Miteinander beließe. Darum scheint mir wichtig, sich immer wieder im Klaren zu sein, dass Demokratie eine Herrschaftsform ist. Das würde ich also bei aller Notwendigkeit, Demokratie einfach zu leben und auch als Lebensform zu begreifen, festhalten wollen“ (486 = W_18_2022_02_23)

In den Interviews wird besonders dieser Aspekt von Partizipation in Blick auf und zusammen mit den politischen Rechten, wie Rede- und Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit und Informationsfreiheit betont (67; 102; 471; 486; 500; 560; 561; 610; 613; 616 und weitere). Das geschieht durchaus in Verbindung mit Skepsis gegenüber aktuellen entdemokratisierenden Strebungen vor allem im Bereich der demokratischen Öffentlichkeit:

„Was wir erleben in unserer Zeit, ist eine Ohnmacht der Strukturen: Fake-News, Social-Media, Verschwörungstheorien – all das konterkariert klare demokratische Prozesse. Das ganz weg zu tun, vermag man nicht, aber immer wieder darauf hinweisen muss man die Menschen, dass das ihre Welt ist, in der sie leben. Und ich habe oftmals persönlich das Gefühl, dass ihnen das gar nicht mehr so wichtig und so bedeutsam ist und dass demokratische Prozesse gar nicht mehr so entscheidend sind für das Leben der Menschen“ (67 = Sch_07_2021_12_18)

Aber auch die Gewaltenteilung sei konstituierend für die Demokratie und ein Unterscheidungsmerkmal zu anderen politischen Systemen wie Diktaturen oder Autokratien, die auf eine Machtzentrierung setzen, während Demokratie als politisches System formell auf Machtaufteilung beruhen. Je nach Demokratietheorie und Demokratiepraxis bekäme diese Machtaufteilung andere Akzente (610; 613). So gilt einem Gesprächspartner*in Demokratie etwa als „... verfasste Wirklichkeit, also das, was wir gerade hier auch haben, aber auch – und das wäre der zweite Punkt – ein noch nicht realisierter Anspruch. Es ist ein Anspruch, der noch nicht realisiert ist und da beziehe ich mich auf die Soziologin Isabell Lorey, die irgendwie auch deutlich macht, dass die liberale Demokratie insbesondere auch immer Ausschlüsse produziert hat und Freiheit, Gleichheit und auch demokratische Rechte noch nicht für Alle realisiert sind“ (613 = U_21_2022_03_07)

Demokratische Institutionen werden in vielen Interviews als bedeutsamer Baustein von Demokratie aufgegriffen und als etwas dargestellt, dass Vertrauen in die Demokratie wecken kann:

Ich würde erst einmal, ... Vertrauen in die demokratischen Institutionen und in die Demokratie und in den Staat, in unser Wahlrecht, in demokratische Prozesse im weitesten Sinne (haben). Auch das steht ja in einigen Bereichen, in einigen gesellschaftlichen Bubbles in Frage. (571 = S_60_2023_04_04)

Gleichzeitig ist dieses Vertrauen jedoch stetig gefährdet, wodurch sich ein prägnantes Ziel von Demokratiebildung ergibt: Die Befähigung zur Kritik und

Weiterentwicklung demokratischen Prinzipien und Institutionen sowie der damit idealiter einhergehende Aufbau von Vertrauen in diese Institutionen und Prinzipien. Vertrauen zeigt sich als eine fundamentale Voraussetzung für das Funktionieren der Demokratie (490), das stark durch die Wahrnehmung von Gerechtigkeit und Fairness beeinflusst wird (541). Allerdings müssten hierfür die Entscheidungen und Prozesse als gerecht wahrgenommen werden. Laut der Aussagen von zwei Interviewten seien die Menschen von der Demokratie enttäuscht, da ihre persönlichen Erfahrungen nicht mit den idealen Vorstellungen von Demokratie übereinstimmten. Das betrifft in besonderer Form die Schule, die selbst eben nicht von sich aus eine erfahrbare demokratische Umgebung bereitstellt, denn *„... möglicherweise gehe ich da durch und glaube, es ist Demokratie, weil ich bin ja in einem demokratischen Staat. Aber das, was ich eigentlich erlebe, ist in keinsten Form demokratisch. Das heißt, ich komme möglicherweise gefühlt aus so einer Schule raus, wo mir die ganze Zeit gesagt wurde, du lebst in einer Demokratie. Das, was ich aber erfahren habe, war keine Demokratie. Das heißt, ich komme aus so einer Schule raus und weiß gar nicht, wie ich mich sozusagen als Bürgerin oder Bürger demokratisch beteiligen und mitgestalten und so kann. Das, wo ich herkomme, sozialisiert ... etwas ganz anderes“* (502 = S_54_2023_03_16)

Hier wird die Schule in ihrer systemischen und bürokratischen, der Moderne geschuldeten Natur kritisiert. Denn in dieser Form wird sie keine „Demokratiebildung“ fördern können, sondern lediglich eine Illusion davon erzeugen. Der in diesem Interviewausschnitt hervortretende Gedanke trifft ziemlich genau den Ausgangspunkt der eingangs dieses Kapitels skizzierten Entwicklung, die über die Demokratiepädagogik zur Demokratiebildung führt.

Es mag, so ein andererseits formulierter Gedanke, aber auch ein unrealistisches Übermaß an Erwartung sein, das dann in Enttäuschung mündet, denn wenn *„... wir alle lernen, dass nur, weil ich mit ein paar Sachen nicht zufrieden bin, dass ich dann mit dem ganzen Konzept Demokratie nichts anfangen kann“*, dann stimmen Erwartung und realistischer Ertrag des demokratischen Prozesses kaum überein. Entsprechend argumentiert der Gesprächspartner*in weiter: *„... Ich habe so ein bisschen das Gefühl, die Leute sind heutzutage ziemlich schnell sehr enttäuscht. ... Was Ihnen das aber ansonsten alles noch für Privilegien bringt, das wird dann so ein bisschen vergessen“* (506 = SuS_56_2023_03_17).

Das Vertrauen könnte gestärkt werden, wenn die Bürger*innen die Möglichkeit bekämen, aktiv an Entscheidungsprozessen teilzunehmen (490, 498). Darin wird eben auch realistischerweise eine Anforderung gesehen, die durch Demokratiebildung gefördert werden könnte oder sollte: *„Wenn sie in eine Demokratie hineinwachsen“* bestehe der Anspruch *„... , dass junge Menschen diese De-*

mokratie auch aktiv mitgestalten, aktiv mittragen. Denn der demokratische Staat ist ja einer, der den aktiven Bürger fordert. Wenn das nicht in ausreichender Zahl Teil der Fall ist ..., dann ist die demokratische Ordnung immer auch gefährdet“ (498 = V_55_2023_03_16). So soll Demokratiebildung die Aufgabe übernehmen, über das demokratische System und Partizipationsmöglichkeiten zu informieren (499; 504) und entspricht in dieser Sichtweise einer basalen Konzeption tradierter fachlicher politischer Bildung.

Neben diesen beiden Aspekten wird die Bedeutung von demokratischen Verfahren betont. Über diese wird gesagt, dass sie eine wichtige Rolle spielen, um Entscheidungen zu treffen und Konflikte zu lösen. Die Interviewten betonen, dass demokratische Verfahren essenziell sind, um sicherzustellen, dass alle Stimmen gehört und dass Entscheidungen auf faire und transparente Weise getroffen werden. Für eine interviewte Person ist es von zentraler Bedeutung, dass in Blick auf die „... Verfahren, die unser Staat dafür vorsieht, sowohl in der politischen Willensbildung als auch in der Bürgerbeteiligung, in der Verwaltung, wenn es etwa um Planfeststellungsverfahren geht“ (488 = W_18_2022_02_23) frühzeitig öffentliche Diskurse zu bestimmten Themen begonnen werden und nicht erst, wenn bereits *„die Bagger rollen“* (ebd.). Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Umsetzung demokratischer Verfahren in der Praxis oft mit Herausforderungen verbunden ist. Bürger*innen können frustriert sein, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Beteiligung nicht ernst genommen wird oder dass die Verfahren ineffizient sind (520; 537). Ersichtlich werden hier die Verbindung zu dem Vertrauen in Demokratie und ein im Grundsatz deliberativ orientiertes Demokratieverständnis, das auf „Einbeziehung des Anderen“ (Habermas 1996) und Diskurs setzt.

Es finden sich in den Textstellen zu demokratischen Verfahren häufig Bezüge zur Schule (585; 586; 587; 588; 589; 592; 593; 595; 597; 599; 603). Es wird zum Beispiel auf die Bedeutung von Strukturen wie Schulkonferenzen und Klassenräten hingewiesen, in denen Schüler*innen ihre Stimme haben und Entscheidungen mitbeeinflussen können. Es geht aber auch um substantielle Formen der Partizipation, wenn es heißt:

„Ein wichtiger Bestandteil dieser Schule ist die Feedback-Kultur. Das fand ich sehr gut, weil ich kannte das aus meinen Prozessen vorher auch. Also Gesamtschulen, glaube ich, sind durchaus sehr an diesen demokratischen Prozessen interessierte Schulen, machen es aber ganz unterschiedlich. Und diese Schule machte das, als ich ankam, ausgesprochen elaboriert. Das heißt, jede Schule muss oder jeder Kurs in der Schule, muss ein Feedback machen ... – das heißt, der Lehrer und die Lehrerin geht raus, es gibt einen Feedback-

Bogen und die Klassengemeinschaft bewertet den Unterricht bei diesem Lehrer nach Kategorien, die sehr unterschiedlich sind.“ (586 = Sch_07_2021_12_18)

Eine etwas andere Perspektive richtet sich auf praktisches Engagement, durchaus auch im Beanspruchen des Grundrechts auf Protest und Demonstration, so auch im Kontext der Bewegung „Fridays for future“: *„Uns geht es nicht nur darum, ob die Schüler*innen wählen gehen oder nicht, sondern Demokratie verstanden als Einbringen in die Belange der Schule auch. Zum Beispiel in der SV, das ist ja auch eine Form von demokratischer Mitwirkungsmöglichkeit oder bei NGOs wie Fridays for Future“* (603 = U_57_2023_03_22). Wobei hier der Konflikt zwischen dem Anspruch auf Protest in der Gesellschaft als demokratisches Grundrecht und der Durchsetzung der Schulpflicht als administrativer Akt der Institution Schule nicht vertiefend angesprochen wird.

In einem anderen Gesprächsbeitrag wird betont, dass *„... bei der Schulkonferenz, sind tatsächlich alle vertreten und wir haben das angeregt, dass natürlich aus allen Jahrgängen auch gleichmäßig vertreten wird, und haben dann tatsächlich gesagt, wir müssen den Rahmen so schaffen, dass ... sie sich tatsächlich dann auch treffen können und es gibt ja tatsächlich auch Gesetze, wie so eine Mitbestimmung aussehen soll, das war den Schülerinnen und Schülern gar nicht klar und wir haben dann schon festgestellt, wir müssen es ihnen aufwendig beibringen wieder und haben dann überlegt, dass wir auch tatsächlich für einzelne Projekte auch einmal Geld zur Verfügung stellen und sagen können: Ihr habt ein Budget, ihr bekommt genau wie jeder Fachbereich ein Budget und könnt als größte allgemeinbildende Schule hier über – sage ich mal – 1000 Euro entscheiden, was ihr damit machen wollt.“* (592 = Sch_37_2022_05_23)

Die notwendige Ausstattung für substanzielle Formen der Partizipation und des begründeten Mitentscheidens wird zwar immer wieder angesprochen, ist aber keinesfalls ganz vorne in der Liste der Prioritäten, die sich in den codierten Ausschnitten zur Demokratie-Trias finden. Zugleich nimmt der Sprecher oder die Sprecherin in diesem Interviewausschnitt wieder dezidiert eine Lehrer*innen-Position ein, indem er oder sie von „beibringen“ – einer asymmetrisch einseitigen Vorstellung von Lehren und Lernen – spricht. Er oder sie betont durch das adverbale „aufwendig“ zudem die Mühe dieses pädagogischen Aktes und durch die Attribuierung von „wieder“ das stetig zu wiederholende und sich tieferer Einsicht verschließende Element – ein bedenkliches, gleichwohl typisches Schüler*innen-Bild scheint hier durch. Auffällig ist dies, da es im Kontext einer in der Summa positiven Bestimmung und Zumutung für die Schüler*innen steht. Das ambivalente Doppelgesicht der Schule taucht eben immer wieder an neuer Stelle auf.

Eines der mit großer Stärke angesprochenen Argumente hingegen richtet sich auf den Aspekt der Rechte. Die Rechtssicherheit, die Bürger*innen in einer Demokratie genießen, bildet die juristische Grundlage, um die Substanz der Demokratie zu verwirklichen und stetig weiter zu verhandeln. Sie schützt vor konflikthaftern Folgen in der politischen Auseinandersetzung in der Demokratie:

„Also Demokratie ist für mich zunächst eine Form des Zusammenlebens in einem politischen System, was dann natürlich Auswirkungen auf die Gesellschaft und auf die Einzelnen hat in einer Form, wo zwei Bedingungen erfüllt sind: Zum einen die grundlegenden Rechte des Einzelnen – also Menschenrechte, Bürgerrechte, Partizipationsrechte, Beteiligungsrechte.“ (550 = U_42_2022_07_08)

Diese politischen Rechte sind dazu da, um sicherzustellen, dass „... Bürger*innen selbst am politischen System teilhaben können und der Staat dann auch die Aufgabe hat, deren Rechte zu schützen“ (560 = I_14_2022_02_11). Zentral werden hier die Menschenrechte als unverhandelbare Säule der Demokratie beschrieben. Dazu gehört beispielsweise die Anerkennung von Grundrechten und Menschenwürde (499; 550; 563; 564; 566; 567). Es wurde darauf hingewiesen, dass es für Demokratiebildung wichtig ist, diese Prinzipien in den Mittelpunkt zu rücken und wertebasiert zu argumentieren: *„Mir geht es immer darum, die Werte in den Mittelpunkt zu rücken. Deswegen argumentiere ich hier bewusst wertebasiert, weil ich auch glaube, dass das sozusagen der pädagogische Ansatz sein muss. Nicht: Ihr habt das Recht, also machen wir das jetzt irgendwie mal, egal wie ich das finde. Sondern: Nein, ihr seid junge Menschen, ihr seid Menschen, ihr habt einen Gestaltungsanspruch und den habt ihr, den habt ihr aus euch selbst heraus“ (466 = V_55_2023_03_16).* Diese Argumentationslinie korrespondiert mit dem Verständnis von Demokratiebildung als Menschenrechtsbildung und damit auch mit dem Aspekt „der Demokratisierung“, auf den wir noch zurückkommen werden. Eine interviewte Schule hat auch darauf hingewiesen, dass die Kinderrechte in der Corona-Zeit besonders hilfreich waren, um die Interessen und Bedürfnisse der Kinder nicht aus den Augen zu verlieren:

„Ich glaube da muss ich jetzt einmal ein bisschen auf die Corona-Zeit eingehen, die uns gerade hier an der Schule nochmal gezeigt hat, wie hilfreich und wie wirkungsvoll diese angelegten Strukturen im Bereich Demokratie und Kinderrechte waren, damit wir in dieser Pandemie die Interessen und die Bedürfnisse der Kinder nicht aus dem Auge verlieren. Die Kinderrechte und die daraus resultierenden Beteiligungsansprüche der Kinder gaben einen solchen Orientierungsrahmen“ (559 = Sch_13_2022_02_09).

Denn sie haben einen Orientierungsrahmen geschaffen, der die *„Kinder und ihre Psyche, gerade in dieser krisenhaften Zeit“* (ebd.) stärker in den Vordergrund gerückt haben. Allerdings spricht sich auch eine interviewte Person dafür aus, dass die Kinderrechte nicht die Bezugsgröße sein sollten, da die im Grundgesetz verankerte „Elterliche Sorge“ umfassender sei (562).

Zusammenfassend ergibt sich aus der Betrachtung dennoch eine klare Linie: Die Demokratie mit ihren Rechten für die Bürger*innen, den Institutionen und demokratische Verfahren, verwirklicht sich in den Formen einer deliberativ angereicherten liberalen Demokratie. Damit kommt Demokratiebildung die Aufgabe zu, diese Rahmenbedingungen zu vermitteln, was die Autoren Kenner/Lange als „Bildung über Demokratie als Gesellschaftsordnung“ (Kenner/Lange 2025) nennen und von den Interviewten als eine Art Zentrum für eine Demokratie dargestellt wurde. Diese Form gilt es laut Kenner/Lange auszufüllen. Wie genau sich dies ausgestalten lässt, kann in der Betrachtung der Substanzebene von Demokratie eruiert werden.

6.1.2 Das Demokratische

Das Demokratische als substantielle Dimension, beschreibt das Wesensmerkmal der Politischen Bildung und „basiert auf fundamentalen Werten, wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität, Frieden und Freiheit. ... Die Orientierung politischen Denkens, Urteilens und Handelns an den Grundrechten ist nicht verhandelbar und erfordert Haltung. Die normative Dimension des Demokratischen legt das Fundament und ist zugleich Antriebskraft, um die Demokratie zu verwirklichen“ (Kenner/Lange 2022, S. 66).

Diese zweite Dimension der Kenner/Lange-Trias fokussiert den „unhintergehbaren Kern von Bildung in einer Demokratie“ (Kenner/Lange 2025, S. 27). Die grundlegenden demokratischen Werte und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit sind normativ als Wertideale und zugleich deskriptiv als gesellschaftliche Zustände zu verstehen. Durch diese doppelte Perspektive wird die Dimension nutzbar für Demokratiebildung. Denn wenn das Demokratische normativ als Wertideal gedacht wird, bietet es einen Rahmen zur Beurteilung der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit. Zudem eröffnet es den Bezug für eine Haltung, die an den Grund- und Menschenrechten ausgerichtet ist. Laut Kenner/Lange legt „das Demokratische“ auf diese Art und Weise ein Fundament für das Motiv und die subjektive Antriebskraft, Demokratie zu verwirklichen (vgl. ebd.). Demokratiebildung kommt damit die Aufgabe zu, dass die Lernenden dazu befähigt werden, die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit zu hinterfragen.

Überdies kann die deskriptive Seite dieser Dimension für die Arbeit mit Prä-Konzepten sowie mit entwickelten Konzepten von Lernenden in der Demokratiebildung operationalisiert werden. Insbesondere in der Schule sind die Diagnose und der Umgang mit den Vorstellungen der Schüler*innen zu den gesellschaftlichen Zuständen von Bedeutung. So können demokratische Werte wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit nicht nur für die Urteilsbildung im Politikunterricht verwendet, sondern auch zur Beschreibung und Konzeptweiterung für gesellschaftlich-politische Wirklichkeit – und damit auch in anderen Lerndomänen und Fächern – herangezogen werden. „Das Demokratische“ erlaubt in der Art, wie es sich in den Interviews widerspiegelt, die Notwendigkeit und Chance zu beschreiben, die darin liegt, Demokratiebildung in allen Fächern zu etablieren. Desweiteren rückt „das Demokratische“ subjektive Vorstellungen und Deutungsmuster in den Fokus didaktischer Theorie und Forschung, die sich didaktisch im Sinne des Bürger*innenbewusstseins (Lange 2007) ausdifferenzieren lassen. Interessant ist hierbei die Frage danach, wie Vorstellungen und Positionen zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen – wie z.B. Antisemitismus, Antiziganismus, Nationalismus oder Rassismus – in Bildungsprozessen entwickelt werden (ebd., S. 27 f.).

Ähnlich wie in der Beschreibung von Kenner/Lange findet sich auch in den Interviews „das Demokratische“ substantiell wieder. In den Aussagen der Interviewten lassen sich verschiedene Aspekte der Substanz und damit der Themen und Aufgaben der Demokratie sowie der damit verbundenen Werte erkennen. Die Grundwerte, auf denen „das Demokratische“ basiert – Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität, Frieden und Freiheit – werden in den Aussagen der Interviewten immer wieder thematisiert. Es wird betont, dass diese Werte nicht verhandelbar sind und eine Orientierung politischen Denkens, Urteilens und Handelns an den Grundrechten erfordern. Hierbei gibt es zwei Argumentationsstränge, die sichtbar werden: 1. Demokratische Werte gelten als unverhandelbarer, aber stetig neu zu erreichender Kern von Demokratie; 2. Werte als Zentrum der Demokratie müssen verwirklicht werden und dürfen keine Abstrakta bleiben.

In Hinblick auf Demokratiebildung sollen diese Demokratische Werte in jeder Bildungsbiographie sichtbar werden, dabei möglichst früh, etwa in der KiTa (319) beginnend, aber generell mit dem Ziel, „... das Thema entlang der Bildungsbiographie verankern zu können“ (348 = U_23_2022_03_10). Es wird betont, dass alle Menschen gleich sind und dass die Achtung der Menschenrechte und demokratischen Werte eine Haltung erfordert (305; 312; 313; 326; 333), die auch stärker in der Forschung in den Blick genommen werden sollte (376), denn

dort und in deren auch sozialwissenschaftlichen Themen herrsche eben immer noch eine Struktur der Ungleichheit:

„Wir brauchen aber auch, glaube ich, ein Umdenken in der Wissenschaft. Ich glaube, dass wir tatsächlich diese Haltungsfragen stärker in den Blick nehmen sollten. Wir brauchen ungleichheitsrelevante Forschungsbezüge und wir brauchen auch ein Stück weit ein Anerkennen, dass ungleichheitsrelevante Forschungen auch in der Politikdidaktik notwendig sind.“ (376 = U_57_2023_03_22)

Diese demokratischen Werte sind essentiell für eine funktionierende Demokratie. Dazu reiche es jedoch in der Demokratiebildung nicht, alleine diese Werte zu vermitteln. Sie müssten stattdessen erlebt und gelebt werden. Ein Interviewpartner*in betont, dass es wichtig ist, Räume zu schaffen, in denen alle Menschen teilhaben können und in denen Ambiguitäten ausgehalten und Widerspruchstoleranz entwickelt werden kann, wenn gesagt wird: *„... ich glaube das ist das genuin Demokratische oder Demokratiepädagogische, diese anerkennungs-basierte Form des Miteinanders. In die Aushandlung zu gehen, allen die Möglichkeit zu geben, sich dort als selbstwirksam zu empfinden oder zu erleben und darüber eben auch Haltung zu entwickeln, die eben diese Offenheit, aber natürlich an den Menschenrechten ausgerichtet und einem gemeinsamen Rahmen – was ist in Ordnung und was nicht – tatsächlich zu erleben und zu erfahren und auch zu leben“* (313 = S_40_2022_06_27). Dies zeigt, dass das demokratische Verständnis auch auf die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt und Meinungsvielfalt in einer demokratischen Gesellschaft abzielt (313; 319; 320; 342; 393; 394; 419). Die Betrachtung der Dimension „das Demokratische“ bringt somit ein zweites Ziel für die Demokratiebildung hervor: Die Anerkennung und das Leben bzw. die darin liegende Verwirklichung von demokratischen Werten. Um diese demokratischen Werte zu verwirklichen, wurden von den Interviewten drei Hauptaspekte genannt: Bürger*innenbeteiligung und zivilgesellschaftliches Engagement (a), demokratische Haltung (b) sowie demokratische Kultur (c).

a) In Bürger*innenbeteiligung und zivilgesellschaftlichem Engagement werden Elemente von Demokratie gesehen, welche dazu beitragen, „das Demokratische“ zu verwirklichen. In einer Demokratie gehe es nicht nur um das bloße Wählen, sondern dass Bürger*innen in vielfältiger Weise aktiv an der demokratischen Gesellschaft teilhaben können und sollen. Laut einer der interviewten Personen ist die *„... Antwort ... ganz einfach. Wir brauchen Menschen, die sich aktiv in unserer Gesellschaft engagieren“* (402 = W_24_2022_03_15). Es wird darauf hingewiesen, dass Demokratie nicht nur auf politische Ämter be-

schränkt ist, sondern dass alle Menschen die Möglichkeit haben, auf das Gemeinwesen Einfluss zu nehmen, wenn sie dazu in der Lage sind (312; 316; 407; 416). Demokratiebildung hat somit auch die Aufgabe, Menschen zu befähigen, an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft teilzunehmen. Diese Aufgabe von Demokratiebildung hört nicht nach dem Schulabschluss auf (406), sondern muss gesamtgesellschaftlich gedacht werden. Demokratiebildung soll grundlegend da ansetzen, wo wir „... Prozesse fördern, damit sich Menschen als politisch selbstwirksam wahrnehmen“ (410 = U_16_2022_02_23). Wenn die Macht vom Volke ausgeht, so die Argumentation, dann muss das Volke aber auch dazu befähigt sein, diese Macht auszuüben und eine Haltung haben, mit der dies eingefordert und umgesetzt werden kann.

b) Eine demokratische Haltung ist nicht selbstverständlich und muss gefördert werden. Eine demokratische Haltung basiert unter anderem auf Offenheit für andere Meinungen, Respekt vor Vielfalt und der Bereitschaft zur Teilhabe und Mitbestimmung (416; 417; 418; 420; 422). Hier wird eine entscheidende Zerteilung vorgenommen. In den Interviews wird nicht nur darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen eine demokratische Haltung ausbilden und verkörpern sollten, sondern dass auch Schüler*innen, Studierende und Lernenden im Allgemeinen eine demokratische Haltung ausbilden sollten. Hierfür benötigte es „... auch, glaube ich, ein Umdenken in der Wissenschaft. Ich glaube, dass wir tatsächlich diese Haltungsfragen stärker in den Blick nehmen sollten. Wir brauchen ungleichheitsrelevante Forschungsbezüge und wir brauchen auch ein Stück weit ein Anerkennen, dass ungleichheitsrelevante Forschungen auch in der Politikdidaktik notwendig sind“ (376 = U_57_2023_03_22).

Damit solle die Grundlage dafür geschaffen werden, demokratische Werte nicht nur zu fördern, sondern in Blick auf Handlungskompetenz belastbar zu machen. Es wird darauf hingewiesen, dass eine demokratische Haltung das Vertrauen in demokratische Institutionen einbeziehen muss: „Das heißt, es geht darum: Was sind die Voraussetzungen, um gemeinsame Werte teilen zu können, um Vertrauen in Institutionen aufzubauen, dann Vertrauen in politische Akteure aufzubauen“ (171 = U_59_2023_03_28). Auf notwendiges Vertrauen verweisen auch andere Interviewte (420; 571). Gerade die Schule wird als ein Ort genannt, an dem eine demokratische Haltung gefördert werden kann, indem Diskussionen erwünscht sind und Schüler*innen ermutigt werden, für ihre Meinung einzustehen. Insgesamt wird betont, dass eine positive Haltung gegenüber der Demokratie eine wichtige Voraussetzung für deren Verwirklichung und Stärkung ist. Das Akzeptieren auch differenter Ansichten und Meinungen könnte zur Herausforderung von Schule und Demokratiebildung werden, wenn Lehrperso-

nen selbst nicht genügend Demokratiebildung erfahren und nicht die Fähigkeit ausgebildet haben, um mit starken Meinungen von z.B. Schüler*innen umzugehen, denn *„... man muss natürlich als Demokrat immer auch ganz konstitutiv die Achtung vor dem anderen haben ..., der eben nicht meiner Meinung ist. Der eine grundsätzlich andere Position vertritt, ... ich muss es aushalten und ich muss es auch lernen, damit umzugehen, dass jemand anderes etwas ganz anderes will, als was ich für richtig halte. Und trotzdem mich dazu in einer bestimmten Weise verhalten. Und das ist ja die große Herausforderung“* (309 = V_55_2023_03_16).

Zudem lässt sich auch Adultismuskritik in den Interviews erkennen. Denn eine besondere Aufgabe dabei, Demokratiebildung zu fördern, liege auch in der Tatsache, dass es Vorbehalte gegenüber Kindern und Jugendlichen in KiTa und Schule geben kann (416; 418; 419; 420). So seien sie nicht als mündig genug angesehen oder ihre Meinungen werden nicht entsprechend anerkannt: *„Die Vorbehalte sind zum einen das Alter, zum anderen sicherlich die Zeit. Und das dritte ist die Kompetenz, ... dass man als Pädagogin oder als Lehrkraft das gelernt haben muss, damit umzugehen, dass es starke Meinungen gibt. Oder eben dafür Raum zu schaffen. Also die Arbeit mit einem Klassenrat oder die Arbeit mit einer Kitagruppe, wo die Kinder entscheiden wollen, wie der Außenspielplatz aussehen soll, das bedarf glaub ich auch einer Kompetenz auf Seiten der erwachsenen Personen, damit klar zu kommen. Und insofern würde ich fast manchmal sagen, es braucht sehr selbstbewusste Menschen, die ein Interesse haben, junge Menschen dahingehend zu begleiten, dass ihre Ideen Wirklichkeit werden“* (418 = S_54_2023_03_16). Diese Vorstellung setzt auf selbstbewusste und selbstkritische Personen in ihrem pädagogischen Beruf, die ihre eigene Rolle als Erwachsene kritisch moderieren können – also im weitesten Sinne metakognitiv das berufliche Selbst spiegeln.

Demokratiebildung erfordert so gesehen eine reflektierte, kritische Distanz der Pädagog*innen gegenüber ihrem eigenen, subjektiv wahrgenommenen Entwicklungs- und Erfahrungsvorsprung. Sie benötigt darüber hinaus eine realisierbare Praxis, wie sie in den letzten Jahren unter dem Aspekt der „Metakognition“, der begleitenden Beobachtung und kritischen Revision des eigenen Handelns für Lehrkräfte, aber auch Pädagog*innen überhaupt, diskutiert und konzipiert worden ist. Sichtbar wird dies in Lernkonzepten wie dem „Verständnisintensiven Lernen“² oder in der Rekonstruktion von professioneller Gestaltung von Unter-

2 Im Konzept des „Verständnisintensiven Lernens“ geht es um eine didaktisch-methodische Umsetzung sowie lehrkräftebezogenen Professionalisierung zur Erschließung von Lernmöglichkeiten für Schüler*innen durch die Förderung eines „... nachhaltigen, produktiven Zusammenspiel(s) von Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und dessen Verbesserung und

richt unter den in der neueren empirischen Forschung evaluierten und diskutierten „Generischen Grunddimensionen“ von Unterrichtsqualität: „Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und Kognitive Aktivierung“ (Klieme 2019, 400 f.)³. Mit der Frage der Profilierung von professionell fundierten Kompetenzspektren der Lehrer*innen generell, die die Förderung der Demokratiebildung sich aneignen müssen – und das sind eigentlich alle –, gelangt man in die mit großem Aufwand etablierte bildungswissenschaftliche, empirische Forschung zur Schule, Unterrichtseffizienz und Unterrichtsqualität. Dort wird – so gesehen – potenziell an den Voraussetzungen und förderlichen professionsspezifischen Kompetenzen für eine fachlich sensibel moderierte Demokratiebildung gearbeitet – allerdings bislang noch nicht mit der hier vorherrschenden Sicht auf die Problemzentrierung eben von „Demokratiebildung“. In einem engeren Sinne fachliche Forschungen hierzu sind aber sowohl in der schulisch ausgerichteter Demokratiepädagogik oder gar der aktuellen Demokratiebildung eine noch offene Aufgabe, als auch in den Arbeiten zur Qualität von Unterricht in der fachlichen politischen Bildung und ihrer Didaktik. Es liegt auf der Hand, dass für eine Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung hier ein offenes Feld erkennbar ist.

Der Umgang mit anderen und insbesondere mit „starken“ Meinungen ist ein Punkt, an dem der Querschnittscharakter von Demokratiebildung ebenfalls deutlich wird und ist zugleich ein zentraler Bestandteil demokratischer Kultur. Die Beachtung des Beutelsbacher Konsenses und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne der „Grundrechtsklarheit“ (Edler 2017, 36) ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die zwischen Anerkennung und Ablehnung von Aussagen balancieren muss.

Unterstützung durch eine begleitende Aufmerksamkeit (Metakognition)“ (Fauser/Heller/Waldenburger 2015, 19). Es handelt sich hierbei um ein lerntheoretisch fundiertes Konzept, das auf „Lernen durch Erfahrung“ gründet. Im Umfeld der Universität Jena und damit in Thüringen, aber auch in Bayern wurde das als Fortbildungsstruktur und Schulentwicklungsansatz in den 2000er-Jahren am Lehrstuhl für Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Prof. Dr. Peter Fauser) intensiv erprobt.

- 3 Klassenführung meint dabei, „klare Regeln für erwünschtes Schülerverhalten im Sinne aktiver Beteiligung und Aufmerksamkeit einzuführen, (...) konstruktive Unterstützung umschließt Aspekte wie eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung und einen wertschätzenden Umgang der Lernenden und Lehrenden untereinander (...) ferner, dass individuellen Bedürfnissen und Interessen Raum gegeben wird (...), das Potenzial zur kognitiven Aktivierung ist als hoch einzuschätzen, wenn der Unterricht (und das Lernen, Anm. der Autoren) auf Verstehen und schlussfolgerndes Denken ausgerichtet ist, wenn die Lernenden mit sie herausfordernden Inhalten und Aufgabenstellungen konfrontiert werden, zugleich aber (...) an ihre Erfahrungswelt angeknüpft wird“ (Klieme 2019, 402).

Eine Person aus der Gruppe der befragten Schüler*innen hat zu diesem Punkte berichtet, dass es schwierig gewesen sei, mit einer Lehrkraft umzugehen, die selbst bei der AfD ist: *„Also wir hatten ... eine Lehrkraft, die bei der AfD ist und das war auf jeden Fall schwierig, damit umzugehen. Es gibt Schüler*innen, die bei der Jungen Alternative waren und sich da auch engagiert haben, da gab es ... einige Konflikte. Ich glaube ... um der Jungen Alternative vor Ort ein bisschen einen reinzudrücken was Mitgliederzahlen anging, sind da dann Leute eher in linken Gruppierungen Mitglied geworden“* (421 = SuS_27_2022_03_21). Inwieweit ein ausgewogener Diskurs in Diskussionen zustande kam, wurde nicht weiter ausgeführt.

Auch wenn die Schwerpunkte in den Interviews divergieren, bleibt eine Argumentationslinie sichtbar: Es braucht eine demokratische Haltung bei allen Beteiligten für Demokratie und zur Förderung der Demokratiebildung. Diese würde sich zudem gesamtgesellschaftlichen positiv auswirken: *„Also was ich glaube ist einfach, dass die Haltung der Lehrkräfte, einen respektvollen Umgang, also dass das ganz viel ausmacht. Gerade bei den Jugendlichen aus benachteiligten Schichten. Also wenn wir da mehr investieren und mehr Ressourcen mit reinstecken, dann könnte das schon einiges bewirken.“* (425 = KMK_46_2022_12_19)

c) Zudem wird in den Interviews darauf verwiesen, dass eine solche demokratische Haltung am besten in einer demokratischen Kultur ausgebildet werden kann und gleichzeitig die Grundlage für eine solche Kultur bildet.

„Mein Begriff von Demokratie in der Schule macht sich fest an dem, was ich spüre, wenn ich in die Schule reingehe. Und ich bin mal so vermessen und sage – auch wenn ich keine Wissenschaftlerin bin – dass ich das spüre, ob die Menschen hier demokratisch miteinander umgehen, die Lehrer und Lehrerinnen im Lehrerzimmer, die Kinder in der Pause, die Lebenden mit den Kindern im Klassenzimmer, die Schulleitung untereinander und auch das Zusammentun in der Schulfamilie, mit den Eltern.“ (433 = V_02_2021_10_25)

Die Interviewten haben den Kulturbegriff, den sie bisweilen in Verbindung mit dem adjektivischen „demokratisch“ nutzen, selten näher erläutert. Wir müssen zudem darauf hinweisen, dass auch Textstellen mit dem Code „Demokratische Kultur“ erfasst wurden, wenn der Begriff nicht explizit ausgesprochen wurde, sondern Inhalte beschrieben wurden, die in das Verständnis von demokratischer Kultur fallen. Gerade am Begriff der demokratischen Kultur wird der Querschnittscharakter von Demokratiebildung offensichtlich. Eine demokratische Kultur und auch demokratische Haltung beschränken sich nicht auf ein Unterrichtsfach oder zeigt sich an einem bestimmten curricular eingrenzenden Inhalt.

Vielmehr wird der Begriff „Demokratiebildung“ und auch „demokratische Kultur“ auf die pädagogische Praxis der Schule insgesamt und damit idealiter auf alle Fächer bezogen:

„Ja, in jedem Fach. In jedem Fach. Also da kann man den Referenzrahmen für demokratische Kultur, der europäische Referenzrahmen, den kann man gut da anlegen und findet überall die Kompetenzen, die in den Fächern vermittelt werden zum Thema Demokratiebildung. Den finde ich sehr hilfreich, muss ich sagen.“ (443 = KMK_46_2022_12_19)

Durch den Zugang über „das Demokratische“ ebnet sich der Weg zu inklusiver, dekolonialer und anti-rassistischer Demokratiebildung sowie den weiteren bereichsspezifischen Spielarten von Demokratiebildung, die entweder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in den Mittelpunkt stellen oder sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie und Didaktik speisen. Hier zeigt sich, dass Demokratiebildung immer auch Kritik an den bestehenden Verhältnissen in der Demokratie bedeutet. Im Folgenden wird deutlich, dass zur Demokratie deren stetige neue Mitgestaltung gehört. Da Personen in einer Demokratie auch rassistische Erfahrungen machen und von den Nachwirkungen des Kolonialismus beeinflusst sind, gehört zu der Verwirklichung von demokratischen Werten die damit einhergehende Dekonstruktion dieser Erfahrungen und Nachwirkungen:

„Wichtig (ist), dass Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, Demokratie auch zu verstehen als eine Form oder eine Lebensform, die darauf ausgerichtet ist, gegen Exklusion vorzugehen, Minderheitenrechte zu verteidigen, gegen Rassismus, Antisemitismus oder auch Homophobie vorzugehen und vor allem auch sich gegen Autoritarismus, autoritäre Herrschaft oder auch Diktatur zur Wehr zu setzen“ (118 = U_12_2022_01_28).

6.1.3 Die Demokratisierung

Die Demokratisierung ist demnach ein kontinuierlicher Prozess, mittels dessen die Demokratie auf der Grundlage festliegender gesellschaftlicher Grundwerte immer wieder neu ausgehandelt wird. Sie zeigt sich in „konsequente(n) Mitbestimmungsmöglichkeiten, die weit über die systemischen Möglichkeiten der repräsentativen Demokratie wie etwa über Wahlen hinausgehen“ (Kenner/Lange 2025, 28). Sie artikuliert sich demzufolge etwa in basisdemokratischen Interventionen der Zivilgesellschaft (ebd., 29) und ihr Kennzeichen ist ihre Ste-

tigkeit, da sie konstitutiv unabgeschlossen ist und demzufolge einen anhaltenden Prozess markiert.

Einer der Grundmodi der Demokratisierung ist der Konflikt (Beutel/Gloe 2024) sowie – aus der Perspektive der radikalen Demokratietheorie – das damit erzeugte anhaltende Wechselspiel von Konsens und Dissens (Mouffe 2007). Der andauernde gesellschaftliche Prozess, der darin liegt, die Macht-, Herrschafts- und auch einseitige Abhängigkeits- oder gar Ausbeutungsverhältnisse zu hinterfragen sowie diese neu zu gestalten, markiert nicht nur eine gelebte Demokratie im Sinne der Demokratisierung, sondern lässt sich auch als Teil der Demokratiebildung oder – enggeführt gesprochen – der kritischen-politischen Bildung verstehen. Denn die vielen zivilgesellschaftlichen Bewegungen der letzten Jahre, die zur Vitalisierung der demokratischen Politik ebenso beigetragen haben, wie zur bildenden und das Lernen fördernden Selbstermächtigung der daran Beteiligten – seien es die Frauen – die Anti-AKW, die Friedensbewegung mit anderen Bewegungen, aber auch neue Organisationsformen wie Fridays for Future, Attac, Pro Asyl oder eben ältere Paten dieser bürger*innenbewegten Kräftefelder wie amnesty international – sie alle eint, dass Themen genauer formuliert, Sachverhalte, die jeweils politisch verändert werden wollen, recherchiert und erkundet werden und die tätiger Erfahrung der daran Beteiligten dadurch als politische und demokratisch gehaltvolle Bildungsprozesse (Demirovic 2023, 38 f.) oder gar autonome Selbstbildungsbiographien (Kenner 2021) verstanden werden können. Demokratiebildung ist demnach gesamtgesellschaftlich stetig auf „die Demokratisierung“ ausgerichtet, die sich etwa in demokratischen Auf- und Umbrüchen oder sozialen Bewegungen artikulieren kann.

Für das Lernen bedeutet dies, dass Demokratiebildung Herausforderungen und Bedrohungen für die Demokratie thematisiert, zugleich jedoch auch dazu befähigen muss, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen und handelnd mitzugestalten (Kenner/Lange 2025, S. 29 f.). In den hierzu codierten Aussagen spiegeln sich die zwei Bezugskategorien Gesellschaft (a) und Schule (b) wider. Zugleich lassen sich beide Aspekte in den Äußerungen nicht vollständig trennen und entsprechend führt dies dazu, dass dieser Dualismus von „Gesellschaft und Schule“ in Blick auf wechselseitige Abhängigkeiten, aber auch Erwartungen viele der hier codierten Äußerungen prägt.

a) Gesellschaft wird hierbei meist als Zivilgesellschaft verstanden, als ein Teil des „aktiven“ Bürger*innen-Daseins. Es klingen aber auch politik-kulturelle Elemente an, wenn über gesellschaftliches Engagement als Teil der Demokratisierung gesprochen wird: *„... Wir brauchen Menschen, die sich aktiv in unserer Gesellschaft engagieren und die das verstehen, die die Politik verstehen und die poli-*

tischen Entscheidungsprozesse verstehen und nachvollziehen, aber auch kritisch diskutieren können. Und wenn man das nicht gelernt hat, glaube ich, dann ist das auch nicht möglich“ (3 = W_24_2022_03_15). Mehrfach wird unterstrichen, dass der demokratisch verfasste Staat diese Aktivität der Bürger und Bürgerinnen fordert:

„Wenn sie in eine Demokratie hineinwachsen und letztlich ja immer auch der Anspruch bestehen muss, dass junge Menschen diese Demokratie auch aktiv mitgestalten, aktiv mittragen. Denn der demokratische Staat ist ja einer, der den aktiven Bürger fordert“ (17 = V_55_2023_03_16).

Ein anderer Interviewpartner hob das Gewicht von basisdemokratischen Interventionen der Zivilgesellschaft für die Demokratisierung gerade der Schule hervor und betont die Bedeutung des Tätigwerdens, indem er das mögliche Fehlen von Handeln und Engagement als Spiel – in einem ironisch-brechenden Sinne – bezeichnet:

„Wo sind die Jugendlichen unterwegs? Wollen wir sie da erreichen, wo sie im Freizeitbereich unterwegs sind oder ... wollen wir in der Schule sicherstellen, dass ... wenn Schülerinnen und Schüler etwas entscheiden wollen, ist es denn nur der Schulsprecher? Also spielen wir Demokratie oder machen wir Basisdemokratie? (36 = S_41_2022_07_05).

In Bezug auf die Weiterentwicklung der Demokratie wurden verschiedene Vorschläge und Ideen genannt. Es wurde betont, dass eine stetige, anhaltende Demokratisierung angestrebt werden sollte, um die Beteiligung aller Menschen und die Ausweitung von Partizipations- und Gestaltungsrechten voranzubringen. Dann geht es um *„... die Frage, wer gehört eigentlich zum Demos, wer gehört dazu, wer gehört nicht, wer darf eigentlich mitbestimmen, wer hat welche Rechte? – ... wir haben das auch jetzt, wenn man sich beispielsweise die demokratischen Rechte von Geflüchteten anschaut oder auch von Kindern nach wie vor – da gibt es noch Einiges zu tun. Und dieser noch nicht realisierte Anspruch, der zeigt sich in Institutionen, wie beispielsweise der Schule, aber auch in der Arbeitswelt. Das heißt, es geht für mich auch darum, um eine stete Demokratisierung zu überlegen, wie kann man eigentlich die Beteiligung aller und auch die Ausweitung von Rechten voranbringen“ (231 = U_21_2022_03_07). Es wurde darauf hingewiesen, dass Demokratie nicht statisch ist, sondern sich weiterentwickeln und an neue Herausforderungen anpassen muss (97; 256). Hier lassen sich große Überschneidungen mit der Substanzebene und Prozessebene von Demokratie*

– also „dem Demokratischen“ – sehen. Das zeigen auch die Code-Relationen zwischen diesen drei Bedeutungsfeldern (Abb. 6).

Code-Relationen	Schule
Das Demokratische inkl. Subcodes	78
Die Demokratie inkl. Subcodes	38
Die Demokratisierung inkl. Subcodes	92

Abb. 6: Code-Relations von Schule und Demokratie-Trias

Die Code-Relations weisen aus, dass „die Demokratisierung“ und „das Demokratische“ 92- bzw. 78-mal zusammen mit der Kategorie Schule codiert wurden. Damit zeigt sich, dass im Kontext der Schule häufig über Inhalte aus „das Demokratische“ und „die Demokratisierung“ gesprochen wurde und es wird deutlich, dass sich die absoluten Zahlen mit den Ergebnissen aus den qualitativen Daten decken.

Es wird betont, dass Demokratie nicht nur in politischen Institutionen, sondern auch in anderen Bereichen des Lebens gefördert werden sollte. Einige Äußerungen verweisen darauf, dass Demokratiebildung, ebenso wie die Demokratie selbst, ein kontinuierlicher Prozess ist, der Reflexion, Diskussion und Aushandlung mit sich bringt. Das bedeutet, dass Demokratiebildung nicht mit dem Verlassen einer Bildungsinstitution oder mit dem Erhalt von Zeugnissen und Zertifikaten endet, sondern vielmehr als ein lebenslanger Vorgang verstanden werden muss. Dazu gehört auch ein immerwährender Diskurs über Demokratie, wie dies aus den Interviews hervorgeht. Aus den codierten Interviewpassagen heraus wird deutlich, dass Demokratie nicht nur auf politische Wahlen beschränkt ist, sondern ein umfassendes Konzept darstellt, das unterschiedliche und vielfältige Aspekte des Zusammenlebens umfasst. Doch Partizipation, ob in Gesellschaft oder in Schule, „... muss auch erlernt werden und muss auch gegeben werden, also dass man das auch wirklich tatsächlich hat und man kann nicht einfach mit 18 sagen, ... so jetzt kannst du hier alles wählen und dich beteiligen“ (173 = W_19_2022_02_23).

So kommt Demokratiebildung ein weiteres klares Ziel zu. Lernprozesse müssen verstärkt auf die Selbstständigkeit von Lernenden ausgerichtet werden:

„Das heißt also, dass die Lernprozesse viel stärker auf Eigenverantwortlichkeit der Lernenden basieren sollen, dass wesentlich mehr Mitbestimmungsrechte über Inhalte, Methoden, Sozialformen und so weiter bei den Lernenden liegen sollten und das hier

auch wesentlich stärker deren Feedback systematisch eingeholt und zur Richtschnur weiteren Handelns im Unterricht gemacht werden soll. Es geht also auch um einen demokratischen Unterrichtsstil.“ (9 = V_03_2021_10_26)

Um Demokratisierung in der Gesellschaft zu gewährleisten, muss gleichzeitig die Demokratisierung in der Schule gefördert werden, da Schule zum einen Teil der Gesellschaft ist und zum anderen ein Mikrokosmos von Demokratie sein kann, wenn sie entsprechend ausgestaltet wird. Es wurde betont, dass Demokratiebildung bereits im Grundschulalter beginnen sollte, um demokratische Handlungskompetenzen frühzeitig zu fördern.

„Demokratie hier in der Grundschule ist für mich idealerweise, dass Kinder sie erleben können, sie praktisch erfahren, sie „anfassen“ können, dass sie dabei sein können. Demokratie in der Grundschule ist für mich, dass sie aktiv selbst gestalten können, dass sie erfahren können, dass sie ganz konkret wissen, da partizipiere ich, da übernehme ich Verantwortung. Das ist für mich Demokratie in der Grundschule in erster Linie.“ (71 = Sch_13_2022_02_09)

b) Die Schule spielt also auch hier eine zentrale Rolle. So wird darauf hingewiesen, dass Demokratie mit Fragen der Schulkultur und der Mitbestimmung von Schüler*innen in der Schule zusammenhängt. Es wurde betont, dass Demokratiebildung ein umfassender Ansatz sein sollte, der auf allen Ebenen der Schule verankert ist und nicht nur in einzelnen Unterrichtsstunden behandelt wird:

„Für uns ist das im Grunde eine Querschnittsaufgabe und ein Querschnittsthema. Und dadurch muss sich das durch alle Ebenen der Schule durchziehen. Also es heißt dann nicht nur Klassenrat, sondern es hat ja auch was mit Schulleitung zu tun. ... Dass sich das Thema auf allen Ebenen in der Schule durchzieht und es eben nicht nur irgendwie ausgewählt in 60-Minuten-Unterrichtsstunden einmal die Woche stattfindet und davor und danach kein Thema ist. Sondern wirklich einen ganzheitlichen Ansatz da zu fahren“ (260 = S_60_2023_04_04)

Das gilt zumal deshalb, weil der Prozess der Demokratiebildung sonst auch vordergründig werden könnte: *„... Demokratiebildung wird eben zum Teil missverstanden, man schmückt sich dann mit ganz vielen interessanten Zahlen, wie viele Leute von welchen Schulen bei Fridays-For-Future aufgetaucht sind – und das ist eine Mogelpackung dahinter ... – das läuft deswegen an den Schulen so stolz und gut und auch auf den Homepages wird es dargestellt, weil tatsächlich ja die Eltern schon dafür*

gesorgt haben, dass die Leute dann, nachdem sie bei Fridays-For-Future waren, nach Mallorca in den Urlaub fliegen“ (187 = Sch_37_2022_05_23). Diese eher skeptische, ironisch gebrochene Bemerkung verweist auf die praktischen Konsequenzen, die ein demokratisches Engagement in der Schule eben auch haben kann. Wer gegen das Fliegen als Modus der Mobilität protestiert, der sollte dann eben auch selbst nicht fliegen. Wobei aus der Sprachführung hier nicht ganz klar wird, ob die These dieses Schülers oder dieser Schülerin auf realer Erfahrung beruht oder Spuren der Vorurteilsbildung in sich trägt.

Es wird auch darauf hingewiesen, dass der Begriff „Demokratie“ unterschiedlich interpretiert und verwendet wird. Ein*e Interviewpartner*in berichtet von seinen Forschungen zur Veränderbarkeit von Gesellschaft aus der Perspektive von Kindern:

„Der einzige Pool, in dem von selbst der Verweis auf Kinderrechte eingebracht wurde und selber explizit die Möglichkeiten der eigenen Gestaltung benutzt wurden, waren Kinder, die diese Erfahrung gemacht hatten, selber etwas entscheiden zu können“ (114 = U_10_2022_01_19)

Damit wird – eher unreflektiert – festgestellt, dass in den Interviews der Forschung von der hier gesprochen wird, eine hierarchische Struktur deutlich wurde, in der die Kinder wenig Einflussmöglichkeiten sahen. Nur praktische Erfahrungen und Handlungen können dazu beitragen, dass Kinder – und damit auch Menschen generell – ihre Einflussmöglichkeiten erkennen und nutzen. Dies sollte bereits in der Schule fest verankert werden. Dazu müsse es Strukturen geben, die Partizipation ermöglichen, aber auch Kinder und Jugendliche Stück für Stück daran heranzuführen.

Hier tut sich ein Spannungsverhältnis für die Demokratiebildung auf. Auf der einen Seite müssen Schüler*innen, Studierende und Lernende im Allgemeinen Räumen eröffnet bekommen, um partizipieren zu können. Auf der anderen Seite brauchen sie, je nach Selbstständigkeitsniveau, aber auch Strukturen, an denen sie sich orientieren können. In diesem Spannungsverhältnis, zwischen Offenheit und Struktur, wird sich Demokratiebildung stetig bewegen müssen. Denn es gilt auch:

„Der eigentliche Kern ist ja, die Schule darf nicht mittels ihrer Machtfülle indoktrinieren und Kritik unterdrücken und die Meinungsfreiheit beschädigen, weil sie natürlich Disziplinierungsmittel hat und Sanktionsmittel, die potentiell dazu geeignet sind, dass man einen Maulkorb verpasst. Das darf die Schule nicht und das kann man nur

verhindern durch entsprechende Formen der Selbstkontrolle und natürlich auch durch wissenschaftliche Begleitung von Schulen. Schulen dürfen keine geschlossenen Räume sein, die müssen offen sein“ (127 = U_29_2022_04_06).

Diese Räume der Offenheit dürfen aber nicht in einen zu stark libertär-autokratische Richtung driften, so hat dies ein*e Teilnehmende*in Blick auf das gängige Schüler*innen-Schule-Verhältnis skeptisch angemerkt:

„Die Frage, brauchen wir nicht auch eine Stärkung von stark liberalen, vielleicht sogar libertären Ansätzen von Demokratie, die am Ende sagen, solange mir der Staat nicht wehtut, ist alles gut und solange er nicht meine Freiheiten beschränkt, und das würde im Grunde genommen für Schule bedeuten: Sagt mir was ich machen soll, ich weiß, das ist eine Zwangsveranstaltung, das mache ich auch, aber lasst mich Links und Rechts in Ruhe und ich lasse euch auch in Ruhe, und auch das könnte eine Vorstellung sein, vielleicht läuft es schon viel stärker nach diesem Modell, als wir uns das wünschen würden. Welche Werte man allerdings dabei lernt, das ist ein bisschen unklar, man könnte das sehr negativ beschreiben“ (133 = U_29_2022_04_06).

6.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Analyse in diesem Basiscode mehrere Perspektiven erkennbar werden. Zum einen wird der Begriff von Demokratie, was nicht überraschen kann, auch im Kontext des pädagogischen Begriffsgebrauchs – selbst dann, wenn das mit einem hohen Maß fachlicher Reflexion geschieht – in seiner Bedeutung und Rekonstruktion sehr different gebraucht. Wenn man durchgängige Gemeinsamkeiten in Blick auf die Bedeutung und Definition des Begriffs erkennen möchte, dann ist das die der liberalen und deliberativ grundierten Vorstellung von Demokratie. Unübersehbar ist die Dominanz von Partizipation in den demokratietheoretischen Vorstellungen der Interviewpartner*innen. Das kann so weit gehen, dass Partizipation an sich schon als Demokratie definiert wird – eine fachlich natürlich nicht haltbare Vorstellung. Hier ist ein mehr an Aufklärung, Reflexion, demokratietheoretische Durchdringung der pädagogischen Aufgabe notwendig. Dies gilt zumal deshalb, weil auch der Aspekt der Kritik oder der kritischen Begleitung aller Lernangebote und -verhältnisse, die auf Mitwirkung von Schüler*innen in der Schule setzen, sichtbar wird. Demokratiebildung soll meistens „kritische Demokratiebildung“ sein.

Dennoch – und damit zu dieser Tendenz in einem potentiellen Widerspruch stehend – finden wir kaum Aussagen, die eine Partizipation an Themen-

auswahl und Unterrichtsgestaltung beschreiben oder gar über die Beteiligung von Schüler*innen in der Governance der Schule, also in Steuergruppen oder gar Leitungsstrukturen – nachdenken oder diese wenigstens ansprechen. Keiner der Befragten scheint vertiefend die Mitwirkung von Schüler*innen bei den drei großen Substanzgrößen von Schulen – Personal, Finanzen, Curricula und Pädagogik – in den Blick zu nehmen. Auch wird der Doppelcharakter der Schule, einerseits Schonraum mit Rechtseinschränkungen durch Schulpflicht und kulturellen Barrieren durch asymmetrischen Machtstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden zu sein, andererseits demokratisch gehaltvoller Lern- und Lebensraum sein zu sollen, nur in wenigen Äußerungen angesprochen. Gleichwohl stellen viele der Interviewten fest: Partizipation muss nicht nur ermöglicht, sondern auch erlernt werden. Hier liegt ein aus anderen schultheoretischen Forschungsfeldern ansatzweise bekannter Befund eben auch bei der hier thematisierten Konstruktion und Rekonstruktion von Demokratie vor: Eine veränderte Struktur wird konstruiert, aber die bestehende zugleich wenig in Frage gestellt und schon gar nicht dekonstruiert.

Es zeigen sich andererseits Berührungspunkte zu erprobten, teilweise auch etablierten Formen der pädagogischen Reform in der Schule. Anknüpfungspunkte liegen also vor und werden – wenngleich auch eher routiniert und intuitiv – erkannt. Besonders prägnant sind die anhaltenden Forschungsdesiderata, die in der Diskussion um Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung stetig hervorgehoben werden: Mehr wissenschaftsbasierte Durchdringung der schulischen Realitäten und Möglichkeiten und – damit verbunden – eine verstärkte und grundlegend notwendige Professionalisierung der pädagogischen Berufe für die Schule. Es ist nicht zu übersehen, dass für eine Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung ein offenes Feld erkennbar ist. Unsere Untersuchung zeigt, dass mehr Forschung zu Möglichkeiten und Praktiken der Demokratiebildung notwendig ist und auch erwartet wird.

Schließlich fällt auf, dass gerade der Begriff der pädagogischen oder – stärker benutzt – demokratischen Kultur und der „Haltung“ zur Demokratie als ein Ankerpunkt für die Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung und der demokratischen Schulentwicklung erkennbar ist: Demokratische Werte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Akzeptanz oder auch Solidarität bilden einen Bezugsrahmen und prägen Kategorien zur Reflexion einer demokratischen Haltung. Sie werden in den Interviews ebenso wie in den theoretischen Überlegungen zu „das Demokratische“ als der unverhandelbare Kern von Demokratie beschrieben. Gerade an der Frage der demokratischen Kultur wird der Querschnittscharakter von Demokratiebildung offensichtlich. Eine demokrati-

sche Kultur und auch eine demokratische Haltung beschränken sich nicht auf fachliche und unterrichtliche Verengung oder an einem bestimmten curricular eingrenzenden Inhalt. Diese Begriffe werden meistens auf die pädagogische Praxis der Schule insgesamt und damit idealiter auf alle Fächer bezogen.

Die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung solle die Schule auf allen Ebenen durchdringen. Dazu gehört auch, dass alle in der Schule Beteiligten, ob Lehrkraft, Schulleitung, Schüler:in oder pädagogisches Personal eine demokratische Haltung leben müssen, um die demokratischen Werte zu verwirklichen und aktiv zu der weiteren Gestaltung der demokratischen Schulkultur beitragen. Schüler:innen insbesondere sollten demokratisch partizipieren, was nicht immer auf institutioneller Ebene in Schüler:innenvertretungen oder Klassenrat geschehen muss, sondern auch im zwischenmenschlichen Miteinander, indem sie das Demokratische verwirklichen, wenn sie für Toleranz, Diversität oder Gerechtigkeit eintreten.

Dennoch zeigt sich in einem Teil der Interviews, dass die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung nicht auf den Bereich Schule zu begrenzen ist. Die Universität in Ausbildung und Forschung trägt ebenso an der Aufgabe, Demokratiebildung zu fördern. Letztlich kommt auch der Zivilgesellschaft die Herausforderung zu, demokratisch zu bilden und sich demokratisch zu bilden. Vereine und Verbände, Stiftungen und Wettbewerbe fördern dies durch ihre Bemühungen im Feld der Demokratiebildung. Doch die Bürger*innen müssen auch selbst durch Beteiligung aktiv werden, um demokratisch zu bilden und sich demokratisch zu bilden. Demokratiebildung, ebenso wie die Demokratie selbst, ist ein stetiger Prozess und erfordert Reflexion, Diskussion und Aushandlung. In der Schule muss hierfür der Grundstein gelegt werden. Schüler*innen müssen Selbstwirksamkeit erfahren und erlangen. Doch anschließend müssen demokratische Bildungsprozesse über die Schule hinaus weiter gefördert werden. Denn eines wurde ersichtlich: Demokratiebildung hört nicht mit dem Schulabschluss auf.

6.2 Bildungsverständnis

Dieser Basiscode wird bei Aussagen angewendet, die auf ein definitorisches Verständnis von Bildung, auf eine Bildungstheorie, auf Eckpunkte eines Konzepts von Bildung zielen oder die sich auf funktionale Erwartungen und Entwicklungsfelder für „Bildung“ beziehen.

Bildung ist ein in allen Bereichen des pädagogischen Handelns breit verankerter Begriff, dies gilt in besonderer Weise für das Feld der Politischen Bildung, die den Begriff zentral in ihrer Denomination hält und dabei – im Unterschied zu manchem Forschungs- und Entwicklungsfeld der Erziehungswissenschaften – seit der Neubegründung des politikwissenschaftlichen Faches und der daraus meistens abgeleiteten „Fachdidaktik der Politischen Bildung“ konsequent geblieben ist. Gleichwohl ist Bildung auch für alle anderen Aspekte des Generationenverhältnisses und der daraus resultierenden Aufgaben organisierten Lehrens und Lernens ebenso wie in Blick auf die funktionalen Aspekte von Sozialisation in pädagogischen Institutionen und Handlungsfeldern „... ein Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache. Seit dem 18. Jahrhundert in Gebrauch ... charakterisiert der Begriff die spezifische Tradition des wissenschaftlichen und öffentlichen Denkens über Erziehung in Deutschland in besonderer Weise“ (Tenorth 2007, 92). Er rekurriert dabei auf eine „... Wortsippe um das Verb ‚bilden‘“ (Kluge/Seeboldt 2011, 123), ursprünglich in der Bedeutung von „Gestalt, Form geben“, dann auch im Sinne von „abbilden, nacheifern“. „Bildung“ ist einerseits zunächst breit strukturiert und wird meist, bewusst oder unbewusst, mit Bezug auf einen tradierten, damit weit gefassten und – wie im deutschen Kultur- und Sprachraum üblich – von einer nur teilweise bestimmbaren Tiefe geprägten Bedeutungs- und Anwendungsgeschichte abhängig gedacht. Es spiegelt sich hierbei der Tatbestand, dass sich „Bildung“ als diskursive Größe und als konzeptionierter Begriff „aus vielen Quellen“ speist (Rieger-Ladich 2019, 16) und in den Diskursen der Gegenwart auch – neben den Erziehungswissenschaften – viele Wissenschaftsbereiche und Entwicklungsfelder berührt: Von der Politikwissenschaft über die Soziologie und das breite Feld von Geisteswissenschaften, Sprachen und ästhetischen Anwendungsfeldern bis hin zu allen Fachdidaktiken.

Entsprechend ist auch bei Auswertung des Interviewsamples kaum eine einheitliche oder auch nur engführende definitorische Perspektive für das Konzept „Bildung“ zu erwarten. „Bildung“ als Code wurde 69 Textteilen aus dem Interviewsample zugewiesen, die mehrheitlich umfangreichen Charakter haben, also mehr als zwei vollständige Sätze umfassen (im Ø ca. 114 Wörter mit ca. 790 Zn.). Das dabei entstandene Textkonvolut bemisst sich aus 54.500 Zn.

Maßgeblicher Eindruck ist nach einer ersten Durchsicht der einer Spannung zwischen Bildung als Selbstbildung der sich bildenden Subjekte oder der lernenden Schüler*innen einerseits; dies vor allem dann, wenn die Argumentation direkt auf die Schule bezogen ist. Auf der anderen Seite erscheint Bildung als sozialer Prozess. Naturgemäß waren Äußerungen zum Konzept „Bildung“ nicht einfach und auch nicht immer eindeutig von solchen zu „politischer Bildung“, „schulischer Bildung“ und „demokratischer Bildung“ zu trennen. Dennoch wurde versucht, genau solche Passagen, in denen Vorstellungen, Erfahrungen oder Erwartungen an eine „Bildungstheorie“ formuliert wurden, auszuleuchten.

Bei Durchsicht dieser 69 unter dem Begriff „Bildung“ codierten Textteile zeigen sich folgende damit korrespondierenden Bedeutungen und Themenfelder. Am häufigsten werden Aspekte der „Bildung als selbstständiges Lernen, als Aneignung im Raum des Sozialen“ (6.2.1.) thematisiert – also genau in dieser Spannung zwischen Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts und sozialer Umgebung. Danach folgen Äußerungen zu „Bildung als Kritik, Auseinandersetzung, als performative Aufgabe“ (6.2.2.). Schließlich wird – wenig überraschend – Bildung als „Allgemeine Bildung“ thematisiert (6.2.3.). Das Wechselspiel der pädagogischen Grundbegriffe von „Bildung, Lernen und Erziehung“ ist ein Thema (6.2.4.) sowie „Bildung und Schule“ (6.2.5.). Eine Sammelkategorie, die Bildung und Digitales, das Verhältnis zur Politik und zu den Bildungswissenschaft umfasst, schließt die Themenfelder ab (6.2.6.) und eine Zusammenfassung (6.2.7.) bündelt diesen Schritt.

6.2.1 Bildung als selbstständiges Lernen, als Aneignung im Raum des Sozialen

16 Äußerungen (14; 15; 26; 27; 35; 36; 37; 45; 46; 51; 54; 55; 64; 65; 67; 68) befassen sich mit der Idee einer Bildung als Formung des Selbst im Prozess von Lernen, Erfahrung und Erziehung, die zugleich bei den Lernenden sowohl Selbstkonzepte profiliert als auch eine Form der Willensbildung (Fauser 1990) fördert und aktiviert. Selbstbestimmtes Lernen (14), aber auch die Herausbildung einer besonderen Prägung des Selbst (15) im Sinne von „Selbstkonzept“ und einem reichen, gar metakognitiv gewendeten Möglichkeitsraum der Beob-

achtung und kritischen Reflexion, sind besondere Zielperspektiven, aber auch Qualitäten der Bildung im Kontext von Demokratie. Diese werden als Selbstbestimmung, aber auch als Förderung der Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zur Selbstentfaltung (33) beschrieben:

„Natürlich ist es unsere Aufgabe, Schülerinnen und Schüler ... zu befähigen, etwas aus ihrem Leben zu machen, sich selbst zu finden. ... Die Menschen sollen wissen, wer sie sind. Was sie können, was sie nicht können, also: Wer Sie sind. Wenn das also der Kern von Bildung sein soll, dann brauchen wir natürlich auch eine dementsprechende Akzeptanz und eine dementsprechende Unterstützung“ (15 = Sch_07_2021_12_18).

Bildung wird dabei als besondere Profilierung eines stabilen und weltkennenden Selbstkonzepts, bspw. als *„Selbst-Weltverhältnis“* (35) in Bezugnahme auf eine Formulierung des Allgemein-Pädagogen Alfred Schäfer beschrieben, das in der Demokratie dann eben auch ein *„demokratisches Selbst-Weltverhältnis“* (ebd.) sein soll. Deshalb müsse Demokratiebildung systematisch an den Bildungsbegriff anschließen. In einer anderen Überlegung wird diese Form der Selbstentfaltung spezifischer auf die umfassende Kategorie von Kultur bezogen und Bildung erscheint dann als *„... ein Begriff, der auf die Formung, die Selbstformung des einzelnen setzt. In etwas komplexerer Begrifflichkeit kann man sagen, Bildung ist die subjektive Zueignung der Kultur.“* (51 = U_26_2022_03_17).

Mehrfach scheint bei der Argumentation zur Subjektbezogenheit von Bildung durch, dass diese kritische Entfaltung eines bildungsbasierten und starken Selbstkonzepts mit einer sozialen Dimension verbunden wird, weil die damit verbundenen *„... Lernprozesse, die auf andere bezogen sind, also sozusagen soziale Lernprozesse, zwangsläufig dazu führen, dass es zu wechselseitiger Annäherung, letztlich Verständigung kommt“* (46 = U_23_2022_03_10). Bildung ist also zunächst und prioritär ein subjektbezogener Prozess, der jedoch immer in sozialer Eingebundenheit seinen Potenziale entfalten kann, was auch in durchaus selbstkritischer Reflexion auf die eigene Bildungserfahrung formuliert wird, wenn es heißt: *„... ich würde mir selbstbestimmt mit meinem Willen ein Thema wählen und dadurch würde ein Bildungsprozess in Gang gesetzt, ... Bildung hat eben diese Aspekte dieses Willens, dieser Selbstbestimmung, dann aber auch immer sofort den sozialen Aspekt“* (67 = U_44_2022_07_26).

Gerade in dieser Perspektive wird ein Bezugspunkt zur pragmatischen Demokratie- und Handlungstheorie von John Dewey gesehen. Sein Verständnis von Bildung sei deshalb so interessant, *„...weil er sehr stark so diese soziale Idee des Bildungsverständnis ... in den Vordergrund stellt und gerade nicht so einen elitä-*

ren oder vielleicht auch bildungsbürgerlichen Bildungsverständnis das Wort redet, was wir auch Selbstbildung nennen ..., sondern es ist eher diese partizipative Idee ..., dass man eigentlich andere braucht, um sich zu bilden und ich finde das ist eine total gute Anschlussmöglichkeit auch für Demokratiebildung im Kontext mit Jugendlichen und auch im Kontext von Schule.“ (54 = U_31_2022_04_11).

Zugleich wird diese subjektbezogene Idee der Willensbildung und der durch die Lernenden im Lernen und der Erfahrung eigenverursachten Selbstkonzepte auch schulpraktisch auf eine entsprechend sozial gehaltvolle Form des Lernens hin interpretiert: *„Die Bildung (muss) sich verändern: Wir wollen jetzt schon einen sogenannten – ist ja auch Mode gerade, aber auch das muss ja erstmal umgesetzt werden – einen sogenannten MyDay etablieren. Also einen Tag, wo die Schüler*innen eigene Projekte fokussieren können, regelmäßig in der Woche. Das erachten wir als den ersten Schritt in die richtige Richtung hin zum selbstbestimmten Lernen“ (14 = Sch_07_2021_12_18)*

6.2.2 Bildung als Kritik, Auseinandersetzung, als performative Aufgabe

15 der codierten Äußerungen gehören zu diesem Bereich (6; 13; 20; 28; 29; 30; 34; 41; 42; 49; 50; 57; 58; 60; 69). Dabei werden in der Sache komplexe Konzepte einer Bildung als Potenzial und Fähigkeit zur Kritik, mithin direkte Zielperspektiven auch der politischen Bildung und ihrer Didaktik angesprochen – Es werden Eckpunkte einer Vorstellung von Mündigkeit sichtbar (Müller/Scaramuzza 2024). Bildung ist dann ein „emanzipatorischer Akt“ (6), verbindet sich mit der Fähigkeit zur Kritik und zur Selbstkritik, was die Kompetenz zur Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse (34) einschließt oder wenigstens anspricht. Bildung ist ein umfassender Begriff, *„... in dem Sinne, dass der oder die Einzelne, also das Subjekt des Lernens, sich mit der Umwelt auseinandersetzt, mit dem Außen auseinandersetzt, mit sich selbst auseinandersetzt und insofern dann auch im Prozess der Auseinandersetzung, sich eine Subjektivität herausbildet und politische Standpunkte formuliert werden“ (34 = U_12_2022_01_28).* Das integriert bisweilen, wie dies ein Gesprächspartner*in formuliert, dass er/sie *„... Bildung als ein(en) Prozess von einer kritischen Bewusstwerdung über gesellschaftliche Verhältnisse begreife und dass die lernende Person gleichzeitig auch ihre eigene Eingebundenheit in diese Verhältnisse oder Bedingungen und Strukturen erkennen kann und auch wiederum in dann diesem Connex die Perspektive der Veränderung hin zu beispielsweise weniger gewaltvollen Verhältnissen herausarbeiten kann“ (20 = I_14_2022_02_11).*

Hier klingen Elemente demokratietheoretischer Reflexion an, die sich in den aktuellen Diskursen zur Radikalen Demokratietheorie entfalten (Comtesse/Flügel-Martinsen/Martinsen/Nonhoff 2019). Eine solche macht- und

verhaltenskritische Perspektive umfasst zudem ein Nachdenken über bewusste oder auch latente Ausgrenzungsverhältnisse und zielt damit auch auf eine rassismuskritische Perspektive, die allerdings pädagogisch ein großes Maß an Selbstaufklärung und Selbstreflexion auch der professionell im Feld handelnden Akteure erforderlich macht:

„Wie in diesen Sprachpraxen, die eigentlich so ganz banal erscheinen – das trallert irgendwie vielleicht so im Radio, ... aber da steckt so viel drin und dass man von solchen Praxen ausgeht und dass man die Menschen ernstnimmt, das verändert den Bildungsbegriff total. Wenn man halt nicht mehr denkt: Ja, wenn die erstmal alle Gesetzesbücher gelesen haben und die ganze Philosophiegeschichte verstanden haben, dann sind es wirklich ganze Bürger so wie ich. Und auf einmal dreht es sich um und deren Praxen sind sozusagen die Quellen dessen, wo wir auch etwas davon lernen können, als Politische Bildner, Erwachsene, wie auch immer – das finde ich superspannend. Also gerade – ich beschäftige mich viel mit dem Feld Migration, postmigrantische Gesellschaft – gerade in dem Feld, finde ich da passiert so viel, wo wir total viel davon lernen können. Gerade beim Thema Antirassismus, da glauben ja die meisten Leute, die sich selbst als Demokraten verstehen, dass sie davor gefeit seien ... diese Hierarchie, die in Bildungsprozessen da ist, wird durch so ein Konzept ein bisschen ausgehebelt – sozusagen das Bildungsverständnis selbst wird damit demokratischer.“ (56 = U_33_2022_05_03).

Ein anderer Aspekt tritt mit der Betrachtung von Bildungstheorie in ihrer Weiterentwicklung – oder auch Depravierung, je nach Positionsnahe – zum Feld der Kompetenztheorie auf. Das unterliegt dann der Notwendigkeit, *„... den Begriff (der Bildung) mit den Erkenntnissen zu füllen, zu orchestrieren, die wir seither gewonnen haben. Das heißt, dann muss man Bildung kompetenztheoretisch deklinieren und damit sind wir ganz dicht bei ‚Demokratisch Handeln‘ (gemeint ist hier der erfahrungsbezogene Wettbewerb Demokratisch-Handeln.de; Anm. d. Autors), weil: Kompetenz bedeutet immer, dass das Wissen in einen praktischen Ausgangspunkt und eine praktische Zielsetzung eingebunden wird. Also Wissen allein genügt nicht, sondern es muss ein Können dazu kommen, und zwar ein erprobtes und gewissermaßen alltagstaugliches und realitätstaugliches Können. (49 = U_26_2022_03_17), denn „... der moderne Bildungsbegriff ist eben auch performativ gemeint, das heißt es geht immer auch um die Bewährung im realen Handeln.“ (50 = U_26_2022_03_17). Hier wird sodann nochmals sichtbar, dass „... Bildung als die tätige Aneignung von Welt etwas (ist), was die Personen selbst machen und was nicht eine pädagogische Richtlinie beschreibt.“ (59 = U_34_2022_05_05). In einer solchen Rekonstruktio-*

on des Kompetenzbegriffs geht es dann nicht mehr um Erfahrungsorientierung, sondern um reales, politikfähiges Engagement und Handeln in der Demokratie. Bis heute ist an diesem Punkt keine vollständige Übereinstimmung zwischen der pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen Perspektive und der Blickrichtung der Fachdidaktik politischer Bildung zu erkennen.

Schließlich wird in kritischer Perspektive noch angesprochen, dass Bildungserfahrungen und Lernergebnisse sich auch dem Scheitern in der politischen und demokratischen Praxis verdanken können. *„Ich halte Frustrationserlebnisse in Bildungsprozessen für großartig und man sollte denen nicht aus dem Weg gehen.“* (42 = U_17_2022_02_23), so äußert sich einer der an der Studie beteiligten Expert*innen und begründet das im Weiteren mit der Differenz Erfahrung zwischen Erwartungen an das politische Handeln und den begrenzten, oftmals als Kompromiss sich zeigenden Ergebnissen. In dieser Spannung liegt zugleich eine Grundqualität demokratischer Interessensregulierung und Entscheidungslogik. Denn *„... dann ist es eben schon wichtig, ... zu wissen, wie viel Einfluss wir darauf (auf ein politisch-demokratisches Projekt; Anm. d. Autors) haben. Wenn ich von Anfang an sichtbar gemacht habe, wie groß oder klein der Einfluss ist, dann sehe ich da überhaupt kein Problem in der Hinsicht, dass es Frustrationserlebnisse gibt. Ich glaube, wir lernen in Frustrationsmomenten am allermeisten. Aber man erlebt ja schon, dass viel mehr versprochen ... als gehalten wird.“* (41 = U_17_2022_02_23). Im Nachsatz macht diese Position jedoch nochmals deutlich, dass die mögliche „Differenz zwischen Erwartungen und den schließlich zu erfahrenden Ergebnissen“ bei demokratisch und politisch gehaltvollen Formen engagierter Projekte und Lernformen professionell vorab reflektiert und begleitet werden sollten.

Ein abschließender Aspekt dieses Themenbereichs von Bildung liegt in der besonderen sozialen Dimension der „Beziehung“, die angesprochen wird: *„... Wir erreichen gute Leistungen durch gute Beziehungen, ... dass sich die Schülerinnen aufgehoben, gesehen und ernst genommen fühlen. Bei uns haben sie Raum und Zeit, ihr Potenzial zu entfalten und über sich hinauszuwachsen. Das sind unsere Ansprüche, daran messen wir zum Beispiel die Einbeziehung von Feedback, da bringen wir unter, dass wir kollegial hospitieren“* (13 = Sch_07_2021_12_18). Hier ist eine reflektierte Form multipler Dimensionen von Beziehung gemeint – etwa Arbeitsbeziehung, soziale Beziehung, kommunikative Beziehung – durchaus Punkte, von denen aus die lernenden als „Gegenüber“ mit eigener Position, Geschichte und Haltung wahrgenommen werden sollen und nicht als zu korrigierende und unerfahrene Gruppe. Die besondere Herausforderung dabei liegt darin, ein solches, potenziell symmetrisch angelegtes. Kommunikations-, Handlungs- und Lernfeld „als Beziehung“ zu all den individuell verschiedenen Jugendlichen zu

realisieren, ohne die jeweilige Rolle des Lehrenden und der Lernenden außer Kraft zu setzen.

Abschließend werden zwei Bemerkungen dargestellt, die den Aspekt des „im Lernen anders bleiben“ oder auch Widerstand als Möglichkeit von Partizipation zu realisieren, aufgreifen. Es geht dabei um die normative Dimension von Bildungskonzepten, die nicht vermieden werden können, denen eine einfache Unterordnung durch darauf bezogenes Lernen aber nicht adäquat im Sinne einer kritischen, reflektierten Bildung sein kann.: *„... ein nicht normativer Bildungsbegriff kann in dem Sinne gar nicht existieren. Das heißt wir transportieren auch immer noch etwas mit und dann wird es interessant, eine Diskussion darüber zu führen, ob Bildungsbegriffe das Verständnis der Möglichkeit einschließen, sich in einer Art und Weise zu positionieren, die der gewünschten Position widerspricht. Ich finde das bei Bildung und nachhaltiger Entwicklung eine spannende Diskussion. Ist es möglich, von Bildung zu sprechen, wenn sich eine Person gegen Nachhaltigkeit positioniert, nach einer Auseinandersetzung? Das ist mit dem Bildungsbegriff eine spannende Stelle“* (28 = U_10_2022_01_19). Problematisiert wird dann der Normverstoß etwa gegen eine nachhaltige Bildungstheorie und Praxis.

Sehen wir aus Sicht der Demokratiebildung dabei den angestrebten kritisch-reflexiven Geist, der sich nicht der Norm fügt, sondern eine eigene Position bezieht? Oder sehen wir den unaufgeklärten Bildungsverweigerer, der die Einsicht in den erwiesenen Entwicklungsweg einer Klimakatastrophe verneint? Die besondere Form der kritischen Bildungsziele in der Fachdidaktik Politik lässt hier einen der Kernsätze des „Beutelsbacher Konsens“ – das sogenannte „Überwältigungsverbot“ – anklingen: *„Der Rückgriff auf den Bildungsgedanken ermöglicht uns eine Auswahlbestimmung dessen, was wir als Gegenstand einbringen, aber kann nicht gleichzeitig eine Positionierung der Lernenden in Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand umfassen“* (29 = U_10_2022_01_19).

6.2.3 Allgemeine Bildung

Bei Konzepten der Bildung spielt naturgemäß immer auch die Idee der „Allgemeinen Bildung“ eine Rolle. Das ist ein weitverbreiteter Begriff mit insgesamt eher unklarer Definition, sieht man von den bildungshistorischen Erörterungen des Neuhumanismus und Idealismus ab, in dem insbesondere die Bildungs- und Schulreformkonzeptionen von Wilhelm von Humboldt eine besondere Rolle spielen. Diese liegt vor allem darin, Bildung an die Vernunftorientierung des Menschen und die damit verbundene Zweckfreiheit der Bildungsbemühungen festzuhalten. In all den damit verbundenen politischen und kategorialen Erörterungen hat sich die Idee der Allgemeinen Bildung einerseits festgesetzt, ande-

rerseits ist sie ohne einen jeweils zur Geltung zu bringenden Kontext kaum zu fassen. Insgesamt gilt, dass „Bildung“ bis heute „... einer der wenige(n) Begriffe (ist), die zugleich so häufig gebraucht, so unterschiedlich gemeint und in ihrer Bedeutungssteigerung so spezifisch deutsch sind“ (Vierhaus 1972, S. 547). Der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth hat als eine Beschreibungsmöglichkeit festgehalten, dass das Kriterium der Allgemeinheit in Bezug auf die Gestaltung öffentlicher Erziehung in demokratischen Gesellschaften die aktuell notwendige Grunddimension solcher Bildungskonzepte sein muss, um im Sinne einer modernen Allgemeinbildung „...dem Anspruch der Bildung des Subjekts und dem gesellschaftlichen Gleichheitspostulat zu entsprechen, Bildung also als Bürgerrecht durchzusetzen“ (Tenorth 2007, S. 14).

11 Codes, die sich als Konzepte der allgemeinen Bildung im weitesten Sinne lesen lassen, kommen, sind vorhanden (1; 2; 8; 9; 19; 21; 23; 31; 40; 62; 67). Bildung wird im Sinne einer Allgemeine Bildung als „Überbegriff für viele unterschiedliche Prozesse“ (9; 19) verstanden. Sie wird als eine Form der Integration differenter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben, wobei die etwas ist, „... *was sich der Fachlichkeit entzieht und was etwas ist, wofür wir letztlich als ganze Person eintreten müssen* (1 = W_18_2022_02_23). Es wird betont, dass Bildung über reines Lernen hinausgeht und den ganzen Menschen betrifft (2). Bildung ist auch allgemein im Sinne von „*breit, umfassend*“, (62) und dies nicht nur auf Bildungsgegenstände, Wissen und Fähigkeiten bezogen, sondern allgemein auf die Gesellschaft, „*sozusagen alle Beteiligten*“ (21). Das ist dann ein Konzept von allgemeiner Bildung, das deshalb auch nicht nur junge Menschen betrifft, sondern eben alle ihre Mitglieder:

„Da geht es vielleicht sogar eher darum, die etablierte Gesellschaft, die „High-Society“ von xx bspw. ... mitzunehmen auf eine Entdeckungsreise in Richtung: Was gibt es eigentlich alles in dieser Gesellschaft an Initiativen?“ (2 = S_06_2021_12_03)

Im Appell an Bildung muss der Wert von Demokratie deutlich gemacht werden: *„Es gibt etwas, was wir Demokratie nennen, was ein Eigenwert ist, der bedeutsam ist und das, was Du gerade machst – selbst wenn Du es unter dem Label noch nicht gesehen hast – fällt da rein.“* (8 = S_06_2021_12_03).

Auch die Unterscheidung zwischen „materialer“ – also gegenstandsorientierter – und „formaler“ Bildung (24) wird angesprochen, ebenso eine in diesem Sinne umfassende Aufgabe schulischer Bildung, die Unterrichtsinhalte von dort legitimiert sehen muss, die nicht nur ein „Prinzip“ darstellt (31). Man muss bei Bildung in einem allgemeinen Sinne davon ausgehen, dass es keine „Homo-

genen Gruppen“ sind, mit denen man arbeitet (40). Umgekehrt zeigt sich das allgemeine der Bildung eben darin, dass es *„... immer ein Konzept (ist), was sozusagen alle Beteiligten auf die eine oder andere Weise in diesen Bildungsprozess mit einbindet.“* (21 = I_25_2022_03_17).

6.2.4 Bildung, Lernen und Erziehung

Im Wechselspiel der Begriffe, der Abgrenzung und Betonung der besonderen Qualität von Bildung gegenüber anderen pädagogischen Grundkonzepten spielen 10 Codes eine Rolle (4; 10; 16; 17; 18; 39; 43; 48; 63; 66).

Es wird deutlich, dass die Wechselverhältnisse der grundlegenden pädagogischen Bezugskategorien eine zentrale Rolle spielen. So wird etwa „Lernen“ als aktuelle Bezugsgröße betont: *„... Lernen hat so etwas Aktives, was selbstaktivierendes. Bildung und Erziehen hat eher so etwas von außen, sowas Aufgesetztes. ... Also Lernen hat etwas Aktives und da ist die Person selbst angesprochen. Das andere ist schon wieder etwas, was mit mir gemacht wird von außen und was eigentlich die Entscheidung nimmt“* (16 = Sch_37_2022_05_23). Eine ähnliche leitmotivische Grundbedeutung wird angezeigt, wenn es heißt: *„Lernen, das würde ich sagen ist ein sehr, sehr breiter Begriff, der eigentlich breiter ist als Bildung, der ja alle möglichen, auch körperlich-intuitiven Prozess einbeziehen würde. Man könnte ja vielleicht sagen: Alles ist Lernen, aber erst ein bestimmtes Lernen wird Bildung“* (66 = U_44_2022_07_26). Zumindest aber wird Bildung als Aktivität der Lernenden eine unhintergehbare Grundbedeutung zugesprochen, ohne auf den Lernbegriff zu verzichten: *„Bildung – hier vielleicht auch so ein bisschen Recherchieren, Einlesen, Sachzusammenhänge herstellen, die von wichtiger Bedeutung sind – aber gleichzeitig eben auch das Lernen“* (17 = Sch_37_2022_05_23).

Auf der anderen Seite wird dem Bildungsbegriff, da er eben so dominant zu sein scheint, auch so etwas wie die Qualität eines Hindernisses zugebilligt, zumindest dann, wenn eine der Kardinalfragen der politischen Bildung anklingt, die darin liegt, eben diejenigen zu erreichen, die nicht von Politik und Demokratie überzeugt sind und die durch eine Bildungsbestrebung und kognitiv orientierte Formen des institutionalisierten Lernens kaum erreicht werden, denn *„... wenn wir tatsächlich Politische Bildung für alle Menschen machen wollen, als ein inklusives niedrigschwelliges Angebot, dann ist der Bildungsbegriff strategisch manchmal äußerst hinderlich“* (43 = U_17_2022_02_23).

Nicht zuletzt wird die differenzierte Bedeutung erziehungsbezogener oder auch erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe als ein typisches Problem der deutschen Sprache und ihrer Begriffsdifferenzierung oder auch Begriffsvielfalt angesprochen: *„Der Begriff Bildung, den muss man zunächst einmal auch*

unterscheiden von seinem zweiten Grundbegriff im Deutschen, nämlich dem der Erziehung. Wir haben ja im Deutschen, anders als andere Sprachen – ich glaube im Russischen ist es auch so – zwei Begriffe, nämlich Bildung und Erziehung“ (48 = U_26_2022_03_17). Es wird angemahnt, eine kritische Reflexion über den Begriffsgebrauch nicht zu vernachlässigen, denn „... das ist auch schon wichtig für den Bildungsprozess: Also im Bildungsprozess zu klären, was die unterschiedlichen Akteure oder auch Teilnehmer:innen unter diesem Begriff verstehen. Das ist ja genauso vielfältig.“ (39 = U_17_2022_02_23)

6.2.5 Bildung und Schule

In sechs codierten Textausschnitten wird das Verhältnis von Bildung und Schule direkt angesprochen. (5; 12; 22; 24; 44; 47). Dabei dominieren auf den ersten Blick schulkritische Überlegungen: *„Wir befinden uns eigentlich in einem System, das überhaupt nicht von seinen Strukturen her in der Lage ist, dem Bildungsanspruch gerecht zu werden. ... Für mich ist die wichtigste Aufgabe jetzt, die verkrusteten Strukturen der schulischen Bildung aufzubrechen, weil sie an vielen Dingen einfach an dem vorbeigeht, was aktuell passiert.“ (12 = Sch_07_2021_12_18). Auf der anderen Seite wird der auf Gleichheit der Schüler*innen zielende Anspruch staatlicher Bildung als Positivum markiert, wenn gesagt wird, dass man „... den Bildungsbegriff sehr wunderbar auch demokratisch füllen (kann), aber das ist eine Aufgabe die eingelöst werden muss und bei der es nicht genügt, wenn man Bücher mit Definitionen schreibt, da müssen praktische Projekte her, da muss man sozusagen ein Leitbild von demokratischer Schule erzeugen, mit dem dieser Bildungsbegriff in ein Kontext kommt“ (53 = U_26_2022_03_17). Wobei in dieser These oder aber auch in der Formulierung, die selbst eine auffordernde Bedeutung trägt, deutlich wird, dass sich eine „demokratische Schule“ durch Projekte und damit durch ein erfahrungshaltiges Lernen konstituiert.*

Schließlich kommt bei zwei Überlegungen aus einem Interview der bzw. die Gesprächspartner*in zur Geltung, dass auch fachdidaktisch gesehen der Gegenstand der politischen Bildung sowie des Demokratie-Lernens in der Institution und ihrem Zweck selbst liegt: *„Der Politikdidaktiker Ernst-August Roloff ... hat das mal so formuliert, – aber es ist eigentlich Dewey: Dass der primäre inhaltliche Lerngegenstand in der Schule die Schule selbst ist. Das ist dieser Gedanke, der nachhaltiges verständnisintensives Lernen, sprich Bildung, eben immer als eine mögliche Erfahrung voraussetzt. ... was natürlich einschließt, dass man auch aus der Schule hinausgeht und reale Erfahrungen einbezieht“ (25 = U_09_2022_01_18), bzw. zugespitzt formuliert, im didaktischen Denken ein direkt auf den Gegenstand bezogenes Verständnis von Unterricht dominiert: „Dass nämlich Unterricht in einer*

demokratischen Schule normativ selber als eine demokratische Lernsituation gesehen werden kann“ (24 = U_09_2022_01_18).

6.2.6 Sammelkategorie Bildung

Schließlich werden noch Aspekte der Bildungsgegenstände, der Themen bzw. des curricularen Kanons (11; 32), des Aspekts der Digitalität (3; 7) und der empirischen Forschung im Sinne einer Vermessung von Politik und Bildung (38, 61) angesprochen.

Gegenstandsbezogen wird eine Definition von Bildung gegeben, die eine „Vision“ – wie dies der Gesprächspartner*in explizit nennt – als eine inklusiv orientierte Zielperspektive umfasst: *„Bildung meint für uns die Vision. Bildungsqualität steigern meint für uns drei Bereiche. Das ist equity, excellence und wellbeing. Das heißt auch da wieder ein breiter Inklusionsbegriff, der dieser Definition zugrunde liegt.“* (11 = S_60_2023_04_04)

Kritik an der evidenzbasierten Logik der Messbarkeit von Bildung vor allem im Bereich der Demokratie und der Politik wird sichtbar: *„Ich glaube wichtig ist wirklich, dass wir uns dagegen verwehren müssen, und zu sagen, nicht alles, was wir machen, ist messbar und kann auch nicht messbar sein. Es entzieht sich, und zwar qua Logik schon, der Messbarkeit. Bildungsprozesse sind nicht messbar. ... Natürlich gibt es qualitative Verfahren und hermeneutische Verfahren, die dem sinnhaft etwas entnehmen können und vielleicht auch so einen halben Nachweis bringen können“* (38 = U_15_2022_02_15). Auf der anderen Seite wird die evidenzhaltige Handlungsbasis einer zweckbezogenen Bildungsaufgabe und der damit verbundenen Effizienzerwartung angesprochen, die in den politisch motivierten großen Förderprogrammen für „Demokratie“ in der Jugendbildung prägend sind – hier dezidiert in Blick auf das BMFSFJ-Förderprogramm „Demokratie Leben!“. *„Also natürlich sind alle Bildungsbegriffe auch politisch geprägt, gerade, wenn wir in Formen von Curricula, in Formen von Förderprogrammen usw. gehen und gerade dadurch, dass jetzt hier mit dem Konzept „Demokratie leben!“ in der Breite eine sehr starke policy in Richtung außerschulischer politische Bildung, Demokratiebildung – entsteht“* (61 = U_42_2022_07_08).

6.2.7 Zusammenfassung

Im Basiscode „Bildung“ finden sich – wenig überraschend – vielfältige Verstehensweisen des zugrundeliegenden Konzepts. Bildung wird zielbezogen verstanden und richtet sich auf die Unterstützung der Lernenden bei der Ausprägung eines stabilen und welterkennenden Selbstkonzepts. Die Subjektbezogenheit des Bildungsbegriffs wird mehrfach unterstrichen, bisweilen auch motivations-

und interessentheoretisch bezogen auf die Konzepte der Selbstwirksamkeit und der sozialen Eingebundenheit eines situierten Lernens (Decy/Ryan 1993). Der Anklang an John Deweys Lernverständnis ist ebenfalls erkennbar, indem Demokratiebildung auf die verantwortliche Mitwirkung bei Projekten, dem Engagement und praktischen politischen Handeln der Lernenden – gemeinsam mit ihren Lehrenden – bezogen wird. Dabei wird angemerkt, dass eine solche Bildung „Selbstbildung“ ist, also auf Aktivitäten der Schüler*innen setzt, die pädagogisch gesehen angeregt und begleitet werden sollte und die insgesamt einem klassisch bildungsbürgerlichen Verständnis widerspricht. Dies nicht zuletzt, weil das Lernen dabei auch die Möglichkeit des eigenen Scheiterns im demokratisch-politischen Engagement einschließt. Die Idee der Allgemeinen Bildung, das Kernstück liberaler Bildungstheorie aus der Zeit des Neuhumanismus wird aufgegriffen: Die Zweckfreiheit der Bildung, die ihr zugrundeliegende Vernunftorientierung und Wissenschaftsbezogenheit und der ihr eigene allgemeine Bedeutungsgehalt, der sich der Bindung an Fachlichkeit zunächst entzieht.

Zudem wird der Bildungsbegriff auch in einem macht- und gesellschaftskritischen Deutungsfeld als Emanzipationsbegriff verstanden, um sogleich auf die konsensuell bis heute geteilte Zielbestimmung politischer Bildung ausgerichtet zu werden, die sich als Bildung zur „Mündigkeit“ versteht – bis heute gilt der historisch und juristisch stark aufgeladene Begriff – „als das umfassende Leitbild der politischen Bildung“ (Meyer-Heidemann 2020, S. 156). Bildung wird als Fähigkeit zur Kritik, auch an den Machtverhältnissen innerhalb der Demokratie, beschrieben, womit ein durchaus politisches Konzept bis hin zu Anknüpfung an die Radikale Demokratietheorie sichtbar wird. Dieser kritische und damit politisch im engeren Sinne zugespitzte Begriff von Bildung zieht auch die Forderung nach einer stetigen Reflexion und dem das eigene Handeln begleitenden metakognitiven Bedenkens eigener rassistischer und diskriminierender Strukturen und Verhaltensweisen nach sich.

Auch die neueren Aspekte des Denkens und der Analyse von Lehr-Lern sowie Bildungsprozessen spielen eine Rolle. Bildung wird als „Beziehung“ definiert in mehrperspektivischer Darstellung, die einen stetigen Prozess von Kommunikation, Arbeit, Sozialität und damit letztlich des Lernens meint. Schließlich spielt die stetige und gerade im Feld von Demokratiebildung anhaltende Debatte über die zugrunde zu legenden Begriffe eine Rolle, indem auf die „doppelte Bedeutung“ der deutschsprachigen Äquivalente zu education verwiesen wird: Bildung und Erziehung. Angeregt wird das, was auch die vorliegende Studie leitet: Die Unterfütterung der Rede über Demokratiebildung und Bildung

generell durch eine klare konzeptionelle Denkart, die sich mit dem Wortteil „Bildung“ verbinden. In der Vielfalt der hier sichtbaren Aspekte alleine des Begriffs „Bildung“ wird sein politischer Gehalt sichtbar, der weit mehr bedeutet als die Anerkennung einer Zielperspektive, die mehr ist als unmittelbare berufliche und subjektiv zentrierte Nützlichkeit.

6.3 Themen, Aufgabenfelder und Lernen

Einblick in einige Subcodes

Dieser Abschnitt greift auf Codes zurück, welche die Themen reformulieren, zu denen keine allzu große Anzahl von Interviewausschnitten codiert worden sind. Aus diesem Grund kann auch nur eine relativ geringe Interpretationstiefe erreicht werden. Dennoch möchten wir die damit verbundenen Aspekte zur Demokratiebildung aufgreifen, da sie Ansatzpunkte aufzeigen, welche die Darstellung von Demokratiebildung aus dem weiteren codierten Material herausergänzen können. Die Tiefe und Ausführlichkeit der Darstellung variierten je nach Umfang der Textstellen und Inhalt der codierten Textstellen.

6.3.1 Themen und Aufgabenfelder

Der Code „Themen und Aufgabenfelder“ erfasst Aussagen über Themengebiete, Inhalte und didaktische oder auch thematische Aufgabenfelder, die im Kontext von Demokratiebildung genannt werden. 45 Interviewausschnitte hierzu wurden codiert. Die Aufgabenfelder und Themen beziehen sich dabei auf Demokratiebildung im Allgemeinen und nicht zwingend auf Institutionen, in denen solche Formen des Unterrichts und des Lernens stattfinden können. Ein signifikanter Teil der Befragten hat Aussagen zu den Themen und Aufgabenfeldern getroffen, ohne dass dies eine Leitfrage im Interview war.

Als Themen und Aufgabenfeldern angesprochen wurden im Bereich der Demokratiepädagogik die Vermittlung von unterschiedlichen Auffassungen über Demokratie und die Vermittlung der Bedeutung von gemeinschaftlichem Handeln. Ebenfalls erwähnt wurden die Begrenzung von Zeit und einsetzbaren Mitteln für Demokratiebildung sowie damit verbundene Lehr- und Lernkontexte, seien dies Materialien oder eben kompetente Partner und Personen. Ferner wurden die kritische Rezeption von Medien sowie der Erwerb von Medienkompetenz und damit insgesamt die Veränderungen der Rahmenstrukturen von Demokratie und Demokratiebildung durch die Digitalisierung thematisiert. Zur Sprache kommen auch Aspekte wie die historische Bildung durch das Fach Geschichte, die Stärkung von Netzwerken und Verbindungen, auf die man in der

Schule fachlich und pädagogisch setzen kann. Auch die Europäisierung wurde angesprochen sowie die Gefahren für die Demokratie, welche durch Fake-News und Populismus sichtbar sind und stärker zu werden drohen. Außerschulische Lernorte und Zeitzeugen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Vermittlung politisch-historischer Lerninhalte.

Im Bereich der Demokratiebildung und der politischen Bildung umfassen Themen und Aufgabenfelder in den der Studie zugrundeliegenden Interviews auch die Rolle der sozialen Medien, die Förderung von Kritikfähigkeit und die Vermittlung von Zugängen zu einer komplexen Welt. Die Nachhaltigkeitsziele (SDG) der UN spielen im Rahmen des Konzepts „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eine wichtige Rolle. Es wird die Notwendigkeit angesprochen, sich mit Themen wie Antisemitismus und Rechtsextremismus auseinanderzusetzen sowie eine asymmetrische Demokratiebildung und asymmetrischer politischer Bildung (Hedtke 2020) anzustreben: *„Aber ich glaube, dass es alleine schon mal hilft, diese Problembeschreibung sich zu vergegenwärtigen und genau zu überlegen: Welche Konsequenzen folgen daraus? Und ich finde zum Beispiel Reinhold Hedtke, der ja an dieser Stelle von einer asymmetrischen Politischen Bildung spricht und eben deutlich macht, dass Politische Bildung sich tatsächlich zum Anwalt derer machen muss, die bisher nicht erreicht worden sind. Wenn man solche Plädoyers dann ernst nimmt, muss man tatsächlich danach gucken: Welche Bereiche haben wir bisher ausgeblendet? Im Bereich der Politischen Bildung gibt es überhaupt keine Forschung und auch ganz wenig Material zum Beispiel für den Bereich der Menschen mit Behinderung“ (U_04_2021_11_24).*

Demokratiebildung habe die Chance, diesen Mangel der etablierten politischen Bildung aufzugreifen und Konzepte der Stärkung für die im Bildungswesen ohnehin benachteiligten Kinder und Jugendlichen sowohl durch adäquate Formen der politischen Bildung als auch durch Entwicklungen in der Demokratiebildung selbst zu fördern. Voraussetzungen für Demokratiebildung sind dabei unter anderem ein gemeinsamer Sprachraum und eine Schnittmenge an demokratiebezogenem Wissen. Themen und Aufgabenfelder der Demokratiebildung schließen, so der Tenor aus einem Interview, die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Unterschieden, Inklusion und Exklusion, Medienkompetenz, politischer Bildung, kultureller Bildung, Antirassismus-Arbeit, Ideologien der Ungleichwertigkeit, direkter Demokratie, Bildungsbegriffen und dem Selbst-Weltverhältnis ein. So sei es ebenfalls wichtig, sich mit den Abgründen der Demokratie, mit ihren „dunklen Seiten“ (Mann 2005/2007) zu befassen. Auch dieser lediglich punktuell auftauchende Gedanke bietet der Demokratiebildung einen offenen Entwicklungskorridor, um Projekte zu entwickeln, die zur

Aufdeckung der Verwicklung demokratischer Begründungsmuster und damit verbundener Akteure sowie Institutionen, welche diese historisch belegbaren „dunklen Seiten“ der Demokratie begünstigt haben, beitragen könnten. Rassismus, Homogenitätsbestrebungen und „ethnische Säuberungen“, Kolonialismus und Sklaverei sind dann exemplarische Themeneiner bewusst wahrgenommenen Grundierung des Fundaments der westlichen, liberalen Demokratie.

Im Zusammenhang mit Demokratie und Bildung sind in den codierten Äußerungen Themen und Aufgabenfelder der Gleichheit und Ungleichheit, der Umverteilung materieller Güter sowie von Einfluss und Macht, der Beteiligung von jungen Menschen an politischen Entscheidungen, des Beutelsbacher Konsens und der False-Balance im Journalismus – des sogenannten „Bothsidesism“, ein Problem seit der Corona-Pandemie, der damit zugenommen habenden Verschwörungstheorien und des Rechtspopulismus, indem Verständnis für problematische Minderheiten mit Gleichwertigkeit der Meinungen und Positionen verwechselt wird – Themen, die die Codes dieses Bereiches aufrufen.

„Genau, also ich stehe wirklich für diesen digital-demokratischen Ansatz und da ist es klar, dass das ganz viel mit Fake News, Social Media und Hass im Netz zu tun hat. Darüber hinaus geht es schon um Klimawandel, das ist ein großes Thema. Es ist auch spannend wie sehr sich junge Menschen mit bestimmten Themen befassen wollen, zum Beispiel mit Senioren, würde man immer gar nicht denken. Aber soziales Engagement an sich ist auch ein Thema. Dann viel so Fakten, das ist natürlich auch irgendwie im Digitalbereich anzusiedeln, aber das lässt sich auch gar nicht so trennen. ... Aber das Digital-Thema ist total das Thema, eigentlich.“ (45 = S_40_2022_06_27)

Auch wenn diese Textstelle zunächst exemplarisch für ähnlich gelagerte Äußerungen steht, zeigt sich die Bandbreite an Aufgabenfeldern, die mit Demokratiebildung assoziiert werden.

6.3.2 Bereich Lernen und Lehren

Viele Interviewausschnitte thematisieren den Bereich Lernen und Lehren im Kontext der Demokratiebildung. Darunter fallen die Basiscodes „Lehr-Lern-Formate“ (a.), „Lernformen“ (b.), „Lernziele“ (c.) und „Lernräume“ (d.). Im Folgenden sollen nun die Codes aus dem Bereich Lernen und Lehren hinsichtlich ihrer zentralen Aussagen skizzenhaft dargestellt werden.

a) Lehr-Lern-Formate

Es werden mehrere Lehr-Lern-Formate genannt. Dazu gehören „Jugend debattiert“, der Klassenrat, Planspiele, Projekttag, Schulparlamente und Service-Learning.

Der bundesweite Schulwettbewerb „Jugend debattiert“ wurde als ein Beispiel für ein Format für Demokratiebildung genannt. Dabei wird betont, dass der Wettbewerb durch seine Aufgabe des „freien“ und gleichwohl regelhaft den Strukturen der Debatte folgendes Sprechen einer intellektuellen Übung gleicht, die dabei hilft, „... *Perspektivwechsel zu lernen und zu verstehen, was es heißt die Welt mit anderen Augen zu sehen*“ (5 = W_18_2022_02_23). Schüler*innen sollen dadurch in die Lage versetzt werden, größere gesellschaftliche und politische Prozesse zu verstehen und sich zu engagieren. Damit verbindet sich das Ziel, durch Beteiligungslernen und Perspektivübernahme die Bürger*innenkompetenzen zu fördern. Insgesamt lässt sich zudem feststellen, dass „Jugend debattiert“ hoch geachtet ist und als ein besonderer qualitativer Standard für Demokratielernen angesehen wird.

Ein ähnlich häufig angesprochenes Lehr-Lern-Format ist der Klassenrat. Dieser Code wurde 35-mal vergeben. Die Wichtigkeit des Klassenrats, um Schüler*innen Partizipation, Selbstwirksamkeit und Beteiligung nahezubringen, wird in allen diesen Aussagen betont. Der Klassenrat wird als eine Art außerhalb der verfassten Schule stehenden, gleichwohl institutionalisierte Schüler:innenvertretung sowie als wichtige Partizipationsform charakterisiert, über die sich schuldemokratische Ideen implementieren lassen. Denn der Klassenrat, so in einem Interview, sei ein Element unmittelbarer Demokratie. In diesem Zusammenhang sei es genauso wichtig, diese institutionellen Aspekte in einer Klasse, wie zum Beispiel den Klassensprecher oder den Klassenrat als „demokratische Momente“ einzuordnen und klar zu markieren, denn „... *auf jeden Fall ist der Klassenrat ein Ding, das alle Schüler erfasst. Ganz wichtig finde ich, muss an jeder Schule durchgeführt werden*“ (184 = Sch_53_2023_03_13).

Die aktive Auseinandersetzung mit der Demokratie und das Erlernen von Fähigkeiten wie Kommunikation und Kompromissbereitschaft können im Klassenrat beginnen. Einige wenige Befragte sehen jedoch die Gefahr, dass im Klassenrat lediglich individuelle soziale Konflikte ausgehandelt werden. So könnten bspw. Mobbingopfer unter den Schüler*innen den Klassenrat als abschreckend empfinden. Hier wird sichtbar, dass entsprechende Lehr-Lern-Formate auch mit einer Professionalisierung der Lehrkräfte einhergehen müssen. Der Klassenrat als Format der Demokratiebildung muss von den Schüler*innen eingeübt werden. Dazu braucht es eine Lehrkraft, die das Format einführen

kann, sich in die Struktur einzumischen und etwa bei nicht-schulkonformen Beschlüssen umsichtig intervenieren kann.

Hinweise auf Planspiele gibt es in mehreren Interviews. Als deren Vorteil wird angesprochen, dass sie die Schwierigkeit politischer Entscheidungen und deren Durchsetzung verdeutlichen sowie zugleich das Responsivitätsgefühl der Teilnehmenden ansprechen. Damit ist eine eher auf Empathie zielende Form der Akzeptanz des Individuums in der politischen Gemeinschaft durch die Politik und deren Akteure selbst angesprochen. Grundlage hierfür sind die aktuellen Kompetenzmodelle zur Politik und politischen Bildung. „Systemvertrauen (beziehungsweise politisches Responsivitätsgefühl) meint die Einschätzung, dass die politischen Akteure verantwortlich und politischen Einflüssen zugänglich sind“ (Massing 2012, S. 28 unter Bezugnahme auf Niedermayer 2001). Manche der Interviewten aus dem Bereich Schule beschreiben, dass sie Planspiele in den Unterricht integrieren, um Demokratie erlebbar zu machen. In einem Interview wird das Prinzip der didaktischen Reduktion in Planspielen als wertvoll charakterisiert. Dieses Prinzip bewahre die Nachvollziehbarkeit von Beispielen und Gegenständen für die jeweilige Altersstufe.

Weiterhin zeigt sich in mehreren hier codierten Textausschnitten, dass Projektstage als gewinnbringende Möglichkeitsräume für Partizipation eingeschätzt werden. Als Beispiel werden dafür Projektstage angeführt, die mehrheitlich von den Schüler:innen selbst geplant, verwaltet und durchgeführt wurden. Insgesamt werden Projekte positiv im Sinne der Demokratiebildung dargestellt, jedoch findet sich auch eine kritische Äußerung:

„Also mein Problem mit den Projekten ist, dass ich praktisch die Schule, wie sie jetzt ist, dann wunderbar belassen kann und zugleich sagen kann: Außerdem kommt jetzt nochmal ein Projekt! Das könnt ihr dann noch mit einer AG machen, oder das könnte man nach Notenschluss machen oder in der Projektwoche oder so. Da können wir mal so etwas machen. Aber eigentlich machen wir in der Schule unser Kleingeschäft wie bisher und all die Initiativen, die vom Ministerium gefördert werden, die von selber kommen, die sind in diesem Bereich und wir packen einfach so etwas noch drauf“ (112 = V_03_2021_10_26).

Hier wird das Projekt weniger in seiner planbaren Perspektive als demokratisch gehaltvolle Großform der Organisation von Lernen gesehen (vgl. Bastian et al. 1997; Reinhardt, V. 2005). Vielmehr ist diese Deutung von dem – bedauerlicherweise oft vorkommenden – Widerspruch zwischen einer formal hochorganisierten, fachgeteilten Unterrichtspraxis einerseits und der vor diesem Hinter-

grund oft als freier und damit nicht im alltäglichen Schulgeschäft bedeutsamer „Projektwochenpraxis“ andererseits dargestellt.

Es wird in den Interviews mehrfach der Wunsch nach mehr Einbeziehung der Schulparlamente und damit nach mehr Freiräumen für diese Form der Mitbestimmung geäußert. Ausgeprägte Schulparlamente, wie etwa das der Schüler-Schule in Bochum, werden nicht nur als Best-Practice-Beispiele gehandelt, sondern zeigen gleichzeitig auch, welches Potenzial in dieser Strategie der Vermittlung demokratischer Werte, der Förderung von Demokratiekompetenzen und der demokratischen Schulentwicklung liegt. Die Errungenschaften solcher Schulparlamente sichtbar zu machen, beispielsweise durch Aufkleber auf schulische Ausstattungselemente, die durch Schulparlamentsbeschlüsse angeschafft worden sind, dokumentiert eine solche Option der Anerkennung und Akzeptanz. Allerdings ist anzumerken, dass nur in wenigen Interviews Schulparlamente überhaupt als Lehr-Lern-Format genannt werden.

Als ein weiteres Lehr-Lern-Format wird sodann über Service-Learning gesprochen. Diejenigen, die dieses Lehr-Lern-Format thematisieren, sind sich in der Tendenz einig darüber, dass beim Service-Learning Lernen auf eine verständnisintensivere Art und Weise als im Regelunterricht stattfinden kann. Denn die soziale Nahwelt wird von den Lernenden verlassen und die Reflexionsprozesse sind breiter gefächert, als bei den herkömmlichen Formen der schulischen Wissensvermittlung. Auch werden durch das Service-Learning die übergeordneten sozioökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Prozesse und Zusammenhänge sichtbar, so die Argumentation in einem Interviewausschnitt.

b) Lernformen

In den Interviews werden weitere differente Lernformen thematisiert. Als eine dieser Formen wird das soziale Lernen angesprochen. Dabei wird meist von einem engen, interpersonal geprägten Konzept des sozialen Lernens ausgegangen, wie es auch über weite Strecken den Diskurs in der Fachdidaktik politischer Bildung prägt. So wird die Kritik ausgesprochen, der zufolge soziales Lernen sich auf Aushandlungsprozesse in Klassen beschränken kann und soziales Lernen – potenziell als unpolitisch eingeschätzt – nicht der entscheidende Weg sei um Demokratiekompetenz zu fördern. In anderen codierten Äußerungen wiederum wird die Verknüpfung des sozialen Lernens mit der kognitionsorientierten politischen Bildung und mit Bildungsprozessen im Allgemeinen betont. Dann wird soziales Lernen als eine Art vor- und prodemokratischen Lernen eingeschätzt. Dabei, so ist mehrfach zu lesen, sei immer noch eine Streitfrage

in der Fachdidaktik, wie viel soziales Lernen im Politischen bzw. im politischen Lernen steckt und vice versa. Eine offenere, auf soziale Kommunikation und soziale Institutionen ausdifferenzierte Konzeption des sozialen Lernens wird in der Erziehungswissenschaft (Fauser/Schweitzer 1985) und in der wissenschaftlichen Schulpädagogik (Beutel/Beutel 2022) erkannt und diskutiert.

Als eine Lernform wird zudem das Lernen durch Erfahrung angesprochen. Konsens ist, dass Erfahrungslernen ein zentraler Bestandteil demokratischer Bildung ist und dabei verschiedene Formen annehmen kann. Als Ziele des Erfahrungslernens werden die Verbindung zu kognitivem Reflektieren und zum Lernen durch engagiertes Handeln formuliert. Bezogen auf Demokratiebildung ist Lernen durch Erfahrung eine zentrale Lernform. Mehrfach wurde betont, dass dadurch die Funktionsweise von auch politischen Verfahren erlernt und eben Erfahrungen in und durch solche Verfahren gesammelt werden können. Dabei werden insbesondere die Selbstwirksamkeitserfahrungen als zentraler Ansatz herausgestellt – ohne dass direkt die entsprechende motivationspsychologische Basis (Bandura 1977; Decy/Ryan 1993) aufgerufen wird. Die Schule gilt für die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen als der zentrale Ort. Für die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen braucht es jedoch andere Formen als den klassischen Unterricht. Auch hier kommen sofort wieder projektdidaktische Lernsettings in den Blick, in denen Schüler*innen selbst und eigenverantwortlich tätig werden können. Zudem nannten die Interviewten verschiedene Möglichkeiten zur Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Darunter sind der Dialog und Diskussionen, bei denen Schüler*innen mitbestimmen und Entscheidungen treffen können. In dem Zusammenhang wird diskutiert, wie man Steuerungskonzepte etablieren kann, die eine höhere Partizipation ermöglichen und insbesondere in der Schule den Lehrkräften Ängste nehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass Reichweite und Tiefe von Partizipation oft nicht eindeutig bestimmbare Teilelemente sind. Auch wird das Spannungsverhältnis zwischen Mitbestimmung und Pflichtstruktur in Schulen erwähnt. Es wird zudem auch betont, dass Fachwissen wie zum Beispiel Institutionenkunde und die inhaltliche Dimension der Erfahrungen dabei nicht vernachlässigt werden sollte.

Übergeordnete Ziele, die durch Selbstwirksamkeitserfahrungen erreicht werden sollen, sind dabei die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, das Verstehen von politischen Prozessen und die Selbstwahrnehmung auch als Bürger*in, als politisch wirksames Mitglied der Gesellschaft. Als weitere Ziele werden der Erwerb von politischer Urteilskompetenz und das Bewusstwerden über eigene Werte, der Erwerb von Handlungsfähigkeit und das Fortschreiten der Persönlichkeitsbildung genannt.

Häufig, mit immerhin 134 Codierungen, wird in den in diesem Bereich codierten Äußerungen der Begriff „Demokratielernen“ aufgerufen. Mit Demokratielernen wird dabei das Lernen von und die Auseinandersetzung mit Demokratie und demokratischem Verhalten angesprochen. In mehreren der hierbei codierten Textteile wird dabei die differenzierende Abgrenzung zum Begriff der Demokratiebildung betont. Als Voraussetzung dafür, dass Demokratielernen stattfinden kann, werden das Erleben von Demokratie und die Nutzung von Freiräumen in der Institution Schule genannt. Als wichtige Voraussetzung wird dabei die Verantwortung für das Demokratielernen durch die Lehrkräfte in deren Funktion als Demokratiedidaktiker*innen festgehalten. Zudem wird betont, dass Demokratielernen in jedem Unterrichtsfach stattfinden kann und eine Art Grundkonzept sein soll, an dem Schule sich orientiert. Es wird kritisiert, dass die Lehramtsausbildung zu wenig darauf ausgerichtet ist.

Demokratielernen wird dabei als Begriff konnotiert, welcher in der Bildungslandschaft von der Kindertagesstätte bis in die Erwachsenenbildung prägend sein müsste. Demokratielernen wird in mehreren codierten Textteilen auch auf die Friedenspädagogik bezogen. In einigen der Textteile wird die Sorge sichtbar, dass nicht alle Jugendlichen von den Formen des Demokratielernens erreicht werden können. Es gebe Schüler*innen, die Demokratie als Exklusions-, Ausschluss-, und Benachteiligungssituation erfahren.

Über Politisches Lernen hingegen wurde in den hier zugeordneten codierten Textteilen verhältnismäßig selten gesprochen. In den neun Textsegmenten, die hier aufgerufen sind, werden die Unterschiede zwischen Politischem Lernen und Politischer Bildung sowie zur Demokratiebildung hervorgehoben. Während Politisches Lernen durch die Vermittlung von Fachwissen zu gestalten ist, greifen Politische Bildung und Demokratiebildung weiter. Auch wenn *„... eine gewisse Grundorientierung, was Wahlen und Parteien und was bestimmte Grundwissensarten sind und das Grundgesetz und so weiter notwendig ist“* (482 = U_15_2022_02_15), benötigte ein Lernen für die Demokratie noch weitergehende Erfahrungen etwa in außerschulischen Lernorten.

c) Lernziele

In den Interviews zeigt sich in mehreren Äußerungen eine Bandbreite an Zielformulierungen für das Demokratielernen. Am häufigsten werden die Herausbildung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Urteils- und Reflektionsvermögen sowie Empathiefähigkeit erwähnt. Ebenfalls zentral sind die Akzeptanz anderer Meinungen, die Beteiligung an Meinungsbildungsprozessen sowie die Entwicklung von Interesse an Politik und Demokratie. In einem der

hier codierten Textteile wird exemplarisch daraus gefolgert, dass die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen „... *gestärkt werden müssen und dass die Mündigkeit sowie die Teilhabe am politischen Prozess ein wichtiges Ziel von Bildung sein müssen – und zwar so, dass es auch zu Konsequenzen führen muss*“ (44 = V_03_2021_10_26).

Lernende sollen ein Verständnis für die soziale Lage entwickeln, in der sie sich befinden. Dazu gehöre auch, dass Demokratiebildung idealerweise die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen fördert sowie dazu anregt und befähigt, die eigene Rolle in diesen Verhältnissen zu erkennen. So wird in einem Interview das Rollenverständnis der Menschen in der Gesellschaft angesprochen:

*„Also wie bringt man Menschen dazu, sich nicht als Konsumenten, als Autofahrer*innen, als Sportler*innen, als Influence*:innen oder als geschminkte Menschen oder wie auch immer zu beschreiben, sondern als Demokrat*innen. Da geht es erst einmal nur um eine Selbst- und Weltwahrnehmung. Wenn man Menschen fragt, beschreib dich doch mal, dann kommt in den seltensten Fällen: ja, ich bin erstmal Demokrat. Eigentlich müsste es als erstes kommen Wie bringt man die Leute dazu, sich in der Selbstwahrnehmung anders wahrzunehmen, und da kann man alle mit ganz einfachen Konzepten erreichen.“* (39 = U_15_2022_02_15)

Das hier formulierte Ziel von Demokratiebildung, ein Rollenverständnis als Demokrat*innen bei den Lernenden zu fördern, wurde in einer solchen Perspektive selten formuliert.

Ähnliche Überlegungen lassen sich auch in den Äußerungen zur Mündigkeit als Lernziel wiederfinden. In den Interviews wird sichtbar, dass Mündigkeit ein bedeutsames Ziel ist. Für einen Teil der Gesprächspartner*innen bildet Mündigkeit gemeinsam mit der Teilhabe am politischen Prozess, der Befähigung zum politischen Denken und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit den gebündelten Kern der Ziele von Demokratielernen.

Mündigkeit sei dabei etwas, was sich nicht im Unterricht aus 45-minütigen Blöcken lernen lasse, sondern das schon früh in der Bildungslaufbahn gefördert werden müsse. So sei es „... *wahrscheinlich kein Zufall, dass wir in diesen Schulen sehr mündige Kinder und Jugendliche antreffen, die für ihre Meinung einstehen, die uns Erwachsenen gegenüber völlig selbstbewusst und eloquent ihre Schule vertreten und ihre Meinung kundtun und für ihre Schule einstehen.*“ (47 = S_60_2023_04_04)

Als weitere Lernziele werden Fähigkeiten wie Zuhören und Sprechen genannt. Hierbei sei es wichtig, die nötige Geduld und Zuwendung aufzubringen, die zum Zuhören dazugehört. Gleichzeitig sei es aber auch wichtig zu lernen, „... *etwas stärker analytisch zu hören, um zu erkennen: Aha, das ist jetzt eine Begründungsstruktur, die mir angeboten wird von meinem Gegenüber.*“ (82 = W_18_2022_02_23). Diese Fähigkeiten seien essentiell, um demokratisch mitwirken zu können. Hierzu gehören auch weitere soziale Kompetenzen, wie z. B. Konflikte zu bewältigen und unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren. Diese Kompetenzen sollen so früh wie möglich gefördert werden, denn „... *Kinder und Jugendliche sind nicht auf einmal mit 18 bereit, alles zu tun, wenn sie nicht vorher den Weg gehen konnten und Mündigkeit, Kommunikation, die demokratischen Grundkompetenzen erlernt, geübt haben und auch verstanden haben, dass sie selber etwas bewirken können.*“ (43 = W_19_2022_02_23)

d) Lernräume

Demokratiebildung ist ein fortlaufender, vielschichtiger Prozess, der in einer Vielzahl sozialer Kontexte stattfindet. Dabei sind Lernräume nicht nur physische Orte, sondern soziale Räume, die durch Sinn- und Bedeutungszuschreibungen sowie durch gemeinsame Praxen entstehen (BMFSFJ 2020, 135).

Im Allgemeinen – so ein argumentativer Grundstrom in den zum Thema „Lernräume“ codierten Interviewteilen – sei es so, dass Lernräume der Demokratiebildung partizipativ gestaltet werden müssen und Menschen jeden Alters dort die Möglichkeit haben sollen, demokratische Prozesse zu erfahren und mitzugestalten. Damit Lernräume tatsächlich zur Demokratiebildung beitragen können, müssen sie bewusst wahrgenommen und ausgestaltet werden. Auch hier wird angemerkt, dass Demokratiebildung früh beginnen sollte und Lernräume so strukturiert sein müssen, dass demokratische Werte gelebt werden können. So wird in einem der Interviews betont: „*Es gibt nicht die eine Institution, die das optimale Potenzial hat, um Demokratielernen zu ermöglichen ... Ich finde auch so die Vorstellung falsch, dass man von einem Jahr bis 19 in Bildungsorganisationen Demokratie lernt und dann damit durch ist.*“ (19 = S_47_2022_12_19)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Demokratiebildung nicht nur innerhalb einer formal legitimierten Bildungsinstitutionen ausreichend erworben werden kann, sondern durch vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Lernräumen unterstützt werden muss. Wird zudem der Querschnittscharakter von Demokratiebildung deutlich, der über die Wahrnehmung der „Querschnittsaufgabe“ in der Schule hinausgeht. Demokratiebildung gesamtgesellschaftlich gesehen ist auf ein Netz aus Akteur:innen angewiesen, wenn formuliert wird: „*Trotzdem gibt*

*es Querschnittsaufgaben in der Schule ..., aber sie (die Demokratiebildung; Anm. der Autoren) ist darauf angewiesen, dass sie daran erinnert und darin unterstützt wird – von Eltern, Stiftungen oder anderen Akteur*innen.“ (47 = W_18_2022_02_23)*

Das Zusammenspiel unterschiedlicher Beteiligten zeigt sich besonders deutlich in spezifischen Lernräumen wie dem kommunalen Nahbereich, der Kindertagesstätte, der Universität, Institutionen wie etwa den politischen Stiftungen und die Parteien, der Zivilgesellschaft und außerschulischen Lernorten. Der kommunale Nahbereich bietet zahlreiche Möglichkeiten, um Demokratiebildung im Alltag zu verankern. Über die Schulen hinaus beschreiben die Interviewten die Vielfalt an Trägern – von Jugendzentren bis hin zu lokalen Initiativen –, welche es im Rahmen der non-formalen Bildungsarbeit ermöglichen, eine enge Verbindung zwischen dieser Aufgabe Demokratiebildung und der Lebenswelt der Lernenden herzustellen. Dieses breite Netzwerk eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für Mitgestaltung und für politische Erfahrung im direkten Umfeld der Lernenden.

Die Universitäten nehmen als Orte von Forschung und Lehre, aber auch der wissenschaftsbasierten Ausbildung sowie als Referenz und Netzwerk der politisch prinzipiell unabhängigen sowie der Gesellschaft verpflichteten Forschungs-, Wissenschafts- und Kommunikationsräume eine zentrale Stellung in der Demokratiebildung ein. Das wird umso deutlicher, wenn wir die Rolle der wissenschaftsgrundierten Lehrer*innenbildung im deutschen Bildungswesen in den Blick nehmen. So ist in einem der hier codierten Interviewausschnitt zu lesen: *„Wir bilden Lehrkräfte aus für alle Schulformen – das ist ein Zentralaspekt, wo wir die politische und demokratiebezogene Bildung stärken müssen“ (230 = U_11_2022_01_20)*. Gleichwohl gibt es Herausforderungen, wie die Reproduktion bestehender Privilegien im Bildungssystem und Widerstände gegen partizipative Formen des Lernens. Nicht zuletzt Lücken in der Forschung zu Demokratievorstellungen von Lehrkräften sind ein beispielhaftes Signal dafür, dass es einen weiteren Bedarf auch an Forschung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Aufgabe, Praxis und eben den bestehenden Konzepten zur Demokratiebildung gibt.

Im gesellschaftlichen Bereich finden sich – so der Tenor der hier codierten Interviewausschnitte – vermehrt Lernräume, die Demokratiebildung produktiv fördern. So zum Beispiel politische Institutionen. Sie haben eine doppelte Funktion in der Demokratiebildung: Einerseits sind sie selbst Lernräume, in denen demokratische Prozesse nachvollziehbar werden, andererseits müssen sie Demokratiebildung aktiv fördern. Die Analyse demokratischer Strukturen auf der Mikro- und Metaebene könnte dazu beitragen helfen, Demokratie

besser zu verstehen und die Teilhabe von Bürger*innen zu fördern. Somit ginge Demokratiebildung „... *stark in Richtung darauf, sich diese Institutionen dann anzuschauen.*“ (42 = U_17_2022_02_23) Diese Einschätzung, besser gesagt: diese Formulierung, ist innerhalb der Interviews jedoch alleinstehend.

Eine Übereinstimmung findet sich darin, dass zivilgesellschaftliche Organisationen wie Vereine, Gewerkschaften oder Kirchen eine essentielle Rolle in der Demokratiebildung spielen. Sie bieten – so in einigen der hier vorliegenden codierten Abschnitte – Räume für Austausch, für Engagement und politische Sozialisation über die schulische Laufbahn hinaus. In Form von ehrenamtlichem Engagement, Projektgruppen, Protestbewegungen oder anderen Gesellungen trägt die Zivilgesellschaft trägt dazu bei, dass demokratische Prinzipien auch außerhalb staatlicher Strukturen vitalisiert werden und zur Demokratiebildung beitragen. Es lässt sich hier nicht von der Hand weisen, dass Vereine, Gewerkschaften oder Kirchen Demokratiebildung bei ihren Mitgliedern und den Teilnehmenden fördern können. Gleichmaßen können aber auch Protestbewegungen und ehrenamtliches Engagement demokratisch bildend sein, ohne dass es Impulse durch Lehrpersonen gibt, sondern auf Basis von Selbstbildung (Kenner 2022) und der Eigentätigkeit des Individuums.

Zu diesem Handlungsfeld gehört auch die non-formale Bildung, die in den Jugendverbänden, Gedenkstätten oder offenen Kinder- und Jugendangeboten stattfindet. Sie kann die Schule ergänzen, denn Demokratiebildung „... *sollte so breit wie möglich aufgestellt werden – sowohl in der Schule als auch in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen*“ (302 = V_55_2023_03_16). Der häufig genannte Vorteil von außerschulischen Lernorten bestehe in der Freiwilligkeit und der Selbstbestimmtheit der Lernenden.

Lernräume für Demokratiebildung sind vielfältig und durchziehen alle gesellschaftlichen Bereiche. In der Kindertagesstätte, an der Universität, in politischen Institutionen, der Zivilgesellschaft oder an außerschulischen Lernorten bestehen zahlreiche Chancen, Demokratiebildung aktiv zu erleben. Entscheidend ist dabei die Gestaltung dieser Lernräumen, die Partizipation ermöglichen und demokratische Prozesse erlebbar machen sollten. Ersichtlich wird der Querschnittscharakter der Demokratiebildung, der lebenslang anhält und über die Querschnittsaufgabe der Schule hinausgeht.

6.4 Impulse

Der Code wurde insgesamt bei 87 Textteilen aus dem Interviewsample zugewiesen. Dabei verteilen sie sich auf die drei hier inhaltlich subcodierten Bereiche „Praxis“ (21 Codes), „Wissenschaft“ (50 Codes) und „Verwandte Konzeptionen“ (16 Codes). Das dabei auszuwertende Textkonvolut von insgesamt 87 Codes, unter denen sich einige sehr umfangreiche Textstellen finden, umfasst 14.500 Wörter mit 96.500 Zn. (im Ø ca. 165 Wörter mit ca. 1.100 Zn.).

Die Bedeutungsfelder von „Impuls“ haben ihren Platz primär in den angewandten Naturwissenschaften. Sie werden dennoch auch als Metaphern oder auch zielgenaue Beschreibungen für eine mentale, gedankliche oder soziale Erfahrungswelt und deren Gestaltung genutzt. Hierbei rekurriert der Begriff auf seine elementare Bedeutung im Sinne von „Anstoß, Antrieb“, die er zunächst auch im empirisch-naturwissenschaftlichen Feld innehat. Bei der heute gebräuchlichen Anwendung des Wortes und der damit einhergehenden Bedeutung in alltäglicher oder auch fachlich spezifischer Kommunikation ist bei dem Gedanken des Anstoßes oder auch der Ideenfindung und des Antriebs zur Gestaltung einer Problemlösung auch eine grundlegende Dynamik gemeint. Ein Impuls für eine bildungspolitische Idee etwa soll etwas Neues, Innovatives schaffen. Er kann ein Feld, in dem sich bislang nichts oder wenig bewegt, dynamisieren. Auch dieses Element der Dynamik wohnt der Codebestimmung in den hier aufgegriffenen Aussagen inne.

In diesen codierten Stellen geht es um pädagogische Impulse für die Demokratiebildung als Konzept und als Feld. Gemeint sind damit Überlegungen oder gedankliche Elemente, mit denen in den der Studie zugrundeliegenden Interviews Anstöße oder Beziehungsnahmen auf Konzepte, Erfahrungen und Theorien benannt werden. Diese führen in einer meist nachfolgenden Folgerung für Anwendungsfälle in der jeweiligen pädagogischen oder fachlichen Arbeit hinein und werden als Vergleichsebene sowie als Kontrast genutzt.

Die codierten Aussagen zu „Impuls“ werden in den drei genannten Bereichen Praxis (6.4.1.), Wissenschaft (6.4.2.) und verwandte Konzeptionen (6.4.3.) gegliedert. Impulse aus der Praxis beziehen sich inhaltlich auf Ideen, Gedanken und Erfahrungen aus dem Handeln und der Arbeit von Verbänden, Vereinen, Stiftungen oder aus der schulischen Praxis. Impulse aus der Wissenschaft the-

matisieren Verweise auf und Verhältnisbestimmungen zur Demokratiebildung, die aus pädagogischen oder sozialwissenschaftlichen Feldern resultieren.

Die dritte Gruppe von impulsbezogenen Aussagen erfasst Verweise auf und Verhältnisbestimmungen zu der Demokratiebildung verwandten didaktischen Konzeptionen, wie beispielsweise Demokratietheorie, Demokratiepädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Citizenship Education. Es geht dabei also um Felder und Konzepte, die im weiteren Sinne von Demokratiebildung und Demokratiepädagogik mit angesprochen werden oder damit korrespondieren.

Betrachtet man das Feld der Interviewaussagen zum Code „Impulse“ in der Gesamtheit, erkennt man Korrespondenzen zum Stichwortangebot im Handbuch Demokratiepädagogik (Beutel et al. 2022). Dort werden – ohne Anspruch auf dauerhaft gültige Vollständigkeit – unter dem Stichwort „Schnittmengen“ zur Demokratiepädagogik unter anderem die Konzepte Global Citizenship Education, Inklusive Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung-Kinderrechtsbildung, Friedenspädagogik und Friedensbildung, Interkulturelles Lernen, Antirassistische Bildung, Rechtsextremismusprävention, Medienbildung, Gender-Didaktik und sozio-ökonomische Bildung genannt. Es geht dabei um „institutionelle sowie entwicklungsbezogene pädagogische Praxen“ (ebd., 15) und konzeptbezogene Schnittmengen. Ein Teil dieser Schnittmengen prägt auch die hier ausgewerteten Interviewaussagen.

Die hier den drei Subkategorien zugewiesenen Gesprächsausschnitte sind dabei nicht immer ganz trennscharf darzustellen. Sie wurden dennoch mit je eigenen Nummern unter den Subcode-Bereichen versehen. Deshalb werden wir die damit verbundenen Aussagen in diesem Kapitel ebenfalls im Zusammenhang und nach diesen drei Subcodes gegliedert vorstellen¹. Mit einer Zusammenfassung (6.4.4.) schließt dieses Kapitel

6.4.1 Impulse aus der Praxis

Die mit der Zuschreibung „Impulse aus der Praxis“ indizierten Interviewausschnitte beziehen sich auf Verweise zu Gedanken und Erfahrungen, welche aus der Praxis von Verbänden, Vereinen, Stiftungen oder auch der schulischen Praxis selbst kommen. Gemeint sind hierbei Formen der pädagogischen Handlungsfelder, vorzugsweise die Schulpädagogik insgesamt, in einigen Aussagen auch die politische Bildung als schulische Lerndomäne betreffend. Dabei geht es um

1 Die Nummerierung der Codes erfolgt aus diesem Grund in den Bereichen 6.4.1., 6.4.2. und 6.4.3. jeweils beginnend mit der Ziffer „1“.

folgende Bedeutungsfelder und Themen: Zunächst werden Fragen der Partizipation und der Anwendung von Regeln aufgegriffen (a.). Sodann kommen Politik und Politiker*innen (b.), Lehrer*innenbildung (c.) sowie schließlich die Leistung des Bildungssystems und die Bildungsgerechtigkeit (d.) zur Sprache.

a. Zum Thema Partizipation und Regeln werden sechs Codes sichtbar (1; 5; 6; 7; 8; 11;). Zunächst wird dabei die Mitarbeit in den Gremien der verfassten Schule angesprochen, denen der Autor der nachfolgenden These einen hohen Motivationswert für die Wahrnehmung eines für politisches Engagement wertvollen Selbstkonzeptes zuspricht.

„Ich glaube, es gibt einem total viel und total viele Chancen, sich ... innerschulisch in der klassischen SV (zu engagieren), weil es verschiedene Perspektive öffnet und für viele ...den Effekt hat, zu merken, ‚Okay, das was ich lerne bringt mir auch woanders was, das bringt mir nicht nur in der Schule was‘ ... und ich glaube so diese intrinsische Motivation sich weiterzubilden kann auf jeden Fall wachsen. (7 = SuS_27_2022_03_21)

Hierbei wird eine große Erwartung formuliert, die nach der bisherigen Darstellung der bildsamen Wirkungen der SV so umfassend in der Regel nicht sein wird (Spinnrath 2020). Zwar geht diese Feststellung in diesem Interviewausschnitt von einer auf eine spätere Lebenssituation bezogenen Übertragbarkeit aus. Doch das spricht einen Sachverhalt an, der in der Didaktik der politischen Bildung bis heute vehement bestritten, in den Diskursen zur Demokratiepädagogik jedoch als zumindest potenziell gehaltvoll angesehen wird. Während die konservative Position der Politikdidaktik auf Basis von metatheoretischen Studien und Bilanzierungen anhaltend die These vertritt, dass das im Nahraum der Schule zu erwerbende Potenzial auch eines Lernens durch Erfahrung sich nicht direkt auf das große Feld der praktischen Politik abbilden lässt (Reinhardt 2011), wird über ein mögliches die demokratische Handlungskompetenz der Schüler*innen förderliches Lernen zwar nicht in direkter Weise als Übertragungseffekt, aber doch als Potenzial demokratischer Erfahrungsmöglichkeiten (Beutel/Beutel 2022) und schon seit längerem aus institutionentheoretischer Sicht in Blick auch auf die demokratiepädagogische Schulentwicklung (Fauser/Schweitzer 1985) gesprochen. Die zuletzt zitierte Äußerung aus der Gruppe der interviewten Schüler*innen nimmt insofern den Aspekt einer transferierbaren Erfahrungsqualität gleichwohl mit.

Für eine andere interviewte Person stellt sich „... die Frage von der Geburt her natürlich: Inwiefern werde ich beteiligt an dem, was geschieht um mich herum? ... letztlich stellt sich die Frage an die Demokratiebildung: Trägt sie dazu bei, dass jemand handlungsfähig ist in seinem Lebensrahmen, öffentlichen Rahmen und natürlich, auch im Sinne jetzt auch der Nachhaltigkeitsdiskussion, im Bewusstsein rund um das Vernetzt-Sein in der Welt. ... und zwar nicht in Zukunft, wenn ich dann ins Leben hineingehe, sondern tatsächlich in meinem unmittelbaren Lebensumfeld und in meiner Lebensrealität“ (11 = I_36_2022_05_10). Mit diesem Gedankenspiel wird jedwedes Konzept von Demokratiebildung auf seine handlungspraktischen und kompetenzförderlichen Potenziale befragt und auf seine Bedeutung für die in aktuellen Diskursen formulierte Thesen und Erwartungen bezogen. Netzwerkorientierung und Nachhaltigkeit sind die Elemente, die in diesem Interviewausschnitt als notwendiger Gewinn einer „Demokratiebildung“ erwartet und gefordert werden.

b. Zum Thema Politik und Politiker*innen wurden sechs Interviewausschnitte codiert (2; 3; 13; 15; 16; 17;). In einer der Argumentationen wird betont, dass die Debatte um das Neutralitätsgebot des „Beutelsbacher Konsens“ ein falsch verstandenes Politikum ist, denn die „... Forderung einer Neutralität oder vermeintlich politischen Neutralität hat einen ganz anderen Ursprung: Und zwar hat sie den Ursprung, dass im Vorfeld von Wahlen Beamte angehalten sind, sich nicht parteipolitisch zu positionieren. ... Also es geht gegen eine Wettbewerbsverzerrung, aber das hat mich Schulunterricht überhaupt nichts zu tun. (13 = U_12_2022_01_28). Damit zeigt sich eine administrativ orientierte Interpretation, die aber – wenn überhaupt – einen eher mittelbaren Charakter hat. Denn der tiefere Hintergrund des Beutelsbacher Konsens liegt in einem grundsätzlichen Konflikt differenter Konzepte der Politikdidaktik, bei denen insbesondere den gesellschaftskritisch-linksorientierten oder auch „systemkritischen“ (Knütter 1979) Ansätzen die Bereitschaft unterstellt oder auch zugemutet wurde, über die schulpolitische Mitgestaltung durch eine linkspolitische Position der Deutung von Aufgaben der Schule und des dortigen Politikunterrichts noch „unmündige“ Jugendliche partei- und gesellschaftspolitisch einseitig beeinflussen zu wollen. Oder zeigt sich hier, so Monika Oberle in einer Darstellung von Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen zum Beutelsbacher Konsens bei Lehrkräften, dass seine Kenntnis „... einerseits stark von der fachlichen Ausbildung (abhänge) und andererseits problematische Missverständnisse des Konsenses als ‚Neutralitätsgebot‘ verbreitet sind“ (2023, 96). Dennoch haben die sogenannten Meldeplattformen der AfD, in denen Schüler*innen und Eltern scheinbar einseitig sich positionierende Lehrkräfte online anschwärzen sollten, einen Eindruck hinter-

lassen, „... deshalb sage ich: ‚Danke AfD‘. Denn ich habe den Beutelsbacher Konsens in der Zeit vor dieser Plattform auch anders eingeführt als danach. Und ich finde, dass es gut ist, dass ich das jetzt anders mache.“ (15 = U_17_2022_02_23).

Dieser von der politisch rechten Seite angezettelte Streit um das vermeintliche „Neutralitätsgebot“ des Beutelsbacher Konsens wird hier in direkter Folge daraus zu einem Bekenntnis umformuliert, demzufolge Neutralität eben ein Verbot der parteilichen „Überwältigung“ meint, nicht aber ein Verbot zum Bekenntnis einer demokratischen politischen Position von Lehrkräften formuliert. Darüber hinaus wird die Überzeugungskraft einzelner Politiker*innen, in diesem Falle der verstorbenen Hildegard Hamm-Brücher, angesprochen, die sich stets zur pädagogischen Arbeit für ein demokratisches Erfahrungslernen bekannt und darin engagiert hat (Hamm-Brücher 2022). So formuliert ein Interviewpartner*in, darauf zu sprechen kommend, dass diese Politikerin „... persönlich greifbar war, man konnte mit ihr sprechen. Sie war jedem gegenüber offen und zugänglich für jeden und gab jedem auch das Gefühl: Ich nehme dich erstmal ernst. ... Das war für ganz viele, die mit ihr in Kontakt waren – glaube ich – eine ganz besondere Erfahrung: Da ist eine tolle Frau, die auch mächtig und sonst was ist und die nimmt dich wahr und nimmt sich Zeit für dich und ist offen für dich! ... Also es war immer ein Netzwerk von einzelnen Persönlichkeiten und Verbindungen und deshalb ist das auch schwierig, das sozusagen immer weiter in die Größe zu treiben, weil das so nicht funktioniert (3 = S_06_2021_12_03). In diesem Argument wird sichtbar, dass zur Demokratiebildung idealiter die Begegnung mit engagierten und kommunikationsfähigen Politiker*innen erheblich beitragen kann. Sichtbar wird jedoch auch, dass dies nicht einfach durch unkoordinierte oder beliebige Anfragen und Begegnungen zu leisten ist, sondern mittels eines „Netzwerks“. Bedeutsam sind demzufolge ausgewiesene Kommunikationskompetenzen, die solchen Politikprofis zugesprochen werden sowie Zugänge zu solchen Akteur*innen innerhalb von Netzwerken, die sie erschließen.

Hinzu kommt die Erwähnung eines negativen Beispiels der Vermeidung von Engagement in der politischen Bildung, weil diese an eine ungute Tradition ideologischer Staatserziehung anknüpfen könnte – in diesem Falle dezidiert im Bundesland Sachsen, dort habe die Landesregierung des früheren Ministerpräsidenten vor Jahren behauptet, „... dass sie das wirklich bewusst entschieden haben, wenig Politische Bildung zu machen, dass sie das nicht haben wollten. Auch aufgrund des Widerstands in der Bevölkerung, die das natürlich nicht super cool fand mit der Erfahrung der Staatsbürgerkunde im Rücken – das kann man ja sogar verstehen.“ (16 = U_17_2022_04_06).

c. Der Bereich der Lehrer*innenbildung wurde vier Mal codiert (4; 10; 18; 21). Thematisiert wird dabei, dass die Lehrerbildung von sich aus zu wenig die Demokratiebildung als ein starkes Thema etabliert und entsprechende Veranstaltungen anbietet. Wenn „...*Demokratiebildung ein größeres Thema in der Lehrerbildung und in den Schulen (sein soll), braucht es den gesellschaftlichen Druck*“. Der Sprecher dieser Äußerung formuliert im selben Atemzug seine Skepsis gegenüber dieser von ihm formulierten These. Er traut der Gesellschaft und der Öffentlichkeit nicht zu, einen solchen Druck zu erzeugen, denn „... *ob der wirklich herstellbar ist, bin ich wirklich skeptisch, weil da die Triebkräfte so vielfältig sind – eine gewisse Skepsis der Zivilgesellschaft gegenüber*“ ist bei dem oder der Interviewten (18 = U_32_2022_04_25) unüberhörbar.

Der zweite Aspekt, der angesprochen wird, zielt auf die Qualifizierung für das digitale Partizipationsprojekt „Aula“, denn das „... *wäre ja ein Programm, was noch ziemlich nah an der politischen Bildung dran ist, es ist also durchaus möglich, dass politische Bildner sich darum kümmern. Ich glaube, das passiert auch gerade, dass erste politische Bildner wirklich ein großes Interesse dran haben*“ (21 = U_59_2023_03_28). Das Programm wird zugleich aber nicht kritisch eingeschätzt oder beschrieben, es verspricht offensichtlich eine Portion Hoffnung darauf, mit einem modernen Skript digitaler Struktur die Interessen der Schüler*innen mit zu streifen. Ziemlich engagiert geht unter dem Stichwort Demokratiebildung das Projekt der Etablierung von „Service Learning“ oder auch „Lernen durch Engagement“ voran. Dort scheint Fortbildung mit Resonanz und Wirkung sowie einem starken Abnehmerinteresse etabliert zu sein:

*„Wir spüren tatsächlich ein großes Interesse, dass wir in die offiziellen Strukturen auch mit reinkommen. Wir bemühen uns auch um Lehrer*innen-Ausbildung, erste und zweite Phase. Im Moment fokussieren wir auch ein bisschen die zweite Phase. Wir nehmen da auch sehr viel Offenheit für wahr. Wir haben uns ja lange auch aus dem Pädagogischen entwickelt über diesen kleineren Ansatz, haben uns viel Zeit gelassen um zu verstehen, welche Prozesse es braucht und wie wir mit Lehrer*innen arbeiten können. Eigentlich erfahren wir da schon in vielen Bundesländern ein großes Interesse dran“* (4 = S_40_2022_06_27).

Deutlich wird, dass die Lehrer*innenbildung ein wichtiges Teilelement der Konturierung und Stärkung von Demokratiebildung ist, zugleich jedoch genau hier drei verschiedene Akzente als impulsgebend ausgewiesen werden, die sich eher additiv zueinander fügen, als programmatisch-ergänzend eine Anschauung eines Konzeptdenkens geben zu können.

d. Zu „Leistung des Bildungssystems und Bildungsgerechtigkeit“ zeigen sich unter dem Aspekt der Impulsgebung ebenfalls vier codierte Interviewauszüge (9; 12; 14; 19). Zunächst wird die aktuelle Professionalisierungsanstrengung im Systemteil der Elementarerziehung erkennbar. Seit rund zwanzig Jahren werden Projekte wie „Demokratie von Anfang an“ (Schneider/Jacobi-Kirst 2024) und „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen/Knauer/Friedrich 2006) nicht nur praktisch im entsprechenden sozialen Kontext gefördert und strukturell weiterentwickelt, sondern finden inzwischen auch in der fachlichen Debatte ihren Widerhall.

„Also KiTa ist ja überhaupt ein Feld, das ja Innovationen aufnimmt, das sich vereinfacht, die Professionalität steigert, da ist deutlich zu erkennen, dass es ein großes Interesse an demokratischer Partizipation gibt. Aber im Verhältnis zu den Kindern sehen wir bei den Erwachsenen immer wieder Schwierigkeiten – und zwar genau zwischen dem Pädagogischen, der Erziehung, und dem Demokratischen, das miteinander in Verbindung zu bringen. Sie müssen ja auch Demokratieverziehung machen, sie müssen auch sagen, ‚Kinder, eine Abstimmung funktioniert so‘, sie müssen es erklären. Sie müssen es auch nachher reflektieren und sagen, wie ist das denn gelaufen, hat jemand versucht, zu bestechen – Kinder machen alles, was die Erwachsenen in der Politik auch tun, es gibt auch politische Talente“ (19 = U_44_2022_07_26).

Zugleich ist grundlegend ein Konsens darüber zu finden, „... dass Prozesse der Demokratiebildung auch im Zusammenhang stehen mit den Voraussetzungen, mit denen Kinder und Jugendliche die Schule besuchen und in die Schule einsteigen“ (14 = U_12_2022_01_28). Der Grad, in der Demokratie sich beteiligen zu wollen und sich zu engagieren, ist eben abhängig von sozial-strukturellen Voraussetzungen, „... und da macht es einen großen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Quartieren, mit einem geringen Maß an kulturellem Kapital, die Schule besuchen oder Kinder und Jugendliche aus Akademikerhaushalten, die entsprechend mit den Eltern Museen besuchen etc., die Schule besuchen. ... da ist es ganz wichtig, die unterschiedlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen und Konzepte zu entwickeln, die gleichermaßen für die eine Gruppe und für die andere Gruppe auch funktionieren“ (ebd.). Beteiligung hängt an den sozialen Voraussetzungen insofern, als diese die Herausbildung starker Selbstkonzepte und die Chance, Selbstwirksamkeit zu erfahren, maßgeblich beeinflusst. Es ist insofern, das macht diese Äußerung eindringlich deutlich, wichtig, schon Kinder, die sozial benachteiligt aufwachsen, in der Entwicklung eines solchen stabilen Selbstkonzeptes zu fördern, „... um ausgehend von den eigenen Erfahrungen, die Frage zu stellen: Was ist

so deine Vision eines guten Lebens oder wo gibt es Barrieren, wo gibt es Defizite, was wünschst du dir?“ (ebd.). Der oder die Gesprächspartner*in hat zugleich betont, das insbesondere der Politikbegriff, der einer solchen kindnahen, aktiven Form der Demokratiebildung inhärent ist, auch ganz stark von expressiven, gestaltbaren und ästhetisch-gehaltvollen Formen mit geprägt werden sollte, denn aus dieser Sicht sollte *„... der Begriff der Politischen Bildung ausgeweitet werden ..., in Richtung einer kulturellen Bildung“*, welche dann – das wird in den weiteren Ausführungen in diesem Gespräch deutlich – auch Medienbildung einschließen sollte.

6.4.2 Impulse aus der Wissenschaft

Die Codierung „Impulse aus der Wissenschaft“ erfasst Verweise auf und Verhältnisbestimmungen zu Demokratiebildung, die aus der Wissenschaft kommen und nicht dezidiert auf ein bestimmtes Konzept oder einen bestimmten Forschungsbereich bezogen sind. Bei den codierten Textstellen geht es zunächst um die Wissenschaft als Prinzip (a.), sodann um die Politikwissenschaft und anhängige Wissenschaftsfelder (b.) und schließlich um die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften (c.).

a.) Für die Wissenschaft als Prinzip und ihre Aufgabe, die Pädagogik praxisaufklärend zu begleiten sind, werden elf Textstellen codiert (1; 3; 4; 5; 6; 13; 18; 19; 20; 21; 29). Der Tenor dieser Einlassungen bewegt sich einerseits um die erkenntnisbezogene Dimension von Wissenschaftlichkeit einerseits (5; 6; 13; 19) und um die politische Dimension und Verantwortung der Wissenschaft andererseits (1; 4; 20; 21; 29).

So wird auf die Nachweispflicht wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihre Objektivität verwiesen, wenn gesagt wird *„... ich finde Forschung in dem Feld ist etwas ganz wichtiges, aber ob wir da die super evidenzbasierten Ergebnisse haben, ist halt – also das ist ja auch die Frage: Welche Forschung wollen wir da eigentlich“* (13 = U_20_2022_03_01). Auf der anderen Seite wird auf die erkenntnistheoretische Grenzen einzelner Wissenschaftsfelder verwiesen, indem auf die in der Schule immer vermeintliche Objektivität der Mathematik und deren Aufgabe als Grundlagenforschung Bezug genommen wird, weil auch die Mathematik nicht alles aus ihrer eigenen Logik vollständig nachweisen könne – angespielt wird dabei auf die „Unvollständigkeitssätze“ des Mathematikers Kurt Gödel (Rauchhaupt 2006), der *„... ganz andere Vorstellungen (hat), die sich dann wieder durchsetzen und dann gibt es das Nächste, aber davon erfahren wir in der Schule nichts. Es wird immer gesagt, die Mathematik ist eine reine Wissenschaft und da gibt es nur Eindeutigkeit.“* (19 = U_29_2022_04_06). Schule nimmt nach dieser

auch von Zweifel und Enttäuschung über das Verhältnis der Wissenschaften zur schulischen Fachpraxis geprägten Aussage nicht immer hinreichend den aktuellen Stand ihrer Bezugswissenschaften ernst, oder bekommt ihn, milder gesprochen, nicht mit. Das wird in dieser Aussage auch auf die Wissenschaftsfelder bezogen, die für Demokratiebildung und politische Bildung einschlägig sind.

In Hinsicht auf die Verantwortung der Wissenschaft für die Schule wird in einem Interview direkt die Priorität für die Vermittlung von wissenschaftlich grundiertem Wissen, ja von Wissen und die Förderung von Kompetenz primär die Wissenschaft als verantwortlich gesehen.

„Aber gehen wir mal davon aus, der Wissenschaftler ist derjenige, der die Welt richtig beschreibt, wie sie ist, warum sagt er dann nicht am Schluss: Deswegen müssen wir das jetzt so oder so machen! Aber das ist vielleicht auch nicht unbedingt zwingend die Aufgabe von Wissenschaft. Also zumindest müssen sie ja dann die Dinge auch nicht verantworten. Verantworten muss die Schule und deren Veränderung schon jemand anderes. Das ist schon auch etwas von Demokratie – also, dass wir annehmen müssen, dass Experten uns den Weg weisen.“ (1 = V_03_2021_10_26)

Wissenschaft hat gerade in der Schule der Demokratie die Rolle, für die Wahrheitsansprüche der Inhalte gerade zu stehen, die in der Schule den Unterricht prägen. Dabei klingt in dieser Aussage an, dass dies auch in Hinsicht auf die Förderung von Demokratiekompetenz und damit auf Konzepte der Demokratiebildung gelten sollte, auch wenn es nicht ganz explizit ausgesprochen ist, weil der oder die Autor*in letztlich im Modus des selbst in seiner Gültigkeit zu entscheidenden Vorbehalts formuliert, wenn es heißt *„... dass wir annehmen müssen“*. Denn das bedeutet eben auch, *„solange wir nichts genaueres dazu wissen“* – diese Annahme hat hier die Priorität und nicht die Erkenntnis an sich. Man kann sagen, dass in dieser Aussage das Vertrauen in die Vorgaben der Wissenschaften eher begrenzt ist, die Pädagogik diesen Mangel zunächst auch nicht ausgleichen kann.

Eine andere und weitere Dimension der Verantwortung auch von Wissenschaften als Grundlage der Lehrer*innenprofessionalität zeigt sich in einer Einschätzung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik, wenn es heißt, dass *„... auch innerhalb der Wissenschaftscommunity zu politischen Fragen sich eine gewisse Aggressivität zeigt, und dass für mich der Toleranzbegriff, das Miteinander in Diskurs, das Suchen nach der richtigen Lösung von mir auch sehr viel verlangt, auch dem anderen zuzuhören und dass diese Energie nicht immer bei allen, vielleicht auch mal bei mir, nicht im ausreichenden Maße vorhanden ist“ (29*

= U_32_2022_04_25). Hier scheint in der selbstverständlich hierbei vorausgesetzten sozialwissenschaftlichen Grundlegung der Lehrer*innenprofessionalität durch, dass eben Soziologie und Politikwissenschaft nicht nur unterschiedliche Perspektiven, Theorien und Einsichten zu ihren gegenstandsbezogenen Grundproblemen haben – denkbar ist das natürlich sofort in der Politischen Theorie und der Demokratietheorie, aber auch in der Parteienforschung –, sondern auch die Differenzen ihrer Modelle und Erkenntnisse parteilich bis aggressiv gegeneinander stellen. Im Hintergrund dieser Aussage werden offensichtlich auch politische Differenzen zwischen Fachkolleg*innen bzw. in einem Kollegium insgesamt sichtbar. In einem fast resignativ klingenden Gegensatz steht dazu die pädagogische Grundposition einer Aussage, in der ein Grundgedanke hinsichtlich von Zielen und Aufgaben der Lehrerschaft formuliert wird, wenn es heißt: *„Wir sind dazu da, die Entwicklungs Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern zu begleiten –...“* (20 = U_29_2022_04_06)

b.) Politikwissenschaft und Demokratietheorie werden in elf Codes angesprochen (2; 15; 17; 22; 23; 30; 31; 32; 33; 34; 35). Bezug genommen wird dabei exemplarisch auf Aspekte der Demokratietheorie. So wird die Frage des Effizienz-Vergleichs zwischen der bundesdeutschen Demokratie und der autoritären System Chinas in Blick auf die Bewältigung der Corona-Pandemie in einer der Interviewäußerungen den Blick genommen, *„... mit Mitteln der Systemtheorie: Da wird zumindest einmal der Diskurs aufgemacht, dass es natürlich auch andere Regierungssysteme gibt, die auch sehr effizient sind. Und wir sind ja geradezu begeistert, dass jetzt die Omikron-Welle in China doch noch durchschlägt, damit wir sehen können, das System ist vielleicht doch nicht effizienter und kann sogar dieses Virus in Griff halten. So kamen mir gestern jedenfalls die Schlagzeilen im Heute-Journal vor, so wirkte die Berichterstattung ja, dass man ganz beseelt ist, dass das doch nicht funktioniert. Aber die Sorge, die in modernen demokratischen Gesellschaften da ist, ist natürlich doch die, ob sie am Ende des Tages effizient genug sind, um sozusagen diesen Konkurrenzkampf auszuhalten“* (15 = U_29_2022_04_06). Skepsis wohnt dieser Beobachtung inne, insoweit die TV-Nachrichtenberichterstattung bei diesem Autor*in den Eindruck ausgelöst hat, dass „Schadenfreude“ in der Demokratie darüber vorhanden ist, weil die rigorose Corona-Politik des Staates in China die Ausbreitung Omikron-Variante des Virus nicht verhindern konnte. Die Einschätzung der zugrundeliegenden Sorge im politischen Systemvergleich wiederum erscheint eher deskriptiv. Deutlich wird ein mehrperspektivisches und durchaus politikwissenschaftlich gehaltvolles Nachdenken über die Demokratie als politische Systemvariante. Darüber hinaus werden auch deskriptive Ansprüche an Politikwissenschaft und Sozialwissenschaften gestellt:

„Es gibt auch wenig Forschung, die das mal systematisiert, aus wie vielen Ministerien Projekte an die Schulen getragen werden. Da kann man sagen, es ist schön, dass es diese Vielfalt gibt, aber aus organisationaler Sicht ist dann auch klar, die Entscheidungen für Projekte entstehen zufällig, und das ist natürlich aus schulentwicklungstechnischer Perspektive nicht so gut“ (17 = U_29_2022_04_06).

Hier wird eher schulpädagogisch und institutionentheoretisch argumentiert. Denn die hier auftauchende Frage nach der Steuerung von pädagogischen Profilen durch governance-bezogenen Akteure ist auch in der Schulentwicklungsdebatte ein aktuelles Thema, indem der Begriff seit den Jahren ab etwa 2010 die Steuerung, Einflussnahme und Zielüberprüfung sozialer Systeme in der demokratischen Gesellschaft „als ‚gemischtes Regime‘ staatlicher und privater Akteure“ (Schimank 2009, 35) beschreiben soll. Wir gehen inzwischen mit empirisch geschultem Blick auf die Realien im Schulwesen davon aus, dass sich „... in der deutschen Schulpolitik, die traditionell zweifellos eine stark etatistische Veranstaltung“ (ebd.) ist, viele weitere Akteure tummeln, ohne dass, so die hier im Interview geäußerte Kritik, eine den Lehrkräften zugängliche Systembeschreibung vorhanden ist. Für eine systematisch konzipierte Demokratiebildung in Schule und Schulsystem wäre diese aber zweifelsohne, das kann eine der dieser Äußerung innewohnende These sein, von großer Bedeutung. Verbände, Beratungsagenturen, Stiftungen und ihre Programme, scheinbare Problemöse-Agenturen in der freien Dienstleistungswirtschaft wie Nachhilfe-Agenturen ebenso wie die internationale Agentur OECD mit PISA gehören zu einem in der Tat nur schwer überschaubaren Feld, in dem die jeweils einzelne Schule und mithin das System erheblichen Einflusskräften ausgesetzt sind. In der Etablierung nicht nur des soziologischen Konzepts der „governance“, sondern auch der Einsicht, Schule als Einzelveranstaltung, aber auch als soziales System aus dieser Perspektive zu beschreiben, spiegelt sich ein auch und gerade für Demokratiebildung zentraler Aspekte eines „... durchaus schmerzhaft(e)n Lernprozess(es) politischer Gesellschaftsgestaltung wider. Der sich zunächst nahezu omnipotent wöhnende Staat hat zur Kenntnis zu nehmen, dass er lediglich einer von vielen Mitspielern ist, die sich mit je eigenen Interessen um ... Schulen kümmern; und er ist in diesem Spiel keineswegs stets der dominante Akteur“ (ebd., 237). Der zeithistorische Blick auf dies Etablierung und Entwicklung der Diskurse um Demokratiepädagogik und Demokratiebildung belegt in besonders deutlicher Art und Weise, wie reaktiv die Politik und wie impulsgebend zum einen die schulische Praxis selbst und zum anderen die zivilgesellschaftliche Ebene von Stiftungen, Trägervereinen und anderen kooperativen Akteuren für dieses The-

ma und seine schulpraktische Profilierung waren (Fauser/Beutel/John 2013).

Hinzu kommen auch die system- und wissenschaftskritischen Elemente postmoderner oder auch radikaler Demokratie. So wird bei der Frage nach der Demokratie mit der Einordnung eines radikaldemokratischen Verständnisses aus der französischen Theoriediskussion geantwortet, wenn es heißt, man finde „... *tatsächlich sehr überzeugend, was Jacques Rancière vorträgt, nämlich zu sagen: Demokratie oder auch Politik – er benutzt das fast synonym – entsteht genau dann, wenn die Menschen ihren vorgesehenen Ort nicht einfach annehmen, wenn sie genau den verlassen und wenn sie die Gleichheit einfordern.*“ (30 = U_33_2022_05_03). Damit wird ein Anspruch auf Demokratiebildung formuliert, der nicht nur eine engagierte Form der Beteiligung meint, sondern auf Statusänderung der Beteiligten drängt. Rancière gilt als egalitärer Denker, der von den sozialen Bewegungen von 1968 und der Kritik an der lebenspraktisch wenig verankerten Entwicklung der marxistischen Theorie maßgeblich beeinflusst wurde (Abbas 2019, 389) und dabei in seinen Schriften darauf besteht, dass die Menschen in der Demokratie den „demos“ formen und dieser „... als politisches Subjekt par excellence ein radikalegalitäres Anrecht auf die Gestaltung von Politik hat“ (ebd., 395), Demokratie also auf der „Abwesenheit jeglicher Überlegenheit“ beruht (Rancière 2006).

Auch ein weiteres Interview nimmt tendenziell Bezug auf Überlegungen der radikalen Demokratietheorie, wenn formuliert wird: „... *der Staat ist die Manifestierung der Vernunft und die beiden Grundpfeiler der Gesellschaft sind die Familie, die auf eine bestimmte Art und Weise funktionieren muss und die bürgerliche Gesellschaft, also der kapitalistische Markt – können wir ja auch so benennen – daraus leitet sich der vernünftige Staat ab, der neutral über allem steht.*“ Diese mit einem starken Bezug zur Rechtsphilosophie Georg Wilhelm Friedrich Hegels² klingende Beschreibung ordnet zunächst ein mögliches elementares Strukturbild der liberalen Demokratie zu. Der Gedanke wird sodann erweitert und führt in eine Kritik der Wahrnehmung von Konzepten der Demokratiebildung, wie sie der bzw. die Interviewpartner*in versteht, indem darin eine Logik erkannt wird, die „... *sich auch eben heute ... in dem Diskurs über Demokratiebildung (findet) und die ist gefährlich, die ist total gefährlich und die ist vielleicht heute noch aktueller als die von Carl Schmitt. Carl Schmitt ist natürlich auch hochaktuell im Sinne von, wenn man sich AfD und so anguckt, aber wenn wir jetzt über Demokratiebildung sprechen – weil, die AfD versucht vieles, aber sie versucht, glaube ich, nicht – soweit ich weiß –, sich den Begriff der Demokratiebildung anzueignen*“ (32 = U_33_2022_05_03). Die Gefahr eines insbesondere das kapitalistische

2 Hegel, G.W.F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1970), S. 16.

Marktelement im System der liberalen Demokratie unreflektiert behandelnden Konzepts von Demokratiebildung liegt – so könnte das verstanden werden – in der fehlenden Kritik an dem eingangs beim Gesprächspartner*in angelegten Bild des Staates als Manifestation der Vernunft und der damit nicht einzufangenden Abweichung von der liberalen Demokratie durch den Populismus etwa der AfD, der ihr – der Demokratie – in gewisser Weise selbst entspringt.

c.) Fragen von Fachdidaktiken, Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung werden in insgesamt 28 Codes thematisiert (3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 24; 25; 26; 27; 28; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 50). Dabei stehen die hiermit codierten drei Aspekte von Impulsgebung oftmals in engem Zusammenhang.

Einerseits gehtes um den Einfluss von Forschung auf die Lehrer*innenbildung. So wird sowohl von der Fachdidaktik als auch von der Forschung außerhalb der schulbezogenen Wissenschaften ein höheres Engagement erwartet. Forschung *„...muss da auch einiges mehr hinbekommen, mit Konzepten, die gut evaluiert werden. Ich denke, da muss man wirklich relativ viel machen. Da hat sowohl die Politikdidaktik als eben auch die außerschulische Instanz die Aufgabe, in die Forschung zu gehen.“* (7 = U_05_2021_11_29)

Dieser Bedarf an Forschung wird in diesem Gespräch insbesondere auf die Frage zugespitzt, *„... heraus(zu)finden, ... warum man die Schüler:innen nicht gut involviert, warum sie sich für Demokratie nicht interessieren“* (8 = U_05_2022_01_11). In diesem Interviewpassus wird also nach kontinuierlicher Motivations- und Interessenforschung bei Jugendlichen in Bezug auf Politik und Demokratie gefragt, um von da aus die entsprechende Lehrer*innenbildung zu stärken. Auch andere Aspekte von Konzepten der Demokratiebildung werden als Desiderata der Forschung beschrieben oder gar angemahnt:

„Wir kennen alle die massiven Konflikte, die wir gerade in der Fachcommunity im Kontext der Politikdidaktik um diese Fragen von: Wie viel soziales Lernen ist im Politischen? Wie viel Politisches ist im sozialen Lernen? – gehabt haben. Nur der Begriff der Demokratiebildung löst diesen Konflikt nicht“ (10 = U_10_2022_01_19).

Es kommen mehrere Argumente zu notwendigen Impulsen der Forschung für eine demokratiebildsame pädagogische Praxis zur Sprache, die ein Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin und den Erziehungswissenschaften thematisieren, ohne dies grundsätzlich prioritär klären zu können. Exemplarisch ist das differenziert reflektierte Argument, dass empirische Sozialisations- und Bildungsforschung thematisiert und verstärkt

fordert, die Frage zu beantworten, „... wie Kinder und Jugendliche sich bilden, welche Bildungserfahrungen sie machen, ... ob es die Möglichkeit gibt, dass sie das in ihr Konzept übernehmen, unabhängig von der Bedeutsamkeit, die das in der Schule hat Das sind genuine erziehungswissenschaftliche Fragen und in Bezug auf Forschung und Wissenschaft wäre es sehr wichtig, dass wir viel mehr auch quantitativ und qualitativ empirische Studien benötigen, um ... diese Frage, wie Kinder und Jugendliche sich im Kontext von Schule und Unterricht bilden und wie die mit diesen Ambivalenzen, die auch mit dieser Zwangsinstitution verbunden sind und dem Lernen dort, wie sie damit umgehen und wie wir sinnvoll ... etwas ... verändern.“ (28 = U_31_2022_04_11).

In einem weiteren Argumentationsfeld werden die Notwendigkeit und die Grenze von evidenzbasierter Wirkungsforschung für Demokratiebildung und demokratiepädagogische Entwicklungen angesprochen. Wenn es heißt, „... das sind eng umgrenzte Felder, in denen man Wirkungsforschung betreiben kann, weil in aller Regel das, was dort angeschaut wird, allein im schulischen Kontext eine Rolle spielt, da können Sie sowas relativ gut machen. Mathematische Bildung spielt außerhalb der schulischen Kontexte so gut wie gar keine Rolle und deshalb können Sie dann auf Schule bezogen da relativ gut Forschung zu Wirkung betreiben“. Hier wird das bislang nur Begrenzung einer Wirkungsforschung fachlicher schulischer Bildung von den zentralen Aufgaben und Bezugsfeldern der Wissenschaften, die hinter diesen Bildungsaufgaben stehen, am Beispiel der Mathematik verdeutlicht. Im pädagogischen Aufgabenfeld der Demokratiebildung hingegen lernen Schüler*innen „... über die Teilhabe an Gesellschaft und das meint zum Beispiel die Ausprägung von Vorstellungen über Gesellschaft, über Politik, als Sozialisationsprodukt“. Dabei ist es „... schwieriger die einzelnen Wirkfaktoren so zu trennen, dass Sie analytisch dahingehen können ... Die Schwierigkeit, die wir haben besteht darin, dass – wie gesagt anders als in anderen Bereichen – die Sozialisation in Politik, aber auch in Geschichte, in andere Felder gesellschaftlichen Denkens und Tuns, dann sozusagen in die Praxis hinein viel, viel breiter erfolgt als ja bei dem, was andere Fachdidaktiken da schon länger machen – und sicher auch mit einer besseren Schulung ihrer Wissenschaftsbeteiligten, da sind wir hinterher (11 = U_11_2022_01_20). Wissenschafts- und methodentheoretische Grundfragen werden hier als zentrale Differenzmerkmale für schulische Wirkungsforschung im Sinne der Förderung fachlicher einerseits und andererseits pädagogischer Kompetenzen thematisiert. Das hindert nicht daran, eine solche Form der Forschung zu entwickeln und zu stärken:

„Was wir einbringen ist, dass wir die politischen Einstellungen mit einem Wissenstest verbinden. Was nicht nur die Shell-Jugendstudie hat, sondern was überhaupt immer noch sehr selten ist in der politischen Bildung, dass dieser Aufwand erbracht wird, so etwas wie Wissen oder Kompetenzen tatsächlich zu erfassen, ist ja auch ein Forschungsdefizit“ (49 = U_59_2023_03_28)

Zudem werden weitergehende theoriebezogene Fragen zur Konzeption von Demokratiebildung angesprochen, dabei handelt es sich um *„... viele schwierige Fragen, von welchem Demokratiebegriff gehe ich aus? Will ich Demokratie sozusagen zeigen, leben? Und dann ist ja die Frage, ist das überhaupt die Demokratie, die dann später auch in dem politischen Leben erfahrbar wird, die da in Schule, wenn sie sich sozusagen als Polis geriert – das kommt ja auch noch dazu, dass das natürlich kaum realistisch ist“ (16 = U_29_2022_04_06)*. Hier tritt nochmals die Differenz zwischen schulisch erfahrbaren Elementen von Demokratie und der politischen Demokratie im systemischen Feld der großen Politik zutage, die einen wesentlichen Streitpunkt der Kontroverse zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik der 2000er-Jahre ausgemacht hat (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022).

Bezogen auf die Fachdidaktik wird kritisch angemerkt, dass *„... das Thema Demokratieverziehung ... im Grunde genommen keine Rolle (spielt), weil wir ganz in der Tradition einer starken Gymnasiums-fachbezogenen Ausbildung stehen, und weil das nicht nur eine universitäre Sichtweise ist. Es gibt sozusagen gesamtgesellschaftlich einen starken Konsens, dass das am besten ist und das ist sehr schwer zu durchbrechen, weil natürlich auch die Studierenden, die kommen, diese Überzeugung schon in großen Teilen mitbringen“ (27 = U_29_2022_04_06)*. Die schulische Sozialisation der Studierenden, die eben im Kosmos der schulischen Fachlichkeit die Institution internalisiert haben, wird in diesem Verständnis als Grenze einer möglichen fachdidaktischen Innovation in Blick auf Demokratiebildung markiert. Die Kehrseite dieser Deskription wird in einem anderen Interviewausschnitt angesprochen, wenn es heißt, *„... ich denke, das wäre zu viel verlangt, dass das die Didaktiken mitmachen. Für diese fachübergreifenden Sachen sehe ich das eher in den Bildungswissenschaften.“ (37 = U_42_2022_07_08)*. Bemerkenswert ist eine hierzu eine Brücke schlagende These, die aus dem Kontext der Wahrnehmung der internationalen Forschung und der Wahrnehmung von Struktur und Ergebnissen der ICCS-Studie (Abs/Hahn-Laudenberg 2017; Abs et al. 2024) resultiert, weil es in einem solchen Forschungskontext *„... die Möglichkeit gibt, den internationalen Diskurs“ zu rezipieren*. Das führt dann beispielhaft dazu, den *„... deutschen Diskurs zu politischer Bildung und, weniger, aber auch aus der Perspektive der Demokratiepädagogik, als sehr national geprägt (wahrzunehmen) – dazu gehört*

auch dieser Abgrenzungskampf, ... das hat ja eine sehr spezifische deutsche Perspektive“ (39 = U_42_2022_07_08).

Bei aller Forderung nach mehr Forschung zu Demokratiepädagogik und Demokratiebildung wird jedoch auch die Wahrnehmung von Interesse und einem breiten Möglichkeitsraum für die hierfür einschlägigen Wissenschaften angesprochen. Denn obschon „... alle ... da Entwicklungsbedarf und Weiterentwicklungsbedarf und Forschungsbedarf“ sehen, gebe es doch „... eine extrem große Offenheit und wirklich auch Expertise und viel fruchtbaren Austausch. Also es ist jetzt nicht so, dass ich da irgendwie das Gefühl habe, ich bin da die einzige Person, die sich dazu Gedanken macht“ (41 = U_42_2022_07_08). Die Impulse aus den pädagogischen Wissenschaften und den Bildungswissenschaften zeigen sich weiterhin uneinheitlich. Auffällig ist zudem eine grundlegende Bemerkung zur Frage der parteipolitischen Neutralität und dem in der Lehrerschaft offensichtlich ebenso wie in der Gesellschaft insgesamt steigenden Einfluss der AfD: „Wenn ich mir angucke, wie viele AfD-Wähler in der Lehrerschaft sind, nicht nur in Thüringen, es ist ja interessant, dass jetzt immerhin wir so weit sind, dass wir sagen, das ist problematisch, ein Beamtenstatus und AfD-Wählerschaft.“ (15 = U_29_2022_04_06)

6.4.3 Impulse aus verwandten Konzeptionen

Die mit dem Code „Impulse aus verwandten Konzeptionen“ gekennzeichneten Interviewausschnitte erfassen Verweise auf und Verhältnisbestimmungen zu der Demokratiebildung verwandten didaktischen Konzeptionen, wie Demokratiepädagogik, politische Bildung für nachhaltige Entwicklung oder schul- und institutionenbezogene Querschnittsthemen. Zu diesem Themenbereich wurden 16 Interviewausschnitte codiert. Hierbei geht es zunächst um pädagogische Ansätze wie das Service Learning sowie die soziologischen und politikwissenschaftlichen Konzepte Kolonialismus und Rassismus (a.), um Querschnittsthemen (b.) sowie um Bildungsinhalte und die Curriculumreform (c.).

a.) Pädagogische Ansätze und Politikwissenschaftliche Konzepte werden in Aussagen zum inzwischen in den Schulen bekannten Konzept des „Service-Learning“ angesprochen. Service Learning meint einen mehrperspektivischen pädagogischen Ansatz, der in der deutschsprachigen Diskussion inzwischen anerkannterweise als „Lernen durch Engagement“ bezeichnet wird. Unter dieser etablierten pädagogischen Form versteht man „... eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet“ (Seifert/Zentner/Nagy 2019, 12). Diese Verbindung zweier verschiedener Perspektiven, die des gesellschaftlich bedeutsamen Engagements mit dem eines zugehörigen strukturierten und subjektgebundenen Lernens charakteri-

siert die Hauptziele dieses Ansatzes, der sich in den letzten etwa 25 Jahren aus seiner angelsächsischen Tradition heraus auch in der Demokratiepädagogik im deutschsprachigen Raum vor allem in den Schulen hat etablieren lassen. Als Ziele benennen Akteure in diesem Ansatz „... die Stärkung von Demokratie und Zivilgesellschaft“ und damit verbunden „die Veränderung von Unterricht und Lernkultur“ (ebd.).

Entsprechend wird ein in den Interviews direkt dazu argumentiert – und zwar zweimal aus einer eher kritische-distanzierenden Perspektive: *„Bezogen auf Gesellschaft, Zivilgesellschaft, Bürgergesellschaft ist aus meiner Perspektive eine Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements von großer Bedeutung ..., aber auch flankiert durch Bildungsprozesse, insbesondere flankiert durch den Bereich der Demokratiebildung. Und man darf nicht Fehler machen, dieses Service-Learning an die Stelle zu setzen, denn hier besteht die Gefahr einer Individualisierung ... einer nicht vorhandenen Einordnung in sozioökonomische, gesellschaftliche, politische Prozesse. Also insofern ein großes Plädoyer für Demokratiebildung und gegen Ansätze eines Service-Learning, die aus meiner Perspektive nicht weit genug reichen (4 = U_12_2022_01_28).* Fehlende wissenschaftliche Aufklärung führt in dieser Sicht zur Individualisierung von Erfahrung und Lernen in einem nicht in der Demokratiebildung förderlichen Kontext, weil damit die gesellschaftskritische Reflexion, die aus Sicht des oder der Sprecher*in hierzu notwendig sein muss, nicht eingelöst oder erreicht wird. Zugleich wirkt – in einem anderen Gespräch – nachfolgende Aussage wie eine korrigierende Ergänzung zu dieser Kritik: *„Ich glaube, dass diese Kritik dann Recht hätte, wenn man tatsächlich – jetzt bleiben wir mal beim Service-Learning – auf der individuell karitativen Ebene stehen bleiben würde. Aber Lernen findet ja vor allem auch in Reflexionsprozessen statt. ... Ich glaube schon, dass in dem Bezug, wo Schule verlassen wird, wo wir hinausgehen, wo wir in den Bereich der Demokratie als Gesellschaftsform gehen und dann auch ein Stück weiter – wenn wir also mit politischen Akteuren interagieren, ... dass man dann auf der Ebene der Demokratie als Herrschaftsform ist. (2 = U_04_2021_11_24)* Service Learning ist einerseits schulpraktisch anerkannt, in der Diskussion zur Demokratiepädagogik ein längst anerkannter Bestandteil und selbst in Teilen der Fachdidaktik politischer Bildung akzeptiert. Gleichwohl wird es in anderen Handlungsfeldern, insbesondere in sozialpädagogischen Kontexten nach wie vor offensichtlich kritisch gesehen.

Zwei andere Gespräche thematisieren das Erbe und die noch aktuellen Ausprägungen oder auch Folgen von Rassismus und Kolonialismus. Hierbei wird modernisierungstheoretisch argumentiert, denn „... die Moderne sozusagen – das ist die zentrale These – die Moderne, die Welt, in der wir gerade leben, ist eben

irreduzibel aufgebaut auf den dunklen Seiten, so nennt Walter Mignolo das dann, also auf einer rassistischen Aufteilung der Welt, auf der Ausbeutung, auf der Auslöschung ganzer Bevölkerungen ..., auf der Kolonialgeschichte und auf Rassismus – und auch in einer kolonialen Gegenwart, das ist auch nochmal ein ganz wichtiger Teil. (10 = U_33_2022_05_03). Der soziologische Zugriff des in dieser Aussage als Referenz verwendeten Essays von Mignolo (2012) markiert ein wichtiges Merkmal der Moderne, die bekanntlich in einem mehrfach gebrochenen und oftmals repressiv geprägten Prozess die Demokratie und die zugrundeliegende Menschenrechtsdiskurse sowie Herrschaft- und Repräsentationslogiken erst entwickeln musste. Indem dies angesprochen wird, zeigt sich zugleich die Erwartung, dass Konzepte der Demokratiebildung diesen Diskurs integrieren, in keinem Falle jedoch übersehen dürfen. Demokratiebildung benötigt das kolonialismus- und rassismuskritische Argument zur Vervollständigung ihres zugrundeliegenden Demokratiekonzepts. In einem anderen Interviewausschnitt wird dieses Motiv plastisch und markant sichtbar und gestärkt (11; 12):

„Was ich schon auch erschreckend finde ist, dass total viele Lehrerinnen und Lehrer die Uni durchlaufen, ohne danach einen klaren Begriff von Rassismuskritik und Dekolonialität zu haben. Also Dekolonialität sowieso quasi niemand ... aber selbst Rassismuskritik. Also wahrscheinlich finden 99% dieser Menschen Rassismus doof, aber nur ein Bruchteil hat wirklich ein rassismuskritisches Verständnis mit auf den Weg bekommen und das finde ich erschreckend“ (11 = U_33_2022_05_03).

b.) Mehrere Querschnittsthemen, die mit Konzepten der Demokratiebildung korrespondieren, werden angesprochen. Damit gemeint sind pädagogische Aufgaben und Themen, die „... durch die Entwicklung entsprechender Kompetenzen sowohl im Rahmen des Unterrichts unterschiedlicher Fächer als auch in außerunterrichtlichen Bereichen des Schullebens, u.a. indem Schulen sich für bestimmte Projekte engagieren“ (Bieber 2016) erreicht werden sollen. Dazu gehören in den hier indizierten Äußerungen Soziale Benachteiligung, Inklusion und Digitalisierung sowie – unspezifisch – weitere, hier unausgesprochene Themen:

„Wir sprechen auch über Inklusion, wir sprechen auch über Digitalisierung und viele andere Querschnittsthemen, die bedient werden müssen und jetzt kommt eben auch noch Demokratiebildung hinzu. Ich denke trotzdem, dass das eine Dimension ist, die eben auch die auch die zentrale Aufgabe von Schule in einer Gesellschaft markiert und deswegen nicht zu vernachlässigen ist“ (3 = U_08_2022_01_11).

Dabei werden offensichtlich schon als „Allgemeinplätze“ verstandene Formulierungen wahrgenommen. So verweist eine*r der Teilnehmenden an dieser Studie auf „... Sätze, die dann immer wieder zitiert werden als Legitimierung der politischen Bildung oder auch der Demokratiebildung, dass Menschen nicht als Demokraten geboren werden, sondern die müssen dahin erzogen und gebildet werden oder auch Demokratie ist die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss. Das wird auch sehr häufig von Oskar Negt in der Erwachsenenbildung zitiert“ (8 = U_16_2022_02_23). Zugleich wird in diesem Rückgriff deutlich, dass diese oftmals als Axiome der Demokratiepädagogik und Demokratiebildung verstandenen Sentenzen auch leerlaufen, an Substanz und Bedeutung verlieren können, weil sie vermutlich häufig unreflektiert und legitimatorisch verwendet werden: „Also ich kann mit solchen eigentlich nicht so viel anfangen, weil das für mich immer die Frage provoziert: Als was werden wir denn geboren? Als Autokraten?“ (ebd.).

Angesprochen werden damit auch Projekte, „... um Demokratiebildungsformate zu entwickeln, und das aber vor allem mit Schülerinnen und Schülern, die eher bildungsfern sind und deswegen ist das – glaube ich – nicht klassisch, weil man das ... lange Zeit gar nicht so im Fokus hatte, obwohl wir jetzt relativ genau wissen, dass das die Schulen sind, die wir irgendwie erreichen müssen, die Sekundarschulen, da macht der was“ (9 = U_29_2022_04_06). Die Frage der Zielgenauigkeit von Demokratiebildung stellt sich hier ebenso, wie dies vielfach in der Politikdidaktik diskutiert wird. Wie erreicht man die Gruppe der Benachteiligten, der Desinteressierten, derer, die scheinbar die Bindung an Demokratie als System, Verfahren und Lebenswelt schon aufgegeben haben? Die ungelöste Spannung zwischen Demokratiebildung und marginalisierte Gruppen in Gesellschaft und damit auch im Bildungswesen ist auch hier eine noch offene und in der Konzeptentwicklung zu berücksichtigende Frage. Das dies nicht leicht wird, zeigt die im Interview an diesem Kontext anschließende Beschreibung eines entsprechenden Entwicklungsvorhabens: „(Wir) haben in unserem Teilprojekt im Grunde genommen versucht das, was mit der Mitte-Studie gemacht wird ... für das Lehramt zu reproduzieren, also Einstellungen von Lehrkräften an verschiedenen Standorten zu erfragen und wir müssen leider sehen, dass dieses Projekt zu ganz wenig führt.“ (ebd.).

c.) Curriculumreform und Lehrerbildung sind ebenfalls ein Thema im Bereich der Impulse für Demokratiebildung. Revidierte Curricula in Nordrhein-Westfalen werden exemplarisch thematisiert, da sie „... diese Aspekte der Mitgestaltung, der Partizipation stärker“ integrieren (14 = U_42_2022_07_08). Sie beziehen sich offensichtlich in der gegebenen Interviewaussage auf die Konzepte von Westheimer/Kahne (2004) und Westheimer (2015) und die dort formulierten „... Bürgerideale, die dahinterliegen, also mit Westheimer und Kahne personally

*responsible citizenship', 'participatory citizenship' und 'justice oriented', also kritische Bürger*innenrolle, mitgestaltende Bürger*innenrolle“ (ebd.). Kritisiert wird an dieser jüngeren Curriculumrevision, dass sie offensichtlich diese als deskriptive Konzepte entwickelten Bilder als Zielprojektionen für unterschiedliche Schularten nutzt. Denn „... dann sehen wir schon, dass die Curricula der Hauptschule zum Beispiel, um jetzt einmal den Kontrast zu haben, dann stärker diese ‚personally responsible‘, also diese privat verantwortliche Bürgerschaftsrolle – also sich an Gesetze halten, wählen gehen und ansonsten eben sich einfügen – fokussieren, während das Gymnasium stärker auch eben eine gestaltende Rolle im Sinne einer Umgestaltung oder einer Mitgestaltung der Gesellschaft adressiert“ (ebd.). Es ist offensichtlich, dass Konzepte der Demokratiebildung auf eine solche schicht- und bildungsstufen-spezifische Zielbeschreibung nicht eingehen und realistisch umgesetzt werden können. Denn nach wie vor geht sowohl der Diskurs zur Demokratiebildung als auch eine der Hauptlinien in der fachdidaktischen Diskussion davon aus, dass „... das, was die Politikdidaktik oder die sozialwissenschaftliche Bildung ... unterscheidet von anderen Didaktiken, ... dieser normative Anspruch (ist), den Schüler*innen ein positives Selbstverständnis, ein positives Bewusstsein in Bezug auf die Regierungsform der Demokratie zu vermitteln. Diesen normativen Anspruch sehe ich in anderen Didaktiken, okay, die Geschichtsdidaktik vielleicht auch noch, aber ich meine in der Französischdidaktik liegt kein normativer Anspruch begründet, meiner Meinung nach (nicht)“ (15 = U_57_2023_03_22).*

6.4.4 Zusammenfassung

In der Gesamtschau dieser Auswertung lassen sich einige Aspekte festhalten, die zur Impulsgebung aus anderen pädagogischen und fachlichen Kontexten zur Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung beitragen. Solche Impulse kommen von den für die Pädagogik und die Demokratiebildung bedeutsamen Wissenschaften oder werden umgekehrt von diesen aus den Diskursen der Demokratiebildung heraus erwartet. Sie sind für die meisten Interviewten gleichwohl noch nicht wirksam oder einfach vorhanden. Sie kommen ferner aus den Praxisprojekten, die für Konzepte der Demokratiebildung einschlägig sind oder sein können. Sie werden insbesondere für die Lehrer*innenbildung benötigt und für die Weiterentwicklung von Curricula.

Zudem fließen Impulse aus der schulischen und der wissenschaftsbezogenen Projektpraxis zurück in vorhandene oder sich derzeit entwickelnde Konzepte von Demokratiebildung. Das gilt beispielsweise für die Erfahrungen von Schüler*innen mit der SV-Arbeit in der Schule. Ferner wird die mögliche demokratiebildsame Wirksamkeit in der Auseinandersetzung und Begegnung mit

Politik und Politiker*innen angesprochen – allerdings unter dem Vorbehalt substanziellen Austausches und Einblick in deren Netzwerke. Die Regelbegegnung mit dem Wahlkreisabgeordneten scheint hier wenig wirksam und wird auch nicht thematisiert.

Lehrer*innenbildung ist ein sichtbares Thema. Unübersehbar ist, dass es zu wenig davon für die komplexe Querschnittsaufgabe der Demokratiebildung gibt. Man wünscht sich hier mehr gesellschaftlichen Druck, insbesondere auch auf die staatlichen Institutionen der Lehrer*innenbildung. In dieser Auswertung wird zudem die nach wie vor nicht ganz klare Bedeutung des „Beutelsbacher Konsens“ in Blick auf die Begrenzung von Lernen durch engagiertes Handeln in politischen Projekten sowie dem Thema des Spannungsfeldes zwischen praktischem Engagement und ideologischer oder parteilicher Überwältigung sichtbar. Ausgangspunkt ist dabei die Erfahrung mit dem Online-Portal der AfD zur Meldung von scheinbar linksideologischer Überwältigung im Unterricht durch Lehrkräfte.

Wenig Anmerkungen und Reflexionen kommen zum Thema Digitalisierung. Das digitale Partizipationsprojekt Aula wird immerhin knapp angesprochen. Ebenso nur vereinzelt – aber immerhin thematisiert – werden die Aspekte von Bildungsgerechtigkeit als besonderer Herausforderung für Demokratiebildung und die Frage der frühkindlichen Demokratiebildung. In Blick auf Evaluation und Wirkungsforschung insbesondere für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, aber auch die fachliche politische Bildung, wird entschieden die methodische und wissenschaftslogische Differenz zwischen geschlossenen und anwendungsbezogen naturwissenschaftlichen Kompetenzmessungen und solchen der Zivilität, der Bürger*innenbildung oder eben der demokratischen Handlungskompetenz betont. Es fehlen nicht nur Vorstellungen von oder Kenntnisse über eine Wirkungsforschung für politisches Lernen und Demokratiebildung. Potenziale dafür eröffnen sich vor allem in den internationalen Diskursen und den Studien zu Konzepten der Bürgerlichkeit und Bürgerrolle, die „Mind-Sets“ im Sinne von Einstellungen zu Partizipationsbereitschaft, zu politischer Bildung im fachlichen Sinne und damit zu politischem Wissen thematisieren. Fehlende Forschung wiederum wird in Hinsicht auf eine realistische Beschreibung der Governance im Bildungssystem sowie von deren Auswirkungen auf die einzelne Schule eingefordert. Politische Theorie im Sinne radikaler Demokratietheorie und auch anderen Formen der Demokratietheorie wird als Mangel angesprochen und deren Reflexion und Präsenz als Merkmal eines Konzepts von Demokratiebildung dargestellt. Schließlich wird die Fachdidaktik der politischen Bildung als tradiert gymnasialorientiert kritisch in den Blick

genommen. Auf der anderen Seite signalisiert die Erfahrung mit Forschungen zur Demokratiekompetenz Jugendlicher und zu ihrem politischen Lernen im internationalen Kontext als offen beschrieben. Einige Konzepte der Demokratiepädagogik werden angesprochen, dabei aber durchaus disparat eingeschätzt – dies gilt insbesondere für das Modell des „Service Learning/Lernens durch Engagement“. Bemängelt wird die noch wenig entwickelte Sensibilität des Feldes für Strukturen von Rassismus und Kolonialismus. Es handelt sich also bei diesen Aussagen im Gesamtblick um ein sehr heterogenes Feld, das so gesehen in der Vielfalt und partiellen Kleinteiligkeit der Argumentation geradezu unterstreicht, dass ein Bewusstsein eines Konzepts von Demokratiebildung eben – maßgeblich aus guten Gründen – noch nicht wirklich im fachlichen Minimalkonsens weder in der Diskursgemeinschaft der politischen Bildung noch jener der Demokratiepädagogik erkennbar ist.

6.5 Zukunftsperspektiven

Der Basiscode „Zukunftsperspektiven“ erfasst prognostische Perspektiven auf Demokratiebildung wie etwa Vorschläge, Ideen und Wünsche für Entwicklungspotenziale sowie subjektive Wünsche oder Zukunftsvisionen, die allgemeinen Charakter haben. Es wurden – zusammen mit den zugehörigen Subcodes – hierzu insgesamt 401 Codes erfasst. Die Textstellen haben einen Umfang von insgesamt 461.867 Zn., im Durchschnitt hat ein Code 1.152 Zn.

Da die Frage nach einer Prognose der Demokratiebildung fester Bestandteil des Interviewleitfragebogens gewesen ist, haben alle Interviewten etwas zu den Zukunftsperspektiven gesagt. Konsens ist, dass die Herausforderung der Demokratiebildung darin besteht, möglichst viele Menschen zu erreichen und ihnen die Möglichkeit zu geben, demokratisch zu lernen und zu leben. Obwohl die Interviewten teilweise aus sehr verschiedenen Feldern der Demokratiebildung kommen, lassen sich drei große Bereiche von Zukunftsperspektiven ausmachen: Künftige Erwartungen (6.5.1.), Institutionalisierung (6.5.2.) und Förderung (6.5.3.).

Institutionalisierung und Förderung lassen sich natürlicherweise auch als künftige Ziele verstehen, wurden dennoch als eigene Kategorien erstellt, da die Institutionalisierung von Demokratiebildung und die Förderung von für die Demokratiebildung relevanten Bereichen nicht nur stetige künftigen Ziele sind, sondern bereits jetzt und in Vergangenheit als Grundbedingungen für die Etablierung und Bestandssicherung von Demokratiebildung beschrieben werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewten zu diesen drei Bereichen dargestellt. Mit der Zusammenfassung der zukunftsbezogenen Ziele (6.5.4.) schließt dieser Teil.

6.5.1 Künftige Erwartungen

Als künftige Erwartungen wurden hauptsächlich Offenheit, Transparenz schaffen und die Erarbeitung von Konzepten genannt. Ein „*Da wünsche ich mir Offenheit*“ (275 = U_08_2022_01_11) lässt sich häufig herauslesen; dieses adverbiale „Da“ bezieht sich auf mehrere Ebenen. Die Offenheit von Personen, die im Feld der Demokratiebildung tätig sind, gegenüber Themen wie z.B. Digitalität, Klimapolitik oder Inklusion, wird zum einen genannt (23, 77, 120, 121, 123, 139,

145). In einem Interview wird auch die Offenheit von Wissenschaft gewünscht, was nicht weiter ausgeführt wird, sich möglicherweise auf die Debatte zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung bezieht. Letztlich wird Offenheit in Zukunft auch für den Begriff und die Inhalte von Demokratiebildung erwartet:

„Ich glaube, wir müssen da nur den Blick ein bisschen weiten und Demokratielernen nicht so sehr ... mit Schule und das muss auch nicht mit schulischen Inhalten verknüpft werden, das kann auch in ganz anderen Kontexten stattfinden und ich nenne jetzt hier mal beispielhaft den Sportverein.“ (141 = V_55_2023_03_16)

So sei Demokratiebildung ideal für die *„Möglichkeit des gemeinsamen Lernens“* (139 = W_49_2022_12_20), bei der Fachschaften und Wissenschaftsdisziplinen kooperieren und gemeinsam voneinander lernen könnten. Hier findet sich bereits der Ansatz, Demokratiebildung nicht nur im Bereich von Schule als Querschnittsaufgabe zu verstehen, sondern disziplinübergreifend auch im universitären oder außerschulischen Bereich anzuwenden. Dieser Punkt wird später noch ausführlicher dargestellt. In Bezug auf die Zukunft von Demokratiebildung wird zudem Transparenz oder zumindest die Herstellung von Transparenz auf verschiedenen Ebenen hervorgehoben. Ein wichtiger Aspekt der Demokratiebildung ist die Transparenz der politischen Prozesse in Schulen.

„Und so erwarte ich das eigentlich auch von allen, die hier die Schule leiten, die Schule führen, die Lehrer und Lehrerinnen sind: Dass man die politischen Prozesse transparent macht, denn dann erzeugt die Demokratie in der Schule weniger Widerspruch.“ (8 = V_02_2021_10_25)

Wenn Schüler*innen die Möglichkeit haben, die Entscheidungsprozesse in ihrer Schule zu verstehen und mitzugestalten, würde dies dazu beitragen, Widersprüche gegenüber demokratischen Prinzipien zu reduzieren. Transparenz schafft Vertrauen und ermöglicht es den Beteiligten, sich zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus sei es wichtig, Demokratie sichtbar zu machen und als Grundlage für Auseinandersetzungen in öffentlichen Einrichtungen zu etablieren (49, 102, 158, 170, 186, 261).

Für Demokratiebildung benötigt es Einsicht darin, inwieweit eine Institution demokratisch ist, um auf mögliche Missstände zu reagieren oder die bereits bestehenden demokratischen Strukturen weiter auszubauen. In der Schule könne dies durch die Integration von demokratischen Werten und Prinzipien

in Lehrplänen und Schulprogrammen erreicht werden. Lehrkräfte sollten ihre Perspektive offenlegen und den Schüler:innen ermöglichen, verschiedene Standpunkte kennenzulernen und eine eigene Position zu entwickeln (75, 188). Dies fördert nicht nur die Demokratiebildung, sondern auch das kritische Denken und die Fähigkeit zur konstruktiven Diskussion. Auch die so verstandene Förderung und Herstellung von Transparenz bezieht sich nicht nur auf die Schule, sondern auf die Gesellschaft im Ganzen:

„Ich finde es völlig legitim und notwendig, in Deutschland in öffentlichen Einrichtungen deutlich zu machen, dass wir ein bestimmtes Verständnis von Demokratie haben, und dass das für dieses Land die Grundlage einer Auseinandersetzung ist. Ich würde auch transportieren, dass wir in einer öffentlichen Institution nicht dahinter zurückgehen können. Aber dies transparent zu machen, um damit auch einer Auseinandersetzung zu ermöglichen, ist etwas Anderes als nur ein Prinzip zu transportieren.“ (85 = U_10_2022_01_19)

Dazu gehört auch, dass in Bezug auf zukünftige Ziele der Demokratiebildung der demokratiebildende Auftrag in der Kinder- und Jugendhilfe deutlicher hervorgehoben werden muss. Kinder und Jugendliche sollten frühzeitig die Möglichkeit erhalten und nutzen können, demokratische Werte und Prinzipien zu erleben und zu erlernen. Dies könnte etwa durch die Etablierung demokratischer Strukturen in Jugendzentren, Sportvereinen und anderen außerschulischen Einrichtungen erreicht werden (55, 133, 161, 302, 366). Diese beiden Punkte würden zum einen voraussetzen, aber auch zum anderen dabei helfen, ein Konzept der Demokratiebildung zu schärfen und zu festigen. Gerade die Erarbeitung und Etablierung von Konzepten wird von den Interviewten als ein zentrales künftiges Ziel beschrieben, dass sich auf verschiedenen pädagogischen Handlungsebenen auswirken könnte.

Die Diskussion um das Verhältnis von Demokratiepädagogik, politischer Bildung und Demokratiebildung lässt sich in den Interviews ebenfalls wiederfinden. Immerhin ist hier eine konsensbezogene Linie erkennbar, der zufolge diese Debatte nicht weiter verschärft werden sollte und es nicht zu erneuten Abgrenzungen im Fachdiskurs kommen darf. Die zwei folgenden Interview-Ausschnitte weisen hier auf zentrale Fragen und konstruktive Wege hin:

„Und wir kennen alle die massiven Konflikte, die wir gerade in der Fachcommunity im Kontext der Politikdidaktik um diese Fragen von: Wie viel soziales Lernen ist im Politischen? Wie viel Politisches ist im sozialen Lernen? – gehabt haben. Nur der

Begriff der Demokratiebildung löst diesen Konflikt nicht. Und das ist auch einer, der schummelt sich da so durch. Da muss einfach auch eine Begriffsschärfung, eine konzeptionelle Schärfung stattfinden. Und auch die theoretischen Bezugsrahmen müssen klar werden. So viel habe ich dazu bislang nicht gelesen. Das geht ja schon beim Bildungsbegriff los. Wo ist denn der Bezug gerade? Aus welchem bildungstheoretischen Verständnis heraus wird denn die Bildung in Demokratiebildung konturiert?“ (150 = U_10_2022_01_19)

„Ich glaube, weil das auch gerade so ein Stück weit mein Thema ist, dass wir uns einfach nochmal genauer die Begrifflichkeiten und das, was auch theoretisch dahintersteht, anschauen müssten. Also gerade, wenn wir jetzt von Demokratiebildung sprechen oder von Demokratiepädagogik. Wie lassen sich eigentlich bildungstheoretische mit erziehungswissenschaftlichen Theorien in einen fruchtbaren Austausch ... bringen und was ziehen wir daraus für Schlüsse für unseren Bereich in der Wissenschaft und in der Forschung, um nicht wieder in diese alten Muster der Abgrenzungsrhetorik zu verfallen.“ (155 = U_31_2022_04_11)

Es ist wichtig, einen Austausch zwischen bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien zu fördern und hier zu erörtern, welche Demokratietheorien aufgegriffen werden sowie welche Form der Bildungstheorie zugrunde gelegt wird. Hier sollte die Leitlinie einer konstruktiven Kooperation im Zentrum stehen, das gilt für Wissenschaftsdisziplinen und Akteur*innen in der Praxis.

Mit der Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung könnte auch deren Verankerung gefördert werden. Die Interviewten weisen darauf hin, dass eine verbindliche Bezugnahme auf die und Stärkung der Mitbestimmungsrechte von Kindern auf den differenten politischen Ebenen von großer Bedeutung ist. Besonders die Interviewten aus den Stiftungen sagen, dass diese eine wichtige Rolle bei der Förderung von Demokratiebildung und gesellschaftlichem Engagement spielen und somit zur Konzeptschärfung beitragen kann. Indem gerade zivilgesellschaftlich geförderte oder getragene Initiativen Demokratie als Grundwert und Ziel in ihren Aktivitäten integrieren, können sie einen wertvollen Beitrag zur Demokratiebildung leisten. Damit zeigt sich hier auch eine große Nähe zum Aspekt der Institutionalisierung (148, 152, 154, 155, 156).

6.5.2 Institutionalisierung

Institutionalisierung meint im Kontext dieser Untersuchung die strukturelle Verankerung von Demokratiebildung in Organisationen. In den Interviews

findet sich ein Konsens darüber, dass es eine manifeste Vermittlung von demokratischen Werten, Rechten, Gremien und Verfahren geben muss, damit Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, demokratisch zu handeln. Eine reine Haltung seitens der Lehrenden alleine der Art, dass das Kind mündig sei ab der Geburt, kann hier nicht ausreichend sein. Pädagogische Institutionen müssen sich demokratisieren und ihre Machtverhältnisse demokratisch strukturieren, um ihre eigene und institutionenbezogene Qualität von Demokratie zu erreichen. In den Interviews wird damit ein anspruchsvoller, zugleich auch für die Demokratiebildung leitender Aspekt formuliert. Die Institutionalisierung der Demokratiebildung bezieht sich in den Interviews auf die Modularisierung von Demokratiebildung im Rahmen entsprechender Professionalisierung durch Studium, die Anerkennung und Erfüllung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, Demokratiebildung in der Schulentwicklung und die Etablierung von Arbeitsstellen, um diese Ansprüche auch praktisch umsetzen zu können. Die Interviewten sind sich einig darin, dass Demokratiebildung sowohl in den entsprechenden pädagogischen Studiengängen in den Universitäten, den pädagogisch fachbezogenen anderen Hochschulen und auch in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung in den Studienseminaren (und vergleichbaren Einrichtungen der Länder) modularisiert werden sollte.

Ein Beispiel für Bemühungen zur Modularisierung der Demokratiebildung wird mit der Ruhr-Universität Bochum genannt. Dort wird ein Zusatzzertifikat mit dem Namen „Diversitätssensibilität“ angeboten. Das Modul behandelt Themen wie Antisemitismus, Rassismus, Sexismus, Klassismus und Adulismus. Dieses Zusatzzertifikat soll den Studierenden überfachliche Kompetenzen vermitteln und sie für gesellschaftliche Herausforderungen sensibilisieren. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass das Angebot kritisch betrachtet werden kann, da es eben als „Zusatzzertifikat“ bezeichnet wird. Dies impliziert, dass Demokratiebildung nicht als integraler Bestandteil des Studiums angesehen wird, sondern als optionale Ergänzung. Es scheint so, dass generell relevante Themen aus der Demokratiebildung bislang nicht im Rahmen ihrer Bedeutung angesehen seien, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht:

*„Wir brauchen mehr Professuren zum Themenfeld Antisemitismus, Rassismus, Ungleichheitsstrukturen und Lehramtsausbildung. Ich glaube, wenn wir ein Digitalisierungsprojekt gehabt hätten, dann hätten die uns gerne die Türen geöffnet. Aber zum Thema Antisemitismus wollte uns niemand reinlassen. Es geht uns doch nicht darum, Lehrkräfte zu entlarven. Ich will hier kein Lehrer*innen-Bashing betreiben. Es geht doch nicht darum, die einzelne Lehrkraft, sondern es geht darum, wie können*

*wir eigentlich Lehrer*innenbildung verbessern. Dafür brauchen wir einen Blick auf die Praxis und ich würde mir von den Schulleitungen mehr Mut wünschen.*“ (251 = U_57_2023_03_22)

Dabei sind sich alle Interviewten, die etwas zu der Ausbildung bzw. Professionalisierung von Lehrkräften durch das Studium an der Universität gesagt haben, einig: In der Lehramtsausbildung muss Demokratiebildung modularisiert sein. Insbesondere wird hier angesprochen, dass es die Lehramtsausbildung insgesamt betreffen muss und nicht nur die der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oder der politischen Bildung im engeren Sinne. Insgesamt wird deutlich, dass die Interviewten eine grundlegende Neuausrichtung der Lehramtsausbildung ansprechen, um Demokratiebildung zu modularisieren und überfachliche Kompetenzen zu fördern (181, 182, 183, 185). Sie betonen die Notwendigkeit, Demokratiebildung nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern auch praktisch erfahrbar zu machen. Dafür sollten schulkulturelle Gelegenheiten der Beteiligung geschaffen werden, in denen demokratisches Handeln geübt werden kann. Die Rolle der Lehrenden wird als entscheidend für die Demokratiebildung angesehen und es wird Wert darauf gelegt, dass diese in der Lehramtsausbildung reflektiert werden muss.

Demokratiebildung solle allerdings nicht allein in den Schulen stattfinden, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sein. Interessant ist hier, dass Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe so beschrieben wird, dass sie den tradierten Rahmen der Schule übersteigt. Es wird auch von einem Teil der Interviewten darauf hingewiesen, dass Demokratiebildung bewusst in den Strukturen der Erfahrung und des Erlebens der Hochschule verankert werden muss (72, 90, 97, 193). Das bedeute aber auch, dass Demokratiebildung von verschiedenen Wissenschaftsbereichen erforscht und beforscht werden sollte:

„Darüber müssen wir nachdenken. Das ist natürlich eine sehr weitreichende Forderung und auch eine, die auch viele Schwierigkeiten betrifft, das muss man sagen, das merkt man dann, wenn man eben an solchen Projekten sitzt, denn die Querschnittsaufgaben für die Lehrerbildung und auch für die Schule, die sind so vielfältig, dass der Raum, die Zeit, die Ressourcen, vor allem die zeitlichen, natürlich auch begrenzt sind. Wir sprechen auch über Inklusion, wir sprechen auch über Digitalisierung und viele andere Querschnittsthemen, die bedient werden müssen und jetzt kommt eben auch noch Demokratiebildung hinzu.“ (195 = U_08_2022_01_11)

Ein Fokus lag bei den Interviewten bei dem Punkt, dass Demokratiebildung eine Querschnittsaufgabe ist. Wie bereits angesprochen, lässt sich die Funktion Querschnittsaufgabe nicht nur auf die Schule beziehen, sondern muss weiter gefasst werden. Zum einen finden sich Aussagen mit Blick darauf, dass „*Demokratiebildung oder dass Demokratielernen sowieso in jedem Unterrichtsfach stattfinden kann*“ (188 = S_54_2023_03_16). Es wird vorgeschlagen, dass Lehrkräfte in allen Fächern die Möglichkeit erhalten sollten, demokratische Prinzipien und Werte zu vermitteln und Schüler*innen zur aktiven Teilhabe anzuregen. An dieser Stelle wird in einem Interview zudem betont, dass Demokratiebildung bereits im Grundschulbereich beginnen sollte, indem schon dort auf gesellschafts-politische Themen hinzuweisen sei (180).

Zum anderen steht die Gestaltung und Etablierung von schulischen demokratischen Strukturen im Vordergrund. Es wird betont, dass Demokratiebildung nicht nur eine Frage der individuellen Einstellung ist, sondern dass diese eine bewusste Prägung der Schulgemeinschaft und des Unterrichts erfordert. Die Bedeutung der Partizipation und Mitbestimmung von Schüler*innen wird in den Mittelpunkt gerückt. Es geht darum „... *es auch für alle an Schulen tätigen Personen sichtbar und erfahrbar zu machen, und es muss dann auch gelebt werden und eine echte Kultur einfach sein*“ (186 = S_41_2022_07_05). Es wird betont, dass Schüler*innen frühzeitig die Möglichkeit erhalten sollten, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und ihr Umfeld mitzugestalten. Es wird vorgeschlagen, zunächst und zuerst Klassenräte oder Schüler*innenvertretungen zu etablieren. Ergänzend sollen Kooperationen mit Einrichtung von außerschulischen Angeboten zur Demokratiebildung aufgebaut werden (z.B. 21, 55, 64, 133, 253).

Dabei wird hier eine Forschungslücke sichtbar, welche die Demokratiebildung in Zukunft produktiv schließen könnte: Es geht dabei um ein Modell zur Förderung von Demokratiekompetenzen und zur Demokratieförderung. Wenn es in absehbarer Zukunft gelingt, Konzepte der Demokratiebildung zu klären und zu etablieren, könnte auch die Wirksamkeit einzelner Elemente von Demokratiebildung untersucht werden, speziell diejenigen, die Demokratie sowie Demokratiekompetenz bei Kindern und Jugendlichen evaluierbar fördern. Ideal wäre ein Modell, dass die Entwicklung von Demokratiekompetenz in unterschiedlichen Altersgruppen beschreibt, um daraus didaktische Leitlinien der Demokratiebildung und -förderung abzuleiten. Die bereits angesprochene Kooperation mit außerschulischen Akteuren zielt darauf ab, dass Demokratiebildung nicht allein in den Schulen stattfinden kann, sondern auch außerhalb des schulischen Kontexts gefördert werden muss. Es wird vorgeschlagen, dass

Jugendverbände, politische Bildungseinrichtungen und andere außerschulische Akteure Demokratiebildung anbieten sollten (133, 175, 198, 392).

Hier schließt sich auch der Aspekt der demokratischen Schulentwicklung an. Es wird darauf verwiesen, dass eine demokratische Schulentwicklung auf verschiedenen Ebenen stattfinden sollte, angefangen von der Schulkultur über die Mitbestimmung der Schüler*innen bis hin zur curricularen Mitverantwortung und Mitgestaltung:

„Eigenverantwortliche Schule“ bedeutet, dass das Team an der Schule vor Ort seine Schule lebt, demokratisch aufstellt und nach den Bedürfnissen der Kinder und der Eltern ausgerichtet. Das ist eigenverantwortliche Schule, zumindest also ich als Nichtwissenschaftlerin definiere das so. Wenn wir das so erleben, dann entstehen demokratische Schulen ohne nur ein „Schild“ von Demokratie und Courage. (10 = V_02_2021_10_25)

Diese Zukunftsperspektiven auf die Institutionalisierung von Demokratiebildung gehen mit einem hohen Anspruch in der Zielbeschreibung einher, der viele Tätigkeiten in diesem Feld erforderlich macht. Um diesen Anspruch einzulösen, sehen einige Interviewpartner*innen es als notwendig an, Arbeits- und Koordinationsstellen für Demokratiebildung zu schaffen (244, 246, 250, 251, 252, 253).

In Blick auf Professionalisierung durch Arbeit wurde auch gefordert, dass es mehr Professuren in Themenfeldern oder besonderen Profilen der Demokratiebildung wie z.B. Antisemitismus oder Rassismus geben sollte (251). Nur auf diese Art und Weise könnte auch eine fundierte Ausbildung von Lehrkräften in diesen Bereichen gefördert werden. Zudem wurde vorgeschlagen, dass es ausgewiesen und entsprechende Stellen für Demokratiebildung geben sollte. Dies gilt sowohl auf politischer Ebene:

„Es gibt keinen Staatsminister für Demokratieentwicklung, es gibt keinen Bundestagsausschuss für Demokratiep Politik, obwohl es aus meiner Sicht sehr wichtig wäre und auch vielleicht den Wert dieser Institution „Demokratie“ nochmal viel deutlicher machen würde und natürlich auch ein Anker für Reformen wäre, die auch dringend nötig sind.“ (244 = S_06_2021_12_03)

Dies gilt auch in der Schule:

„Das ist natürlich immer auch, bei uns im Landesdemokratiezentrum, die verstehen unter Demokratiebildung viel auch Extremismusprävention. ... Also ich wünsche

mir, wenn ich wirklich wünschen könnte, würde ich gerne an jeder Schule einen Demokratiebeauftragten haben, der sich wirklich nur dafür verantwortlich fühlt, also so ähnlich wie die Respektcoaches finde ich schon toll.“ (249 = KMK_46_2022_12_19)

6.5.3 Förderung

Solche Arbeitsstellen ebenso wie die Kooperationen, Projekte und weiteren Bemühungen zur Demokratiebildung erfordern finanzielle Förderung. Ein Teil der Zukunft von Demokratiebildung wird somit in der Beschaffung finanzieller Mittel liegen. Die Aussagen der Interviewten verdeutlichen, dass die Ansprüche an die Fördermittelempfänger*innen im Bereich der politischen Bildung und Demokratiebildung von Jahr zu Jahr steigen. Dies kann dazu führen, dass die pädagogische Arbeit und damit die Arbeit für die pädagogische Praxis sowie die Kinder und Jugendlichen nicht so intensiv verfolgt werden können, wie dies notwendig ist. Eine interviewte Person erläutert, dass es wichtig ist, darauf zu achten, dass die Förderung nicht nur auf die Wirkkennzahlen ausgerichtet ist, sondern auch Raum für das Ausprobieren neuer Ansätze und Innovationen bieten sollte (378). Interessant ist hier der Wunsch nach mehr Kooperation zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft, die zu einer *„... ressourcenstärkenden Verankerung von Politischer Bildung und Demokratie Lernen im weitesten Sinne“* (378 = U_21_2022_03_07) führen soll.

Generell sehen die Interviewten ein großes Potenzial in der künftigen Vernetzung und Kooperationsarbeit im Bereich der Demokratiebildung. Sie betonen, dass durch die Zusammenarbeit der Akteure neue Ideen und Konzepte entwickelt werden können, um Demokratiebildung weiterzuentwickeln und zu verbessern. Sie sind der Ansicht, dass Vernetzung und Kooperation dazu beitragen können, die Qualität von Demokratiebildung zu steigern und die Teilhabe von Jugendlichen zu fördern. Sie betonen auch, dass Vernetzung und Kooperation dazu beitragen können, die Stabilität und Nachhaltigkeit der Projekte im Bereich der Demokratiebildung zu gewährleisten. Gerade durch das Engagement soll in der Vernetzung und Kooperation das Potenzial für Demokratiebildung liegen:

„Wo immer diese Netzwerke geschaffen werden können, dass man sieht, da ist jemand, der engagiert sich für etwas bestimmtes, und da ist jemand anders, der engagiert sich auch für etwas bestimmtes und die haben eine gemeinsame Verbindungslinie, nämlich ihr Engagement für die Gesellschaft – selbst wenn der eine das vielleicht macht im Bereich: Erinnerung an die Geschichte und der andere macht es vielleicht im Bereich Umweltpolitisches Projekt, Umweltschutzprojekt vor Ort oder so –, dann verbindet die

beiden etwas ja und da könnten vielleicht Netzwerke und Verbindungen entstehen, die es viel deutlicher machen: Da gibt es etwas!“ (S_06_2021_12_03)

Die Interviewten sind sich darin einig, dass die Vernetzung und Kooperation im Bereich der Demokratiebildung eine wichtige Rolle spielen, um die aktuellen Herausforderungen anzugehen und die Ziele der Demokratiebildung zu erreichen. Spätestens an dieser Stelle zeigt sich alleine schon durch die mehrfache Nennung, dass Kooperationen als Grundbedingung für Demokratiebildung angesehen werden.

Ein weiterer Punkt, der hierbei genannt wurde, ist die Förderung der Forschung zur Demokratiebildung. In Verbindung mit der Notwendigkeit, Demokratiebildung auch zu konzeptualisieren und dafür Finanzierungsmöglichkeiten zu erschließen, wird hier die Forschung am und zum Thema „Demokratiebildung“ als Bedingung genannt. Es wird angeregt, innovative Vorhaben und Projekte zu begleiten und zu evaluieren, um mehr Erkenntnisse über beispielsweise die Wirksamkeit von Demokratiebildung zu gewinnen, was im Ertrag auch zur Akquise weiterer entsprechender Mittel führen könnte (314, 315, 318, 319). Gerade vor dem Hintergrund, dass es noch keine Grundlagenforschung gibt, könnte hier Potenzial zur Forschung liegen. So sagt eine der interviewten Personen, es gebe *„... eine Art Forschungsbedarf: man müsste mal herausfinden, was die Gründe des Fernbleibens von diesen Angeboten sind, sprich: Warum man die Schüler:innen nicht gut involviert, warum sie sich für Demokratie nicht interessieren“* (315 = U_08_2022_01_11). Es wird auch angeregt, die Auswirkungen von Demokratiebildung auf die Schulkultur und das Schulklima zu untersuchen. Zudem würde hier auch die Vorstellungsforschung bedeutende Einsichten hervorbringen:

„Das ist die Frage nach den Demokratieverständnissen von Lehrkräften und dessen, was damit dann an Demokratieverständnissen in Schule existiert – und dass da eine Forschungslücke besteht. Wir tun so, als sei es möglich, Dinge einzubringen, ohne geklärt zu haben, worauf wir da eigentlich an der Stelle stoßen. Und wir können alle aus Alltagserfahrungen beschreiben, auf welche Widerstände Beteiligungsformen stoßen. Also benötigen wir viel mehr an Klärung hinsichtlich der Frage von Implementierung, ganz klar! Das ist für mich ein Feld, alles was die Qualifikation von Lehrkräften oder in pädagogischen Institutionen pädagogisch Handelnde betrifft.“ (U_10_2022_01_19)

Für die curriculare und unterrichtspraktische Planung könnte solche Einsicht von besonderer Bedeutung sein. So könnten Lehrpläne und Unterricht auf die Präkonzepte und Konzepte der Schüler*innen ausgerichtet werden, um die Ver-

mittlung von Demokratie und die Ausbildung von Analyse-, Kritik-, Urteils- und Handlungskompetenz in diesem Bereich zu verbessern. Ergänzt könnte diese Forschung auch mit der Frage „... nach den Demokratieverständnissen von Lehrkräften und dessen, was damit dann an Demokratieverständnissen in Schule existiert“ (316 = U_10_2022_01_19). Es wird betont, dass es wichtig ist, zu wissen, was in Schulen und im Unterricht tatsächlich passiert und welche Maßnahmen und Interventionen effektiv sind.

Insgesamt besteht bei den Interviewten die Überzeugung, dass die Forschung zur Demokratiebildung eine praxisorientierte Forschung sein muss. Dies würde dabei helfen, die Ziele der Demokratiebildung besser zu erreichen und Veränderungen in Schulen und Unterricht zu bewirken. Eine Perspektive, die diesen Rahmen noch weitert, kam von einer interviewten Person aus dem D-A-CH-Verband:

„Ich glaube, wir haben schon wichtige Schritte gesetzt, aber da gibt es noch viel Entwicklungsbedarf sowohl Forschung und Empirie als auch dann Praxisarbeit. Ich fände es sehr spannend, wenn wir – das, was ich vorher auch schon angesprochen hatte – mehr im Bereich frühes politisches Lernen, also in den Volksschulen, arbeiten würden. Und: also ich sehe ein spannendes Feld im globalen Kontext. Also dass man auch mal sagt, man geht über den EU oder Europakontext hinaus und hier auch curriculare Weiterentwicklungen wagt. Also das wären so Bereiche, die ich noch sehr wichtig finden würde.“ (313 = I_14_2022_02_11)

Neben der Forschung zur Demokratiebildung wurde auch mehrfach die Digitalität angesprochen. In den Aussagen der Interviewten wird angemerkt, dass die Digitalisierung immer eine politische Frage ist und somit auch die Demokratiebildung beeinflusst. Die Digitalisierung wird als ein zentrales Thema betrachtet, das in der schulischen Realität berücksichtigt werden muss, jedoch momentan vor allem nach ökonomischen Paradigmen funktioniert. Kritisiert wird zudem, dass die demokratische Verständigung und eine gute Debattenkultur zu wenig beachtet werden. Stattdessen plädieren die Interviewten dafür, die Digitalisierung stärker demokratisch auszurichten und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen zu stärken, anstatt sie auszubeuten oder intransparenten Mechanismen zu unterwerfen.

Das Verhältnis zwischen Digitalität und Demokratie wird fast zwangsläufig als komplex und vielfältig beschrieben. Einerseits wird betont, dass die Digitalisierung die demokratische Teilhabe und die Möglichkeit zur Meinungsäußerung für alle Menschen verbessern kann. Durch digitale Angebote können auch

diejenigen eine Stimme bekommen, die von den aktuellen Diskussionen weit entfernt sind. Es wird darauf hingewiesen, dass die Digitalisierung die Demokratie unterstützen kann, indem sie allen Menschen eine Plattform bietet, um ihre Meinungen zu äußern und an politischen Prozessen teilzunehmen (333, 341). Andererseits wird jedoch auch auf die Gefahren hingewiesen, die mit der Digitalisierung einhergehen. So wird betont, dass die Digitalisierung zur Propaganda und Meinungsmanipulation genutzt werden kann und dass daher eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien sowie eine gute Medienbildung notwendig sind (333, 340). Hierbei wird der allgemeine Diskurs zur Digitalität sichtbar, der sich auch auf Demokratiebildung auswirkt. In einer Schule scheint das klassische „... *schon wieder was Neues, schon wieder müssen wir*“ (336 = *Sch_07_2021_12_18*) zu kursieren, während an anderer Stelle bemängelt wird, dass die Digitalisierung nicht schnell genug voranschreitet (333, 334, 335, 337).

In den Interviews wurden verschiedene Aspekte des Ausbaus von Projekts- und Wettbewerbslandschaften in der Bildung diskutiert. Die Interviewten betonten die Bedeutung von Wettbewerben als Anreiz für Schüler*innen, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen und ihre Leistungen zu vergleichen. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass nicht alle Teilnehmenden einen Preis gewinnen können und dass dies nicht zwangsläufig zu Enttäuschungen führt:

„Wenn ich mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Lehrerinnen und Lehrern rede, die sagen: ‚Das war eine wunderbare Geschichte, dass wir als Klasse an diesem Wettbewerb teilgenommen haben‘, dann komme ich gleich zu dem Thema Hochbegabungsförderung versus: ‚Es war eine wunderbare Erfahrung, dass wir an diesem Wettbewerb teilgenommen haben‘, weil Lehrkräfte sagen, dass sie in der Regel ihre Lerngruppen selten so engagiert und so selbstbestimmt erlebt haben wie bei der Arbeit zu diesem Wettbewerb, weil sie ja auch bestimmte Dinge lernen müssen, die nicht selbstverständlich sind.“ (391 = *W_24_2022_03_15*)

In Bezug auf die Zukunft wurden weitere Projekte und Initiativen gefordert, um die Projekts- und Wettbewerbslandschaften in der Demokratiebildung und auch der Allgemeinen Bildung weiter auszubauen. Die interviewten Stiftungen berichten von zahlreichen Projekten und Wettbewerben, die Schüler*innen dazu animieren, dass sie demokratisch handeln.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews angesprochen wurde, ist die Bedeutung von Projekten im Unterricht. Es wurde betont, dass Schüler*innen nicht nur Wissen vermittelt bekommen sollten, sondern auch dazu ermutigt werden sollten, eigenständig Projekte durchzuführen und sich mit Fragestel-

lungen auseinanderzusetzen. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass Projekte eine Veränderung im Rollenverständnis von Lehrkräften und Schüler*innen mit sich bringen. Die Schüler*innen übernehmen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen und organisieren ihre Projekte selbstständig.

Ein letzter, aber zentraler Punkt, der gefördert werden sollte, ist die Professionalisierung aller Lehrenden und pädagogischen Arbeitenden. Denn nur so kann Demokratiebildung erfolgreich gestaltet werden: Wenn die Personen, die Demokratiebildung fördern auch die Kompetenzen haben, um dies erfolgversprechend zu tun. In den Aussagen der Interviewten wird deutlich, dass eine Professionalisierung hinsichtlich Demokratiebildung sowohl im Allgemeinen als auch in der Schule und an der Universität notwendig ist.

In Bezug auf die Professionalisierung hinsichtlich Demokratiebildung in der Schule wird betont, dass Lehrkräfte so gut wie möglich ausgebildet werden sollten, um den Herausforderungen einer Gesellschaft in Vielfalt und heterogenen Schulen gerecht zu werden. Es wird darauf hingewiesen, dass eine Zusatzausbildung nicht ausreicht, sondern dass Demokratiebildung bereits an den Universitäten zugrunde gelegt werden sollte. Die Interviewten fordern, dass Demokratiebildung als zentrale Aufgabe in der Lehrtätigkeit betrachtet wird und dass das Fach Politische Bildung in der Grundschule gestärkt werden sollte. Die Professionalisierung sollte aber auch in der Weiterbildung von Lehrkräften fortgeführt werden:

„Aber dafür ist ja unser Ansatzpunkt, dass alle Lehrkräfte so gut und weitergebildet werden müssen, dass sie egal welches Fach in der Lage sind, diese Diskussion mit Kindern und Jugendlichen zu führen. Das ist ja dieses Thema; wir brauchen, dass alle Lehrkräfte, alle Schulleitungen, Digitalkompetenzen haben und die wissen, wie sie in der Kultur der Digitalität mit Medien und den veränderten Informationsfluss auch umgehen können.“ (S_41_2022_07_05)

Die Interviewten betonen, dass Demokratiebildung ein zentraler Bestandteil der Lehramtsausbildung sein sollte und nicht als zusätzliche Aufgabe betrachtet werden darf. Sie sind der Meinung, dass Lehrkräfte sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch auf einem hohen Niveau ausgebildet sein müssen, um die Prozesse der Demokratisierung und Partizipation in den Schulen umsetzen zu können (260, 261, 262, 264, 265, 272, 273). Eine interviewte Person fügt hinzu, dass „... Lehrkräfte sich im Sinne ihrer Professionalisierung auch auf Augenhöhe von Schüler*innen begeben können“ (269 = Sch_37_2022_05_23). In Bezug auf die Professionalisierung hinsichtlich Demokratiebildung an der Universität wird

betont, dass Demokratiebildung ein zentraler Bestandteil der Lehrerbildung sein sollte. Es wird darauf hingewiesen, dass Demokratiebildung bisher in der Ausbildung sowohl im Studium als auch im Referendariat keine Rolle spielt und dass es keinen Studiengang in dieser fachlichen Richtung gibt. Die Interviewten fordern, dass Demokratiebildung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in der Ausbildung verankert werden sollte. Es wird betont, dass Studierende bereits im Studium und im Referendariat die Möglichkeit haben sollten, sich mit Demokratiebildung auseinanderzusetzen und praktische Erfahrungen zu sammeln (271, 272, 274, 275, 277, 280, 282).

6.5.4 Zusammenfassung: Die Zukunftsaufgaben für die Weiterentwicklung

Die Analyse der vorliegenden Daten aus den Interviews zur Zukunft der Demokratiebildung zeigt, dass sich fünf besonders bedeutsame Zukunftsaufgaben für die Weiterentwicklung dieses Bereichs identifizieren lassen. Diese umfassen die Bereiche: 1) Forschung und Wissenstransfer, 2) Digitalisierung und Demokratiebildung, 3) Partizipation und Beteiligung, 4) Institutionalisierung und 5) Professionalisierung.

1. Die erste Zukunftsaufgabe betrifft die Forschung und den Wissenstransfer in der Demokratiebildung. Bei vielen der Interviewten wird sichtbar, dass eine verstärkte Forschung in diesem Bereich notwendig ist, um zu verstehen, was in Schulen und im Unterricht tatsächlich geschieht und welche Maßnahmen sowie Interventionen effektiv sind. Es wird betont, dass eine praxisorientierte Forschung dazu beitragen kann, anschauliche Einblicke in die Umsetzung von Demokratiebildung zu gewinnen und Veränderungen in Schulen und Unterricht bewirken. Zudem wird angeregt, innovative Vorhaben und Projekte zu begleiten und zu evaluieren, um mehr Erkenntnisse über deren Wirksamkeit zu gewinnen. Eine Interviewte betont zudem die Bedeutung der Einbeziehung der Perspektiven der Schüler:innen und ihrer Erfahrungen und Meinungen in der Forschung.

Die zweite Zukunftsaufgabe betrifft die Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf die Demokratiebildung. Die Interviewten betonen, dass die Digitalisierung eine politische Frage ist und somit auch die Demokratiebildung beeinflusst. Es wird darauf hingewiesen, dass die Digitalisierung momentan vor allem nach ökonomischen Paradigmen funktioniert und dass die demokratische Verständigung und eine gute Debattenkultur oft nicht im Vordergrund stehen. Die Interviewten plädieren dafür, die Digitalisierung stärker demokratisch auszurichten und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen zu stärken, anstatt sie auszubeuten oder intransparenten Mechanismen zu unterwerfen.

Die dritte Zukunftsaufgabe betrifft Partizipation und Beteiligung in der Demokratiebildung. Es wird betont, dass es wichtig ist, möglichst viele Menschen zu erreichen und ihnen Gelegenheiten zu geben, demokratisch zu leben und zu lernen. Es wird angeregt, die Perspektiven der Schüler*innen stärker einzubeziehen und ihre Erfahrungen und Meinungen zu erforschen. Zudem wird vorgeschlagen, die Auswirkungen von Demokratiebildung auf die Schulkultur und das Schulklima zu untersuchen. Die Interviewten betonen auch die Bedeutung der Vorstellungsforschung, insbesondere in Bezug auf die Demokratieverständnisse von Lehrkräften und deren Auswirkungen auf die Demokratieverständnisse in der Schule.

Die vierte Zukunftsaufgabe betrifft die Institutionalisierung der Demokratiebildung. Es wird betont, dass eine Form der Institutionalisierung von Demokratiebildung bereits jetzt eine Grundbedingung für den Bestand und die weitere Entwicklung dieses Bereichs ist. Es wird angeregt, Demokratiebildung als zentrale Aufgabe in der Lehrkräftetätigkeit zu betrachten und das Fach Politische Bildung in der Grundschule zu stärken. Es wird auch vorgeschlagen, die Lehrerbildungsstandards und die KMK-Standards in Bezug auf Demokratiebildung zu überprüfen und zu akzentuieren.

Die fünfte Zukunftsaufgabe betrifft die Professionalisierung der Lehrenden und pädagogischen Arbeitenden in Bezug auf Demokratiebildung. Die Interviewten sagen, dass eine Professionalisierung in diesem Bereich sowohl im Allgemeinen als auch in der Schule und an der Universität notwendig ist. Es wird betont, dass Demokratiebildung ein zentraler Bestandteil der Lehramtsausbildung sein sollte und nicht als zusätzliche Aufgabe betrachtet werden darf. Die Interviewten sind der Meinung, dass Lehrkräfte sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch auf einem hohen Niveau ausgebildet sein müssen, um die Prozesse der Demokratisierung und Partizipation in den Schulen umsetzen zu können.

Insgesamt besteht die Herausforderung der Demokratiebildung in Zukunft darin, sich selbst als Thema zu etablieren und durch Fördermittel die Praxis und deren begleitende Forschung voranzutreiben. Verschiedene Akteur:innen aus dem Feld können dafür als Handlungspartner*innen dienen, die für verschiedene Themen offen sind und Strukturen bieten können, um Schüler:innen, Studierende und Lernenden allgemein Räume zu eröffnen, in denen Demokratiebildung realisiert werden kann.

Dabei muss eindeutig betont werden, dass Demokratiebildung Zeit sowie wirksame Mittel – etwa durch Abordnungsstunden – und Geld als Ausstattung benötigt. Politik und Gesellschaft müssen dabei helfen, das Ziel einer erfolg-

reichen Demokratiebildung zu erreichen. Gerade in der Schule braucht es eine demokratische Ausrichtung, die alle Beteiligten einbezieht und die Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und Eltern in den Mittelpunkt stellt. Es braucht klare Rahmenbedingungen, aber auch Monitoring und Begleitung, um sicherzustellen, dass demokratische Schulen nicht nur ein Etikett tragen, sondern auch tatsächlich demokratisch leben und ein entsprechendes Lernen organisieren. Hierbei spielen Lehrpersonen, Schulleitungsteams, Regierung, Ministerialbeauftragte und Schulämter eine wichtige Rolle.

Ein neues Lern- und Leistungsverständnis kann nur durch ein demokratisches Verständnis von Schule erreicht werden, das auch und gerade in der Universität vermittelt sowie durch zugehörige Forschung konzeptualisiert und begründet wird. Zudem kann die Wissenschaft hierbei in die Rolle des „kritischen Freundes und Impulsgebers“ hineinwachsen, um von dieser Perspektive ausgehend die Praxis zu beraten und zu unterstützen. Unübersehbar ist die Notwendigkeit für einen anhaltenden kritischen Dialog gleichberechtigter Partner und Institutionen zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis, um Demokratiepädagogik und demokratische Schule voranzubringen.

6.6 Verständnis von Demokratiebildung

Dieser Basiscode wird bei Aussagen angewendet, die ein umfassendes, ein definitorisches Verständnis von Demokratiebildung formulieren oder sich substantiell damit auseinandersetzen, indem sie erklärende oder verstehende Aspekte zu diesem Begriff ansprechen¹. Der Code wurde bei 129 Textteilen aus dem Interviewsample zugewiesen, der mehrheitlich umfangreichen Charakter haben (im Ø ca. 120 Wörter mit ca. 920 Zn.). Das dabei entstandene Textkonvolut umfasst 119.000 Zn.

Der maßgebliche Eindruck ist zunächst der einer uneinheitlichen, zugleich aber auch perspektivenreichen und differenten Anwendung von „Demokratiebildung“, vor allem auch in Blick auf die Vielfalt an Aspekten und auf die Art und Weise, wie der Begriff verstanden oder auch erklärt wird. In keinem Fall wird der Begriff „Demokratiebildung“ explizit abgelehnt. Doch steht er oft in Spannung zu verschiedenen Erfahrungen, fachlich-professionellen Begründungen und auch zu den jeweiligen Handlungs- und Forschungskontexten der Expert*innen.

Es schälen sich dabei verschiedene Deutungsrichtungen heraus, die hier nach Zahl der Äußerungen zusammenfassend angesprochen werden: Zum ersten geht es um Definitionen oder Eingrenzungs- sowie Abgrenzungsversuche (6.6.1.). Danach kommt, weit weniger angesprochen, aber immer noch mit einem großen Ausschnitt an Textteilen die Institution Schule (6.6.2.). Sodann folgen die anthropologisch grundierten Aspekte von Menschenbild, Geschichte, Soziales und Gesellschaft (6.6.3.) sowie die Äußerungen, die vor allem auf die Konzeptualisierung und Verstehensweise von Demokratie eingehen (6.6.4.), ehe die Spannung zwischen Praxis und Wissenschaft sowie Aspekte der Sozialarbeit (6.6.5.) thematisiert werden. Mit den Beiträgen und Bezugnahmen zum Verhältnis von Demokratiebildung zu politischer Bildung und zur Politik (6.6.6.) und einer Zusammenfassung (6.6.7.) schließt dieser Auswertungsbereich.

1 Eine gekürzte Fassung dieses Auswertungsteils – hier der Abschnitte 1 und 2 dieses Textes – wurde in den Aufsatz Beutel (2025) in Bd. 1 der Reihe Monitor Demokratiebildung integriert.

6.6.1 Definitionen

40 Äußerungen zielen auf eine Erklärung, die Beschreibung einer Verstehensweise oder eine Definition des Begriffs „Demokratiebildung“. In erster Linie geht es dabei um die Einordnung des zweiten Wortbestandteils, also von „Bildung“ in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Termini, die meist auch zu vielfach verwendeten Komposita geführt haben – wie vor allem Demokratiepädagogik, aber auch Demokratielernen und Demokratieerziehung. Dabei wird Demokratiebildung als ein umfassendes Konzept beschrieben, dem sich weitergehende Aspekte des Verstehens zuschreiben lassen als etwa der Demokratiepädagogik. Die Verbindung von Demokratie und Bildung wird als „Gewinn“ charakterisiert insbesondere gegenüber dem Begriff der Pädagogik, der in einer eher konservativen Verstehensweise alleine auf Praxis bezogen, doch in weiter gefassten – insbesondere jener der erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik – Lesarten als Verbindung von Praxis und Wissenschaft wahrgenommen wird. Noch stärker aber wird die Entgegensetzung zum Begriff der „Demokratieerziehung“ angesprochen, den man eher nicht mehr nutzen sollte (33; 59): *„(was) ... mich an diesem Begriff als erstes überzeugt, ist, dass endlich dieser Erziehungsbegriff, den wir da lange im Zusammenhang mit Demokratie herumgeschleppt haben, nicht mehr Teil davon ist. Ich glaube, dass der Bildungsbegriff eindeutig angemessener ist, weil Bildung stets etwas mit begründeter Positionierung zu tun hat, und nicht mit affirmativer Form von Erziehung und Anleitung“ (U_10_2022_01_19).*

Vielfach wird auf den Aspekt der Beteiligung oder Partizipation als Grundlage effizienter Demokratiebildung verwiesen: *„Eine Stelle, die ... anders akzentuiert wird, als wir es aus der Debatte der politischen Bildung kennen, ist die Frage von Partizipation, weil Demokratie nicht ohne Beteiligung denkbar ist. Das heißt auch, Lehr-Lernprozesse sind keine, die ohne Form der Beteiligung möglich sind. Das ist im Kontext von politischer Bildung noch nicht so, und das ist ein Schlüsselmoment in der Differenzierung“ (61 = U_10_2022_01_19)*

Daraus resultiert, dass Demokratiebildung prozessorientiert sein muss (3; 42). Sie korrespondiert so verstanden beispielsweise gut mit dem Konzept der demokratischen Geschichtsschreibung „von unten“ (4), wie es im didaktischen Prinzip des „demokratischen Geschichtsunterrichts“ schon seit den 1970er-Jahren (Bergmann 1972; 2008) in der Schule diskutiert und angewendet wird. Weitere didaktisch gehaltvolle Teilbegriffe, die dabei zur Sprache kommen sind Kooperation, Selbstwirksamkeit und subjektives Handeln (8; 125) als das Lernen prägende Qualitäten.

Demokratiebildung wird zudem als umfassender denn „Demokratielernen“ wahrgenommen. Die Bezugnahme auf Bildung wird dabei überwiegend als Ei-

genverantwortung und Eigenleistung der Lernenden verstanden, die „Bildung“ ausmacht: *„Demokratiebildung ist..., dass man ...selber einen Spielraum hat, ... sein Lebensumfeld oder seine Zukunft zu gestalten“ (W_49_2022_12_20)*, und die zugleich auch eine andauernde Veränderung der Lernenden in Blick auf ihre sich stetig erweiternde Bildung nach sich zieht: *„Das, was wir aber, was auch für mich der Gewinn des Bildungsbegriffes wäre: Dass die Positionen, die nach einer Auseinandersetzung eingenommen werden, damit nicht festgelegt sind, sondern dass nur festgelegt ist, dass es begründete Positionen sind. Ab dem Moment würde ich von Bildung sprechen.“ (U_10_2022_01_19)*

Hinzu kommt die ausnehmend positive Konnotation des Begriffs „Bildung“ in der pädagogischen Debatte ebenso wie auch in den fachdidaktischen Diskursen (64; 75; 91; 104), *„... denn Bildung ist der umfassendere Begriff in dem Sinne, ... als das Subjekt des Lernens sich mit der Umwelt auseinandersetzt, ... mit sich selber auseinandersetzt ... und diese Person dann ... zu einem handelnden Subjekt wird“ (75 = U12_2022_01_28)*. Schließlich, so wird in einer Äußerung angesprochen, erscheint Demokratiebildung deshalb als „Gewinn“, weil *„Demokratie ... positiver konnotiert (ist) als Politik“ (4 = U_20_2022_03_01)*.

Mehrfach wird auf den normativen Aspekt einer demokratischen Bildung verwiesen (52; 69), nur einmal auf die sogenannte Himmelfmann-Trias (48) aus der Grundlagentext des Politikwissenschaftlers Gerhard Himmelfmann, in der Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in fachdidaktischer Perspektive konzipiert wird (Himmelfmann 2001/2007). In den Bereich der praktischen Pädagogik gewendet, wird die Qualität der Lebensform (10) und die didaktische Option der Projektpädagogik (56) angesprochen.

Zugleich wird Demokratiebildung stärker theoretisch akzentuiert, während eine Pädagogik den Schwerpunkt auf der Seite der Praxis in erzieherischen und lernenden Kontexten betont und dabei politisches Handeln bisweilen einschließt (68; 71; 77). Dies nicht zuletzt deshalb, weil Demokratie, wenn sie denn real ist, eben überall vorhanden ist: *„Es gibt ja keinen Ort, der frei ist von Demokratiebildung. Also wenn wir den Prozess der Demokratisierung begreifen als einen Prozess, der immer wieder von Generation zu Generation vorangetrieben werden muss, ... ist ja eine Gesellschaft durchwirkt von diesen Orten, wo Demokratiebildung erfolgt.“ (77 = U_12_2022_01_28)* *„Eine Erfahrung von Demokratie in pädagogischen Institutionen wäre dann Demokratiebildung. Die Paarung von Partizipation, von Einbindung, von Inklusion in diesen Institutionen und die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen – das wäre dann Demokratiebildung.“ (111 = U_34_2022_05_05)*

Weitere spezifische Qualitäten, Handlungs- und Kommunikationsformen oder aber auch normative Ansprüche einer deliberativen demokratischen Struk-

tur werden zum Thema gemacht. Demokratie braucht als pädagogisches Ziel Institutionen, in denen Gerechtigkeit (95) eine zentrale Rolle spielt. Das aber ist eine Aufgabe, an der die Schule – wie wir wissen – seit Jahrzehnten scheitert, nicht nur in der Herausforderung einer lernförderlichen Leistungsbeurteilung, sondern auch unter dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit und des Zugangs zu Lebenschancen eröffnenden Abschlüssen und Zertifikaten. Damit wird mehrfach zugleich das breite Feld der Emanzipation und der Inklusion thematisiert (40; 44; 62; 78). Demokratiebildung muss inklusiv und gegen Ausgrenzung wirksam werden (128), sie benötigt diskriminierungskritische Elemente: *„Demokratiebildung heißt Antisemitismuskritik, Rassismuskritik, Sexismuskritik und so weiter. ... wir (haben) in unterschiedlichen Fächern dargelegt, dass Rassismuskritik nicht nur ein Konzept in dem Geschichtsunterricht oder Politikunterricht sein muss, sondern auch in anderen Fächern.“* (U_57_2023_03_22).

So wird deutlich, dass Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, als Prinzip (35; 36; 78; 79), als professionsfeste Anforderung an die unterschiedlichen pädagogischen Berufsfelder, vor allem aber das der Lehrerin und des Lehrers gesehen werden muss. Wie stark diese Querschnittsdimension die Bedeutung des Konzeptes „Demokratiebildung“ in den pädagogischen und fachdidaktischen Wissenschafts- und Entwicklungsfeldern prägt, ist dabei nach wie vor umstritten. So wird zwar nicht mehrheitlich, aber dennoch sichtbar das Konzept Demokratiebildung als leitende und orientierungsgebende Größe im Diskurs gesehen: *„... ich glaube schon, dass man Demokratiebildung als Dachbegriff sehen kann, für politische Bildung, historisch-politische Bildung, Demokratiepädagogik, Demokratieförderung. Aber ich glaube, dass solche Begriffe nie für sich selbst stehen, das muss immer wieder gefüllt, definiert und angepasst werden.“* (9 = S_40_2022_06_27). Es wird betont, dass Demokratiebildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (101) darstellt und nicht allein eine Frage der Professionalisierung pädagogischer Institutionen anspricht. Zugleich wird angemahnt, dass der Begriff überlegt eingesetzt werden muss: *„... wir selber in der Wissenschaft haben auch dieses multiple Begriffsverständnis, aber wir wollen etwas genauer darüber nachdenken, welche dieser kombinativen Begriffe eigentlich für die Aufgabe, die Sie entfalten, passendere ist.“* (29 = Sch_53_2023_03_13).

Zudem hat der Begriff die Funktion eines Integrationskonzepts, ja auch eines Konsensbegriffs (105), *„... der wiederum auf eine Kontroverse (reagiert), die wir vor 10 oder 15 Jahren hatten zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung ... Mittlerweile ist ... in der Community angekommen, dass das zwei Facetten einer gemeinsamen großen Aufgabe sind und dass man die auch nicht gegeneinander ausspielen kann“* (51 = U_08_2022_01_11).

Insgesamt, so wird durch die Vielfalt der Verstehensweisen, der kontextsensiblen Einordnungen und des in den Gesprächen entstandenen Nachdenkens deutlich, dass diese Debatte noch keinesfalls abgeschlossen ist (65; 66; 88), zugleich aber doch kreative, begründungsorientierte und die Begriffe präzisierende Formen mit sich bringt: *„Da muss einfach auch eine Begriffsschärfung, eine konzeptionelle Schärfung stattfinden. Und auch die theoretischen Bezugsrahmen müssen klar werden. ... Das geht ja schon beim Bildungsbegriff los. Wo ist denn der Bezug gerade? Aus welchem bildungstheoretischen Verständnis heraus wird denn die Bildung in Demokratiebildung konturiert?“* (65 = U_10_2022_01_19)

So bleibt in der Gesamtsicht auf diese Perspektive des Verständnisses von „Demokratiebildung“ ebenfalls – wie in der pädagogischen Bildungs- und Lernpraxis – daran zu erinnern, dass *„... in jedem Fall immer gestritten ... und die Grenzen gezogen werden (müssen) und das immer wieder von Neuem. Es wird keinen Begriff geben, der uns davor schützt oder uns diese Zumutungen erspart, uns da immer wieder auseinanderzusetzen.“* (88 = U_17_2022_02_23). Die Debatte um das Verständnis von Demokratiebildung ist schon im begrifflichen Sinne noch nicht fertig – der Begriff und die diese begründenden Konzepte sind fluide und verändern sich (76).

6.6.2 Schule

Auf den Einfluss und die Bedingtheit von Demokratiebildung in Blick auf die Schule richten sich 14 codierte Äußerungen zum Basiscode „Verständnis von Demokratiebildung“. Dabei kommen vor allem Aspekte wie die per se mehrheitlich als undemokratisch eingeschätzte Form von Unterrichtsplanung und -durchführung – also der didaktischen Frage im engeren Sinne – zur Sprache. Man benötige mehr Partizipation in Unterricht, es gebe dort zu wenig bis keine „Freiwilligkeit“, denn *„zunächst einmal ist der curricular organisierte schulische Unterricht kein prädestinierter Ort für diese sozusagen gleichberechtigte, freiwillig gemachte, verrechtlich zugeschriebene demokratische Beteiligung.“* (119 = U_34_2022_05_05)

Es geht um Fragen der Partizipation (61), aber auch um deren Grenzen, die sich aus der bürokratischen Natur der Institution ergeben: *„Was ist denn im Zusammenhang mit einer Institution wie Schule überhaupt möglich an dieser Stelle? Weil, die Eindeutigkeit der hierarchischen Grundstruktur von Schule erzeugt an dieser Stelle zwingenderweise Grenzen dessen, was an Beteiligung möglich ist. Das ist eine Diskussion, die wir schon zigmal geführt haben, die jetzt aber vielleicht noch einmal neu und anders akzentuiert wird“* (63 = U_10_2022_01_19). Thematisiert wird zudem, wie der zunächst stark organisatorische Charakter der Instituti-

on im Sinne eines demokratisch gehaltvollen Lernraums ausgestaltet werden kann – und ob demokratische Schulentwicklung aus dieser Sicht überhaupt ein Teil von Demokratiebildung sein kann: *„Wenn man sagt, Demokratiebildung ist der Bildungsprozess, dann ... ist ... die demokratische Schulentwicklung, wenn es um Schulleitungsfragen geht keine Demokratiebildung, sondern ... eine Frage, wie man Schule organisiert.“* (114 = U_34_2022_05_0). Mehrfach wird auf die Notwendigkeit verwiesen, früh zu beginnen, besonders also die Grundschule in den Aspekt einer gelingenden Demokratiebildung einzubeziehen (22;122)

Zentrale Aspekte, die auf das Lernen sowie dessen Organisation und didaktisch erfahrungsgesättigte Formen bezogen werden, liegen in den Fragen nach Gerechtigkeit in der Schule, die einerseits auf den Aspekt der Leistungsbeurteilung abheben (26, 29), sich darin aber nicht erschöpfen: *„Demokratiebildung muss Rücksicht nehmen auf Inhalte und Prüfungsformate, die Szenarien der Arbeitswelt abbilden oder simulieren, das heißt Gruppenergebnisse, Beteiligungsverfahren oder auch Sachen, die abverlangt werden, keine Einzelleistungen wie eine Klausur, sondern ein Bericht, ein Podcast, ein Radiobericht, ein Konzert, eine Ausstellung“* (26 = Sch_37_2022_05_23). Denn zugleich wird deutlich, dass die Frage nach der Gerechtigkeit zwar in der Leistungsbeurteilung, dort aber nicht alleine eine besondere Herausforderung ist und Realisierung finden sollte: *„Ich glaube, dass das (Gerechtigkeit)... ein wichtiger Diskursanker sein muss für demokratische Schulen, weil die Gerechtigkeit im Grunde genommen die Messeinheit für Demokratie ist.... Wie gut eine Demokratie ist, zeigt (sich)... nicht so sehr darüber, wer mitbestimmt, sondern wie gerecht das verfasst ist. Wenn die Leute das Gefühl haben, es ist gerecht, und da spielt Mitwirkung im Hintergrund natürlich eine Rolle, dann sind die anderen Dinge natürlich nicht so problematisch“* (95 = U_29_2022_04_06). Zugleich weiß man aus der schulischen Praxis und auch aus den entwicklungsbezogenen Erfahrungen von demokratisch profilierten Schulen, dass dem Lernen und der Erfahrung von Demokratie förderliche Möglichkeiten im Einzelfall aufgesucht und erarbeitet werden können. *„Für die Demokratiebildung ... muss die Schule sozusagen sich selber so ein bisschen subversiv unterlaufen, weil ... das nur in Projekten möglich ist, dass man, plakativ formuliert, andere Lernorte aufsucht“* (82 = U_15_2022_02_15).

Schließlich wird das Konzept der Demokratiebildung mit seinem gerade auf die Schule bezogene überfachlichen Anspruch (127) verbunden: *„Demokratiebildung ist ein überfachliches Konzept, genauso, wie Lehrkräfte überfachlich sprachliche Rollenvorbilder sein müssen. Auch im Fach Physik kann Demokratiebildung betrieben werden. Nur ich glaube, dass das in der Realität tatsächlich selten vorkommt. Das ist das Problem.“* (127 = U_57_2023_03_22). Damit ist die Rede von der

„Querschnittsaufgabe Demokratiebildung“ verbunden, die aber auch – und das wird betont – nicht hinreichend in den Feldern der pädagogischen Professionalisierung, vor allem der Lehrerbildung angesiedelt und wahrgenommen wird: *„Denn wenn wir Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe haben wollen, dann ist das natürlich auch eine Querschnittsaufgabe für die Lehrerbildung. Das ist ganz klar! Das fehlt häufig, sodass mitunter mein Eindruck derjenige ist, dass auf der bildungspolitischen Ebene der Begriff der Demokratiebildung zu einer ‚no-win- oder loose-loose-Situation‘ führt“* (55 = U_08_2022_01_11). Gemeint ist damit der Tatbestand, dass durch eine die Demokratiebildung fordernde und anregende Bildungspolitik auf diesem Weg weder die politische Bildung im Fach durch Erhöhung ihres Stundenanteils an der Schulzeit, noch die Demokratiebildung durch Professionalisierung und substanzielle organisatorische oder finanzielle Leistungen gefördert wird oder anders ausgedrückt: Es wird darüber gesprochen, doch es passiert nichts grundlegend Förderliches beider Dimensionen

Insgesamt gesehen tauchen hier die Argumente auf, die sowohl in der politischen Bildung und ihrer Didaktik seit Jahren formuliert werden als auch diejenigen, die sich der Diskussion um die Demokratiepädagogik der letzten drei Dekaden verdanken. Bemerkenswert ist immerhin, dass die Argumentation weniger konfrontativ ist als in früheren Jahren und dass sie zugleich stark von den Erfahrungen vorliegender Schulpraxis ausgeht sowie die Lehrerbildung auf allen drei Ebenen beeinflussen möchte.

6.6.3 Menschenbild, Geschichte, Soziales, Gesellschaft

Zu auf in einem weiteren Sinne anthropologischen, historischen und soziologischen Aspekten finden wir 12 Codes. Dabei wird zunächst die Reichweite von Demokratiebildung thematisiert. Es gibt zwar auf der einen Seite kaum wirkungsvolle Strategien, um unerreichbare Gruppen (49) anzusprechen. Andererseits wird betont, dass Demokratiebildung Potenziale und Möglichkeiten zur selbst entscheidenden Partizipation bereithalten kann. Denn wenn *„... man jetzt sich überlegt, dass wir ja auch mit Demokratiebildung, wenn man es so bezeichnen will, bestimmte Gruppen erstmal auch gar nicht erreichen, dann müssen wir künftig irgendwie stärker darüber nachdenken, wie wir tatsächlich alle Menschen in die Lage versetzen können, sich auch um ihre Dinge zu kümmern“* (49 = U_04_2021_11_24). Diese These wird hier zugleich mit der Anforderung verbunden, dass Demokratiebildung die Autonomie der Lernenden stärken muss, gerade derjenigen aus den „schwer erreichbaren Gruppen“. Weitergehend wird das Anregungspotenzial von Demokratiebildung für demokratisches Engagement eingeschätzt, wobei zudem auf den Freiheitsbegriff als zentrales Element von Demokratie

verwiesen wird, denn *„der ist ja der Motor von allem“* (24 = Sch_07_2021_12_18), wenn positive Entwicklungen bei der Herausbildung von demokratiespezifischen Werten erkannt werden (93): *„(Es) war auch spannend, dass man einfach gesehen hatte: Okay, Lernende, die an unterschiedlichsten Formaten von Demokratiebildung teilnehmen, sind ... demokratie-affiner, weniger menschenfeindlich, weniger migrations skeptisch. Also da ist etwas passiert und was ich wirklich spannend fand: Das war ja so ein wildes Sammelsurium, was wir da unter Demokratiebildung subsumiert haben“* (93 = U_20_2022_03_01). Dabei wird niemand ausgegrenzt oder von vorneherein als desinteressiert disqualifiziert: *„Das ist ja so ein doppelt komplett falscher Ansatz. Also wenn wir halt irgendwie anfangen, unsere Problemgruppen zu identifizieren, die besondere Programme bekommen – das ist doch nicht Demokratiebildung. Also wenn man Bildung macht, sind alle willkommen, wie sie da sind“* (92 = U_20_2022_03_01). Das Nachdenken über die begrenzte Erreichbarkeit gerade der Gruppen von Jugendlichen, bei denen politische Bildung und Projekte der Demokratiebildung noch kaum Resonanz finden, spielt eine Rolle bei bisweilen auch selbstkritischen Einschätzungen. So wird betont, dass *„... der Blick auf schwer erreichbare Gruppen, wie auch immer wie sie nennen wollen, die sich eben auch schwertun oder aus unserer Sicht sich schwertun“* auch an überzogenen oder in diesen Gruppen nicht teilbaren Erwartungen sowie Kommunikationsformen scheitern kann, denn *„... das wissen wir vielleicht nicht, weil wir nicht zuhören, weil wir gar nicht verstehen. Vielleicht verstehen wir sie gar nicht, was sie da wollen und für mich ist die Toleranz im Diskurs ein ganz wichtiger Punkt.“* (107 = U_32_2022_04_25)

Es wird in diesem Kontext auch auf die anthropologische Konstante der Entwicklungsatsache des Menschen sowie auf das daraus resultierende Generationenverhältnis und damit die ursprüngliche Begründung von Schule verwiesen. Da Demokratie nicht in einem bestimmten Jahresabschnitt von Kindheit und Adoleszenz in besonderer Weise zu lernen ist, müsse früh mit Demokratiebildung begonnen werden (22; 23; 25), verbunden mit dem Ziel einer Bildung des Subjekts (38). Der Bezug zu Formen des Lernens durch Erfahrung wird hergestellt, denn *„Demokratie muss erlebbar werden“* (7 = U_51_2023_01_16). Entscheidend ist zudem die Frage, von welcher anthropologischen Position ausgehend nach Demokratiebildung gefragt wird. So wird auf einen *„... Ansatz (gesetzt), der von einem Menschenbild her argumentiert. Also der die Frage stellt: Welches Menschenbild liegt einer demokratischen Ordnung eigentlich zugrunde und welche Kompetenzen, welche ganz unmittelbar praktischen Kompetenzen, lassen sich daraus als Erfordernis ableiten? ... es geht letztlich um die Frage, mit welchen Werten und mit welchen Kompetenzen sollen Schüler, sollen junge Menschen ausgestattet werden?“*

(6 = V_55_2023_03_16). Schließlich wird in diesem Kontext bei der Begründung von Vorstellungen des Konzepts Demokratiebildung auf die pragmatische Tradition und Philosophie John Deweys verwiesen (72; 80; 111);

6.6.4 Demokratie

Zur Demokratie als verfasster politischer Ordnung finden wir in 8 der hier subsummierten Codes Äußerungen. Dabei wird das Mehrheitsprinzip angesprochen (34), die mit der liberalen Demokratie einhergehende Institutionenordnung (43), die demokratischen Strukturen prägenden Fragen des Umgangs mit Konflikten (118) sowie die Rolle von Deliberation und Aushandlung (116).

In einer Demokratiebildung muss es darum gehen, die Demokratien als beeinflussbar und veränderungsfähig zu verstehen (57), denn es ist *„... wichtig – gerade in der Lehrerausbildung, in Seminaren in der 1. Phase, dass man Demokratie und demokratische Systeme überhaupt erstmal als in sich lernende Systeme versteht: Also nicht als etwas, was als Verfassung oder so jetzt einfach mal gegeben ist, sondern: Es ist ein Lernsystem mit eingebauter Reflexivität. ... Also demokratischer Experimentalismus“* (57 = U_09_2022_01_18), das allerdings auch zu *„Paradoxien des Demokratischen“* (58), zu nicht schnell auflösbaren Aufgaben und offen bleibenden Herausforderungen führt. In einer solchen Perspektive kann Demokratiebildung sich mit differenten Formen der Partizipation auseinandersetzen und ist insoweit auch offen für Ansätze der auf stetige Veränderung ausgerichteten Diskurse einer radikalen Demokratietheorie, *„... weil die Demokratiebildung sehr viel politischer ist, wenn sie sich denn den neueren Politikdiskussionen, also den neueren Diskussionen um den Politikbegriff öffnet, ich glaube dann kann man da gute Synergien herstellen, und das kann ein sehr viel schlagfertigerer Begriff werden, als der bisherige Begriff politische Bildung. Deswegen bin ich da durchaus, Fan nicht, aber ein Freund davon, diesen Begriff (gemeint ist Demokratiebildung; Anm. des Autors) weiter zu systematisieren“* (83 = U_15_2022_02_15).

Der besondere Wert der liberalen und partizipatorischen Demokratie wird betont und zugleich ausdrücklich als bildungsbezogener Eigenzweck charakterisiert, der sich auch im Rahmen politischer Bildung *„... nicht zu sehr instrumentalisieren lassen darf für bestimmte Zwecke“, sondern für sich steht, denn die „... partizipatorische Demokratie ist nicht unbedingt ein Krisenbekämpfungskonzept, sondern es geht darum, wer gestaltet wie die allgemeinen Angelegenheiten und wer kann seine Interessen einbringen.“* (84 = U_16_2022_02_23).

Insgesamt gesehen sind es eher gelegentlich im Interviewverlauf auftauchende Äußerungen, die spezifische Aspekte des Konzepts „Demokratie“ im

Bedeutungsfeld von „Verständnis von Demokratiebildung“ ansprechen und zudem nur wenige, die auf demokratietheoretische Aspekte eingehen.

6.6.5 Theorie, Praxis, Soziale Arbeit

Zu diesem Themenkreis finden sich insgesamt 8 codierte Textstellen aus dieser Hauptkategorie. Angesprochen werden Aspekte wie der, dass die theorieorientierten Begriffe und Wortkomposita wie Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Demokratielernen in der pädagogischen Praxis vorwiegend zu Verwirrung führen: *„Ich kenne die Aussagen aus dem 16. KJB, wo politische Bildung gleichgesetzt wird mit Demokratiebildung. Ich kann dann immer wieder nur aus der Perspektive der Praktiker*innen und auch erst recht der jungen Menschen sprechen. Am Ende ist es denen herzlich egal, ob da Demokratiebildung oder politische Bildung drübersteht“* (11 = S_45_2022_10_24).

Es wird betont, dass Bildung vor allem eine lebenspraktische Kategorie darstelle (19), und *„... die Frage danach, wie, also weil das ja eben nochmal zum Thema gemacht wurde, vielleicht auch nochmal in Bezug auf die Akteurinnen und Akteure, die dort tätig sind“* bedacht werden muss, *„... ich würde ja mal sagen, dass politische Bildungsaufgaben und Demokratiebildungsaufgaben erziehungswissenschaftliche Fragen sind. Also das sind keine politikwissenschaftlichen Fragen“* (102 = 31_2022_04_11). Demokratiebildung verbindet sich mit Fragen der BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung (32), sie steht zugleich für Forschung und Bildung (47).

Ein spezifischer Aspekt kommt aus den Debatten der Sozialpädagogik. Dort gibt es eine längere und konzeptstark gemachte Tradition von Demokratiebildung: *„Demokratiebildung verstehe ich als ein Konzept, das ... in der Sozialpädagogik ausbuchstabiert wurde, d.h. ein Konzept, das sowohl theoretisch untermauert ist mit Bezügen zu John Dewey und Jürgen Habermas vor allem, als auch sozialpädagogisch ausbuchstabiert ist, vor allem für außerschulische pädagogische Institutionen – also Vereine, Verbände, offene Kinder- und Jugendarbeit.“* (111 = U_34_2022_05_05). Dabei wird zugleich ebenfalls das Theorie-Praxis-Verhältnis angesprochen, in dem betont wird, *„... dass das nicht eine Pädagogik ist, also sozusagen ein Akt der Profession, also dass es nicht darum geht, wie bei der Demokratiepädagogik, dass die Profession Angebote schafft zur Aneignung von Demokratie, sondern dass Demokratiebildung eben dieses Erfahren ist, also der Prozess, den die Individuen in den Institutionen machen. Demokratiebildung meint dann nicht ein Äquivalent zur Demokratiepädagogik, als Feld, das Erfahrung organisiert, sondern das meint dann stärker eine Praxis der Subjekte selbst in den Institutionen. Also Bildung als die tätige Aneignung von Welt ist etwas, was die Personen selbst machen*

Die Demokratiebildung wäre dann wirklich diese alltägliche Praxis in den Institutionen“ (112 = U_34_2022_05_05). Innerhalb einer solchen Bestimmung hat sie nicht nur eine aufklärende Aufgabe, sondern auch einen lebenspraktischen Zweck, denn ihr Ziel ist, „... und jetzt benutze ich einen Begriff, der ist vielleicht für viele, die im Bereich Politik/Politikdidaktik lehren, ein komischer Begriff, aber ich benutze ihn, weil ich ihn zielführend finde, damit möglichst alle Menschen ein gutes Leben führen können.“ (123 = U_43_2022_07_20).

6.6.6 Politik und politische Bildung

Zum Verhältnis von „Demokratiebildung als Konzept“ zu Politik und politischer Bildung finden wir 7 codierte Interviewausschnitte. Zunächst werden nochmals grundlegende Bestimmungen im Verhältnis von politischer Bildung zu Demokratiebildung vorgenommen – und die sind durchaus polar.

So wird auf der einen Seite betont, das politische Bildung das umfassendere Konzept ist: *„Bildung wiederum als zweiten Bestandteil würde für mich in einem politischen Bildungsverständnis bedeuten, ... dass ich Bildung als ein Prozess von einer kritischen Bewusstwerdung über gesellschaftliche Verhältnisse begreife und dass die lernende Person gleichzeitig auch ihre eigene Eingebundenheit in diese Verhältnisse oder Bedingungen und Strukturen erkennen kann und auch wiederum in dann diesem Connex die Perspektive der Veränderung hin zu beispielsweise weniger gewaltvollen Verhältnissen herausarbeiten kann. Also Bildung oder auch jetzt mal breiter gefasst – weil ich tatsächlich politische Bildung nochmal breiter fasse als Demokratiebildung, oder Demokratiebildung im Zusammenhang oder im Kontext mit politischer Bildung verstehen würde“ (37 = I_14_2022_02_11).* Das institutionen-, macht- und herrschaftskritische Reflexionspotenzial als Bildungsziel wird hier mit politikwissenschaftlicher Grundierung als umfassenderes Bildungsziel gesehen als die denkbaren bzw. diskutierten Ziele von Demokratiebildung. Auf der anderen Seite finden sich Positionen, die in der Demokratiebildung das umfassendere, weil integrierende Konzept sehen: *„Es hat auch eine bildungspolitische Dimension. Da sehe ich die Verwendung des Begriffs Demokratiebildung eigentlich recht skeptisch. Das hat positive Seiten, z. B. gerade in diesem Verständnis als Dachbegriff, dass auch in der Bildungspolitik offenbar die Botschaft angekommen ist, dass eben politische Bildung und Demokratiebildung Aufgaben sind, die nicht durch ein Fach allein bewältigt werden können. Dass man zwar dieses Fach braucht und es notwendig ist, aber dass es auch im Grunde eine Aufgabe der gesamten Schule und des Schullebens ist“ (54 = U_08_2022_01_11).*

Aus beratenden Praxisverhältnissen heraus betont ein Gesprächspartner, dass *„... man erst einmal ein Fundament braucht und dafür ist eben diese Demokra-*

tiebildung das Wichtigste, gerade in Deutschland ja auch, weil wir in einer Demokratie leben, sollte das primär behandelt werden Und die politische Bildung würde ich als einen Zweig davon betrachten, der sich dann auch mit anderen Themen beschäftigt, eben mit anderen Regimen, mit anderen Ländern und dann auch einen Vergleich ziehen kann und dann beobachten kann“ (20 = SuS_56_2023_03_17)

Es wird dabei auch der politische Ursprung des Begriffs thematisiert. Wobei das nicht nur kritisch eingeordnet wird, sondern auch ganz pragmatisch, als Chance für die Stärkung von Demokratiebildung und politischer Bildung zu betrachten sei: *„Das ist eher eine politische Wortschöpfung als jetzt ein gewachsenes wissenschaftliches Konstrukt. Ich würde sagen, daraus sollten wir jetzt das Beste machen! ... Wir sollten einfach aus allem das Beste herausholen und das in dieses Konstrukt einarbeiten, weil wir, glaube ich, ... wir sollten die aktuell gute politische Situation nutzen: Es ist gerade viel Offenheit für dieses Feld da, wenn das Demokratiebildung heißen soll, dann auch unter diesem Label, das finde ich völlig in Ordnung.“ (90 = U_20_2022_03_01).* Zugleich wird daran erinnert, dass die politische Setzung eine konzeptionelle Präzisierung erforderlich macht und nicht gestaltlos und inhaltsleer verwendet werden sollte, denn *„... was dabei nicht passieren darf, ist ja, dass der Begriff eine Hülse bleibt, die einfach nur den alten Begriff ersetzt und sich inhaltlich dabei gar nichts verändert. Ich finde dieses wunderbare Nebeneinander lässt sich total fantastisch in der KMK-Empfehlung von 2018 lesen, weil dort ja tatsächlich dieser Begriff auftaucht und einer der Gründe ist, warum er auf einmal so stark wird. Weil er politisch lanciert ist, oder sogar eher administrativ und das KMK-Papier in sich selber komplett gebrochen ist“ (60 = U_10_2022_01_19)*

Nebst diesen abgewogenen oder auch der Setzung von „Demokratiebildung“ als Begriff durch die Politik pragmatisch zugeneigten Positionen wird doch auch der Aspekt der Politisierung einer für sich stehenden, primär den Lernenden und Lehrenden verpflichteten Bildungsaufgabe thematisiert: *„Also wie sozusagen der Staat versucht in auch außerschulische Bildungsprozesse hineinzugehen oder auf einmal Sicherheitslogiken, wo der Verfassungsschutz auf einmal Bildungsmaterial konzipiert, entscheidet, wer welche Gelder bekommt usw.“.* Hier wird der Diskurs angesprochen, der im 2024 aktuellen Verfahren um die Verabschiedung des Demokratiefördergesetzes der Ampel-Koalition innerhalb der Politikdidaktik unter dem Stichwort der Versicherheitlichung mit vielerlei Bedenken gegenüber der damit erfolgenden auch inhaltlichen sowie zuwendungsrechtlich machtvollen Position des Gesetzgebers sowie der Administration zur Demokratiebildung und zur politischen Bildung eine entschiedene Rolle zu spielen droht: *„Das heißt, ich finde der Begriff ist ein Politikum und er ist ja sehr verschränkt, weil er natürlich nicht nur vom Verfassungsschutz genutzt wird, sondern von sehr vielfäl-*

tigen Akteuren und insofern finde ich das ganz besonders bei diesem Begriff wichtig, dass man ich vor Augen führt, wer spricht, wer nutzt ihn, mit welchen Interessen.“ (108 = U_33_2022_05_03). Eine einfachere oder auch naivere Deutung schließt diesen Abschnitt: „Ich würde den Begriff Demokratiebildung verwenden, um ihn auch eben mit dem Begriff der politischen Bildung irgendwo gleichzusetzen“ (50 = U_05_2021_11_29).

6.6.7 Zusammenfassung

„Demokratiebildung“, das ist neben „Demokratieförderung“, folgt man Jürgen Gerdes in seinem Handbuchartikel zum Thema, „... der aktuell wohl prominenteste einer ganzen Reihe von kursierenden Begriffen“ (2021, 1327), der zugleich, so Gerdes weiter, „... nicht eindeutig definiert“ (ebd., 1329) sei. Damit markiert er positionsgenau den Ausgangspunkt der Studie „Monitor Demokratiebildung“. Auch Gerdes verweist in der Bilanz seines Essays auf die Notwendigkeit der weiteren Klärung von Begriff und Konzepten der Demokratiebildung. Das Beispiel eines auswertenden Blicks auf die mit diesem „Monitor“ erhobenen Interview-Äußerungen belegt die Breite der Rezeption und der konzeptbezogenen Vorstellungen der befragten Expert*innen zu dem, was „Demokratiebildung“ ausmacht. Es verweist zudem auf eine Fülle an kritischen Perspektiven, aus denen heraus die bisherigen Konzepte wie „Demokratieerziehung“, „Demokratie Lernen“, aber auch „Politische Bildung“ und „Demokratiepädagogik“ eben auch verstanden und jedes für sich meist als zu eng eingeschätzt werden. Keiner dieser Begriffe erreicht bislang eine konzeptionelle Stärke, die es erlauben würde, das Gesamt der Erwartungen und der vorliegenden Praxis von Lernen, Sozialisation und Erfahrung so zu erfassen und zu beschreiben, dass die im Feld arbeitenden pädagogischen und fachlichen Wissenschaftsfelder sowie die zugehörige Praxis professionsfest davon ausgehen können, dass die Schule in Hinsicht auf die Vermittlung von Wissen zur Demokratie, auf die Förderung von belastbaren demokratischen Werthaltungen und auf die Unterstützung einer – substanziell auch in kritischen politischen sowie gesellschaftlichen Situationen – wirksamen demokratischen Handlungskompetenz von Schüler*innen gute Ergebnisse erreichen und diese verlässlich als Bildungsprozess wie auch als Bildungsziel realisieren kann.

Zugleich spielen Fragen des der Idee von Demokratie zugrundeliegenden Menschenbildes eine Rolle sowie in der Folge der daraus etwa abzuleitenden kompetenzförderlichen Überlegungen und der damit zu verbindenden Lernziele. Demokratie wird zudem als ein „lernendes System“ angesprochen, wobei insgesamt gesehen wenig auf demokratietheoretische Aspekte der Begriffsbildung

eingegangen wird. In Blick auf die im Diskurs um Begriffe zur „Demokratiebildung“ virulente Spannung zwischen normativ gehaltvollen Lern- und Bildungsbegriffen zur Demokratie und den Konzepten der politischen Bildung im engeren Sinne wird – mit Verweis auf die umfassende KMK-Empfehlung von 2018, die in ihrem Textkorporus verschiedene Begriffe nutzt – davon gesprochen, dass dieses begriffliche „wunderbare“ Nebeneinander auch Chancen enthält.

6.7 Fazit und Folgerungen

1. Die bisherige Untersuchung auf den drei genannten Ebenen – insbesondere in der Interviewstudie – zeigen, dass in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Landschaft in Deutschland ein reiches und heterogenes Feld im Sinne der Demokratisierung von Schule und des Lehrens und Lernens entstanden ist, das sowohl traditionelle Konzepte von Praxisförderung durch Wissenschaften kennt, als auch neue und innovative, bisweilen informelle Formen, die für Konzepte einer Demokratiebildung impulsgebend wirken.

Für diese Perspektive war die in der Anfangsphase dieses Monitor-Projekts durch unterschiedliche Faktoren wirkende Verschiebung im methodischen Zugriff und in der Datengewinnung ein begünstigender Faktor. So ist aus heutiger Sicht die priorisierte Hinwendung zu einem qualitativen Schwerpunkt für die Beantwortung der Frage nach konzeptioneller Rekonstruktion und Ausgestaltung von Demokratiebildung auch in Blick auf die damit erreichten Einsichten und Ergebnisse von entscheidender Bedeutung gewesen. Aus dieser Ergebniseinschätzung lässt sich im Rückblick der Forschungsprozess in vier entscheidende Schrittmarken gliedern:

So stand zuerst und am Beginn noch die Annahme, dass wir Konzepte, Vorstellungen und Erfahrungen zur und von Demokratiebildung durch quantitative Datenerhebungen beschreiben können, die durch qualitative Daten – durch wenige exemplarische Interviews gewonnen – ergänzt werden sollten. Damit verband sich im nächsten oder zweiten Schritt die Einsicht, dass Demokratiebildung – zumindest im aktuellen Entwicklungsstand – nicht primär durch quantitative Daten beschrieben werden kann, da sich feste quantitative oder auch konzeptbezogene Daten und Zahlen schon deshalb nicht belastbar auffinden lassen, da Demokratiebildung eben noch nicht die konturierte Form eines oder auch verschiedener klar umreißbarer Konzepte vorweisen kann. Das zeigte sich bereits an der Schwierigkeit, belastbare Zahlen für Haushaltsgrößen in diesem Feld oder auch für klar umrissene Projekte, die etwas mit Demokratiebildung zu tun haben, aufzufinden und beschreiben zu können. So kamen wir drittens zu der Einsicht, dass Demokratiebildung qualitativ und explorativ beschrieben werden muss. Die ohnehin vorgesehene ergänzende Interviewstudie mit Projektleitenden und Expert*innen zur Demokratiebildung wurde von uns

zur Priorität gemacht und in der Zahl der Teilnehmenden sowie in der Tiefe und Varianz der Gespräche entsprechend erweitert. Das dafür gewählte Setting beruht auf einem offenen Gesprächs-Konzept, mit dem Ziel zu beschreiben, wie sich Demokratiebildung zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik verhält oder auch jeweils dazu abgrenzt und zu sehen, welche Felder der Überschneidung zu entdecken sind. So entstand viertens und zur Mitte der Projektlaufzeit die Einsicht, dass Demokratiebildung in diesem ersten Pilotprojekt zur Beobachtung und zum Monitoring nicht vollständig trennscharf von einerseits politischer Bildung und andererseits Demokratiepädagogik darzustellen ist. Das schließt die Einsicht ein, dass Demokratiebildung kaum zu einer Definition verkürzt werden kann – jedenfalls geht dies nicht zum gegebenen Zeitpunkt. Das Ziel musste sein, die unterschiedlichen begrifflichen und konzeptionellen Ebenen in der Auswertung der Interviews abzustecken und diejenigen Aspekte, Punkte, Aktivitäten, Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen zu erfassen, die der Demokratiebildung zugeschrieben werden, um so den Begriff zu umreißen sowie die offenen Fragen sichtbar zu machen.

2. Zudem können wir festhalten, dass das bei dem von uns in dieser Studie adaptierte Verfahren der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz/Rädiker sich als zugleich erschöpfend und auch arbeitsökonomisch sowie aufgabenangemessen hat ausgestalten lassen. Durch die Basiscodierung und die anschließende Feincodierung mit MaxQDA konnten die Daten der Vielschichtigkeit und Dynamik von Demokratiebildung gerecht werden. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung hat dazu geführt, dass das gesamte Datenmaterial umrissen und zunächst in Teilen, jedoch auch in potenziellen Folgestudien aus diesem Material heraus vertieft ausgewertet werden konnte. In solchen Folgestudien besteht damit zudem die Möglichkeit, das hier erarbeitete und zugrunde gelegte Kategoriensystem entsprechend anzupassen. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Debatte um und die Arbeit mit Demokratiebildung weiterentwickelt. Mittelfristig ist es wahrscheinlich, dass eine neue deduktive Kategorienbildung der Basiskategorien sinnvoll ist. Die von uns erprobten und genutzten Hauptkategorien von Demokratie-Trias, Bildungsverständnis, Demokratiebildungsverständnis, Impulsen und Zukunftsperspektiven werden auch künftig von zentraler Bedeutung bleiben, um Aussagen und Konzepte zur Demokratiebildung zu systematisieren. Bei Folgestudien mit der Methode des leitfadenorientierten Interviews könnte man mit Bezug auf die Ergebnisse der Pilotstudie einen differierten Interviewleitfaden ableiten, der sich an den jeweiligen Forschungsfragen orientiert. Ein solcher Leitfaden sollte in wechselseitiger Beziehung zu den deduktiv gebildeten Basiskategorien stehen. Beibehalten werden sollte auch das

System aus der Kombination von Supervision, member-checks, peer-debriefing, konsensuellem Codieren und dem dauerhaften Diskurs über das Material und die Gütekriterien, um eine hohe Intersubjektivität und Wertigkeit der Ergebnisse zu erreichen.

3. Der unsere Untersuchung eingangs prägende Online-Survey hat gezeigt, dass der Begriff „Demokratiebildung“ in den dort getätigten Äußerungen sich einerseits vielseitig und beweglich zeigt und andererseits wenig konzeptionell grundiert ist. Erkennbar waren vor allem die Ebenen, die mit der Prävention und dem Recht in Verbindung stehen und eine starke Korrespondenz zu Regeln und Verfahren der beratenden Verwaltung sowie der Prävention gegenüber der Abweichung von Demokratie als Grundkonsens und damit als Grundlage und Aufgabe der Demokratieförderung im Bildungsbereich hat. Wenn modernere Akzente von Demokratie lernen angesprochen werden, dann richten diese sich auf den Kernbegriff der „Partizipation“, der für sich allerdings nicht zwangsläufig von einer umfassend demokratischen Qualität ist, sondern eingebettet in eine kontextsensible Reflexion etabliert werden muss. In den seit langer Zeit tätigen und gesetzten Institutionen wie etwa den Landeszentralen für politische Bildung zeigt sich zudem ein klassisches schulisches Bild von Lernen und Bildung, wobei der Darstellung und Weitergabe demokratischer Werte ein besonders hoher Stellenwert zugebilligt wird. Dies legt nahe, dass die befragten Institutionen vor allem eine normative Ausrichtung von Demokratiebildung pflegen und dabei auf die Vermittlung und Stabilisierung demokratischer Werte bei der jeweils angesprochenen Klientel zielen.

Schon der Survey hat demzufolge – bei allen Einschränkungen aufgrund seiner begrenzten Resonanz – belegt, dass wir keine konzeptionell bei vielen Akteur*innen übereinstimmende oder in eine bestimmte Konzeptionsrichtung gehende Vorstellung von Demokratiebildung vorfinden werden. So hat dieser Survey die These und bereits bei der Konzeption der Monitor-Studie leitenden Perspektive verstärkt, den aktuellen Entwicklungen und Verstehensweisen im Feld mit qualitativen Methoden auf den Grund zu gehen.

4. Bei der Auswertung der Interviewuntersuchung zeigt sich schließlich, dass im Basiscode „Bildung“ vielfältige Verstehensweisen von Bildung zu finden sind. Bildung wird zielbezogen verstanden und richtet sich auf die Unterstützung der Lernenden bei der Ausprägung eines stabilen und welterkennenden Selbstkonzepts. Auffällig ist dabei, dass die Subjektbezogenheit des Bildungsbegriffs mehrfach unterstrichen wird. In den Interviews haben sich Elemente von Zukunftsaufgaben für die Weiterentwicklung von Demokratiebildung identifizieren lassen. Diese umfassen die Bereiche: 1) Forschung und Wissenstransfer,

2) Digitalisierung und Demokratiebildung, 3) Partizipation und Beteiligung, 4) Institutionalisierung und 5) Professionalisierung. Insgesamt gesehen tauchen hier die Argumente auf, die sowohl in der politischen Bildung und ihrer Didaktik seit Jahren formuliert werden als auch diejenigen, welche sich der Diskussion um die Demokratiepädagogik der letzten drei Dekaden verdanken. Die Argumente sind weniger konfrontativ als in früheren Jahren und gehen von der vorliegenden Schulpraxis aus.

5. Besonders prägnant sind bei diesem Monitor auch die Forschungsdesiderata aufgefallen, die in der Diskussion um Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung stetig hervorgehoben werden: Da geht es dann um eine Verbesserung sowie wissenschaftsbasierte Durchdringung der schulischen Realitäten und Möglichkeiten. Damit verbunden wird die Forderung nach einer verstärkten und grundlegend notwendigen Professionalisierung der pädagogischen Berufe für die Schule. Es ist in der Analyse der Interviews nicht zu übersehen, dass für eine Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung ein offenes Feld erkennbar ist. Unsere Untersuchung zeigt, dass mehr Forschung zu Möglichkeiten und Praktiken der Demokratiebildung notwendig ist und auch erwartet wird.

6. Aus unserer Sicht besteht für den „Monitor Demokratiebildung“ über die jetzt erfolgte Bestandsaufnahme und Auswertung hinaus ein Interesse daran, mit dieser Pilotstudie – zumindest in Blick auf das hier erarbeitete und zugrundegelegte Indikatorensystem – den Rahmen für ein Instrument zu gewinnen und fachlich zu etablieren, das dann in regelmäßigen Zeitabständen den Stand der Demokratiebildung in Wissenschaft und Praxis in Deutschland aufnimmt, beschreibt und somit zu einer Integrationsleistung in einem gegenwärtig noch eher heterogenen Handlungsfeld substanziell und nachhaltig beiträgt. Dabei gibt es und fachlich sowohl notwendige als auch mögliche Anschlussoptionen. Diese liegen unter anderem darin,

- Das in dieser Studie erarbeitete Indikatorensystem für „Demokratiebildung“ weiter zu entwickeln und jeweils bedarfsgerecht auszudifferenzieren. Es kann anhand der vorliegenden sowie weiterer zu erhebender Daten stets entwicklungsoffen präzisiert und adaptiert werden.
- Zugleich liegen mit den transkribierten Interviews von 59 institutionell gebundenen Gesprächspartner*innen eine Fülle an verbalen Daten vor, deren Auswertung nicht allein schon mit diesem ersten „Monitor Demokratiebildung“ erschöpft wird. Hier werden wir mit Folgestudien und entsprechende themen- und aufgabenspezifische Auswertungen anschließen, um das gewonnene Material für die weitere Konzeptentwicklung und -beschreibung zu nutzen.

- Ein besonderer Gewinn der dringlich notwendigen Verstärkung von Forschung zur Demokratiebildung und Demokratiepädagogik liegt auch darin, dass vorhandene Qualitätsmerkmale aus den Diskursen zur Qualitätssicherung und Evaluation von Schulen sowie der durch schulische Netzwerke sichtbar werdenden und beobachtbaren Best-Practice strukturiert dargestellt und ausgewertet werden können. Dies auch und gerade mit der Option, an solche Netzwerkerkenntnisse und -erfahrungen anschließen zu können. Hierbei wird eine schulentwicklungsbegleitende Forschungsaufgabe der Demokratiebildung erkennbar – Best-Practice-Forschung und entsprechende Darstellungsformen wie Schulportraits oder pädagogische „Vignetten“. Diese bieten der stark an den Politikwissenschaften und der Unterrichtstheorie orientierten Didaktik der politischen Bildung eine empirisch belastbare Ergänzung.
- Zu denken ist – beispielgebend gesprochen – an eine Bezugnahme mit Studien in Anschluss an den „Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen“ der DeGeDe und ihrer damaligen Partnerinstitutionen sowie an den „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ des für die Debatte insgesamt grundlegenden BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“.
- Ein besonderer Nebeneffekt und Auftrag könnte sich in Bezug auf diese Überlegung etwa in der Verfeinerung und Ausdifferenzierung der Qualitätsmerkmale des Netzwerks „Deutscher Schulpreis“ zeigen, die sich auf die Perspektive demokratische Schulentwicklung richten. Dazu gehören primär drei der sechs Qualitätsbereiche, die bei der Preisträgerzertifizierung angewendet werden (Umgang mit Vielfalt; Verantwortung; Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner).
- Im Blick auf den Umgang mit Themen der Demokratiebildung könnte bei weiteren Untersuchungen – etwa in einer zweiten Interviewstudie – der Fokus auf z.B. Schule oder auch Digitalität von Interesse sein. Insbesondere die Wechselwirkung von Demokratiebildung und Digitalität wird in den kommenden Jahren von besonderer Bedeutung sein.

Es ist in der Gesamtbilanz dieser Auswertung sichtbar, dass wir einerseits viele Anhaltspunkte zur genaueren Beschreibung von Demokratiebildung erhalten haben. Zugleich ist deutlich geworden, dass diese Studie einen Blick geworfen und erste Einsichten in ein Feld genommen hat, dem weitere Forschungsinitiativen folgen sollten.

7. Demokratiebildung – und weiter?

Eine Schlussbemerkung

Dieser Monitor hat sich letztlich in seiner Form erst im Verlaufe des Arbeitsprozesses herauskristallisieren und schärfen lassen. Wir haben deshalb die Genese, die Entwicklung der methodischen Instrumente, die wir zur Anwendung gebracht haben sowie die Veränderungen in der Materialbasis, der Datenerhebung und der anschließenden Auswertung detailgenau beschrieben und begründet. Das Projekt „Monitor Demokratiebildung“ erzielt unterschiedliche sowie reichhaltige Perspektiven der Verwertung der vorliegenden erarbeiteten Daten, aber auch der Forschungsperspektive und der hier zugrunde gelegten Arbeitsstruktur. Es ist klar – und es war auch nicht anders zu erwarten –, dass wir noch kein vollständiges und belastbares literacy-concept für Demokratiebildung vorlegen können. Vielmehr haben wir ein Indikatorensystem erarbeiten können, dessen Belastbarkeit wir in der Auswertung der Datensätze in dieser Studie aufzeigen und damit für den weiteren Fachdiskurs zur Demokratiebildung nutzen können.

Wir haben versucht, das Projekt bereits in seiner Laufzeit von 06/2020 bis 03/2024 sichtbar zu machen, indem wir an vorliegende Diskurse anschließen konnten – das gilt insbesondere für die Diskurslinien der Didaktik der politischen Bildung, der Demokratiedidaktik und der Demokratiepädagogik. Zugleich konnten wir Sichtbarkeit in der Fachöffentlichkeit von Schulpädagogik und politischer Bildung dadurch erreichen, dass wir das Monitor-Konzept und seine Rahmenbedingungen durch Publikationsanfragen, Tagungspräsentationen sowie Vorträge auf Konferenzen und im schulischen Praxiskontext öffentlich sichtbar machen konnten. Es ist deutlich geworden, dass diese Bestrebung anhalten wird und einen Teil des aktuellen und künftigen Arbeitsfeldes auch am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) ausmachen wird. Zudem ist erkennbar, dass verschiedenen Akteure und Partner aus der Diskursgemeinschaft der „Demokratiebildung“ in einem weiteren Sinne sowie der Schulen und Pädagogik unterstützenden Stiftungswelt Interesse an der Weiterführung dieser Arbeit und an der Kooperation mit dem IDD in diesem Themenbereich haben.

Maßgebliche Impulse für diesen fachlichen Diskurs haben auch die beiden im Rahmen des Monitor-Projekts durchgeführten Fachtagungen geleistet: Die Orientierungstagung im März 2021 und die Bilanz- und Abschlusstagung im Februar 2024. Diese beiden fachöffentlichen Tagungen haben auf effektive Weise eine begleitende Grundorientierung für die Datenerhebung und die konzeptionelle Auswertungsarbeit des Projekts „Monitor Demokratiebildung“ geleistet. Die Ergebnisse der Auswertung unsere Daten sind in den vorweggehenden Kapiteln umfassend dargestellt worden. Es bleiben abschließend einige grundlegende Überlegungen zu formulieren.

Nebst der noch sehr offenen und perspektivenreichen Dimensionierung von „Demokratiebildung“ als Begriff und Konzept in der Fachwelt von Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft, der Didaktik der politischen Bildung sowie in Verwaltung und Schulpraxis selbst wird in dieser Analyse allenthalben der Doppelcharakter der Schule sichtbar. Das gilt insgesamt für den Diskurs zur Demokratiebildung ebenso, wie es sich auch in den von uns erhobenen verbalen Daten in einigen Äußerungen zeigt. Die Schule ist einerseits Schonraum mit Rechtseinschränkungen durch Schulpflicht und kulturelle Barrieren sowie durch asymmetrischen Machtstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden. Andererseits soll und kann sie demokratisch gehaltvoller Lern- und Lebensraum sein. Gleichwohl stellen viele der interviewten Expert*innen fest: Partizipation muss nicht nur ermöglicht, sondern auch erlernt werden. Hier liegt ein aus anderen schultheoretischen Forschungsfeldern ebenfalls bekannter Befund auch bei der hier thematisierten Konstruktion und Rekonstruktion von Demokratie in der Schule vor: Eine veränderte Struktur wird konstruiert, aber die bestehende zugleich wenig in Frage gestellt und schon gar nicht dekonstruiert.

Insofern folgern wir daraus, dass es sinnvoll ist, insgesamt das anzuregen, was auch die vorliegende Studie leitet: Die Unterfütterung der Rede über Demokratiebildung und Bildung generell durch eine klare konzeptionelle Denkart, die sich mit dem Wortteil „Bildung“ verbinden und die ebenso eine klare demokratietheoretisch belastbare Vorstellung von Demokratie einschließt, für die wir hier die in drei Dimensionen ausdifferenzierte Darstellung der Demokratie – die Demokratie, das Demokratische und die Demokratisierung – zugrunde legen. In der Vielfalt der in dieser Studie sichtbaren Aspekte alleine des Begriffs „Bildung“ – ob alleine oder im Kontext eben des Kompositums Demokratiebildung – wird sein politischer Gehalt sichtbar, der weit mehr bedeutet als die Anerkennung einer Zielperspektive, die anderes verspricht als lediglich unmittelbare berufliche und subjektiv zentrierte Nützlichkeit.

Dabei wird in den analysierten Interviews sowie den anderen die Studie leitenden Zugriffsebenen Demokratiebildung als ein umfassendes Konzept gefasst, dem sich weitergehende Aspekte des Verstehens zuschreiben lassen als etwa nur der Politischen Bildung und der Demokratiepädagogik. Die Verbindung von Demokratie und Bildung wird als „Gewinn“ charakterisiert. Als Gewinn insbesondere gegenüber dem Begriff der Pädagogik, der in einer eher konservativen Verstehensweise vor allem auf Praxis bezogen, in der weiter gefassten erziehungswissenschaftlichen Lesarten als Verbindung von Praxis und Wissenschaft wahrgenommen wird. Man kann bilanzierend sagen, dass in dieser Studie die Argumente auftauchen, die sowohl in der politischen Bildung und ihrer Didaktik seit Jahren formuliert werden als auch diejenigen, die sich der Diskussion um die Demokratiepädagogik der letzten drei Dekaden verdanken. Auffällig ist auch, dass Kooperation als Grundbedingung und notwendige Möglichkeit für Demokratiebildung angesehen wird.

Wir können zudem festhalten, auch in Hinsicht auf einen erweiterten Blick auf die aktuelle Debatte um Demokratie in der Schule, die inzwischen nunmehr meist als Debatte zur Demokratiebildung geführt wird, dass es einerseits ein hohes schulpraktisches und auch fachliches Bewusstsein von der Bedeutung der Aufgabe gibt, Demokratiebildung zu stärken und die Schule demokratiepädagogisch zu vitalisieren. Auf der anderen Seite zeigt sich eine begrenzte Wirkung von Appellativen und Positionspapieren hierzu aus der Fachwelt. Das konnten wir in unseren begleitenden Fachtagungen und den dabei entstandenen Beiträgen exemplarisch sichtbar machen. Einer der in diesem Zusammenhang formulierten Anforderungen, der sinngemäß auch in einigen der Interviews auftaucht, richtet sich darauf, dass Politische Bildung und Demokratiepädagogik verstärkt innovative und politisch wirksame Kommunikationswege beschreiten müssen. Denn Appelle, Erklärungen, Stellungnahmen und Positionspapiere zu veröffentlichen, führt – zugespitzt formuliert – zu keinem weitergehenden und bildungspolitisch wirksamen Ergebnis. Überdies wird gegenüber der Demokratiebildung angemahnt, dass diese gerade um ihre praktische Orientierung stabil begründen zu können, eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweils zugrundeliegenden Konzepten von Demokratie sowie der bildungspolitisch und demokratiepädagogisch virulenten Frage der Bildungsgerechtigkeit führen muss.

Demokratiebildung wird als Appell und als Begriff zunehmend stärker. Darin liegt einerseits eine Chance für die entsprechende pädagogische und didaktische Forschung. Wir sehen aber auf der anderen Seite nach wie vor eine wissenschaftsferne, oft redundante und meist unpräzise Rede von der Demo-

kratiebildung, auf die keine adäquate programmatische oder auch nur politische Reaktion kommen kann.

In dieser Monitor-Studie war das grundlegend anders, was seine Ursache natürlich in der expertisenstarken Auswahl an Gesprächspartner*innen aus den mit dieser Frage befassten Handlungsfeldern in Wissenschaft und Praxis hat. Aber – kaum überraschend – auch hier ist der Begriffsgebrauch zunächst vor allem vielfältig. Es zeigt sich, dass Demokratiebildung nicht zu einem „Contain-erwort“ werden sollte, welches jeder und jede, je nach Idee, Vorstellung oder unpräzise bestimmter Hoffnung, mit einer Erwartungshaltung oder Handlungsoption verbinden kann, über die jedoch keine Übereinkunft bestehen muss oder auch nur ansatzweise besteht. Der Preis dafür liegt dann darin, dass Demokratiebildung zu einem Schlagwort zu verkommen droht. Wenn wir die Schule in Blick auf ihre Möglichkeiten, demokratische Handlungskompetenz zu fördern und entsprechend pädagogisch und fachlich wirksam zu werden, stärken wollen, dann brauchen wir weitere Fortschritte in der Konzeptarbeit zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft.

Besonders prägnant sind die anhaltenden Forschungsdesiderata, die auch im Monitor Demokratiebildung sichtbar geworden sind: Mehr wissenschaftsbasierte Durchdringung der schulischen und auch der außerschulischen Realitäten und Möglichkeiten sowie – damit verbunden – eine verstärkte und grundlegend notwendige Professionalisierung der pädagogischen Berufe für die Schule sind eine der aus unserer Untersuchung resultierende Folgerungen. Es ist nicht zu übersehen, dass für eine Präzisierung von Konzepten der Demokratiebildung ein offenes Feld erkennbar ist sowie dass auch mehr Forschung zu den Möglichkeiten und Praktiken der Demokratiebildung erwartet wird. Auf dieser Basis können wir abschließend in acht bilanzierenden Thesen festhalten:

1. Das Projekt „Monitor Demokratiebildung“ erweist sich – was angesichts des Pilot-Charakters der Studie nicht anders zu erwarten war – als vielversprechendes, jedoch auch komplexes Projekt. Sein Ziel ist es, eine Art „Kartographie“ des Begriffs „Demokratiebildung“ im aktuellen Gebrauch und der gegenwärtigen Landschaft von Bildungspraxis sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekten gleichermaßen herauszuarbeiten. Unterschiedliche Semantiken des Begriffs stehen dabei ebenso im Blickfeld wie die Handlungskontexte und Institutionenwelten der an der Studie beteiligten Akteure.

2. Es wird in der ersten Phase des Projekts zügig sichtbar, dass eine Interviewerhebung im Kreis von Expert*innen, Akteuren der pädagogischen Praxis und der Förderung von Demokratiebildung in den pädagogischen Institutionen maßgeblich in der Profilierung sowie Schärfung der Eckpunkte für ein Verständnis von Begriff und von Konzepten der Demokratiebildung ist.
3. Es ist deutlich geworden, dass sich die erziehungswissenschaftliche Diskursgemeinschaft von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik, Sozialpädagogik und Schulpädagogik in einem breiten und stark differenten Feld an Vorstellungen, Erfahrungen und praktischen Handlungsmustern bewegt.
4. Es zeigt sich ferner, dass „Bildung“ als pädagogische Leitkategorie eine große Beständigkeit in den Diskursen der Pädagogik und auch der Praxis in Forschung und Lehre in der Fachdidaktik der politischen Bildung sowie in den mit ihr verbundenen pädagogischen Handlungsfeldern von Jugendarbeit, vor allem aber der Schule hat.
5. Die Politische Bildung ist mittels des Begriffs „Demokratiebildung“ auch auf einem stillen und kontroversitätsarmen Weg, bei den Ausgangspunkten ihrer bisherigen – vor allem auf den Aspekt des politikwissenschaftlichen Fachunterrichts bezogenen – Konzeption zu verbleiben. Damit wäre „Demokratiebildung“ zwar ein neuer Begriff, aber nicht zwingend ein aktualitätsorientiertes und innovatives Konzept. Hier zeigen die Interviews im Ergebnis zumindest einen vielfältigen Gebrauch des Begriffs.
6. In der Debatte um die Querschnittsaufgabe „Demokratiebildung“ oder auch „Demokratiepädagogik“ sieht die politische Bildung darin erstens eine potenzielle Wesensverwandtschaft und zweitens in profilierter Art und Weise einen Sammelbegriff, der Diskurse eröffnet und vereinfacht. Zugleich wird der Begriff vielfach als unzureichend „für differenzierte Beschreibungen der Unterschiede“ eingeschätzt.
7. Die differenzierte Ausarbeitung der zentralen Indikatoren und Ordnungskategorien dieser Studie „Monitor Demokratiebildung“ zeigt weitere theorieorientierte und auch praxisbezogene Verständnisweisen auf. Gleichwohl wird eine große Herausforderung darin liegen, sich auf Eckpunkte eines teilbaren und theoriefesten Konzepts von Demokratie zu verständigen.
8. Der Verlauf der Studie und insbesondere der Interviews hat, ebenso wie der online-Survey und die Dokumentenanalyse, gezeigt, dass Konzepte von „Demokratiebildung“ eine gleichwohl innovative Diskursebene, aber auch ein breites Feld an praxiswirksamen Projekten und Initiativen eröffnet.

Insofern ist das Projekt „Monitor Demokratiebildung“ tatsächlich ein innovatives Projekt, dem es schon jetzt gelungen ist, den Diskurs um Initiativen und Projekte der Demokratiebildung zu dynamisieren und zugleich einen Pool verbaler Daten bereitzustellen, aus dem heraus weitere Studien und Forschungsarbeiten am IDD erfolgen können.

Nun erscheint unsere Studie in einer Zeit, in der die liberale Demokratie des Westens nicht nur politiktheoretisch, sondern vor allem durch die gegenwärtig sichtbaren politischen Praxen erheblichen Belastungen unterzogen wird. Nahezu alle diese Demokratien und die darin lebenden Gesellschaften müssen sich damit auseinandersetzen, dass die Demokratie einerseits die vielfältigen und global artikulierten Herausforderungen politisch bearbeiten und instruktiv lösen muss – und zwar sichtbarer, effizienter und schneller als bislang. Zugleich entstehen andererseits nicht nur ganz neue und herausfordernde Formen des Mediengebrauchs und der oftmals ideologisch überformten Kommunikation. Das alles verbindet sich mit der gesellschaftlichen Erwartung, dass das Bildungswesen und die Schulen im Einzelfall, aber auch die vielfältigen Orte der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung zur Stabilisierung der Demokratie, zu einer den universellen Menschenrechten verpflichteten humanen Wertebildung und zur Akzeptanz der Demokratie als System, aber auch als Lebenswelt beitragen. Eine Didaktik der Demokratie und nachvollziehbare, pädagogisch-praktisch umsetzbare Konzepte der Demokratiebildung können dabei ebenso unterstützen oder gar helfen, wie die Einsicht darin, dass die Regeln und Formen des politischen und gesellschaftlichen Umgangs sich nur bedingt institutionell erzeugen und stabilisieren lassen, sondern in der Verantwortung der einzelnen Menschen in der Demokratie liegen. Das gilt für alle Generationen und deshalb auch für die große institutionalisierte Form des Lernens und der Bildung in der Schule.

8. Dokumentation und Anhang

8.1 Das Codesystem

Ordnungsfeld Demokratie
Die Demokratisierung
Konventionelle Partizipation
Unkonventionelle Partizipation
Diskurs über die Demokratie
Demokratieentwicklung
Das Demokratische
Verwirklichung von Demokratie
Bürger:innenbeteiligung/Zivilgesellschaftliches Engagement
Haltung
Demokratische Kultur
Demokratische Werte
Die Demokratie
Rechte
Institutionen
Demokratische Verfahren
Prinzipien
Himmelmannsches Demokratiemodell
Demokratiepolitik
Gefahren
Herausforderungen
Prävention
Politikverständnis
Demokratieverständnis

Ordnungsfeld Bildung
Bereich Lernen und Lehren
Beutelsbacher Konsens
Orientierungen und Methoden
Lehr-Lern-Formate
Jugend debattiert
Klassenrat
Projekttag
Schulparlamente
Service-Learning
Planspiele und Simulationen
Service-Learning
Lernformen
Soziales Lernen
Projektlernen
Erfahrungslernen
Selbstwirksamkeitserfahrungen
Demokratielernen
Politisches Lernen
Lernziele
Selbst- und Fremdwahrnehmung
Mündigkeit
Kompetenzen
Lernräume
Gestaltung von Lernräumen
Kommunaler Nahbereich
KiTa
Universität/Ausbildung/Weiterbildung
Politische Institutionen
Zivilgesellschaft
Außerschulische Lernorte / Non-formale Bildung
Schule
Regelhafte Gremien/ Verfahren
Verfasste Schule

Unterricht
Curriculare und juristische Vorgaben
Bereich Bildung
Bildungspolitik
Bildungsverständnis
Lebenslanges Lernen
Ganzheitliche Bildung
Bildung als...
Sich-bilden / Subjektorientierung
Bildung als Sammelbegriff
Pädagogik
Bildungsbegriffe
Lernbegriff
Kompetenzbegriff
Erziehungsbegriff
Materieller und Formaler Bildungsbegriff
Bildungsentwicklung
Normativität
Ordnungsfeld Demokratiebildung
Zukunftsperspektiven
Künftige Erwartungen
Offenheit
Konzeptschaffung
Transparent machen
Institutionalisierung
Modularisierung
Etablierung als Querschnitts-aufgabe
Schulentwicklung
Arbeitsstellen
Förderung
Professionalisierung
Demokratiebildungsforschung
Digitalität
Vernetzung und Kooperationsarbeit

Finanzielle Förderung
Ausbau Projekts- und Wettbewerbslandschaft
Demokratiebildungsverständnis
Normativität
Historische Entwicklung
Demokratiebildung (DB) als...
DB als Demokratielernen
DB als Überbegriff
DB als Demokratieerziehung
DB als Teil von politischer Bildung
DB als Demokratieförderung
DB als bildungspolitischer Begriff
DB als Bildung von Demokratiekompetenz
DB als Demokratiepädagogik
Politische Bildung als Teil von DB
DB als Staatsbürgerkunde
Ordnungsfeld Weiteres
Häufig zitierte Projekte/Studien
Finanzielle Ressourcen
Kritik
Themen und Aufgabenfelder
Praxisbeschreibungen
Personen
Impulse
Impulse aus der Wissenschaft
Schulentwicklungsdiskurs
John Dewey
Impulse aus verwandten Konzeptionen und Forschungsbereichen
Rassismuskritik
Dekolonialität und Postkolonialität
Soziale Arbeit / Schulsozialarbeit
Bildungs- und Erziehungswissenschaft
Demokratietheorie
Politikwissenschaft
Soziale Mobilität /Durchlässigkeit des Systems

(Debatte) Politische Bildung und Demokratiepädagogik
Pädagogik
Demokratiepädagogik
Politische Bildung
Geschichtsdidaktik und -wissenschaft
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
Inklusion
Demokratieerziehung
Impulse aus der Praxis
Vereine und Verbände
Wettbewerbe
Stiftungen

Ausführliche Informationen zur Codierung der Interviews finden Sie hier:



Diese umfassen das vollständige Codesystem mit Bedeutungsfeldern, Anzahl der erzeugten Codes und Ankerbeispiele.

Auch eine Wortwolke der Codes strukturierenden Begriffe gehört hierzu.

8.2 Überblick Datenerhebung

8.2.1 Themenfelder Survey-Fragebogen

1. *Allgemeines Verständnis von Demokratiebildung*

Dieser Frageblock diente dazu, Definitionen von „Demokratiebildung“ aufzunehmen. Dazu haben wir eine offene Frage zum Verständnis von Demokratiebildung gestellt und danach inhaltliche Schwerpunkte (Wissen, Vermittlung, Erleben/Erfahren) sowie Themen, Ziele und Kriterien von Demokratiebildung (Menschenrechte etc., Prävention etc., Deliberation, Perspektivübernahme, Handlungsfähigkeit etc.) gewichten lassen.

2. *Programme, Projekte, Initiativen der Demokratiebildung*

In diesem Frageblock haben wir zunächst eine offene Frage nach Charakteristika gestellt, die Projekte/Programme der Demokratiebildung auszeichnen. Danach haben wir nach einer Auflistung solcher Projekte/Programme gebeten inkl. Zielgruppen, Förderungsumfang, -dauer und -richtlinien, die die Rahmenbedingungen für dieselben stellen. Ebenso haben wir um eine Einschätzung der Wirksamkeit von bestimmten Vermittlungsformen in der Demokratiebildung gebeten und um eine Auskunft darüber, ob durch die jeweilige Institution ggf. Forschung/Qualitätsentwicklung in dem Themenfeld durchgeführt oder gefördert wird.

3. *Perspektiven*

Der letzte Frageblock beschäftigte sich mit den Perspektiven von Demokratiebildung. Wir haben danach gefragt, welcher Stellenwert dem Themenfeld beigemessen wird und wie diese Einschätzung begründet wird. Des Weiteren haben wir gefragt, welchen Aspekten von Demokratiebildung (S. 1.) zukünftig besonders viel Bedeutung zukommt, bzw. bei welchen Aspekten Institutionen zukünftig Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Tätigkeit sehen. Diejenigen Institutionen, die selbst keine Projekte/Programme der DB fördern oder begleiten haben wir darüber hinaus gefragt, welche Institutionen sie für bedeutsam in der Gestaltung von Demokratiebildung erachten.

4. *Akteursspezifische Fragen*

Dieser Frageblock richtete sich nur an bestimmte Institutionen (z.B. Ministerien für Bildung etc.). Hier haben wir nach Reaktionen auf die KMK-Beschlüsse gefragt sowie nach DB generell im Themenfeld Schule, als Querschnittsthema in allen Fächern und der Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten von Schüler*innen. Darüber hinaus haben wir nach einer festen Verankerung des Themenfeldes in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden/päd. Personal gefragt sowie um eine Übersicht gebeten, über Kooperationspartner*innen von Schulen aus der außerschulischen Demokratiebildung.

8.2.2 Überblick Interviews

Nr.		Dauer	Zn mit Lz	Seiten
1	V_02_2021_10_25	1:30	39.600	15,84
2	V_03_2021_10_26	1:15	36.800	14,72
3	U_04_2021_11_24	0:40	43.617	17,44
4	U_05_2021_11_29	1:30	38.781	15,51
5	S_06_2021_12_03	1:00	52.595	21,03
6	Sch_07_2021_12_18	1:30	69.500	27,80
7	U_08_2022_01_11	0:50	33.480	13,39
8	U_09_2022_01_18	1:00	42.976	17,19
9	U_10_2022_01_19	1:00	41.600	16,64
10	U_11_2022_01_20	1:10	57.975	23,19
11	U_12_2022_01_28	1:00	55.000	22,00
12	Sch_13_2022_02_09	0:50	38.364	15,34
13	U_14_2022_02_11	0:50	39.000	15,6
14	U_15_2022_02_15	1:00	55.641	22,25
15	U_16_2022_02_22	1:00	47.538	19,01
16	U_17_2022_02_23	1:30	70.720	28,28
17	W_18_2022_02_23	1:15	51.800	20,72
18	W_19_2022_02_23	0:55	46.135	18,45
19	U_20_2022_03_01	0:55	50.377	20,15
20	U_21_2022_03_07	1:00	52.000	20,80
21	U_22_2022_03_10	1:00	54.000	21,60
22	U_23_2022_03_10	0:40	46.700	18,68
23	W_24_2022_03_15	1:05	53.890	21,55
24	U_25_2022_03_17	0:50	42.573	17,02
25	U_26_2022_03_17	1:00	49.000	19,60
26	V_27_2022_03_21	1:00	46.700	18,68
27	U_28_2022_03_22	0:30	29.093	11,63
28	U_29_2022_04_06	1:30	76.726	30,69
29	Sch_30_2022_04_08	0:50	40.434	16,17
30	U_31_2022_04_11	0:55	50.667	20,26
31	U_32_2022_04_25	0:55	47.980	19,19
32	U_33_2022_05_03	1:05	61.614	24,64

33	U_34_2022_05_05	0:55	53.556	21,42
34	U_35_2022_05_06	0:50	38.075	15,23
35	U_36_2022_05_10	1:00	46.405	18,56
36	Sch_37_2022_05_23	1:10	64.755	25,90
37	U_38_2022_06_03	1:05	45.636	18,25
38	V_39_2022_06_22	1:00	47.000	18,80
39	S_40_2022_06_27	1:05	57.589	23,03
40	S_41_2022_07_05	0:55	48.169	19,26
41	U_42_2022_07_08	1:00	55.251	22,10
42	U_43_2022_07_20	1:05	36.278	13,00
43	U_44_2022_07_26	1:20	69.740	27,89
44	S_45_2022_10_24	0:50	53.325	21,33
45	S_46_2022_12_19	1:10	51.325	20,53
46	KMK_47_2022_12_19	1:00	52.215	20,88
47	S_48_2022_12_20	0:50	41.766	16,70
48	KMK_49_2022_12_20	0:55	49.105	19,64
49	U_50_2022_12_21	1:00	55.671	22,26
50	S_51_2023_01_16	1:05	48.683	19,47
51	KMK_52_2023_02_10	0:55	53.460	21,38
52	Sch_53_2023_03_13	1:30	70.551	28,22
53	S_54_2023_03_16	0:55	46.761	18,70
54	V_55_2023_03_16	1:00	51.531	20,61
55	SuS_56_2023_03_17	1:20	78.727	31,49
56	U_57_2023_03_22	0:55	43.859	17,54
57	Sch_58_2023_03_28	1:00	46.583	18,63
58	U_59_2023_03_28	0:50	40.619	16,24
59	S_60_2023_04_04	0:55	45.134	18,05
	Summen	60 h 35 Min.	2.954.645	1.180

Tab. 13: Quantitative Beschreibung der Interviews

8.2.3 Verzeichnis der teilnehmenden Expert*innen

Hermann Josef Abs, Sabine Achour, Frank Ahrens, Ulrich Ballhausen, Iris Baumgardt, Nils Berkemeyer, Anja Besand, André Bigalke, Helmut Bremer, Michael Brenner, Jakob Chammon, Daniela Danz, Christine Döbert, Peggy Eckert, Anna-Lilja Edelstein, Ibrahim Fatim, Peter Fauser, Helke Felgenträger, Karim Fereidooni, Simone Fleischmann, Werner Friedrichs, Sophia Fruth, Susann Gessner, Markus Gloe, Gernot Goldenbaum, Thomas Goll, Rolf Gollob, Tilman Grammes, Berat Gürbüz, Kathrin Hahn-Laudenberg, Gudrun Heinrich, Inken Heldt, Gudrun Hentges, Lisanne Herrmann, Katja Hintze, Ansgar Kemmann, Lara Kierot, Malte Kleinschmidt, Hans-Georg Lambertz, Michael May, Sigrid Meinhold-Henschel (†), Udo Michallik, René Mounajed, Ursula Münch, Detlef Pech, Rupprecht Podszun, Andrea Preußker, Volker Reinhardt, Hajo Sbicks, Fritz Schäffer, Alexa Schaechner, Christoph Schieb, Simon-Moses Schleimer, Sophie Schmitt, Jochen Schnack, Sarah Straub, Benedikt Sturzenhecker, Hans-Martin Utz, Hermann Veith, Eike Völker, Jette Wagler, Michaela Weiß, Laura Wessler, Benedikt Widmaier, Inge Witte, Alexander Wohnig, Matthias Wysocki

8.3 Tabellenverzeichnis

TAB. 1: Verteilung der Interviews nach Gruppen

TAB. 2: Gütekriterien nach Steinke (1999); angepasst aus Döring/Bortz 2016, 112 f.

TAB. 3: Verteilung der Erstcodierung auf die Gruppen der Befragten

TAB. 4: Codierschleifen 1 bis 3

TAB. 5: Antwortverteilung nach zweiter Umfragerwelle

TAB. 6: Ergebnisse zu „Wie wichtig sind die nachfolgenden inhaltlichen Schwerpunkte in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

TAB. 7: Gewichtete Zustimmung zu „Wie wichtig sind die folgenden Themen und Ziele in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

TAB. 8: Gewichtete Zustimmung zu „Wie wichtig sind die folgenden Kriterien in diesem Verständnis von Demokratiebildung?“

TAB. 9: Einschätzung zu: „Welche Vermittlungsformen werden in Ihrer Institution als besonders wirksam im Themenfeld der Demokratiebildung betrachtet?“

TAB. 10: Bedeutung von Demokratiebildung bei nicht fördernden Institutionen

TAB. 11: Ergebnisse zu „Bei welchen Aspekten von Demokratiebildung sehen Sie Schnittstellen zur Tätigkeit Ihrer Institution?“

TAB. 12: Länderaktivitäten infolge der KMK-Vereinbarung zur Demokratiebildung 2018

TAB. 13: Quantitative Beschreibung der Interviews

8.4 Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: Methodik: Die drei Zugriffsebenen

ABB. 2: Zugriffsebenen hinsichtlich Dynamik und Vielschichtigkeit

ABB. 3: Phasenmodell nach Kuckartz/Rädiker

ABB. 4: Kategoriensystem – Hierarchie der Codeebenen

ABB. 5: Projekt-Team-Codier-System PTC

ABB. 6: Code-Relations von Schule und Demokratie-Trias

8.5 Literatur

- ABBAS**, Nabila (2019): Jacques Rancière. In: Comtesse/Flügel-Martinsen/Martinsen/Nonhoff, S. 388–399.
- ABS**, Hermann Josef/Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Oberle, Monika/Heijens, Marie/Hellmich, Simon Niklas/Hulkovych, Valeria/Huschle Lucie/Wasenitz, Stella (2025): Entwicklung eines Monitorings für die politische Bildung in Deutschland. In: Albers/Jude, S. 332–345.
- ABS**, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Kathrin (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster.
- ABS**, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Kathrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johann F. (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster.
- ABS**, Hermann Josef/Roczen, Nina/Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt/M.
- ACHOUR**, Sabine (2022): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Wochenschau-Sonderheft, S. 4–13.
- ACHOUR**, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.
- ADORNO**, Theodor W. (1966): Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.
- ALBERS**, Andrea/Jude, Nina (Hg.) (2025): Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven. Weinheim/Basel.
- ANDERS**, Florentine (2024): Deutscher Schulpreis lobt Themenpreis Demokratiebildung aus. Online: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/deutscher-schulpreis-lobt-themenpreis-demokratiebildung-aus/>, Zugriff v. 20.12.2024.
- AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG** (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG** (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK** (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK** (2015): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Frankfurt/M.
- BANDURA**, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. In: Psychological Review 84 (1977), S. 191–215.

- BASTIAN**, Johannes/Gudjons, Herbert/Schnack, Jochen/Speth, Martin (Hg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- BEHRENS**, Christoph/Greulich, Matthias (2025): Demokratie LAB Folge 4. In: Hamburg macht Schule, H. 1/25, S. 48–51.
- BENNER**, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Mündigkeit. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 687–699.
- BERGMANN**, Klaus (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zu Demokratie? Stuttgart.
- BERGMANN**, Klaus (2008): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- BERKEMEYER**, Nils (2020): Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven. In: Burth/Reinhardt, S. 202–247.
- BERKESEL**, Hans/Beutel, Wolfgang/Frank, Susanne/Gloe, Markus/Grammes, Tilman/Welniak, Christian (Hg.) (2020): Jahrbuch Demokratiepädagogik Bd. 7 „Demokratie als Gesellschaftsform“, Frankfurt/M.
- BERNFELD**, Siegfried (1967/1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.
- BESAND**, Anja (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Probleme und Perspektiven. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (2022): Soziales Lernen. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Handbuch Politische Bildung in der Grundschule, Bonn (BpB-Schriftenreihe), S. 196–203.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2021): Demokratische Schulentwicklung. In: Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Wochenschau-Sonderausgabe Sekundarstufe I/II, Frankfurt/M., S. 14–20.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2022): Demokratische Schulentwicklung. In: Beutel et al., S. 78–97.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Busch, Matthias/Ruberg, Christiane (Hg.) (2025): Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 3, 2025_26. Frankfurt/M.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Geweke, Michael/Ruberg, Christiane/van Spankeren, Lutz (2025): Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung. In: Die Deutsche Schule, H. 1/2. (im Druck).
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Höhm, Katrin/Pant, Hans Anand/Schratz, Michael (Hg.) (2016): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze.
- BEUTEL**, Silvia-Iris/Ruberg, Christiane (Hg.) (2023): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, Bd. 1, 2023_24, Frankfurt/M., S. 180–204.
- BEUTEL**, Wolfgang (2007): Reformpädagogik und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler. S. 31–40.

- BEUTEL, Wolfgang** (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: *Die Deutsche Schule*, 108, H. 3, S. 226–238.
- BEUTEL, Wolfgang** (2020): „Demokratisch Handeln“ – 30 Jahre Projektarbeit und Wettbewerb für eine demokratische Bildung in Schule und Jugendarbeit. In: Berkessel et al., S. 335–344.
- BEUTEL, Wolfgang** (2025): Demokratiepädagogik und Demokratiebildung: Option oder Hoffnung? In: *Die Deutsche Schule*, H. 1/2. (im Druck).
- BEUTEL, Wolfgang/Fauser, Peter** (2005): Demokratie als Thema und Aufgabe der Schulentwicklung. In: Himmelfmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden. S. 227–244.
- BEUTEL, Wolfgang/Fauser, Peter** (Hg.) (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL, Wolfgang/Fauser, Peter** (Hg.) (2013): *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach/Ts.
- BEUTEL, Wolfgang/Feurich, Arila** (2020): Wirkungsanalysen und Demokratieforschung – der Beitrag von Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“. In: Burth/Reinhardt, S. 189–205.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus** (2020): Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf? In: Berkessel et al., S. 396–406.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus** (2023): Papier ist geduldig. Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018. In: Beutel/Ruberg, S. 180–204.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus** (2024): Konflikte. Gesellschaft und Politik demokratisch gestalten. *Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung*, Bd. 2, 2024_25. Frankfurt/M.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelfmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne** (Hg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus/Marx, Alexandra** (2022): Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In: Beutel et al., S. 205–231.
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker** (2022): *Demokratiepädagogik*. In: Beutel et al., S. 19–42. (a)
- BEUTEL, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker** (2022): Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und Politische Bildung“. In: Beutel et al., S. 154–183. (b)
- BEUTEL, Wolfgang/Kenner, Steve/Lange, Dirk** (2022): Monitor Demokratiebildung. In: Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): *Gerechtigkeit. Jahrbuch Demokratiepädagogik Bd. 8.*, Frankfurt/M., S. 134–141.
- BEUTEL, Wolfgang/Kenner, Steve/Lange, Dirk** (Hg.) (2025): *Demokratiebildung. Eine Orientierung. Reihe Monitor Demokratiebildung Bd. 1.*

- BEUTEL**, Wolfgang/Lange, Dirk (Hg.) (2025): Demokratiebildung. Der Monitor. Reihe Monitor Demokratiebildung Bd. 2.
- BEUTEL**, Wolfgang/Rademacher, Helmolt (2018): Demokratische Schulentwicklung. In: Kenner/Lange, S. 101–114.
- BEUTEL**, Wolfgang/Tetzlaff, Sven (Hg.) (2018): Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.
- BEUTEL**, Wolfgang/Welniak, Christian (2020): Die Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“. Ein Kooperationsprojekt zur demokratischen Schulentwicklung. In: Berkessel et al., S. 232–240.
- BIEBER**, Götz (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 108, H. 3, S. 278–286.
- BLANKERTZ**, Herwig (1966): Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 5, S. 65–78.
- BOHNSACK**, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 369–384.
- BOHNSACK**, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- BÖTTCHER**, Wolfgang (2019): Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel, S. 679–690.
- BOTTE**, Alexander/Sondergeld, Ute/Rittberger, Marc (Hg.) (2015): Monitoring Bildungsforschung. Befunde aus dem Forschungsprojekt „Entwicklung und Veränderungsdynamik eines heterogenen sozialwissenschaftlichen Feldes am Beispiel der Bildungsforschung“. Bad Heilbrunn.
- BUBROWSKI**, Helene/Teuteberg, Linda (2022): „NGOs betreiben ihre Art des Lobbyismus“ – Interview mit Linda Teuteberg. In: FAZ v. 30.5.2022.
- BUNDESMINISTERIUM** für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hg.) (2020): Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 16. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- BURTH**, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (Hg.) (2020): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Opladen/Berlin/Toronto.
- BUSSE**, Dietrich (2015): Sprachverstehen und Textinterpretation. Grundzüge einer verstehenstheoretisch reflektierten interpretativen Semantik. Wiesbaden.
- CASPARI**, Lisa (2024): Bloß keine Wahlkampfhilfe von links. In: Die ZEIT, Ausgabe 8 v. 22.2.24.
- COMTESSE**, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.) (2019): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin.

- DECI**, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Z.f.Päd* 39 (1993) 2, S. 223–238.
- DEGEDE** (2019): Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik – DeGeDe. Online verfügbar unter <https://www.degede.de/blog/abc/magdeburger-manifest/>, zuletzt aktualisiert am 21.3.2019, zuletzt geprüft am 1.3.2021.
- DEMIROVIC**, Alex (2023): Politische Bildung und Demokratie. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hg.): *Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden, S. 25–42.
- DEMOKRATISCH HANDELN E.V.** (Hg.) (2019): *Ergebnisse der Ausschreibung „gesagt. getan“*. Jena, seit 2010 alljährlich.
- DEUTSCHER BUNDESTAG** (1983): Drucksache 9/2390: Bericht der Enquete-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ gemäß Beschluss des Deutschen Bundestages vom 26. Mai 1981 (Drucksache 9/411). Online: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/09/023/0902390.pdf>, Zugriff v. 18.1.2020.
- DEWEY**, John (1993/1915): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Hrsg. Von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel.
- DIPF** (2020): Bildungsmonitoring. Online: www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/bildungsmonitoring, Zugriff v. 4.1.2020.
- DÖRING**, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg.
- DVPB**, DeGeDe, GPJE, GSÖBW, DGS (2024): Problematische Stellungnahme der SWK zu Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Fachverbände fordern eine Überarbeitung! Online: <https://dvpb.de/2025/01/06/swk-stellungnahme/>, Zugriff v. 20.3.2025.
- EDELSTEIN**, Wolfgang (2007): *Demokratiepädagogik. Versuch einer Definition*. In: Beutel/Fausser, S. 203–204.
- EDELSTEIN**, Wolfgang/Fausser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. (BLK Heft 96), Bonn.
- EDLER**, Kurt (2017): *Demokratische Haltung zeigen. Gegen Radikalismus und Extremismus*. Schwalbach/Ts.
- FACHSCHAFT POLITIKWISSENSCHAFT DER PHN IN BADEN-WÜRTTEMBERG** (2020): Zum „Leitfaden Demokratiebildung“. Stellungnahme der Fachschaft Politikwissenschaft der PHN Baden-Württembergs. In: *Lehren & Lernen* 11/2020, S. 22–24.
- FAUSER**, Peter (1990): *Bildung des Willens. Theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehung und Politik*. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.): *Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“*. Tübingen/Hamburg, S. 48–84.
- FAUSER**, Peter (1991): *Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Tübingen.

- FAUSER, Peter** (2007): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel/Fauser, S. 16–41. (a)
- FAUSER, Peter** (2007): Was ist Demokratiepädagogik? Eine funktionale Bestimmung. In: Beutel/Fauser, S. 202. (b)
- FAUSER, Peter** (2011): „Pädagogische Reform“ – Zu einem Bewegungsbegriff der Moderne und seiner Aktualität in Theorie und Praxis schulpädagogischer Programme. In: Fauser/Beutel/John, S. 20–56.
- FAUSER, Peter** (Hg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze.
- FAUSER, Peter/Beutel, Wolfgang/John, Jürgen** (Hg.) (2013): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze.
- FAUSER, Peter/Heller, Friederike/Waldenburger, Ute** (Hg.) (2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Seelze.
- FAUSER, Peter/Schweitzer, Friedrich** (1985): Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen, Schultheoretische Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 31/3, S. 339–363.
- FERSTL, Evelyn C./Cramon, D. Y. von** (2005): Sprachverstehen im Kontext: Bildgebende Studien zu Kohärenz und Pragmatik. In: Sprache Stimme Gehör 29 (3), S. 130–138.
- FLICK, Uwe** (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2. Aufl. Wiesbaden, 247–264.
- FLITNER, Andreas** (1985): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München.
- FLITNER, Andreas** (1989): Schule der Demokratie. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“. Tübingen/Hamburg, S. 13–25.
- FRANKFURTER ERKLÄRUNG.** Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Journal für politische Bildung. H. 4, 2015, S. 94–96.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/Prenzel, Annedore** (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- FRITZ, Fabian/Sturzenhecker, Benedikt** (2025): Sozialpädagogische Demokratiebildung. In: Beutel/Kenner/Lange, S. 71–83.
- FRÜH, Werner** (2017): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 9. erw. Aufl. Konstanz/München.
- FRÜH, Werner/Mayring, Philip** (1989): Inhaltsanalyse. In: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, 2. erw. Aufl. Stuttgart, S. 238–245.
- FÜR Demokratie – Gegen Gewalt** (2001). Dokumentation zum Kongress der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 3. bis 5. Mai 2001 in Berlin.
- GERDES, Jürgen** (2021): Demokratiebildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 1325–1350.

- GHST – GEMEINNÜTZIGE HERTIE-STIFTUNG** (Hg.) (2024): „Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen“. Bericht der Hertie-Kommission Demokratie und Bildung. Frankfurt/M.
- GLOE, Markus** (2022): Demokratie muss erfahrungsbezogen gelernt werden. Der 16. Kinder- und Jugendbericht. In: Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 183–190.
- GLOE, Markus/Ballis, Anja** (Hg.) (2020): Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit. Wiesbaden.
- GOHL, Christopher** (2022): Agenda zwischen Ambition und Abseits? Zur Demokratiepolitik der Ampel-Koalition. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Jg. 35, H. 1, S. 82–123.
- GÖKBUDAK, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo** (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers. Vol. 13. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- GUNDLING, Lukas C.** (2020): Rechtliche Ausgestaltung der Landeszentralen für politische Bildung im Vergleich: Eine synoptische Übersicht. In: Zeitschrift für Landesverfassungsrecht und Landesverwaltungsrecht (ZLVR), H. 4, S. 120–135.
- HAAN, Gerhard de; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika** (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. (6 Bde. Im Schubert), Weinheim/Basel.
- HAARMANN, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk** (Hg.) (2020): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden.
- HABERMAS, Jürgen** (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M.
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard** (2023): Demokratie lernen und demokratisch Handeln in der Schule. Texte zur Demokratiepädagogik. Hg. von: Wolfgang Beutel und Verena Hamm. Frankfurt/M.
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard** (2023): Erziehung zur Verantwortung in der Demokratie. In: Dies., S. 53–72; Erstdruck in: Neue Sammlung, H. 27/1987, S. 89–105.
- HANSEN, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca** (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Hg. vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. 3. Aufl. Kiel.
- HANSEN, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt** (2013): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! 3. Aufl. Weimar/Berlin.
- HEDTKE, Reinhold** (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung. In: Polis 3, S. 16–18.
- HEGEL, Gottfried Wilhelm Friedrich** (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werkausgabe in 20 Bänden, Bd. 7., herausgegeben von E. Moldenhauer u. K.M. Michel. Frankfurt/M.
- HEISE, Richard** (2023): Fake News und Desinformation als Thema der Demokratiebildung und -didaktik. In: Heldt/Beutel/Lange, S. 166–175.

- HELDT**, Inken (2023) ‚Digitale Bildung‘? Klärungserfordernisse aus Perspektive der Politischen Bildung. In: Heldt/Beutel/Lange, S. 59–71.
- HELDT**, Inken/Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk (Hg.) (2023): Demokratie auf Distanz? Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung. Frankfurt/M.
- HIELSCHER-FASTABEND**, Martina/Jaecks, Petra (2009): Textverstehen und Textproduktion in der Klinischen Linguistik. In: Gerhard Blanken (Hg.): Klinische Linguistik und Phonetik. Ein Lehrbuch für die Diagnose und Behandlung von erworbenen Sprach- und Sprechstörungen im Erwachsenenalter. Aachen, S. 329–352.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2001/2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2022): Demokratie als Lebensform. Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: Beutel/Gloe/Himmelmann/Lange/Reinhardt/Seifert, S. 43–51.
- HKM** [Hessisches Kultusministerium] (2021a): Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für Lehrkräfte. Online: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-08/grundrechtsklarheit_wertevermittlung_demokratieerziehung.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- HKM** [Hessisches Kultusministerium] (2021b): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Online: <https://sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/recht/hrs-hessischer-referenzrahmen-schulqualitat.pdf>, Zugriff v. 20.3.2025.
- HORNSTEIN**, Walter/Bäuerle, Wolfgang/Greese, Dieter/Lempp, Reinhart/Mollenhauer, Peter/Prott, Jürgen/Sommerkorn, Ingrid (1982): Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen. Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung, Weinheim/Basel.
- HORSTKEMPER**, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2018): Die Schule als Institution erzieht. Sozialisationsprozesse im schulischen Alltagsleben. In: Pädagogik 70, H. 10, S. 42–47.
- ISB [STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG]** (2018): Gesamtkonzept Politische Bildung an bayerischen Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München. Online: https://www.isb.bayern.de/download/21776/gesamtkonzept_pb_2019.pdf, Zugriff v. 10.2.2025.
- JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG** (2019): Heft 2/19, „Demokratieförderung vs. politische Bildung?“
- JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG** (2023): Heft 2/23, „Demokratiebildung“.
- JUGEND DEBATTIERT** (2019): Neue Projektphase bei Jugend debattiert. Online: www.jugend-debattiert.de/aktuelles/aktuelles/single/neue-projektphase-bei-jugend-debattiert-647/, Zugriff v. 4.1.2020.
- KAASE**, Max (1996). Politisches System. In Berichte der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern e. V. (KSPW) (Vol. 3). Wiesbaden.

- KEMMANN**, Ansgar/Beutel, Wolfgang/Ludwig, Carmen (2022): Stiftungsförderung und Wettbewerbe für Schüler_innen und Schulen. In: Beutel et al., S. 746–757.
- KENNER**, Steve (2020): Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann/Kenner/Lange, S. 38–41.
- KENNER**, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion: Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.
- KENNER**, Steve (2022): (Selbst-)Bildung durch politische Partizipation. In: Beutel/Gloe/Himmelman/Lange/Reinhardt/Seifert, S. 713–723.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020) Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel/Gloe/Himmelman/Lange/Reinhardt/Seifert, S. 62–71.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2025): Demokratie, das Demokratische und Demokratisierung. Kategorien emanzipatorischer Demokratiebildung. In: Beutel/Kenner/Lange, S. 21–33.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (Hg.) (2018): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.
- KLIEME**, Eckart (2019): Unterrichtsqualität. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 393–408
- KLIEME**, Eckart/Leutner, Detlef (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Z.f.Päd. – Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, S. 876–903.
- KLIEME**, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- KLUGE**, Friedrich/Seeboldt, Elmar (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25. überarbeitete Auflage, Berlin/Boston.
- KMK** (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009.
- KMK** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
- KMK** (Hg.) (2016): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring 2015. Köln.
- KNÜTTER**, Hans-Hellmuth (1979): Die pragmatische Wende im schulischen Politikunterricht. In: Gutjahr-Löser, Peter/Ders. (Hg.): Die realistische Wende in der politischen Bildung. München, S. 147–166.

- KONRAD**, Franz-Michael/Sailer, Maximilian (2024): Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- KRUMM**, Thomas (2018): Grundlagen der qualitativen Datenanalyse. In: Westle, Bettina (Hg.): Methoden der Politikwissenschaft. 2., akt. Aufl. Baden-Baden, S. 340–367.
- KUCKARTZ**, Udo/Rädiker, Stefan (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Wiesbaden.
- KUCKARTZ**, Udo/Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim/Basel.
- LANGE**, Dirk (2007): Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Basiswissen Politische Bildung. Band 4: Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler, S. 58–64.
- LANGE**, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft- Wirtschaft-Politik (GWP) Jg. 57, H.3, S. 431–439.
- LANGE**, Dirk (2010): Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.
- LANGE**, Dirk (2017): Politik im Alltag. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. (Bd.1), Baltmannsweiler, S. 335–341.
- LISUM** (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- LISUM** (2023): Handreichung für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2023-02-01_HR-Demokratiebildung.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- MANN**, Michael (2007): Die dunkle Seite der Demokratie. Eine Theorie der ethnischen Säuberung. Hamburg (engl. Originalausgabe 2005).
- MARITZEN**, Norbert (2012): Die Bedeutung von Qualitätsstandards in der demokratischen Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik Bd.1: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 66–81.
- MARWEGE**, Ulf/Winter, Hendrik (Hg.) (2015): Lernchancen durch Schülerwettbewerbe. Schriftenreihe der BpB Bd. 1505. Bonn.
- MASSING**, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 62 (2012) 46–47, S. 23–29
- MAUZ**, Anna/Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement.
- MAYRING**, Philipp (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2. Auflage Wiesbaden, 495–512.

- MBS ST [MINISTERIUM FÜR BILDUNG SACHSEN-ANHALT]** (2020): Handlungsleitfaden zur Demokratiebildung in der Schule. Herausforderungen, Handlungsoptionen und Material für die pädagogische Praxis in Sachsen-Anhalt. Magdeburg. Online: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/MBLSAURL-Dokumente/Handlungsleitfaden-Demokratiebildung_1._Auflage.pdf, Zugriff v. 10.2.2025.
- MIGNOLO**, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG RHEINLAND-PFALZ** (2024): Engagement für Demokratie an Schulen. Schreiben vom 28.2.2024 an alle Schulen in Rheinland-Pfalz. Online: https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/demokratie.bildung.rlp.de/Downloads/20240228_Engagement_fuer_Demokratie.pdf, Zugriff v. 10.2.2025.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG RHEINLAND-PFALZ** (2025): HANDREICHUNG TRANS*, INTER*, NICHT-BINÄR. Akzeptanz und Inklusion geschlechtlicher Vielfalt und Identität in der Schule. Online: https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsförderung.bildung.rlp.de/Bilder_Gesunde_Schule/Handreichung_tin__Akzeptanz_Inklusion_Schule_A4_BF.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG SAARLAND** (2022): Grundlagen der Demokratiebildung an saarländischen Schulen. Saarbrücken.
- MINISTERIUM FÜR SOZIALES, FAMILIE UND GESUNDHEIT THÜRINGEN** (o.J.): Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit. Online: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/77eac1bb-ef73-484d-b549-7706d610d408/thueringer_landesprogramm_fuer_demokratie_toleranz_und_weltoffenheit.pdf, Zugriff v. 15.2.2025.
- MK NI [NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM]** (2019): Demokratisch gestalten – Eine Initiative für Schulen in Niedersachsen. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_eltern/demokratisch_gestalten/demokratisch-gestalten-eine-initiative-fur-schulen-in-niedersachsen-198096.html, Zugriff v. 10.2.2025.
- MK NI [NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM]** (2021): Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK v. 11.5.2021 – Az. 23.2 80009/1 – VORIS 22410. Hannover.
- MKJS BW [MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG]** (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- MÖLLERS**, Christoph (2020): Demokratie dauerhaft fördern. Kompetenzrechtliche Vorgaben für ein Demokratiefördergesetz des Bundes. Gutachten des Progressiven Zentrums. Berlin.
- MORGENSTERN-EINENKEL**, Andre (2020): Qualitative Inhaltsanalyse – Schritt für Schritt – mit MAXQDA 2022. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=8m-GdHcKZGqQ> – Zugriff v. 6.1.2025
- MOUFFE**, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/M.

- MÜLLER, Stefan/Scaramuzza, Elia (2024):** Mündigkeit in der Politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- NANZIG, Martin/Blank, Josef (2020):** Große Herausforderungen erfordern starke Bündnisse. Das „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ nach drei Jahren Aufbauphase. In: Berkessel et al. 2020, S. 321–325.
- NIEDERMAYER, Oskar (2001)** Bürger und Politik. Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen, Wiesbaden.
- NSCHG NIEDERSÄCHSISCHES SCHULGESETZ (NSchG) (2016),** zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Oktober 2016 (Nds. GVBl. S. 226) (1998).
- OBERLE, Monika (2022):** Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit (S. 62–73). Stuttgart, S. 62–73.
- OBERLE, Monika (2023):** Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Dies (Hg.): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 68–107.
- PÄDAGOGISCHES LANDESIKITUT RHEINLAND-PFALZ (2021):** Demokratiebildung in der Grundschule. Online: https://static.bildung-rp.de/pl-materialien/Allgemein/RP-07956525_Demokratie_GS_2021_2.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- PÄDAGOGISCHES LANDESIKITUT RHEINLAND-PFALZ (2024):** Demokratiebildung in der berufsbildenden Schule. Online: https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/bbs/Informationen_und_Materialien/Querschnittsthemen_und_Projekte/Demokratiebildung_an_BBS/2024-08-23_HR_Demokratiebildung.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- POLIT, Denise F./Beck, Cheril Tatano/Hungler, B.P. (2001):** Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal and Utilization. 5th Ed., Philadelphia.
- PRENZEL, Manfred (2006):** Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Merckens, Hans (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 69–79.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN (Hg.) (1996):** Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/Basel.
- RANCIÈRE, Jacques (2006):** „Politik gibt es nur als Ausnahme“. Interview mit Robin Celikates und Bertram Keller. In: Polar 1, zitiert nach Abbas (2019), S. 395.
- RAUCHHAUPT, Ulf von (2006):** Der Herr Professor und die Wahrheit. FAZ v. 23.4.2006. Online: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/physik-mehr/kurt-goedel-und-sein-ueberaus-erstaunliches-theorem-11013407.html>, Zugriff v. 11.1.2025.
- REINHARDT, Sibylle (2011):** Basieren die Schülerkonzepte über Demokratie auf deren Partizipationserfahrungen im Nahraum? Eine Suche nach empirischen Indizien. In: Lange, Dirk (Hg.): Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 289–296.

- REINHARDT**, Volker (Hg.) (2005): Projekte machen Schule. Schwalbach/Ts.
- RIEGER-LADICH**, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.
- RIPPL**, Susanne (2008): Politische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim, S. 443–457.
- ROHE**, Karl (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart. (Erstauflage 1978)
- RUNGE**, Alexander (2022): Demokratiebildung um 2020. Konzepte aus Wissenschaft und Bildungsbereich. Unveröffentlichte Masterarbeit, Demokratiedidaktik. Leibniz Universität Hannover.
- SCHEITHAUER**, Herbert/Goldenbaum, Gernot/Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang (2019): Weiterbildender Masterstudiengang „Demokratiepädagogische Schulentwicklung und soziale Kompetenzen“ an der Freien Universität Berlin. In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 253–257.
- SCHIMANK**, Uwe (2009): Planung – Steuerung – Governance. Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 101, H. 3, S. 231–239.
- SCHNEIDER**, Armin/Jacobi-Kirst, Carmen (Hg.) (2024): Demokratie von Anfang an: Partizipation leben in der KiTa. Opladen/Berlin.
- SCHREIER**, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum qualitative Sozialforschung 15 (1).
- SEIFERT**, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2019): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim/Basel.
- SPINNRATH**, Thomas (2020): Demokratie. Macht. Schule? Kann an Schulen Demokratie gelebt werden? In: Journal für politische Bildung, Jg. 10, H. 4, S. 46–49.
- SSMK** [Sächsisches Staatsministerium für Kultus] (2017): W wie Werte. Handlungskonzept zur Stärkung der politischen Bildung und demokratischen Schulkultur an sächsischen Schulen. Dresden.
- SSMK** [Sächsisches Staatsministerium für Kultus] (2023): W wie Werte. Fortschreibung des Handlungskonzeptes zur Stärkung der demokratischen Schulentwicklung und politischen Bildung an sächsischen Schulen. Online: https://www.politische.bildung.sachsen.de/download/24_Fortschreibung_Handlungskonzept_WwW.pdf. Zugriff v. 20.3.2025.
- SSMK** [Sächsisches Staatsministerium für Kultus] (2018): Eckwerte zur politischen Bildung. Online: https://www.politische.bildung.sachsen.de/download/21_09_10_Eckwerte_politische_Bildung.pdf, Zugriff v. 20.3.2025.
- STAMANN**, Christoph/Janssen, Markus/Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/307977992_Qualitative_Inhaltsanalyse_Versuch_einer_Begriffsbestimmung_und_Systematisierung_Searching_for_the_Core_Defining_Qualitative_Content_Analysis – Zugriff v. 6.1.2025.

- STEIN**, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“. Schwalbach/Ts.
- STEIN**, Hans-Wolfram (2024): Bremer Schüler_innen initiieren neue Landesgesetze zum Wahlrecht und zum Ausbildungsfonds. In: Beutel/Gloe, S. 175–186.
- STEINKE**, Iris (1999). Kriterien qualitativer Forschung. München.
- STURZENHECKER**, Benedikt/Wohnig, Alexander (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: Journal für Politische Bildung, H. 2, S. 10–15.
- SWK** (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn. Online: Downloads/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf – Zugriff v. 24.7.2024.
- SYSPONS** (2022): Evaluation des Bundeswettbewerbs „Demokratisch handeln“. Abschlussbericht. Berlin.
- TEIJLINGEN**, Edwin R. van/Hundley, Vanora (2001): The importance of pilot studies. In: social research update. Issue 35/2001, University of Surrey – Department of Sociology.
- TENORTH**, Heinz-Elmar (2007): Allgemeine Bildung. In: Ders./Tippelt, S. 14.
- TENORTH**, Heinz-Elmar (2007): Bildung. In: Ders./Tippelt, S. 92–95.
- TENORTH**, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007) (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel.
- TERHART**, Ewald (2021): Zukunftsthemen der Schulforschung. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin/Gerick, Julia/Racherbäumer, Kathrin (Hg.): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, Beiheft; 18), Münster, S. 147–175.
- VAJEN**, Bastian/Firsova-Eckert, Elizaveta/Nagel, Michael/Lange, Dirk/Reichert, Frank (2025): Demokratiebildung an niedersächsischen Schulen. Der niedersächsische Demokratiebildungserlass und seine Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: GWP – Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, H. 1, S. 60–71.
- VAN RAHDEN**, TILL (2019): Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Frankfurt/New York: Campus.
- VBW – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E. V.** (Hg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster.
- VEITH**, Hermann (2008): Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31. Jg., H. 3, S. 4–7.
- VIERHAUS**, Rudolf (1972): „Bildung“. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhard (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. B.1 A–D., Stuttgart, S. 508–551.
- WASMUND**, Klaus (Hg.) (1982): Jugendliche – Neue Bewusstseinsformen und politische Verhaltensweisen. Stuttgart.

- WELZ**, Eberhard (2005): Wir wollen's wissen. Schule bewegen! Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. In: Himmelfmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden, S. 179–183.
- WESTHEIMER**, Joel (2015): What Kind of Citizen?: Educating Our Children for the Common Good. New York.
- WESTHEIMER**, Joel/Kahne, Joseph (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. In: American Educational Research Journal, Jg. 41, S. 237–269.
- WIDMAIER**, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 258–266.
- WIDMAIER**, Benedikt (2020): Die „freiheitlich demokratische Grundordnung“ – ein Leitbegriff für die politische Bildung? In: POLIS, Report der DVpB, 24, H. 4, S. 14–18.
- WIDMAIER**, Benedikt (2020): Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In: Haarmann/Kenner/Lange, S. 63–79.
- WIDMAIER**, Benedikt (2022): Wider die Versicherheitlichung. Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention. Frankfurt/M.

Autorin und Autoren

WOLFGANG BEUTEL, Dr. phil., Vertretungsprofessor für Didaktik der politischen Bildung und Direktor am Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover. Mitglied in der Jury des Deutschen Schulpreises. E-Mail: beutel@idd.uni-hannover.de

MARKUS GLOE, Dr. paed., Professor und Leiter der Lehrereinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde/Politik & Gesellschaft am Geschwister Scholl-Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München. E-Mail: markus.gloe@gsi.uni-muenchen.de

NINA KRÜKOV, Studentin der Politikwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover. E-Mail: kruekov@idd.uni-hannover.de

DIRK LANGE, Dr. phil., Professor für Didaktik der politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Direktor am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover. Er leitet das Demokratiezentrum Wien.

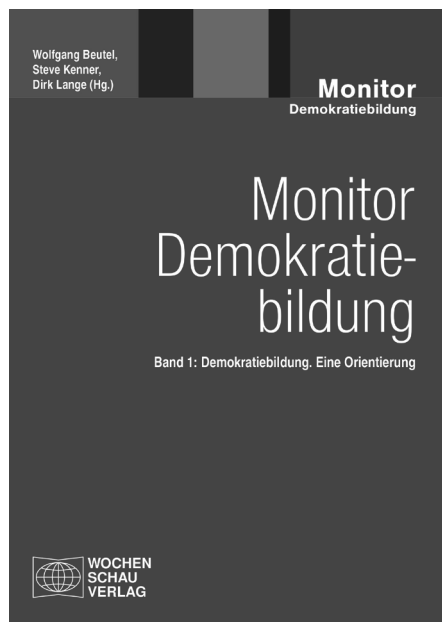
ALEXANDER RUNGE, M. Ed., Lehrer an der IGS Bothfeld (Politik-Wirtschaft/Deutsch) in Hannover. E-Mail: runge@idd.uni-hannover.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

MONITOR DEMOKRATIEBILDUNG



hrsg. von Wolfgang Beutel, Steve Kenner und
Dirk Lange

Reihe „Monitor Demokratiebildung“

ISBN 978-3-7344-1695-8, 248 S., € 34,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1695-4, € 33,99



Monitor Demokratiebildung

Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung

Der erste Band der neuen Reihe „Monitor Demokratiebildung“ vermittelt in Teil 1 eine grundlegende Orientierung über die Konzeption und die Struktur des Begriffs „Demokratiebildung“. Dieser hat längst, aus dem politischen Raum kommend, die pädagogischen Bereiche von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken erreicht, bedarf aber einer fachlichen Präzisierung. Teil 2 fragt nach dem Ertrag grundlegender Positionspapiere und Manifeste, die ebenfalls zur Erweiterung der Begriffswelt demokratischer Bildung beitragen. Zuletzt werden aktuelle Projekte zur Demokratiebildung vorgestellt, so die Siegener Gesprächsreihe „Demokratiebildung – Politische Bildung“, das Hannoversche IDD-Projekt „Monitor Demokratiebildung“ und Beiträge aus dem „Demokratiezentrum Wien“. Zugleich werden drei der herausfordernden Spannungspunkte aktueller Entwicklung in der Demokratiedidaktik und der politischen Bildung angerissen: demokratische Schulentwicklung, Europa und die Digitalisierung.



www.wochenschau-verlag.de

**Wolfgang Beutel,
Dirk Lange (Hg.)**

Band 2 bündelt die Ergebnisse der aus dem Projekt „Monitor Demokratiebildung“ erhobenen, schwerpunktmäßig qualitativen Daten zu Erfahrungen, Konzepten und zum Begriff der „Demokratiebildung“. Ausgehend von der Erarbeitung eines Indikatorensystems zur „Demokratiebildung“ wurde in methodentriangulierendem Zugriff zunächst eine Online-Umfrage durchgeführt. Zudem wurden Dokumente, Stellungnahmen, Gutachten und Positionspapiere analysiert.

Der Schwerpunkt der Datenerhebung und -auswertung richtet sich auf 59 Expert*innen-gespräche mit im Themenfeld arbeitenden und engagierten Vertreter*innen der Didaktik politischer Bildung, der erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik, einer Reihe von demokratiepädagogisch orientierten Schulen sowie Expert*innen aus Wettbewerben und Stiftungen, die sich in der Förderung von „Demokratiebildung“ engagieren.

ISBN 978-3-7344-1731-3



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

