

HANDBUCH

DEMOKRATIEBILDUNG

UND FACHDIDAKTIK

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

BAND 1: GRUNDLAGEN

UND QUERSCHNITTAUFGABEN



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.)

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.)

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Bd. 1: Grundlagen und
Querschnittsaufgaben



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

INHALT

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band 11

I. Theoretische und normative Grundlagen von Demokratiebildung. Eine kritische Reflexion

SABINE ACHOUR

Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven
auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien,
Chancen und Desiderate 19

TONI SIMON, JOHANNA ZELCK

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion
Suchbewegungen zur Verhältnissetzung 44

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung 65

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

IRIS BAUMGARDT

Demokratiebildung und Grundschule 79

BETTINA ZURSTRASSEN

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe
in der Lehrkräftebildung 88

DIETLIND GLOYSTEIN, GRIT WACHTEL

Demokrat*innen fallen nicht vom Himmel. Demokratie muss auch
in der Förderschule gelebt, erfahren und gelernt werden. 98

III. Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung

Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung

SABINE ACHOUR, HAGEN SCHMITZ

Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft 113

CARSTEN KOSCHMIEDER, JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründungen für die Demokratie. Rechtsextremismus und Demokratiebildung 127

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung 142

LUISA GIRNUS, JULIA GRÜN-NEUHOF

Genderfragen in der Demokratiebildung 153

JOANNA BEDERSDORFER, SABINE ACHOUR

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung. 163

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung 177

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER, ILJA GOLD, ANKE HOFFSTADT,

KATHARINA RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungshoffnung und notwendiger Enttäuschung 189

Sprache und Demokratiebildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung
Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht 201

DIANA MAAK

„es e:[/] IS viel zu (.) WE:nig an raum manchen gegeben, dass sie mal sich
AUSsprechen können“. Demokratiebildung aus ‚DaZ-Perspektiven‘ 214

Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung

STEVE KENNER

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung
Zwei Querschnittsaufgaben für die Schule im Spannungsfeld zwischen
Normativität und Kritik 225

DENNIS HAUKE, MICHAEL MAY

Mehr als digitale Partizipation
Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt 236

ANDREA SZUKALA

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit 248

DOMINIQUE MIETHING

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg . .256

HERBERT SCHEITHAUER, VIOLA LECHNER

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen 271

MARINA WEISBAND, LISA WULF

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich? 281

Autor*innenverzeichnis 288

Impressum 294

INHALT BAND 2 Fachperspektiven

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band

IV. Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

Grundschulbezogene Didaktiken

SANDRA MOSSNER, FARRIBA SCHULZ, ANNA-LENA DEMI, PETRA ANDERS

Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik

JOHANNA ZELCK

Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung.

Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene

STEFFEN WAGNER

Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht

Didaktiken der MINT-Fächer

CLAUS BOLTE, DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER

Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

BERNHARD STANDL, SEBASTIAN ENGELMANN

Informatikdidaktik und Demokratiebildung

SILVIA BLUM-BARKMIN, BENEDIKT ROTH, MATTHIAS KRAMER

Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung.
Von agilen Projekten bis zur vorhersagenden Polizeiarbeit

PHILIPP STRAUBE

Demokratiebildung im Physikunterricht. Die Chancen der
Bewertungskompetenz

ARNE DITTMER

Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation.
Biologieunterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation

DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER, CLAUS BOLTE

Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den
Abbau von Lithium

BRIGITTE LUTZ-WESTPHAL, FELIX WINTER

Mathematik und Demokratiebildung. Das Konzept des Dialogischen Lernens

Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften

MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie.
Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht

INGA GRYL

Demokratiebildung in der geographischen Bildung

KATRIN HAHN-LAUDENBERG, SUSAN BEATRICE MÜLLER

Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer und
ihre Relevanz für den Politikunterricht

MATTHIAS BUSCH, LEIF MÖNTER

Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften

JAN-HENDRIK HERBST, VEIT STRASSNER

Religionsunterricht und Demokratiebildung. Berührungspunkte
und Konvergenzen

DOMINIK BALG

Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophiedidaktik zur Demokratiebildung

HARALD HANTKE

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen. Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts

Didaktik der Sprachen**ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI**

Demokratiebildung im erssprachlichen Deutschunterricht

KATRIN SCHULTZE, ANNE MIHAN

Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projekts zum Debattieren im Englischunterricht

Didaktik des Sportunterrichts**DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE**

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung

Didaktik der künstlerisch-ästhetischen Fächer**STEFANIE JOHNS**

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrung zwischen Kunst und Bildung

Demokratiebildung und Fachdidaktik

Einführung in den Band

Im Jahr 2018 startete an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin das Projekt „Demos Leben“. An erster Stelle beteiligt waren die Politik- und Geschichtsdidaktik, an zweiter die Didaktik des Sachunterrichts. Mit Projektende im Jahr 2024 wird der vorliegende Sammelband als ein zentrales Projektergebnis veröffentlicht.

Das Projekt „Demos Leben“ wurde finanziert von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Ziel war die (Re-)Implementierung von Demokratiebildung in die erste Phase der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe (vgl. zum Projekt sowie den folgenden Ausführungen Achour/Lücke/Pech 2020). Eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen im Jahr 2016 zeigte, dass Fragestellungen und Inhalte, die im weitesten Sinne unter Demokratiebildung gefasst werden können, hinsichtlich eines Querschnittsauftrags von Schule in diesen fast verschwunden bzw. stark reduziert worden waren, obwohl ihre Relevanz nicht von der Hand zu weisen ist: Was sind demokratische Grundwerte für das Zusammenleben in pluralen und offenen Gesellschaften? Welche Demokratiekonzepte existieren? Was macht eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur aus? Wie werden junge Menschen handlungsfähige Demokrat*innen? Wie zeigen sich Demokratie- und Menschenfeindlichkeit? Warum werden bestimmte soziale Gruppen besonders diskriminiert, insbesondere im Kontext zunehmender Vielfalt?

Verschiedene Befragungen zeigten, dass es sich dabei nicht um eine Leerstelle nur an Berliner Universitäten handelte, welche auch (negative) Konsequenzen für die Demokratiebildung an Schulen hat (Schneider/Gerold 2018; Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2024; Dippelhofer 2019). Denn Demokratiebildung an Schulen kann nur erfolgreich sein, wenn sie auch verlässlicher Teil in den drei Phasen der Lehrer*innenbildung ist und die demokratiebildende Handlungskompetenz der (angehenden) Lehrer*innen systematisch gefördert wird (SWK 2024). 2018 konstatierten Schneider und Gerold allerdings noch:

„Das Ausmaß schulischer Demokratiebildung ist ganz überwiegend als mäßig einzustufen. Lediglich bei 3,4 Prozent der Befragten kann eine hohe Intensität schulischer Demokratiebildung beobachtet werden. [...] Themen und insbesondere Formate der Demokratiebildung [kommen] eher weniger zum Einsatz. Zudem werden den Schülerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen nur eingeschränkt vermittelt.“ (2018, 8)

Nahezu zeitgleich mit dem Projektstart aktualisierte auch die Kultusministerkonferenz (2018) ihre Vorgaben zum Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“:

„Ziel der Schule ist es [...], das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (4)

Zwar fokussiert dieser Auszug v.a. die Demokratisierung von Schule und die Förderung von Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen, doch waren und sind die bildungspolitischen Bemühungen auch von herausforderungsvollen, gesellschaftspolitischen Entwicklungen lanciert: die Zunahme des Rechtspopulismus, der sich mittlerweile immer mehr als extreme Rechte offenbart, die Verbreitung von menschenfeindlichen Einstellungen und Handlungen wie Antisemitismus, Rassismus, Antifeminismus/-genderismus, der Verschwörungsglaube, eine zunehmende Billigung und Realisierung von verbaler sowie körperlicher Gewalt – analog und digital – gegen Politiker*innen, Andersdenkende und als „anders“ Konstruierte. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis für die Demokratiebildung, wie es sich bspw. in der Demokratieförderung und im Präventionsverständnis abzeichnet, wobei Demokratiebildung wie auch politische Bildung v.a. als Feuerwehr in Krisenzeiten adressiert wird. Dabei sollte sie als Realisierung von Kinder- und Menschenrechten sowie des Inklusionsanspruchs mit Blick auf Teilhabe verstanden werden, dem Schule in ihrer Gestaltung verpflichtet ist. Es geht also um einen Whole-School-Approach.

In diesem Sinne bündelt das vorliegende Handbuch gemeinsame Bemühungen, Fragen und Forschungsansätze dazu, welche konzeptionellen und prak-

tischen Perspektiven die einzelnen Fachdidaktiken auf die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung zu diesem Zeitpunkt haben. Er nimmt aber zugleich auch grundlegende Fragen in den Blick.

Hierfür ist das Handbuch in vier Hauptteile in zwei Bänden gegliedert, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Demokratiebildung in schulischen Kontexten beleuchten. Im ersten Hauptteil (Bd. 1) wird die grundlegende Frage aufgegriffen, was alles unter Demokratiebildung verstanden werden kann. Theoretische und normative Grundlagen der Demokratiebildung werden aufgezeigt und einer kritischen Reflexion unterzogen. Die Beiträge beleuchten die gesellschaftspolitischen, didaktischen und pädagogischen Perspektiven auf Demokratiebildung, setzen das Konzept in Beziehung zu Inklusion und Partizipation und beleuchten die Spannungsverhältnisse von Demokratiebildung in schulischen Kontexten. Für das in diesem Zusammenhang zentrale Thema der Menschenrechtsbildung konnte leider kein Beitrag für den Band gewonnen werden (vgl. hierfür jedoch bspw. Heldt 2022 sowie den im Erscheinen befindlichen Sammelband „Inklusive politische Bildung“ von Sabine Achour/Thomas Gill) – und sicherlich lassen sich auch weitere Leerstellen ausmachen.

Der zweite Teil (Bd. 1) fokussiert auf die spezifischen Herausforderungen der Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen, die allzu häufig zu wenig beleuchtet werden. Präsentiert werden Beiträge zur Demokratiebildung in der Grundschule, der Berufsschule und der Förderschule. Diese Abschnitte untersuchen, wie Demokratiebildung in unterschiedlichen schulischen Umgebungen gestaltet werden kann.

Der dritte Teil (Bd. 1) behandelt die Verknüpfung von Demokratiebildung mit anderen pädagogischen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung. Er unterteilt sich in drei Abschnitte zu den Themen „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung“, „Sprache und Demokratiebildung“ und „Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung“. Im ersten Abschnitt werden die grundlegende Bedeutung der Dekonstruktion von und des Kampfs gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus und Rassismus, Genderfragen und Klassismus im Kontext der Demokratiebildung aufgezeigt. Zudem wird hier mit der Gedenkstättenarbeit ein spezifisches Feld beleuchtet, das häufig mit großer Wirkungshoffnung im Kontext von Rechtspopulismus und -extremismus adressiert wird. Im zweiten Abschnitt werden Fragen des Zusammenhangs von Sprache, sprachlichem Handeln und Zweitspracherwerbsprozessen zur Demokratiebildung beleuchtet – nicht zuletzt, da Politik und damit auch Demokratie nicht anders als durch Sprache zu denken ist (Nonhoff 2017, 493 f.). Im dritten Abschnitt wird das Verhältnis

der Demokratiebildung zu weiteren Querschnittsaufgaben untersucht. Hierzu gehören die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Digitalisierung, die Europabildung und Friedensbildung sowie die Gewaltprävention. Zudem werden Möglichkeiten der Partizipation in Schulen reflektiert.

Der vierte und letzte Teil des Handbuchs (Bd. 2) war zugleich Ausgangspunkt der Überlegungen zu diesem Band. Denn er nimmt die Frage in den Blick, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten können und sollten. Hier werden Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer vorgestellt. Als Herausgeber*innen waren wir darum bemüht, möglichst alle Fachdidaktiken in den Band mit aufzunehmen. Aus verschiedenen Gründen ist dies bedauerlicherweise für die Perspektiven der Musikpädagogik (vgl. hierfür jedoch bspw. Bossen/Tellisch 2020) und der Didaktik des Darstellenden Spiels (vgl. hierfür jedoch bspw. Hoffelner 2022) nicht gelungen.

Wir haben uns als Herausgeber*innen dafür entschieden, die Autor*innen über die Form des Genderns selbst entscheiden zu lassen. Dadurch erklären sich die Abweichungen in den einzelnen Beiträgen.

Literatur

- ABS, HERMANN J./COSTA, JANA/HAHN-LAUDENBERG, KATRIN** (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 277–290.
- ACHOUR, Sabine/Gill, Thomas** (2025 i.E.): Inklusive politische Bildung. Frankfurt/M.
- ACHOUR, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef** (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.
- BOSSEN, Anja/Tellisch, Christin** (Hg.) (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam.
- DIPPELHOFFER, Sebastian** (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießen.

- HELDT, Inken** (2022): Menschenrechtsbildung – Kinderrechtsbildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 387–394.
- HOFFELNER, Alexander** (2022): Theaterpädagogik und Politische Bildung: Didaktische Spielräume. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen, 81/2022, S. 26–28.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- NONHOFF, Martin** (2017): Politikwissenschaft. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 491–513.
- SCHNEIDER, Helmut/Gerold, Markus** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK)** (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3297>

I. Theoretische und normative Grundlagen von Demokratiebildung. Eine kritische Reflexion

SABINE ACHOUR

Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung

Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate

Dass die Demokratie nicht für die Ewigkeit gesichert ist, dass „Demokratie gelernt werden muss“ (Oskar Negt) und Demokrat*innen nicht vom Himmel fallen, sind Aussagen, die immer gern bemüht werden. Die Bedeutsamkeit, Demokratiefähigkeit insgesamt zu fördern, scheint verstärkt als (bildungs-)politischer und (zivil-)gesellschaftlicher Auftrag wahrgenommen zu werden. Dabei stehen die Räume, in denen Demokratie gelernt werden kann, zeitlich (z.B. Schule), finanziell (z.B. außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung) und ideologisch (z.B. politische vs. ökonomische oder Finanzbildung) unter Druck. Ein (bildungs-)politisches Bemühen, diese Räume (wieder) zu schaffen, ist v.a. in Zeiten sichtbarer Demokratie- und Menschenfeindlichkeit zu beobachten (Achour 2023a; Zick/Küpper 2023; SWK 2024). Zugleich müssen diese Räume verstärkt geschützt werden, weil z.B. auch Demokrat*innen an Schulen – Lehrer*innen, Schüler*innen, Schulleitungen, pädagogisches und nicht pädagogisches Personal sowie Eltern – selbst vermehrt mit antidemokratischen und menschenfeindlichen Äußerungen und Handlungen von innen und von außen konfrontiert werden. Nicht zuletzt geht die ad hoc gestiegene Aufmerksamkeit auch mit einem (Fehl-)Verständnis von Demokratiebildung sowie politischer Bildung als Feuerwehr einher. Dabei muss Bildung zur Demokratie eine Daueraufgabe sein und darf nicht auf Extremismusprävention reduziert oder als solche missverstanden werden (BMFSFJ 2020; Achour 2023a). Demokratiebildung kann aber nur einen Beitrag für die Existenz offener Gesellschaften leisten, wenn sie wie folgt verstanden wird: als subjektorientierte Förderung von politischer Mündigkeit, die die kritische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit umfasst und auf der Grundlage von Menschenrechten sowie demokratischen Grundwerten entlang der Interessen und Bedarfe der Individuen basiert.

In den letzten Jahren sind in verschiedenen Bundesländern Vorgaben erneuert oder neue Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Querschnitts-

aufgabe Demokratiebildung konzipiert worden,¹ um diese als Whole-School-Approach in Unterricht und Schule (wieder stärker) zu verankern. Motiviert wurde dies auch durch die Aktualisierung der KMK-Vorgaben im Jahre 2018 zum Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“:

„Ziel der Schule ist es [...], das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (KMK 2018, 4)

Diese Stärkung folgte auf ein längeres Schattendasein. Seit den ersten PISA-Studien und der Kompetenzorientierung waren (nicht weniger wichtige) Schwerpunkte wie „Unterrichten“ oder „Diagnostizieren“ in den Vordergrund gerückt, nicht pädagogische Querschnittsaufgaben wie Demokratiebildung (vgl. u. a. May 2022, 261). Dass es sich in der Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen ähnlich verhielt (Achour/Lücke/Pech 2020, Franzmann/Berkemeyer/May 2023), belegen die erhobenen Selbsteinschätzungen von größtenteils aktiven Lehrer*innen sowie Lehramtsstudierenden, wonach sie sich für die Aufgabe Demokratiebildung nicht gut ausgebildet fühlen (Schneider/Gerold 2018; Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2024). Dabei hat die Befähigung zu demokratischer Teilhabe in der Schule (Landes)Verfassungsrang und ist schulrechtlich verankert. Zugleich sind die Rechte auf gesellschaftliche Teilhabe, Meinungsfreiheit, Berücksichtigung des Kindeswillens und das Recht, gehört zu werden, in der Behinderten- sowie Kinderrechtskonvention verankert. Demokratiebildung ist somit kein „Gnadenakt“ der Erwachsenen. Schule ist zur Umsetzung dieser

1 Z.B.: Berlin/Brandenburg: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf; Baden-Württemberg: (https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/demokratiebildung/curriculum/km_demokratieerziehung.pdf); Sachsen-Anhalt: (https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/MBLSAURL-Dokumente/Handlungsleitfaden-Demokratiebildung_1._Auflage.pdf).

Rechte verpflichtet und die Realisierung von Demokratiebildung sollte ein Garant dafür sein, dass dies geschieht.

Da der Begriff *Demokratiebildung* bildungspolitisch neben den schon existierenden (und teils kontrovers verwendeten) Begriffen der *politischen Bildung* und der *Demokratiepädagogik* gesetzt wurde (vgl. Kenner/Lange 2020), soll einfürend (Kap. 1) geklärt werden, wie sich diese Ansätze unterscheiden (1.1), welche Kritik (1.2), aber auch welche Potenziale und Synergien mit der Demokratiebildung einhergehen (1.3). Dem schließt sich ein Vorschlag zur Operationalisierung von Demokratiebildung (Kap. 2) in die drei Dimensionen (politischer) Bildung über, durch und für Demokratie an, welche anhand empirischer Befunde hinsichtlich ihrer möglichen Wirksamkeit betrachtet werden, wenn es um politische Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Partizipation geht (2.1–2.3).

1. Demokratiebildung: Kontroversen, Kritik und Synergien

Der Begriff *Demokratiebildung* werde recht willkürlich und beliebig verwendet, tauche seit den 2010er Jahren in Publikationen, auf Tagungen und in bildungspolitischen Dokumenten auf, so Michael May (2022, 251). Er fungiert als eine Art Sammelbegriff für eine Vielzahl von Ansätzen und Programmen, die mit „Demokratie lernen“ verbunden werden. Der Begriff hat zwar Konjunktur, aber es zeichnet sich bisher kein wissenschaftlich fundiertes „neues“ Konzept ab. Immer noch nicht abschließend geklärt ist, wie sich Demokratiebildung zur politischen Bildung und zur Demokratiepädagogik verhält. Einerseits wird Demokratiebildung als Synonym für politische Bildung verwendet, wie es bspw. die Autor*innen des 16. Kinder- und Jugendberichts tun und begründen (BMFS-FJ 2020, 119 ff.). Andererseits findet der Begriff synonym Verwendung für die Demokratiepädagogik (vgl. Beutel/Gloe/Reinhardt 2022), welche v.a. auf das Erfahrungslernen in Schulen und die demokratische Schulentwicklung abzielt. Solche Begriffs(be)setzungen sind bei Weitem nicht nur von konzeptioneller Art, sondern auch „strategischer“, wenn es um die Sichtbarkeit der eigenen Disziplin (Politikdidaktik oder Schulpädagogik), die curriculare Aufmerksamkeit (Schulfach oder Schulprinzip) und finanzielle Fördermöglichkeiten (Politische Bildung, soziales Lernen oder Demokratieförderung) geht (vgl. u.a. Sturzenhecker/Wohnig 2019).

Der klassische Begriff in Deutschland ist die *politische Bildung*. Sie befasst sich mit der Theorie und Praxis, wie die Fähigkeiten von Lernenden und Teilnehmenden für das Leben und Handeln in der Demokratie schulisch, außer-

schulisch und in der Erwachsenenbildung gefördert werden können (May 2022, 251). Hinsichtlich gemeinsamer Referenzpunkte von politischer Bildung und Demokratiebildung sind breiter Konsens die politische Mündigkeit und die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit (GPJE 2004, 9; Detjen u.a. 2012; Kenner/Lange 2022a, 62). Ein prinzipielles Verständnis von politischer Bildung als Demokratiebildung erklärt sich historisch vor dem Hintergrund der *Re-Education*, mit welcher nach den Verbrechen der Nationalsozialist*innen das Ziel verfolgt wurde, demokratische Einstellungen und demokratisches Handeln in der deutschen Bevölkerung zu fördern.

Für die Schule verengte sich in den letzten zwei Jahrzehnten das Verständnis von politischer Bildung zunehmend dahin gehend, dass diese v.a. als Schulfach begriffen wurde, in dem insbesondere kognitive Aspekte im Zentrum standen wie Wissenserwerb und rationales Urteilen (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022, 35). Diese Entwicklung steht einerseits im Widerspruch zu einem Verständnis politischer Bildung, das auch die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sowie neben dem formalen auch das non-formale und informelle Lernen einbezieht. Andererseits besteht hier auch ein Spannungsverhältnis zum traditionellen Verständnis schulischer politischer Bildung seit ihrer Existenz in der Bundesrepublik: Als „Prinzip aller Fächer“ wird politische Bildung sowohl als Unterrichts- als auch als Schulprinzip verstanden. Sie besteht aus drei Ebenen, die mittlerweile häufig hinsichtlich politischer Bildung (als Fach) und Demokratiebildung (als Unterrichts- und Schulprinzip) differenziert werden. Dazu gehören (vgl. auch KMK 2018):

1. die curriculare Verankerung, die das (Leit-)Fach Politische Bildung ebenso wie das fächerübergreifende Prinzip umfasst, wonach in allen Fächern (auch) (gesellschafts-)politische Fragestellungen bearbeitet werden sollen;
2. eine demokratische (d.h. wertschätzende und diversitätsbewusste) Unterrichts- und Kommunikationskultur. Hierzu gehören auch Diskriminierungsschutz und demokratische Haltungen bei Demokratie- und Menschenfeindlichkeit;
3. die Mitbestimmung und Partizipation im Schulleben (in Schulgremien, im Klassenrat sowie im Rahmen von Schüler*innenaktionen).

1.1 Kontroversen: Demokratiebildung – Politische Bildung – Demokratiepädagogik

Insbesondere Bezug nehmend auf diese verengte Perspektive warfen Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft zu Beginn des Jahrtausends der schulischen politischen Bildung und v.a. dem Fach Politische Bildung vor, ein zu

institutionenkundliches, abstraktes politisches Lernen zu verfolgen, wie es z.B. im Gutachten zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ heißt (Edelstein/Fausser 2001). Dies sei zu wenig subjekt- und jugendorientiert sowie kaum partizipationsfördernd und damit nahezu wirkungslos. Politikverdrossenheit könnte so eher noch verstärkt werden. Diese Kritik wurde insbesondere vor dem Hintergrund eines sichtbar werdenden Rechtsextremismus unter Jugendlichen im Laufe der 1990er Jahre hervorgebracht. In diesem Zuge etablierte sich die erziehungswissenschaftliche Demokratiepädagogik, welche mit der Politikdidaktik in eine äußerst heftige Kontroverse hinsichtlich des Erfahrungslernens und Fachlernens geriet (May 2022; Beutel/Gloe/Reinhardt 2022). Die Demokratiepädagogik plädierte für ein Demokratie-Lernen, welches die Gestaltung gemeinsamer und geteilter Erfahrung in der Schule als Institution im Sinne einer demokratischen Gesellschaft im Kleinen fördere (embryonic society: Dewey 1926/1993), insbesondere als Unterrichts- und Schulprinzip und jenseits des Fachs Politik. Sie erachtete solche Demokratieerfahrungen in der Lebenswelt als Grundlage für die Teilhabe an „der großen Politik“. Entlang der Dreiteilung von Himmelmann (2001) in Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform sollten diese „vom Kleinen zum Großen“ durchlaufen werden, um so am Ende das Systemische und Abstrakte von Demokratie zu verstehen. Abgehoben wurde insbesondere auf Formate in der Tradition der Reformpädagogik: Klassenrat, kooperative Lernformen, Service Learning, Projektlernen, Schüler*innenfirmen, sogenannte interkulturelle Begegnungen. Die Politikdidaktik (Massing 2002; Sander 2011) hingegen kritisierte hinsichtlich des Ansatzes der Demokratiepädagogik die Verwendung „diffuser Begrifflichkeiten“, „utopischer Wirkungsannahmen“, die Entpolitisierung der politischen Bildung (als soziales Lernen) und die Gefährdung des Fachs, wenn die abnehmende Reichweite des Politikunterrichts durch eine Querschnittsaufgabe als Schulprinzip legitimiert werde (vgl. May 2022, 254). Skepsis herrscht(e) des Weiteren hinsichtlich der eher auf „Harmonie“ in der (Schul-)Gemeinschaft abzielenden Formate der Demokratiepädagogik. Können damit tatsächlich Verständnis und Fähigkeiten für das genuin und notwendig Konfliktvolle in einer pluralistischen Massendemokratie gefördert werden, wie es durch den Interessenpluralismus und kontroverse sowie kompromissorientierte Entscheidungsfindungen zustande komme (Massing 2002)? Demokratie-Lernen rekurriere stärker auf Moral, politische Bildung auf die strittigen Dinge in Politik und Gesellschaft. Letztere verfolge weniger „richtiges Verhalten“, sondern eher die Fähigkeit zur kritischen Intervention (Reichenbach 2013). Vor diesem Hintergrund erklärt sich eine weiterhin anhaltende kritische Perspektive (z.B. Wohnig 2021; Widmaier

2020) bezüglich der Annahme, dass Demokratieerfahrungen in pädagogischen Einrichtungen, v.a. der Schule, auf Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform übertragen werden können. Möglichkeiten und Handlungsräume z.B. von Klassensprecher*innen/-wahlen und Schulparlamenten unterscheiden sich erheblich von politischen Wahlen sowie (Einfluss-)Möglichkeiten von Funktionsträger*innen und Parlamenten.

1.2 Kritische Perspektiven aus Sozialpädagogik und auf „Demokratieförderung“

Anders als entlang der skizzierten schulpolitischen Debatte ist der Begriff Demokratiebildung in der Sozialpädagogik als außerschulisches und nicht unterrichtliches Konzept seit den 2000er Jahren verankert (→ Bd. 1: Coelen/Wohnig). Ihre Vertreter*innen sehen die Möglichkeiten von Demokratieerfahrungen weniger im Rahmen von Schule als in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Diese sei an sich schon durch demokratiebezogene Prinzipien wie Offenheit und Freiwilligkeit gekennzeichnet. Insofern ist die schulische von der außerschulischen, sozialpädagogischen Demokratiebildung zu differenzieren. Mündigkeit ist hier bspw. nicht Ziel, sondern wird allen Kindern und Jugendlichen zuerkannt, Bildungs- und Interaktionsprozesse sind getragen von Partizipation und gemeinsamer, gleichberechtigter Aushandlung. Das zugrunde liegende (informelle und non-formale) Bildungsverständnis ist breiter gefasst als das schulische formale. Es geht über gezielte Wissensvermittlung und Kompetenzförderung hinaus. Eine sozialpädagogische Demokratiebildung steht somit grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis zu den Möglichkeiten von Demokratiebildung in der Schule (vgl. → Bd. 1: Coelen/Wohnig). Diese ist aufgrund ihrer gesellschaftlichen, v.a. leistungsorientierten Funktionen (z.B. Allokations- und Selektionsfunktionen nach Helmut Fend), ihrer administrativen Vorgaben, der Notengebung, ihrer zeitlichen Taktung, Klassenarbeiten, Klausuren, Anwesenheitspflichten usw. immer auch von demokratieeinschränkenden Aspekten geprägt, welche von der schulischen Demokratiebildung kritisch reflektiert und bedacht werden müssen (s.u.).

Demokratieförderung

Eine weitergehende Skepsis herrscht vonseiten der (nicht nur kritischen und außerschulischen) politischen Bildung (vgl. → Bd. 1: Lösch) bezüglich der verschiedenen Demokratieförderprogramme, welche auch unter Demokratiebildung subsumiert und bspw. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Programm „Demokratie leben“ aufgelegt

werden. Während Demokratiebildung verstanden wird als ein „vom Subjekt ausgehender ganzheitlicher Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (Kenner/Lange 2020b, 48), basiert Demokratieförderung auf einer systemischen Perspektive. Sie zielt v.a. auf (Verhaltens-) Prävention von Demokratie- und Menschenfeindlichkeit. Damit stehen weniger die Individuen mit ihren (politischen) Interessen, die Förderung ihrer Demokratiefähigkeit und die Einladung zu politischer Teilhabe im Zentrum des Bildungsprozesses. Vielmehr scheinen sie adressiert zu werden als potenzielle Demokratiegefährder*innen und Objekte staatlicher Maßnahmen (Gill/Achour 2019, 33). Schließlich kann „Extremismusprävention“ selbst anschlussfähig werden für autoritäre und fundamentalistische Politikangebote, die den Ordnungsspekt von Politik sowie Sicherheit statt Gestaltung überbetonen. So lässt sich in Anschluss an die Mitte-Studie 2022/23 (Zick/Küpper/Mocros 2023) sowie die Shell Jugendstudie 2024 (Albert/Quenzel u.a. 2024) fragen: Warum teilen junge Befragte rechte und menschenfeindliche Einstellungen, teils stärker als Ältere – obwohl die Präventionsprogramme gerade auf sie abzielen (Achour 2023a)? Warum haben 2024 viele Jugendliche ihre Stimme bei den Wahlen in Europa, in Sachsen, Thüringen und Brandenburg der AfD gegeben?

Dass subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung weder Erziehungsprozesse sind noch diese top-down angelegt werden könne, findet sich auch in der Abgrenzung von Demokratiebildung zu Demokratieerziehung durch Kenner und Lange (2022). Letztere verfolge aus einer systemischen Perspektive v.a. den Bestand des demokratischen Systems und ziele daher v.a. auf die Vermittlung von Normen, Prinzipien und Verhaltensweisen ab. Demokratiebildung verfolge – in Anlehnung an ein politisches Bildungsverständnis der (kritischen) politischen Bildung (vgl. Chehata u.a. 2024) – eine subjektorientierte Perspektive und versuche nicht, das vorherrschende politische System in den Köpfen der Bürger*innen zu verankern: Demokratiebildung könne nicht affirmativ, sie müsse zwangsläufig kritisch sein und verstehe sich demnach als Mündigkeitsbildung (Kenner/Lange 2020, 49).

Diese Differenzierung wirft ein Spannungsverhältnis auf, welches sowohl der politischen Bildung als auch der Demokratiebildung inhärent ist und erst einmal widersprüchlich anmutet: Trotz aller Fokussierung auf die Subjektorientierung verfolgen sie insofern eine „systemstabilisierende Perspektive“, als dass sie die Individuen befähigen wollen, demokratische Grundwerte und Menschenrechte zu verteidigen sowie Demokratie hinsichtlich Werten wie Freiheit und Gerechtigkeit weiterzuentwickeln. Ein didaktischer und pädagogischer

Kurzschluss besteht aber darin, zu diesem Ziel erziehen und es als solches festlegen zu wollen, wie es in der Demokratieförderung geschieht. Vielmehr resultieren die „Systemstabilität“ und „Prävention“ als „Nebeneffekte“ der Förderung von Mündigkeit und menschenrechtsbasiert-kritischer politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit der Individuen, mit welcher sie Demokratie gestalten und weiterentwickeln.

1.3 Synergien und Potenziale

Demokratiethoretische Annahmen (Dewey 1916/1993) wie auch empirische Befunde verweisen auf Zusammenhänge von (schulischen) Mitbestimmungs-, Handlungs-, Selbstwirksamkeitserfahrungen einerseits und demokratischen Einstellungen, Demokratievertrauen sowie Partizipation(-sbereitschaft) andererseits (vgl. Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2007; Achour 2023b; Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024; Beutel/Gloe/Marx 2022; Diedrich 2008). Demokratische Unterrichts- und Schulstrukturen beeinflussen Lern- und Partizipationserfahrungen und damit die (politische) Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Entsprechend erachteten auch während der oben skizzierten Kontroverse Vertreter*innen der Politikdidaktik (z.B. Sibylle Reinhardt, Peter Henkenborg, Tilmann Grammes, Gerhard Himmelmann) das Demokratie-Lernen als bedeutsam und somit als ergänzend zum Politik-Lernen. Auch die politikdidaktische Fachgesellschaft GPJE (2004, 9) rekurrierte in der Formulierung einer gemeinsamen Position zu Bildungsstandards im Fach auf den Begriff der Demokratiefähigkeit, welche durch die politische Bildung zu fördern sei. Politische Bildner*innen aus dem außerschulischen Feld sowie Politikdidaktiker*innen, die nicht nur die formale (v.a. schulische) politische Bildung, sondern auch die non-formale und informelle fokussieren, messen die Qualität politischer Bildungsarbeit seit jeher an Grundsätzen wie Subjektorientierung, Selbstwirksamkeits- und Handlungserfahrungen (vgl. → Bd. 1: Coelen/Wohnig), sodass „Erfahrungslernen“ selbstverständlich Teil politischer Bildungsangebote ist. Für die Schule wird dies sichtbar an der zunehmenden Bedeutung und Realisierung von Kooperationen mit außerschulischen Trägern politischer Bildungsarbeit, was zunehmend ein Forschungsfeld (nicht nur) der Politikdidaktik geworden ist und bildungspolitisch in den Ländern mit Ressourcen und curricular gefördert wird. In diesem Zusammenhang werden auch Chancen und Grenzen realen politischen Handelns an Schule wie im Politikunterricht neu diskutiert. Wurde hier geraume Zeit die Gefahr einer Indoktrination betont (Detjen u.a. 2012, 66), werfen Politikdidaktiker*innen zunehmend

ein, dass in politischen Bildungsprozessen reale Partizipation (Wohnig 2020, 191) nicht nur Ziel, sondern „auch Weg sein muss“ (Achour/Gill 2020, 23).

1.4 (Neue?) Kompetenzziele, Konzepte, Dachbegriffe

Für die Schule hat sich die Differenzierung von politischer Bildung und Demokratiebildung zu einem ergänzenden, kooperativen bis hin zu einem integrativen (May 2022, s.u.) Verständnis entwickelt. Dabei geht die Demokratiebildung verstärkt über das demokratiepädagogische, v.a. lebensweltliche, soziale Demokratie-Lernen hinaus und verbindet sich mit dem politikdidaktischen domänenspezifischen Fachlernen, dessen Fachkonzepten (konzeptuelles Wissen) und Kompetenzen (Achour 2021). Entsprechend sind die Demokratiebildung und die politische Bildung auf der Kompetenzebene – und auch auf der Wissensenebene – eng miteinander verwoben oder anders ausgedrückt: Es lassen sich weder in der Demokratiebildung (Kenner/Lange 2020, 2022) noch in der Demokratiepädagogik (Beutel/Gloe/Marx 2022) eindeutig „andere“ kognitive Kompetenzen jenseits der politischen Urteils- und Handlungskompetenz mit Referenz auf die Förderung politischer Mündigkeit identifizieren als die, welche in den Kompetenzmodellen und -sammlungen der politischen Bildung verankert sind (GPJE 2004; Behrmann/Grammes 2004; Detjen u.a. 2012). Entsprechendes spiegelt der Orientierungs- und Handlungsrahmen Demokratiebildung Berlin/Brandenburg wider, welcher gemeinsam von Demokratiepädagog*innen und Politikdidaktiker*innen konzipiert wurde (Achour u.a. 2020).² Unklar und sicherlich kontrovers bleibt, ob sich ein Dachbegriff herauskristallisiert. Als einen solchen übergeordneten Konsens- und Integrationsbegriff schlägt Michael May (2022, 259) Demokratiebildung vor: Ansätze von politischer Bildung und Demokratiepädagogik, d.h., verschiedenste politisch-demokratische Lernprozesse in der Demokratie könnten als ein umfassendes (neues) pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden werden. Kritische Stimmen hingegen problematisieren, dass mit ausschließlich auf „Demokratie“ bezogenen (Leit)Begriffen Strukturen, Wissens- und Forschungsbestände etablierter politischer Bildung geschwächt würden (vgl. Widmaier 2020). Schließlich geht es einer (macht- und herrschafts-)

2 Neben den kognitiven Kompetenzen wird in diesem Orientierungs- und Handlungsrahmen einerseits auf eine affektiv-motivationale Dimension verwiesen: politische Einstellungen, Vertrauen, Interesse und Selbstwirksamkeit (Detjen u.a. 2012; Beutel/Gloe/Reinhardt 2022; VBW 2020, Abs/Hahn-Laudenberg 2017: „politisches Mindset“); andererseits auf volitionale Aspekte wie politische Handlungsbereitschaft (vgl. auch: „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ des Europarats: <https://rm.coe.int/16806ccc0b>).

kritischen politischen Bildung nicht um die reine Vermittlung von Verhaltensweisen oder Wissen. Auch ist davor zu warnen, Demokratie lediglich als das Gute und Harmonische zu beschwören, „Politik“ als das Konflikthafte gegenüberzustellen oder gar zu vermeiden. Demokratie selbst muss verstanden werden als konflikthafte Aushandlung von machtvollen und kontroversen Interessen. D.h., eine kritische Demokratiebildung befähigt die Lernenden dazu, die sozialen und politischen Verhältnisse, in die sie eingebunden sind, zu verstehen und zu verändern (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Um das Kritisch-Politische in der Demokratiebildung zu stärken und die existierenden Verschränkungen begrifflich abzubilden, kann das Verständnis von Demokratiebildung als Lernen über Demokratie, durch Demokratie und für Demokratie wie folgt geschärft werden (vgl. Edelstein 2009; Mikkelsen 2005; Achour u.a. 2020): Demokratiebildung ist politische Bildung über, durch und für Demokratie (Achour/Wagner 2019, 29 f.). Politische Bildung folgt hier einem weiten Politikbegriff, welcher sich nicht auf das System, seine Institutionen und Prozesse beschränkt, sondern (politisch relevante Aspekte von) Gesellschaft, Alltag und Lebenswelt einbezieht. Zugleich versteht sie sich in einem engen Zusammenhang mit diversen Ansätzen wie Menschenrechts-, antirassistische, antisemitismuskritische Bildung, historisches und soziales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung etc.

2. Lernen auf drei Ebenen: politische Bildung über, durch und für Demokratie

An den drei Ebenen, politische Bildung über, durch und für Demokratie, können Formate der Demokratiebildung unterschiedlich ansetzen und ermöglichen zahlreiche Lerngelegenheiten, in welchen Kompetenzen gefördert, Wissen erworben, Mitbestimmung und demokratische Erfahrungen gemacht werden und auf politische Einstellungen, Selbstwirksamkeit sowie Partizipation(-sbereitschaft) wirken können. Im Zuge von *politischer Bildung über Demokratie* erhält die kognitive Dimension von Demokratie-Lernen eine besondere Relevanz, während Partizipation und konkrete Demokratieerfahrung im Zuge von *politischer Bildung durch Demokratie* gefördert werden, und Einstellungen, Werthaltungen oder Identitätsfragen mit der *politischen Bildung für Demokratie* im Zusammenhang stehen. Dass die beiden ersten Ansätze komplementär und verschränkt für die Demokratiebildung als Ganzes und damit für die politische Bildung *für Demokratie* notwendig sind, zeigt sich – auch wenn es bisher kein umfassendes Erhebungsinstrument für Demokratiebildung gibt – empirisch in verschiedenen Befunden (vgl. u.a. Beutel/Gloe/Marx 2022).

2.1 Politische Bildung über Demokratie:

Effekte, aber soziale Ungleichheit als Barriere

Politische Bildung über Demokratie findet insbesondere im fachlichen, fachübergreifenden und projektorientierten Lernen auf inhaltlicher Ebene statt (vgl. Edelstein 2009, 81). Neben den kognitiven Kompetenzen der Analyse-, Urteils- und (kommunikativen) Handlungsfähigkeit stehen hier auch das Konzept- und Deutungswissen im Zentrum. Dabei geht es nicht um Faktenwissen, sondern vielmehr um ein Verständnis von Konzepten, Prozessen, Prinzipien und Zusammenhängen sowie darum, gesellschaftspolitische Fragestellungen analysieren, beurteilen und diskutieren zu können:

„Wie wollen wir Demokratie ausgestalten? Vor welchen Herausforderungen steht sie? Welche Rechte und Teilhabechancen habe ich? Antworten darauf liegen in Merkmalen von Demokratie wie Gewaltenteilung, Rechtsstaatsprinzip und Pluralismus, in rechtlichen Regelungen wie dem Grundgesetz, Menschenrechten, europäischen und internationalen Konventionen wie der UN-Kinder- und Menschenrechte.“ (Achour 2021)

Neben dem fachlichen und überfachlichen Lernen kann Lernen über Demokratie in Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Planspielen, Expert*innenbefragungen, Schüler*innenzeitungen usw. stattfinden (Beispiele: Achour u.a. 2020, 8). Es wird also bei Weitem nicht nur im (Politik-)Unterricht erworben. Zu der Frage, wie sich die kognitive Dimension von Lernen über Demokratie auswirkt, also z.B. bzgl. Zusammenhängen zwischen der Förderung von domänenspezifischen Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit und politischen Einstellungen, existieren keine umfassenden Befunde. Die Bedeutsamkeit von Wissen hingegen mag vordergründig erst einmal für ein auf Erfahrungslernen basierendes Verständnis von Demokratiebildung irritierend wirken. Aber Ergebnisse und vertiefende Analysen wie der internationalen Vergleichsstudie ICCS verweisen auf die Relevanz politischen Wissens für verschiedene demokratierelevante Einstellungen, nachweislich für die Ausbildung von Toleranz (Ziemes/Abs 2020), gruppenbezogene Einstellungen (Ziemes/Jasper 2017, 157), wahlbezogene Partizipationsbereitschaft (Deimel u.a. 2022) und reflexives (also an der Vertrauenswürdigkeit der Institutionen orientiertes) institutionelles Vertrauen (Ziemes/Hahn-Laudenberg/Batista 2024, 139). Trotz der Kritik aus der Demokratiepädagogik an einem zu starken Fokus auf die Wissensvermittlung beim politischen Lernen stellt auch diese die Relevanz von (Konzept) Wissen nicht infrage (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022). Als wenig zielführend wird allerdings sowohl in der Demokratiepädagogik als auch in der Politikdi-

daktik eine lehrer*innenzentrierte Vermittlungsdidaktik eingeschätzt. Indizien dafür, dass abstrakte Institutionenkunde und lehrer*innenzentrierte Lehr-Lern-Settings nicht nur wenig motivierend sind, sondern auch weniger effektiv, liefern Schmid und Watermann (2018, 1150). Sie legen dar, dass ein diskursives Lehr-Lern-Setting bedeutsam für den Erwerb von Wissen zu sein scheint. Da diskursives Lernen auch im Zusammenhang mit Analyse-, Urteils- und (kommunikativer) Handlungskompetenz steht, lässt sich hier zumindest ein positiver Zusammenhang für politische Lernprozesse vermuten. Des Weiteren können Zusammenhänge mit unterrichtsleitenden, (politik-)didaktischen Prinzipien wie Kontroversität, Problem- und Konfliktorientierung vermutet werden, da diese diskursive Lehr-Lern-Settings besonders anbahnen (vgl. → Bd. 2: Hahn-Laudenberg/Müller).

Wenn Wissen eine solche Bedeutung für das Lernen über Demokratie hat, ist es aber – nicht zuletzt aus demokratielegitimierender Perspektive – besonders problematisch, dass das Niveau politischen Wissens der deutschen Lernenden stärker als in den meisten anderen Ländern im (negativen) Zusammenhang mit einem nicht privilegierten sozioökonomischen Status oder einer Migrationsgeschichte steht (vgl. Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024). Auch im Schulformvergleich (gymnasiale und nicht gymnasiale Schulform) bezüglich des politischen Wissens zeichnet sich diese soziale Ungleichheit ab (ebd.), und nicht nur weil nicht gymnasiale Schulformen häufiger von Lernenden mit geringerem sozioökonomischem oder soziokulturellem Kapital sowie häufiger von Lernenden mit Migrationsgeschichte besucht werden als Gymnasien.³ Dass ein Zusammenhang zwischen Schulform und Wissensniveau existiert, lässt sich möglicherweise auch damit erklären, dass im Schnitt an den Gymnasien mehr (gesicherte) Unterrichtszeit auf die politische Bildung fällt als an nicht gymnasialen Schulformen (Achour/Wagner 2019; Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022). Ebenfalls ist der Anteil an fachfremden Lehrkräften in Fächern der politischen Bildung an nicht gymnasialen Schulformen vielfach deutlich höher (Manzel/Hahn-Laudenberg/Zischke 2017). Darüber hinaus berichten die Gymnasialschüler*innen in der Befragung von Achour und Wagner (2019; Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2024), dass nach ihrem Empfinden Fähigkeiten wie Analysieren, Urteilen und Handeln stärker gefördert werden, während Schüler*innen an nicht gymnasialen Schulformen dies seltener bzw. kaum berichten. Zugleich ist das Vertrauen der Gymnasialschüler*innen in die

3 Auch unter Kontrolle dessen bleiben die Schulformeffekte signifikant.

Demokratie, in politische Institutionen und Akteur*innen höher, ebenso ihre Partizipation(-sbereitschaft). Schließlich lehnen sie eindeutiger antidemokratische und menschenfeindliche Einstellungen ab (ebd., 158).

2.2 Politische Bildung *durch* Demokratie

Politische Bildung durch Demokratie entfaltet sich in demokratiebezogenen, partizipatorischen Mitbestimmungsangeboten (2.2), demokratischen Lehr- und Lernansätzen im Unterricht (2.2.1), in positiven Sozialbeziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (2.2.2) sowie Schüler*innen untereinander (z.B. wertschätzende, gewaltfreie Kommunikation). Dazu gehören auch Diskriminierungs- und Rassismussensibilität (ebd.), um schließlich eine politische Bildung durch Demokratie auch im Sinne von Inklusion und Menschenrechten umzusetzen (2.2.3).

Lernen durch Demokratie wird ermöglicht einerseits durch institutionalisierte und/oder gremienbasierte Formate wie die Schüler*innenversammlung, Klassensprecher*innenwahlen, Kinder/Jugendparlamente, Klassenrat etc. Diese Angebote scheinen auch politische Partizipationsbereitschaft zu fördern (Reinhardt 2010). Andererseits bezieht sich diese Dimension auf die demokratische Unterrichts- und Schulkultur sowie Möglichkeiten der freien Meinungsäußerung. Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass die Unterrichts- und Schulkultur von den befragten Schüler*innen im Schnitt positiv bewertet wird (Abs u. a. 2007; Achour/Wagner 2019), während sie aber ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Teilhabe im Schulkontext geringer einschätzen (Achour/Wagner 2019). Dabei verweisen Befunde darauf, dass konkrete Partizipationserfahrungen ganz allgemein auch Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen fördern (Quintelier/van Deth 2014). Auch für die schulische Partizipation bildet sich ein Zusammenhang ab von politischem Engagement (Kiess 2022) und demokratischen Einstellungen bzw. der Ablehnung menschenfeindlicher Einstellungen (Achour 2023a; Achour/Wagner 2019). Eine Sonderauswertung der Studie von Achour und Wagner (2019) stützt diese Ergebnisse und gibt zugleich Hinweise darauf, dass auch die „Menge“ an Demokratiebildung Effekte verstärken kann (Achour 2023b): So zeigen sich Unterschiede in den Einstellungen der Befragten in den Klassen 9 bis 10, die an fünf und mehr demokratiebildenden, partizipationsorientierten Formaten in einem Schuljahr teilgenommen haben ($n = 280$), im Vergleich zu Lernenden, die an drei und weniger Formaten teilgenommen haben ($n = 98$). In der Gruppe mit „viel Demokratiebildung“ haben 90% ein hohes Demokratievertrauen, in der anderen Gruppe „nur“ ca. 78%. Knapp 50% sind in ihrer Freizeit für soziale und politische Ziele aktiv im Gegensatz zu

knapp 30 % in der Gruppe mit „wenig“ Demokratiebildung. Die Befragten mit viel Demokratiebildung lehnen auch eindeutiger menschenfeindliche Aussagen ab (Antisemitismus, antimuslimischen Rassismus, Abwertung von Menschen mit Migrationsgeschichte). Die Mittelwerte auf einer Skala von 1–5 differieren diesbezüglich um bis zu 0.6. Insgesamt ist ihre politische Selbstwirksamkeit auf einer Skala von 1–4 um bis zu 0.4 ausgeprägter. Diese Ergebnisse lassen dafür plädieren, dass Lernende in der Schule die Möglichkeit erhalten, ihre Anliegen zur Gestaltung des Schullebens sowie von Politik und Gesellschaft verfolgen zu können. Der besondere Mehrwert liegt insbesondere darin, dass junge Menschen dabei begleitet werden und Partizipation(-serfahrungen) reflektiert und weiterentwickelt werden können. Selbst „gescheiterte“ Aktionen werden von den Lernenden als „Erfolg“ eingeordnet (Nonnenmacher/Wohnig 2024). Kinder und Jugendliche vor Misserfolg „schützen“ zu wollen, mag pädagogisch nachvollziehbar sein, ist aber insofern adultistisch, als dass der Umgang mit dem „Scheitern“ zum politischen Lernen gehört.

2.2.1 Unterrichtsebene: Mitgestaltung und Hinterfragen struktureller Grenzen

Auf Unterrichtsebene bedeutet politische Bildung durch Demokratie, dass Lernende z. B. Inhalte und Gestaltung sowie Fragen der zeitlichen, räumlichen oder auch personellen Organisation mitbestimmen können. Das demokratische Potenzial solcher Lehr-Lern-Verhältnisse liegt darin, dass „Entscheidungsmacht“ von Lehrenden abgegeben wird. Zugleich wird Verantwortungsübernahme von Lernenden in ein weniger lehrer*innenzentriertes, sondern gegenseitig anerkennendes Verhältnis gebracht. Nicht zuletzt gilt ein solches auf Teilhabe und Kooperation angelegtes Lernen überhaupt als zentrale Grundlage für erfolgreiche (auch fachliche) Bildungssettings, indem sie Motivation, Lernfreude und Selbstwirksamkeit fördern können.

Wenn es um ein anerkennendes Miteinander in der Institution Schule geht, gehört dazu einerseits das transparente Aufzeigen von strukturellen und rechtlichen Grenzen für Mitbestimmung und Gestaltung, um Scheinpartizipation und daraus möglicherweise resultierenden Frustrationsgefühlen zu begegnen. Andererseits schließt daran an, diese Grenzen kritisch zu hinterfragen, nach Veränderungen für mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten emanzipatorisch und „macht- und herrschaftskritisch“ zu suchen: Können Lernende bei Personalentscheidungen oder der Bewertung von Referendar*innen einbezogen werden? Können sie Lehrplaninhalte oder Kriterien für Noten mitgestalten? Schließlich sind in erster Linie die Lernenden „Betroffene“ solcher Entscheidungen, sodass ein stärkeres Einbeziehen in solche Fragen mit den politischen

Teilhaberechten von Kindern und Jugendlichen nicht nur zu begründen, sondern auch einzufordern ist.

2.2.2 Positive Sozialbeziehungen und Freiheit von seelischer Gewalt

Politische Bildung durch Demokratie ist auch geprägt von positiven Sozialbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Insgesamt ist die Qualität von Interaktionen nicht nur für die kognitive und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Relevanz, sondern auch für Aspekte demokratischer Sozialisation (vgl. Pianta 1999). Die ICCS-Auswertungen verweisen auf positive Zusammenhänge von Sozialbeziehungen und Einstellungen hinsichtlich der Gleichberechtigung verschiedener Gruppen (Ziemes/Abs 2020), des Vertrauens in politische Institutionen (Ziemes/Hahn-Laudenberg/Abs 2020) und der politischen Partizipationsbereitschaft (Deimel u.a. 2022).

Es existieren des Weiteren empirische Hinweise, dass positive Sozialbeziehungen die Folgen von Diskriminierungserfahrungen auffangen können. Dies ist für eine diskriminierungssensible Schule und deren Betroffenenenschutz von hoher Relevanz, ebenso für die Tatsache, dass sich Abwertungen negativ auf Selbstwirksamkeitseinschätzung und Schulleistung auswirken können (Civitillo u.a. 2021; Liu u.a. 2021). So kann das Phänomen des „Stereotype Threat“, dass Lernende vermuten, dass ihnen keine guten Leistungen zugetraut werden, zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung werden und tatsächlich zu schlechteren Leistungen führen (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017). Schulischer Alltag ist von verschiedenen Formen seelischer Gewalt durchzogen – trotz deren Verbots z.B. in Art. 19 der UN-Kinderrechtskonvention oder in den Schulgesetzen der Länder. Seelische Gewalt drückt sich aus in Diskriminierungen, aber auch Missachtung, psychischer und emotionaler Gewalt. Das kann z.B. die Bloßstellung vor der ganzen Klasse sein, ableistische Aussagen wie „Du bist dumm“ oder „Du bist faul“ (vgl. Prengel 2019). Darüber hinaus bestätigen Interviews mit Schüler*innen und Lehrer*innen, dass bestimmte vulnerable Gruppen besonders häufig betroffen sind. So werden z.B. immer wieder Bezüge zwischen Armut und Fähigkeiten im schulischen Kontext hergestellt (Piezunka 2023, vgl. → Bd. 1: Bedersdorfer/Achour). Auch Lernende mit Migrationsgeschichten sind besonders von Diskriminierungen, vor allem von Rassismus, betroffen (Karabulut 2020). Dabei stehen Abwertungserfahrungen in einem negativen Zusammenhang mit demokratierelevanten Einstellungen: Je stärker Schüler*innen Abwertungen erfahren haben, desto weniger stimmen sie demokratierelevanten Aussagen zu (Gutzwiller-Helfenfinger/Ziemes 2017, 293). Vor dem Hintergrund, dass es eine rassismus- und diskriminierungsfreie Schule nicht gibt

(vgl. → Bd. 1: Fereidooni), ist es für diese Ebene von politischer Bildung durch Demokratie entscheidend, dass Lehrer*innen selbst für verschiedene Diskriminierungsformen sensibilisiert und handlungskompetent sind. Dies bezieht sich auch auf eine gewaltfreie, anerkennende und wertschätzende Kommunikation. Die Reckahner Reflexionen (2017) zur Ethik pädagogischer Beziehungen können mit ihren zehn Leitlinien für Reflexionsprozesse (nicht nur) von Lehrer*innen zur Professionalisierung einer pädagogischen Beziehungsebene herangezogen werden. So formulieren sie z.B., dass es ethisch – wie auch aus Kinderrechtsperspektive – nicht zulässig ist, dass Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandelt werden bzw. dass Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentiert werden.

2.2.3 Menschenrechte und Inklusion als Basis – und ihre Hürden

Wenn Demokratiebildung auf eine gleichberechtigte Teilhabe, unabhängig von Differenzmerkmalen abzielt, muss sie auch den Abbau jeglicher Barrieren in einem inklusiven Bildungssystem in den Blick nehmen. Dazu hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet. Dieses enge Verhältnis von Demokratiebildung mit dem Menschenrecht auf Inklusion (vgl. → Bd. 1: Simon/Zelck) eröffnet etliche Bezüge zu pädagogischen Ansätzen wie der Menschenrechtsbildung (vgl. auch Gerdes 2022), aber auch der antirassistischen Bildung (→ Bd. 1: Fereidooni), der Bildung für nachhaltige Entwicklung (→ Bd. 1: Kenner), der Friedensbildung (→ Bd. 1: Miething) etc. Thorweger (2018) weist die Nähe von Inklusion und Demokratiebildung im Kontext Schule bspw. nach in einem Vergleich des „Index für Inklusion“ (Boban/Hinz 2003) mit dem „Katalog der Merkmale demokratiepädagogischer Schulen“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. 2016). Die Merkmale sind insbesondere in den Wertebezügen und hinsichtlich der sozialen Einbindung ähnlich.

Die Empirie zeigt allerdings, dass Schule für die Teilhabe an Demokratiebildung, an politischer Bildung durch Demokratie, nicht für alle inklusiv aufgestellt ist. Wie auch beim Lernen über Demokratie zeigen sich auch beim Lernen durch Demokratie Ungleichheiten entlang des soziokulturellen Kapitals von Lernenden und der jeweiligen Schulformen, die sie entsprechend häufiger besuchen. Demokratiebildende Teilhabe- und Mitbestimmungsformate wie Schüler*innenversammlungen, Exkursionen zu Organisationen und Erinnerungsstätten der Demokratie sowie das Angebot von Schüler*innenzeitschriften finden nach Aussage der befragten Schüler*innen deutlich häufiger an Gymna-

sien statt als an nicht gymnasialen Schulformen (Achour/Wagner 2019, 81 ff.; Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024). Auffällig ist ebenfalls, dass an den nicht gymnasialen Schulformen die demokratiebildenden Angebote eher auf soziales als auf politisches Lernen abheben. An ihnen existieren v.a. Sozialpraktika oder Angebote wie Konfliktlösungsstrategien/Streitschlichtung (Achour/Wagner 2019, 81). Besonders gering sind die Angebote an den beruflichen Schulen, allerdings können die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen nur zurückhaltend interpretiert werden. Sie entsprechen aber einem Trend, der sich an diesen Schulformen bzgl. besonderer Hürden für die politische und Demokratiebildung abzeichnet, obwohl sie dort von besonderer Relevanz sind (vgl. → Bd. 1: Zurstrassen) – wie auch an Grund- und sogenannten Förderschulen. So berichten die befragten Berufsschüler*innen auch am seltensten davon, dass externe Akteur*innen wie Politiker*innen oder Menschen aus Bürger*inneninitiativen, Menschenrechtsorganisationen, Demokratieprojekten (z.B. „Schule ohne Rassismus“) o.Ä. eingeladen wurden (ebd., 94). Diese Ergebnisse verweisen nicht nur auf mangelnde Inklusion im Feld der Demokratiebildung, sondern lassen befürchten, dass die damit einhergehende soziokulturelle Ungleichheit sich nach der Schulzeit in einer politischen Ungleichheit verfestigen kann (vgl. Schäfer 2023). Diese drückt sich z.B. aus in der Wahlabsistenz ganzer Milieus, aber auch in geringerem Demokratievertrauen bis hin zu einer weniger eindeutigen Ablehnung demokratie- und menschenfeindlicher Positionen. Da Schule aber ein Ort ist, der Kinder und Jugendliche umfassend erreichen könnte, kommt ihr das Potenzial zu, politischer Ungleichheit entlang sozialer Ungleichheit aktiv zu begegnen. Sie kann Teilhabe und Partizipation für alle Schüler*innen, unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund niedrigschwellig eröffnen (Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024) und Lernende hinsichtlich zentraler Zukunftsfragen wie nach der Gestaltung einer global gerechten sozialökologischen Transformation, dem Umgang mit den gesellschaftlichen Chancen und Herausforderungen von Digitalisierung etc. begleiten.

2.3 Politische Bildung für Demokratie: Ziel, Fazit und Desiderate

Über Angebote von politischer Bildung *über Demokratie* und insbesondere *durch Demokratie* lässt sich politische Bildung *für die Demokratie* generieren (vgl. Quintelier/van Deth 2014): Sie zeigt sich in demokratischen Einstellungen, (kritischem) Vertrauen in die Demokratie, ihre Institutionen und Akteur*innen, Partizipation(-sbereitschaft) und politische Selbstwirksamkeit (vgl. Edelstein 2009, Detjen u.a. 2012). Damit für Demokratie politisch gebildet werden kann, müssen aber die curricularen und schulischen Strukturen sowie die der

Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen bildungspolitisch und organisatorisch entsprechend angelegt sein. Wenn die Intensität der Demokratiebildung an Schulen dann steigt, wenn Lehrer*innen über entsprechende Kompetenzen verfügen, kann Demokratiebildung nicht erfolgreich sein, wenn Lehrer*innen berichten, dass sie sich für diese Querschnittsaufgabe nicht gut ausgebildet fühlen (Schneider/Gerold 2018; Dippelhofer 2019). Auch die (Schul-)Leitungsebenen sowie die zuständigen Behörden und Ministerien sind für die Demokratisierung von Schule von hoher Relevanz – insbesondere wenn der demokratische Grundkonsens an Schulen von innen und außen gefährdet ist (vgl. DVPB 2024). Um den Prozess von Demokratisierung nachhaltig zu fördern, sollten Indikatoren für Demokratieentwicklung bei der schulischen Qualitätssicherung umfassend Berücksichtigung finden (vgl. Deimel/Berkemeyer/Hahn-Laudenberg 2024, 348).

2.3.1 Mangelnde Strukturen des Fachunterrichts und in der Lehrer*innenbildung

Ein erfolgreiches Lernen über Demokratie steht im Spannungsverhältnis zu der eher prekären Reichweite des Politikunterrichts: Er ist in der Stundentafel in der Gesamtschau schlecht aufgestellt, beginnt in etlichen Bundesländern erst in den höheren Klassen, wird häufig als Integrationsfach mit Geschichte, Geographie und Wirtschaft unterrichtet, was ebenso zu fachfremdem Unterricht führen kann wie der Lehrer*innenmangel insgesamt. Das Problem zeigt sich v.a. an nicht-gymnasialen Schulformen (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022) und kann zu einer geringeren Unterrichtsqualität führen. Dabei wird gerade dort aufgrund sozialer Ungleichheiten eine besonders gute politische Bildung benötigt. Obwohl schulische Demokratiebildung ohne das Fach Politik mit seiner kognitiven Dimension als ganzheitliches Konzept kaum erfolgreich sein kann, wird die prekäre Stellung des Politikunterrichts oft mit der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung „legitimiert“ (May 2022, 261). Dies erfordert noch dringlicher eine besondere Handlungsprofessionalität aller Lehrer*innen in der Demokratiebildung (ebd.). D.h., sie müssen auch Fächer wie z.B. Informatik oder Sport, die vordergründig nicht gesellschaftswissenschaftlich orientiert sind und damit (vermeintlich) keine „natürliche“ Nähe zur Demokratiebildung haben, demokratiesensibel konzipieren und die (un-)demokratische Relevanz in Unterrichtssettings erkennen sowie didaktisch und pädagogisch wirksam aufgreifen (vgl. dazu die Beiträge in Band 2).

2.3.2 Demokratische Haltung angesichts des Beutelsbacher Konsens

Schließlich müssen Lehrer*innen in ihrer eigenen Demokratiefähigkeit und Politikkompetenz auch vor dem Hintergrund zunehmender v.a. rechter Angriffe auf die demokratische Schule gestärkt werden (vgl. → Bd. 1: Koschmieder/Koschmieder). Die Herausforderungen liegen bei Weitem nicht nur auf der Ebene zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, sondern erstrecken sich auf Kolleg*innen, Schulleitungen, Eltern sowie außerschulische Akteur*innen. Seit dem „Gespenst“ der digitalen Meldeplattformen, die von der AfD in verschiedenen Bundesländern eingerichtet worden waren, damit Lernende und Eltern Lehrer*innen „melden“, die das vermeintliche politische Neutralitätsgebot verletzt hätten, haben sich Verunsicherungen und Ängste vor solchen „Denunziationen“ an den Schulen verbreitet. Trotz einer ebenfalls in diesem Zuge zu beobachtenden (Re-)Politisierung etlicher Lehrer*innen und Schulleitungen existieren z.B. Unsicherheiten darüber, welche politischen Aktionen von und mit Schüler*innen durchgeführt, welche Akteur*innen überhaupt noch in die Schule eingeladen werden dürfen bzw. welche eingeladen werden müssten – z.B. bei Podiumsdiskussionen vor Wahlen.⁴ An diesen Unsicherheiten setzt die AfD (bspw. mit Anfragen) an, indem sie auf die sogenannte Neutralitätspflicht des Beamtenrechts verweist (Gerdes 2022). Zugleich sucht sie den Beutelsbacher Konsens in Richtung eines Neutralitätsgebots zu instrumentalisieren, obwohl er ein solches nicht beinhaltet. Zentrale Zielsetzung des Beutelsbacher Konsens ist das Indoktrinationsverbot, welches mit dem Kontroversitätsgebot (und der Schüler*innenorientierung) realisiert wird: Politische Bildung greift die Kontroversität und den Meinungspluralismus in Politik und Gesellschaft auf und unterbindet somit die Überwältigung von Lernenden in Richtung einer bestimmten politischen Perspektive. Politische Bildung und Demokratiebildung sind gerade nicht neutral (z.B. DVPB 2024), d.h. nicht wertneutral hinsichtlich der Grund- und Menschenrechte, sondern diesen verpflichtet. Daraus geht eine „Verpflichtung“ hervor, menschenfeindliche Positionen als solche zu markieren und sie nicht als legitim und gleichberechtigt im demokratischen Meinungsspektrum erscheinen zu lassen (vgl. KMK 2018, 5). Die Strategie der AfD besteht darin, das Kontroversitätsgebot als verletzt darzustellen, wenn ihre Positionen kritisch als demokratie- und menschenfeindlich eingeordnet werden und sie bspw. nicht

4 Eine Empfehlung des Aktionsbündnis Brandenburg zu diesen Fragen: <https://aktionsbueundnis-brandenburg.de/parteien-an-der-schule/> oder die Antwort auf eine Anfrage im Bayerischen Landtag: https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP18/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/18_0002540.pdf.

zu Schulveranstaltungen eingeladen werden. Dies lässt sich allerdings legitimieren, weil Lernende, die selbst von Menschenfeindlichkeit betroffen sind, von der Schule geschützt werden müssen, oder weil eine Schule Demokratie- und Menschenfeinden kein Forum geben möchte. Dass man mit Menschenfeinden schlecht diskutieren kann, zeigte sich vielfach in missglückten Talkrunden in den Medien.

Literatur

- ABS**, Hermann Josef/Costa, Jana/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimpementierung. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster/New York: S. 277–290
- ABS**, Hermann Josef/Diedrich, Martina/Sickmann, Helge/Klieme, Eckhard (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Frankfurt/M.
- ACHOUR**, Sabine (2021): Demokratiebildung. Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Wochenschau Sonderheft. Frankfurt/M., S. 4–13.
- ACHOUR**, Sabine (2023a): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–376.
- ACHOUR**, Sabine (2023b): Soziale Ungleichheit politischer Teilhabe. Kein Reproduzieren in der Institution Schule! In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hg.): Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Partizipation in der Demokratie und der Auftrag der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 39–52.
- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf
- ACHOUR**, Sabine/Gill, Thomas (2020): Back to the Roots. Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Schwalbach/Ts., S. 21–35.
- ACHOUR**, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.

- ACHOUR**, Sabine/Meyer-Heidemann, Christian (2020): Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 176–179.
- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben. Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>.
- ALBERT**, Mathias/Quenzel, Gudrun (Hg.): JUGEND 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim.
- BEHRMANN**, Günter C./Grammes, Tilmann (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 322–406.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Marx, Alexandra (2024): Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 205–231.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.
- BERLINER INSTITUT** für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin.
- BOBAN**, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle/S.
- BUNDESMINISTERIUM** für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- CHEHATA**, YASMINE/EIS, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.) (2024): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.
- CIVITILLO**, SAURO/GÖBEL, Kerstin/Preusche, Zuzanna/Jugert, Philipp (2021): Disentangling the effects of perceived personal and group ethnic discrimination among secondary school students: The protective role of teacher-student relationship quality and school climate. In: New Directions for Child and Adolescent Development, 177, S. 77–99.
- DEIMEL**, DANIEL/HAHN-LAUDENBERG, Katrin/Ziemes, Johanna F./Abs, Hermann Josef (2022): Civic education and social interactions at school as drivers of intended electoral participation: Similarities and differences in four European school systems. Education, Citizenship and Social Justice, 19(1), o. S.
- DEIMEL**, Daniel/Berkemeyer, Nils/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg,

- Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 332–352.
- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden.
- DEWEY**, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK** e.V. (2016): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog. Berlin.
- DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG (DVPB)** (2024): Demokratie braucht politische Bildung. Keine Neutralität. O. O. Online: <https://dvpb.de/wp-content/uploads/2024/02/Demokratie-braucht-PB-keine-Neutralitaet.pdf>.
- DIEDRICH**, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster.
- DIPPELHOFFER**, Sebastian (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung. Theoretische und empirische Analysen. Gießen.
- EDELSTEIN**, Wolfgang (2009): Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagsschule. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hg.): Leben – Lernen – Leisten. Jahrbuch Ganztagsschule. Schwalbach/Ts., S. 80–93.
- EDELSTEIN**, Wolfgang/Fausser, Peter (2001): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Gutachten zum BLK-Programm. Bonn.
- EUROPARAT** (2020): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg.
- FRANZMANN**, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (2023): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim/ Basel.
- GERDES**, Jürgen (2022): Demokratiebildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 1325–1350.
- GESELLSCHAFT** für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- GILL**, Thomas/Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, 2/2019, S. 32–36.
- GÖKBUDAK**, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld.
- GUTZWILLER-HELFENFINGER**, Eveline/Ziemes, Johanna F. (2017): Qualität der schulischen Sozialbeziehungen. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 279–305.

- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Goldhammer, Frank/Ateş, Rukiye (2024): Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 41–76.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2001): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- KARABULUT**, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden.
- KENNER** Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, S. 48–51
- KIESS**, Johannes (2022): Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. In: Politics, 42(1), S. 75–94.
- KMK** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- LIU**, Hongyun/Liu, Qimeng/Du, Xiaofeng/Liu, Jian (2021): Teacher-student relationship as a protective factor for socioeconomic status, students' self-efficacy and achievement: a multilevel moderated mediation analysis. In: Current Psychology, 42(1), S. 3268–3283.
- LÖSCH**, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andreas /Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 28–57.
- MASSING**, Peter (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 160–187.
- MANZEL**, Sabine/Hahn-Laudenberg, Katrin/Zischke, Frank Eike (2017). Lehrervoraussetzungen: Ausbildung und Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozialwissenschaften. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. S. 325–353.
- MAY**, Michael (2022): Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen. Wiesbaden, S. 251–264.

- MIKKELSEN, Rolf** (2005): Northern Europe regional synthesis. In: Council of Europe (Hg.): All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies. Straßburg, S. 83–90.
- NONNENMACHER, Frank/Wohnig, Alexander** (2024): Politische Aktion und politische Bildung: Widersprüche in der Fachdiskussion und Bildungspotenziale. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (2024): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., S. 285–293.
- PIANTA, Robert C.** (1999): Enhancing Relationship. Between Children and Teachers. Washington, D.C.
- PIEZUNKA, Anne** (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Staib, Lucia/Schuppener, Saskia (Hg.): Macht in der Schule: Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Bad Heilbrunn, S. 218–230.
- PRENGEL, ANNEDORE** (2019): **PÄDAGOGISCHE** Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen.
- QUINTELIER, Ellen/van Deth, Jan W.** (2014): Supporting democracy: Political participation and political attitudes. Exploring causality using panel data. In: Political Studies, 62(S1), S. 153–171.
- RECKAHNER** Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow Akademie. Reckhan. Online: <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>.
- REICHENBACH, Roland** (2013): Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze.
- REINHARDT, Sibylle** (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 125–141.
- SANDER, Wolfgang** (2011): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 71–85.
- SCHMID, Christine/Watermann, Rainer** (2018): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 881–887.
- SCHÄFER, Armin** (2023): Wer fehlt an der Wahlurne? Sozialräumliche Muster der Wahlbeteiligung bei Bundestagswahlen. Bonn. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20628.pdf>.
- SCHNEIDER, Helmut/Gerold, Markus** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/demokratiebildung-an-schulen-analyse-lehrerbezogener-einflussgroessen-1/>.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ** (SWK) (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.

- STURZENHECKER**, Benedikt/Wohnig, Alexander (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Stellungnahmen zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: *Journal für politische Bildung*, 2/2019, S. 10–15.
- THORWEGER**, Jan E. (2018): Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M., S. 115–130.
- VBW** – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.): *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Münster.
- WIDMAIER**, Benedikt (2020): Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 63–79.
- WOHNIG**, Alexander (2020): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In: Albrecht, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubszyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hg.): *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen*. Schwalbach/Ts., S. 188–203.
- WOHNIG**, Alexander (2021): Kann Schule ein Ort der Demokratiebildung sein? Sozialpädagogische Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung – Potentiale für die Schule durch Kooperationen. In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): *Demokratiebildung. Wochenschau Sonderheft*, Frankfurt/M., S. 48–56.
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn.
- ZIEMES**, Johanna F./Abs, Hermann Josef (2020): Welche schulischen Bedingungen sind geeignet, um Toleranz zu fördern? Eine Analyse auf Basis der International Civic and Citizenship Education Study 2016. In: *Die Deutsche Schule*, 112(2), S. 157–177.
- ZIEMES**, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Abs, Hermann Josef (2020): The impact of schooling on trust in political institutions – Differences arising from students' immigration backgrounds. In: *Learning, Culture and Social Interaction*, 3/2020, S. 1–10.
- ZIEMES**, Johanna F./Hahn-Laudenberg, Katrin/Batista, Igor B. (2024): Politische Unterstützung Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster, S. 133–152.
- ZIEMES**, Johanna F./Jasper, J. (2017): Gruppenbezogene Einstellungen. In: Hermann J. Abs/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.): *Das politische Mindset von 14-Jährigen: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster, S. 135–160.

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion

Suchbewegungen zur Verhältnissetzung

1. Einleitung

In diesem Beitrag versuchen wir, das mögliche (Wechsel-)Verhältnis von drei ‚Großkonzepten‘ zu umreißen. Mit Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion stehen nachfolgend drei ‚schillernde‘ Begriffe und Konzepte im Fokus, deren Verhältnis zueinander je nach zugrunde gelegtem Verständnis different beschrieben werden kann.

Die Verständnisse der einzelnen Begriffe und die mit ihnen verbundenen Konzepte weisen dabei eine recht große Spannbreite auf. Je nach Zugriff finden sich in den Verweisen zur *Demokratiebildung* Betonungen von Aspekten der Demokratieerziehung oder -pädagogik oder eher fachdidaktische Akzentuierungen aus dem Kontext politischer Bildung (→ Bd. 1: Achour). In der fachlichen Diskussion um *Inklusion* wird – trotz einer zunehmenden Ausdifferenzierung mittels empirischer Studien (siehe Simon 2023) – schon seit Längerem eher holzschnittartig zwischen einem „engen“ und einem „breiten“ Verständnis unterschieden. Der Begriff der *Partizipation* wiederum wird in beiden Diskursen aufgegriffen – und daneben noch (teils zentral) in einer Reihe anderer konzeptioneller Bildungsansätze, wie z.B. der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dabei wird Partizipation im Spannungsfeld von passiver Teilhabe (Dabeisein) und aktiver Mitbestimmung, -gestaltung und -verantwortung verstanden.

Ziel dieses Beitrags ist es, das (Wechsel-)Verhältnis von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion zu thematisieren. Unsere nachfolgenden Auseinandersetzungen sind dabei als Denk- und Suchbewegungen sowie als Aufruf zum Mit- und Weiterdenken zu verstehen. Das heißt, wir erheben mit ihnen keinen Anspruch auf Vollständigkeit (im Sinne einer (all)umfassenden Analyse) und sind uns bewusst, dass unsere Überlegungen durch unsere eigene Perspektivität gekennzeichnet sind.

1.1 Demokratiebildung zwischen Politischer Bildung und Demokratieerziehung

Demokratieerziehung, Demokratieförderung sowie Demokratiepädagogik sind Begriffe, die teilweise synonym mit *Demokratiebildung* verwendet werden, jedoch konzeptionelle Unterschiede aufweisen. Dies betrifft exemplarisch die Verhältnissetzung von Subjekt und System.

Das Konzept der Demokratieerziehung stellt das System in den Mittelpunkt und hat eher einen instrumentellen Charakter, indem die Erziehung zu einem System – dem der Demokratie – fokussiert wird (Kenner/Lange 2020, 49). Im KMK-Beschluss von 2018 spiegelt sich dies unter anderem in der Ausformulierung einer Bildung *für* Demokratie wider. Während Demokratieförderung ein defizitäres Verständnis des Subjekts impliziert, welches sich darin zeigt, dass das Subjekt bezüglich demokratischer Grundlagen noch nicht (genügend) wisse und könne (Ehnert/Hädicke 2020, 94) und daher zu fördern sei, stellt eine Schwerpunktlegung auf politische Bildung, deren Konzepte und Arbeitsweisen sowie die fachdidaktische Ausrichtung in den Mittelpunkt. Im Feld der ‚Großkonzepte‘ um Demokratiebildung ist auch Demokratiepädagogik ein häufig anzutreffender Begriff, in welchem u.a. Schule als demokratischer Raum im Sinne eines Übungs- und Lernfelds für demokratische Prozesse betrachtet wird (Grammes 2020).

Demokratiebildung verknüpft den Ansatz der Demokratiepädagogik mit der Anforderung, „das Politische im demokratischen Erfahrungslernen“ (Kenner/Lange 2020, 50) zu beachten, um so u.a. die notwendige „Balance zwischen Lernen *über* und Lernen *durch* Demokratie“ (Simon 2021, 166, Herv. i.O.) herzustellen. Dabei wird auf Bildungstheorien rekurriert und anstelle des Systems das Subjekt in den Mittelpunkt gestellt. Gleichzeitig erfolgt eine Bezugnahme auf gesellschaftliche Werte wie Freiheit, Solidarität, Emanzipation und Gleichheit (ebd., 48). Behrens, Besand und Breuer (2021, 41) beziehen sich für die in Demokratien vorgefundenen Werte und Normen auf Fraenkel's Unterscheidung eines kontroversen und nicht kontroversen Sektors und benennen für letzteren neben dem demokratischen Gehalt von politischen Institutionen die prinzipielle Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit aller Menschen und Grundfreiheiten. Blanck (2023, 137 f.) führt demgegenüber aus, dass in einem erwägensorientierten Unterricht auch Konsensuelles kontrovers diskutierbar wird, wenn statt einer Lösungs- und Umsetzungsebene die Erwägungsebene adressiert wird, ein Begründungsinteresse für das Konsensuelle besteht und reflexiv mit den Defiziten des Begründenkönnens umgegangen wird. Für Demokratieerziehung, -förderung, -pädagogik und -bildung gilt gleicher-

maßen: Unterschiedliche Demokratietheorien als Bezugspunkte können ebenfalls unterschiedliche Schwerpunkte setzen, u.a. hinsichtlich des Stellenwerts von Diskurs und Partizipation oder der Repräsentation und Legitimation (überblicksartig siehe Schmidt 2019, Bohmann 2020). Dabei wird ersichtlich, dass allein der Begriff bzw. das Konzept der Demokratie weder klar noch eindeutig zu bestimmen ist.

Das heißt: Es gibt nicht *die eine* Demokratie (vgl. z.B. Fuchs 2004, Marxer 2004, Schmidt 2019, Oppelt 2021), sodass dieselbe als weiteres ‚Großkonzept‘ benannt werden kann. Daraus ergibt sich, dass bei der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung sowie Inklusion und/oder Partizipation auch die zugrunde gelegte Demokratietheorie einen Einfluss auf das Verhältnis hat (für den Inklusionsdiskurs siehe Geldner-Belli/Wittig 2023). Am Wert der Gleichheit zeigt sich exemplarisch die Spannbreite der Bewertungen in unterschiedlichen Demokratietheorien: Diese reicht von der Zurückstellung hinter den Wert der Freiheit bei Tocqueville bis zur Betonung als Hauptbezugspunkt bei Rancière (Bohmann 2020). Burk (2003) fordert entsprechend, dass bei einer Auseinandersetzung mit Demokratie bzw. bei der Rahmung von Demokratiebildung in Schule das (eigene) zugrunde liegende Demokratieverständnis mit seinen jeweiligen Vor- und Nachteilen/Stärken und Schwächen geklärt werden sollte. Aus didaktischer Sicht ist das Eruiere von subjektiven Demokratieverständnissen eine wichtige Grundlage für die Auseinandersetzung mit Fragen der Demokratie. Das Zulassen unterschiedlicher Verständnisse von Demokratie ergibt sich zudem zwangsläufig aus demokratietheoretischer sowie bildungstheoretischer Perspektive.

1.2 Partizipation als changierend zwischen „dabei sein“ und „entscheiden und verantworten können“

Der Begriff der *Partizipation* „ist in der deutschen Umgangssprache – anders als z.B. im Englischen oder Französischen – nicht geläufig“ (Fatke/Schneider 2008, 7). Gleichwohl wird er in erziehungswissenschaftlichen Kontexten viel, vielfältig und teils inflationär gebraucht. Als gängige deutsche ‚Übersetzungen‘ für Partizipation führen Fatke und Schneider die Begriffe der ‚Beteiligung‘ und ‚Mitwirkung‘ an, welche beide ein „aktives Mitplanen und Mitentscheiden“ (ebd., 32) implizieren. Diese Begriffe knüpfen an das originäre Verständnis von Partizipation der deutschsprachigen sozial- und politikwissenschaftlichen Diskurse der 1960er/1970er Jahre an (exempl. Fuchs 1973). Mit Blick auf die teils inflationäre Verwendung des Partizipationsbegriffs lässt sich feststellen, dass Partizipation in einigen Diskursen – dies galt lange Zeit auch für den Inklusionsdiskurs (Hersh-

kovich/Simon/Simon 2017) – im Sinne sozialer Eingebundenheit bzw. eines Dabeiseins gebraucht wird, obgleich dieses kein „aktives Mitplanen und Mitentscheiden“ (Fatke/Schneider 2008, 32) meint.

Bereits Ende der 1960er Jahre beschrieb Arnstein (1969) ein bis heute viel zitiertes Stufenmodell der Partizipation. Anfang der 1990er Jahre skizzierte Hart (1992) im Zusammenhang mit der UN-Kinderrechtskonvention ein ähnliches Modell verschiedener Partizipationsformen, das wie schon Arnsteins Modell auf die Breite möglicher Verständnisse von einem ‚Dabeisein‘ bis hin zum ‚eigenverantwortlichen Gestalten‘ verweist. Bis dato wurden verschiedene Stufenmodelle zur Beschreibung bzw. Operationalisierung von Partizipation entwickelt (bspw. Derecik/Kaufmann/Neuber 2013), die trotz bestehender Unterschiede alle verdeutlichen, dass sich Verständnisse von Strukturen, Kulturen und Praktiken der Partizipation stark unterscheiden können und insgesamt zwischen bloßem Dabeisein und gleichberechtigtem Entscheiden und Verantworten changieren. Während Eikel klassische Organisations- und Handlungsformen der Partizipation für den Kontext Schule ausdifferenziert (Eikel 2006, ref. in Simon/Herschkovich 2016, 221), die sich als einzelne Elemente in Schule implementieren lassen, stellen Demokratische Schulen ein Beispiel für die grundlegend an demokratischer Mitbestimmung und -verantwortung orientierte Konzeption von Bildungseinrichtungen dar (siehe Simon/Herschkovich 2016, 227 ff.).

Im Rahmen von Modellen zur Beschreibung von Partizipation stellt das Dabeisein des Subjekts, die Teilhabe, die grundlegende Voraussetzung von Partizipation dar (siehe z.B. Stange 2010) – Gleiches gilt auch für Inklusion. Partizipation wird auf ihrer höchsten Stufe in der Regel als gleichberechtigte effektive Einflussnahme, das Beteiligen am Diskurs, das Teilen von Verantwortung und Macht und die Mitgestaltung bei lebensweltlich bedeutsamen Aspekten definiert (exempl. Eikel 2006, Fatke/Schneider 2008, Flieger 2017). Eine Chance von Partizipationsmodellen ist es, dass mit ihnen der Status quo von Strukturen, Kulturen und Praktiken der (Nicht-)Partizipation kriteriengeleitet reflektiert und beschrieben werden kann. Der Nutzen solcher Modelle geht jedoch über eine reine Deskription oder Analyse hinaus. Wird Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal von Inklusion, ihr Zulassen als Ausdruck der Umsetzung von Menschenrechten (hier insbesondere der Kinderrechte) sowie als Qualitätsmerkmal pädagogischer Institutionen wie Schule verstanden (z.B. Herschkovich/Simon/Simon 2017), so lassen sich mithilfe von Partizipationsmodellen auch konkrete Entwicklungsschritte für die (Weiter-)Entwicklung von Institutionen und Akteur*innen ableiten.

1.3 Inklusion zwischen einer differenzsetzenden und einer differenzkritischen Rahmung

Inklusion kann zweifelsohne als einer der zentralen Begriffe gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher und vor allem schulpädagogischer Diskurse bezeichnet werden. Aufgrund differenter Verständnisse bzw. Rekontextualisierungen gibt es jedoch bei der Bestimmung allenfalls einen konsensuellen Kern (Piezunka/Schaffus/Grosche 2017). Erst in den letzten Jahren sind zunehmend empirische Studien zum Verständnis von (schulischer) Inklusion unterschiedlicher Akteur*innen (v.a. Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen) entstanden – gleichwohl gelten solche Studien weiterhin als bedeutendes Desiderat (Schaumburg/Walter/Hashagen 2019; zusammenfassend s. Simon 2023 sowie 2024a). Unterschiedliche Verständnisse und Verwendungsweisen des Inklusionsbegriffs führen bis dato zu teils hitzigen Kontroversen sowie Widersprüchen in der themenbezogenen Theoriebildung, Forschung und Praxis, die sich mitunter anhand spezifischer Spannungsfelder und Dilemmata beschreiben lassen (hierzu Boger z.B. 2015). Einen Beitrag dazu hat Boger durch die Analysen biografischer Interviews sowie durch diskursanalytische Auswertungen wissenschaftlicher und nicht wissenschaftlicher Publikationen zu Verständnissen von Inklusion geleistet. So hat Boger drei zentrale Lesarten bzw. Konzepte von Inklusion herausgearbeitet, die als ‚Basissätze‘ der Normalisierung, des Empowerments und der Dekonstruktion bezeichnet werden. Mit ihrer Theorie der trilemmatischen Inklusion zeigt Boger auf, dass sich immer zwei dieser Basissätze kombinieren lassen und dabei unvereinbar mit dem jeweils dritten sind.

In Anlehnung an Biewer (2009) lässt sich Inklusion bündig wie folgt definieren: Inklusion meint und bündelt „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen“ (ebd., 193) und darauf zielen, die (Re-)Produktion von Ungleichheiten sowie Prozesse der Diskriminierungen zu verhindern. Diese Theorien nehmen „ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen, [plädieren] für deren Partizipation in allen Lebensbereichen [...] und [zielen] auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen [...], um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (ebd., 193). Inklusion bezieht sich auf alle Lebensphasen und gesellschaftliche Bereiche (Ziemen 2017). Sie vereinigt sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritische etc. Theorien (Boger 2017) und kann daher „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (ebd., o. S.) verstanden werden.

Im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs hat sich seit Längerem die Unterscheidung eines sogenannten „engen“ versus „breiten“ Inklusionsverständnisses etabliert, auch wenn diese Unterscheidung nicht empirisch fundiert sowie stark vereinfachend und polarisierend ist (Simon 2023). Sowohl für das sogenannte „enge“ als auch „breite“ Inklusionsverständnis wird das Motiv der Verhinderung von Prozessen der Marginalisierung und Diskriminierung als leitend angesehen. Dem „engen“ Inklusionsverständnis wird jedoch eine Fokussierung auf sonderpädagogische Fragen/Kategorien attestiert (z.B. Hinz 2013). Für das sogenannte „breite“ bzw. reflexive Verständnis (Budde/Hummrich 2013) wird demgegenüber die Beachtung vielfältiger Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, Alter, Migrationsgeschichte, soziale Lage) und ihrer Verschränkung (Intersektionalität) proklamiert. Grundsätzlich lassen sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen um Inklusion einerseits Stränge identifizieren, in denen tendenziell einem eher differenzkritischen Zugang zu Fragen von Inklusion (und Bildung) gefolgt wird, andererseits Stränge, innerhalb derer tendenziell ein eher differenzsetzender bzw. (re-)produzierender Zugang erfolgt (z.B. Seitz/Simon 2021). Mit Letzterem werden in besonderer Weise Fragen der Einschreibung von Merkmalen in eine spezifische Gruppe, des ‚doings‘ von Differenzen sowie von Praktiken der Normierung entlang hegemonialer Differenzordnungen verbunden (ebd.).

2. Annäherungen an die Verhältnisse von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion

2.1 Demokratiebildung und Partizipation

Der Stellenwert von Partizipation wird in verschiedenen Demokratietheorien unterschiedlich ausdifferenziert (überblicksartig siehe von Schwanenflügel 2015, 48 ff.). Partizipation kann einerseits zur Erhöhung von Selbstbestimmung und Autonomie beitragen: Durch das aktive Mitbestimmen und Treffen von Entscheidungen innerhalb von Systemen bzw. Institutionen können diese durch deren Akteur*innen verändert werden. Andererseits kann ein Verständnis von Partizipation als Dabeisein auch zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Systemen bzw. eines Status quo führen (Betz/Gaiser/Pluto 2010, 15). Dieses Spannungsfeld, welches auch in den verschiedenen Ausrichtungen von Demokratiebildung zu finden ist, wird auch als „Doppelcharakter von Partizipation“ (ebd.) bezeichnet.

Nieß (2016) beschreibt, dass Partizipationsverständnisse unterschieden werden können, indem als analytische Schwerpunktsetzung die Funktions-

bestimmung, Reichweite und Begründung fokussiert werden: Wird Partizipation *normativ* begründet, erfolgt z.B. ein Rückgriff auf anerkennungstheoretische und menschenrechtliche Argumente, die Zielperspektive stellt die Selbstbestimmung der Partizipierenden und die Fokussierung auf den Prozess des Partizipierens dar. Andere Begründungslinien wiederum fokussieren *instrumentelle* Verständnisse, in denen Partizipation Mittel zur Legitimation von Herrschaft bzw. zur Interessendurchsetzung ist. Instrumentelle Verständnisse unterscheiden sich auch in der Deutung von Nichtpartizipation von normativen Ansätzen: Während bei letzteren Nichtpartizipation das Ergebnis von konkreten Machtverhältnissen und Diskriminierungen ist, die abgebaut werden sollen, ist sie bei instrumentellen Verständnissen funktional im Sinne der Systemstabilität (vgl. ebd., 73). In schultheoretischen Diskursen wird die Befähigung der Schüler*innen zur Partizipation u.a. als Ausdruck der sozialisatorischen und politischen Funktion von Schule verstanden und mit dem Ziel verbunden, späterhin z.B. Wahlbeteiligungen zu steigern (Heyer/Mazurski 2013, 211). Demokratische Werte gelten als Antwort auf eine Krise (geringe Wahlbeteiligung, Politikverdrossenheit), sodass auf die Möglichkeit von demokratischer Partizipation verwiesen respektive sich dieser besonnen wird. Diese als funktionalistisch kritisierte Legitimation von Partizipation in Schule (Edelstein 2007, 10; Reitz 2015, 6) lässt Partizipation als Mittel zum Zweck erscheinen (Simon/Hershkovich 2016, 220 f.) und kann letztlich im Sinne von Nieß instrumentellen Ansätzen zugeordnet werden. Sowohl bei normativen als auch bei instrumentellen Verständnissen können die „zugrundegelegten Demokratietheorien ganz unterschiedlichen Theorierichtungen zugeordnet werden“ (Nieß 2016, 74), was sich auch in der Bewertung von Partizipation zeigt. In Ausführungen, die sich eher dem Erfahrungslernen und somit der Demokratiepädagogik zuwenden, wird Partizipation als Schlüsselement angesehen, um demokratische Handlungskompetenz zu fördern (Liening-Konietzko 2017, 31). Demgegenüber stehen Ausführungen, in denen das bewusste Nichtpartizipieren sowohl als Kritik an den Herrschaftsverhältnissen als auch als Ausdruck einer selbstbestimmten Entscheidung in einer Demokratie gewertet wird (Darm/Lange 2017, 56). Dafür ist es von Bedeutung, sich selbst verorten zu können und dieses als Ausgangspunkt für Reflexionen über die (eigene) gesellschaftliche Positionierung und Verwobenheit sowie Machtstrukturen zu nutzen (ebd., 55). Schramme (2024) weist an dieser Stelle auf die Potenziale intersektionaler Analysen hin, die sowohl in der kritischen Reflexion von Hegemonien, Normalitätsvorstellungen, Privilegien, Marginalisierungen sowie Diskriminierungen, die Partizipation (un-)möglich machen, als auch „ganzheitlich und aktiv am kon-

kreten Abbau von hierdurch verursachten Teilhabebarrieren“ (ebd., 216) liegen. Weitere Aspekte, die das Verhältnis von Partizipation und Demokratiebildung determinieren, finden sich in Strukturen, die als partizipationsfördernd, -hemmend oder gar -verhindernd beschrieben werden können und sich u.a. in Institutionen zeigen, beispielhaft der Schule: Obwohl die Schüler*innenvertretung als schulisches Mitbestimmungsorgan auf eine lange Tradition zurückblicken kann und in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert ist (Liening-Kornietzko 2017, 26), zeigt sich, dass Partizipation im Sinne von Mitbestimmen und Entscheidungen treffen nicht umfassend üblich ist (Achour/Wagner 2019).

Empirische Studien verweisen insgesamt darauf, dass vermeintlich demokratische Strukturen und Praktiken in Schule aufgrund der Eigenlogik und hierarchisch-machtvollen Ausrichtung des Systems Schule oftmals unterlaufen, zweckentfremdet oder gar instrumentalisiert werden (z.B. de Boer 2008; Budde 2010; Budde/Weuster 2018; Gras 2023). So können z.B. (pseudo-)partizipative Praktiken zu Exklusion bzw. Diskriminierung führen (siehe hierzu das Fallbeispiel „Entengang“ in Simon 2022, 111 f.), was auf die Notwendigkeit der inklusiven Gestaltung von Partizipation als Element von Demokratiebildung verweist. An diesem Aspekt lässt sich zudem beispielhaft verdeutlichen, dass Demokratie sich zwar im Allgemeinen zur Sicherung von Menschenrechten verpflichtet, dass Demokratie(n) und Menschenrechte jedoch durchaus in einem Spannungsverhältnis stehen (Llanque 2008; Matthews 2019) – allein deshalb, weil es verschiedene Demokratieverständnisse gibt – und dass Demokratie als Herrschaftsform keine (voll) umfassende Realisierung der Menschenrechte garantiert.

Bezogen auf die theoretische Verhältnisbestimmung von Partizipation und Demokratiebildung ist eine fundierte Klärung der jeweiligen Verständnisse (einschließlich der von Demokratieverständnissen) unumgänglich, da nicht per se klar ist, *welche* Partizipation auf *welche* Demokratiebildung bezogen wird bzw. umgekehrt. Zudem benötigt es mit Blick auf die angedeuteten empirischen Befunde offenkundig eine vertiefte Auseinandersetzung mit Praktiken von Partizipation und Demokratiebildung und deren Verwobenheit.

2.2 Partizipation und Inklusion

In den letzten Jahr(zehnt)en kam es national und international sowohl zu einer Ausdifferenzierung von Inklusions- (siehe z.B. Sander 2004; Ainscow/Booth/Dyson 2006) als auch von Partizipationsverständnissen (s. o.). Da Inklusion und Partizipation, wie einleitend erwähnt, vieldeutige Begriffe/Konzepte sind, ist – analog zu Partizipation und Demokratiebildung – also nicht per se klar, *welche* Inklusion auf *welche* Partizipation bezogen wird.

Im Rahmen einiger früherer deutschsprachiger Diskussionen zu (schulischer) Inklusion wurde diese deutlich als menschenrechtsbasierter Ansatz beschrieben, der neben Fragen der Nichtdiskriminierung auch in einem Zusammenhang mit Fragen der Demokratisierung von (Bildungs-)Systemen steht und auf eine umfassende Partizipation aller Akteur*innen eines Systems zielt (exempl. Boban/Hinz 2004; englischsprachige Arbeiten, die in diesem Zusammenhang rezipiert worden sind, sind u.a. die von Booth/Ainscow 2002 oder Cummings/Dyson/Millward 2003). Auch Partizipation ist menschenrechtlich legitimiert, z.B. durch die Beteiligungsrechte der UN-Kinderrechtskonvention (z.B. Maywald 2010; von Maltzahn/Zelck 2022). Gleichwohl konstatiert Martinsen (2018, 119), „dass ein entscheidendes Problem der gegenwärtigen Konzeption der Menschenrechte in dem Fehlen eines Rechts auf politische Partizipation, und zwar unabhängig von staatsbürgerlicher Zugehörigkeit, besteht“.

Für jene Diskursstränge, die einer tendenziell differenzsetzenden/-reproduzierenden, auf Sonderpädagogik bzw. die Differenzlinie (Dis-)Ability verengten Lesart von Inklusion folgen, sind insbesondere Arbeiten zu Fragen von Empowerment, der emanzipatorischen Behindertenbewegung, den Disability Studies und einer auf Menschen mit Behinderung bezogenen partizipativen Forschung (exempl. Waldschmidt 2005, Theunissen 2006, Hedderich/Eggloff/Zahnd 2015) eng mit der Idee der (Förderung von) Partizipation verbunden. In anderen Diskurssträngen wird teils grundlegender bzw. mit Blick auf möglichst viele Differenzlinien auf den Zusammenhang von Inklusion und Fragen der Demokratisierung (und in diesem Zusammenhang der Partizipation) verwiesen. So verstehen Hinz u.a. (2016, 10) Inklusion „als Antwort auf unzureichend eingelöste Menschenrechte (u.a.) im Bildungsbereich“, mit der auf „einen Abbau von Barrieren und damit eine grundlegende Veränderung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Bildung im Sinne einer Demokratisierung des Systems für alle“ (ebd.) gezielt wird. Auf der Basis von Teilhabe im Sinne des Dabeiseins, d.h. der formalen Nichtausgrenzung aus Systemzusammenhängen als einem Aspekt einer Schule der Demokratie (Deppe-Wolfinger 2004) rücken aus einer solchen Perspektive über die Teilhabe hinausgehende „Partizipationsfragen und demokratische Wege von Entscheidungen“ (Hinz 2011, 61), Organisationsformen der Partizipation (z.B. Eikel 2006) sowie ein Verständnis von Nichtpartizipation als Ausdruck von teils spezifischer Diskriminierung (z.B. altersspezifischer, siehe z.B. Liebel 2010) in den Fokus. Gleichwohl gehören Fragen der Demokratie und Partizipation zu den weniger erforschten Themenfeldern der Inklusionsforschung (Hershkovich/Simon/Simon 2017; Geldner-Belli/Wittig 2023; Simon 2024b). Entsprechend stellt die Klärung des Zusammenhangs

von Inklusion und (demokratischer) Partizipation resp. ihrer Interdependenz noch immer ein Desiderat der Inklusions- und Partizipationsforschung dar, auch wenn ihr zuletzt mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde (z.B. Reichert-Garschhammer u.a. 2015; versch. Beiträge in Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020; Sturm 2022; Seitz/Hamacher 2022; Felder 2024; Pfahl/Traue 2024) – insbesondere innerhalb (fach-)didaktischer Auseinandersetzungen (z.B. Pech/Schomacker/Simon 2018; Frohn u.a. 2019; Seitz/Simon 2021; Simon 2022). Das heißt, die Inklusions- und Partizipationsforschung stehen trotz zunehmender Annäherungen bis dato eher unverbunden nebeneinander. Inklusion lässt sich unserer Lesart nach nicht ohne Partizipation realisieren: Partizipation ohne Inklusion kann ihrerseits zu Marginalisierung und Diskriminierung führen, z.B. weil sich Mehrheiten oder wortgewandtere Personen mit ihren Interessen durchsetzen (Wagner 2012; Schnitzer/Mörgen 2019) oder gar Diskriminierung im Mantel (vermeintlich) partizipativer Praktiken geschieht (hier kann nochmals beispielhaft auf den „Entengang“ verwiesen werden; s. o.). So müssen Partizipationsstrukturen, -kulturen und -praktiken inklusiv gestaltet werden, da andernfalls Exklusionserfahrungen die Folge sein können (Gras 2023, 245 f.).

2.3 Inklusion und Demokratiebildung

Inklusion bezieht sich im Allgemeinen auf alle Lebensbereiche (Ziemen 2017) und damit auch auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche. Für den Bildungsbereich wird sie durch z.B. schulische Inklusion bzw. allgemein durch das Konzept inklusiver Bildung konkretisiert. Demokratiebildung als Bildungskonzept ist als solches für den gesellschaftlichen Teilbereich der Bildung sowie insbesondere im Kontext formaler Bildungsinstitutionen – allem voran Schule als verpflichtender Bildungseinrichtung – von Relevanz (siehe z.B. KMK 2018). In besonderer Weise fokussiert Demokratiebildung entsprechend Kinder und Jugendliche. Gleichwohl hat Demokratiebildung ebenso einen Platz außerhalb formaler Bildungseinrichtungen, beispielsweise auf kommunaler Ebene.

Inklusion und Demokratiebildung weisen einige grundlegende Parallelen und Gemeinsamkeiten auf. Insbesondere der menschenrechtliche Bezugspunkt kann an dieser Stelle herausgestellt werden: Während das Motiv einer Verhinderung von Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozessen für Inklusion leitend ist, ist auch für die Demokratiebildung ein Bezug auf Gleichheit – wie bereits beschrieben zwar in unterschiedlicher Deutung – elementar (Kenner/Lange 2020, 48). Eine für die Inklusionsdebatte zentrale ‚Figur‘, die auf das Engste mit Fragen der Demokratie verbunden ist, ist jene der Egalitären Differenz (z.B. Prengel 2001):

„Egalität und Differenz sind dabei grundlegende Kategorien, um zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen (Walzer 1992, Young 1997) zu finden. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (ebd., 93)

Weiterführend ergibt sich, dass sowohl Inklusion als auch Demokratiebildung ein Einsetzen gegen Ideologien der Ungleichheit und deren Auswirkungen mit sich bringen (Thorweger 2018; Hinz/Jahr/Kruschel 2023; Schramme 2024, 212). Wird Demokratiebildung nicht inklusiv gestaltet, so sind Marginalisierungen und Ausschlussprozesse die potenzielle Folge, was dem bereits ausgeführten Anspruch von Demokratiebildung widerspricht. Gleichzeitig ist Demokratiebildung mit einem ausschließlichen Bezug auf Mehrheitsdemokratien nicht inklusiv, da Minderheiten sowie ihre Positionierungen dabei nicht (ausreichend) berücksichtigt werden (siehe z.B. Kaiser 2021; Boban/Hinz 2024). Inklusion als differenzkritische Rahmung fokussiert die der Demokratiebildung inhärenten Normalitätstvorstellungen (Gras 2023, 257) und richtet somit den analytischen Blick auf Strukturen, Kulturen und Praktiken, die potenziell exkludierend sind: Seien es voraussetzungsvolle Formate (ebd., 252), die häufig im Modus des sprachlich-diskursiven stattfinden; Demokratiebildung als zusätzliche (unbezahlte) Arbeit (beispielsweise über ehrenamtliche Tätigkeiten in Vereinen); kurze Förderperioden für Lohnarbeitsplätze bzw. die Streichung von öffentlichen Geldern; aber auch mit Blick auf schulische Demokratiebildung, die neben den existierenden innersystemischen Widersprüchen (siehe z.B. Budde 2010) auch noch zusätzlich zwischen verschiedenen Schulformen (Achour/Wagner 2019) sowie Klassenstufen (Theel/Valtin/Schluzy-Neumann 2024, 30) ungleich verteilt ist. Boban und Hinz (2024, 343) betonen, dass

„[i]nklusive ohne demokratische Bildung [...] hierarchisch [bleibt], demokratische ohne inklusive Bildung selektiv [bzw. diskriminierend und marginalisierend, Anm. d. A.]; beide [...] letztlich ohne die jeweils andere weder inklusiv noch demokratisch [sind] (vgl. Simri & Hinz 2021; Hinz 2023) – und allemal sind und bleiben sie widersprüchlich, denn sie sind beide nicht hundertprozentig erreichbar.“

Eine fehlende gegenseitige Bezugnahme der Diskurse um Inklusion und Demokratiebildung mündet insbesondere für Pädagog*innen in einem Spannungsfeld der verschiedenen Logiken (Gras 2023, 258), denn trotz der gemeinsamen Bezugnahme auf Menschenrechte sowie das Eintreten gegen Ideologien der

Ungleichheit und die skizzierten Potenziale einer verschränkten Betrachtung werden erst in den letzten Jahren die Diskurse verstärkt aufeinander bezogen (z.B. verschiedene Beiträge in Dönges/Hilbert/Zurstrassen 2015; Thorweiger 2018; DeGeDe 2023; Gras 2023; Bosse/Müller/Nussbaumer 2024).

2.4 Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion – Versuch eines vorläufigen Fazits

Unser zentrales Anliegen war es, uns im Rahmen des Beitrags dem (Wechsel-) Verhältnis von Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion zu nähern. Eine wesentliche Schwierigkeit für Versuche einer solchen Verhältnisbestimmung besteht u.E. darin, dass diese teils sehr unterschiedlich verstanden werden, so dass jeweils nicht per se klar ist, *welche* Lesarten jeweils herangezogen und aufeinander bezogen werden. Wir haben versucht, holzschnittartig bedeutende Verständnisweisen von Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion zu skizzieren und unserem Verständnis folgend einige ihrer Gemeinsamkeiten zu akzentuieren. Dabei haben wir teils auf ältere, teils auf neuere Arbeiten themenbezogener erziehungswissenschaftlicher Diskurse zurückgegriffen – unter besonderer Berücksichtigung formaler Bildungsinstitutionen (v.a. von Schule). Mit Blick auf die wissenschaftlichen Diskurse kann konstatiert werden, dass eine Initiierung und Intensivierung des Versuchs einer wechselseitigen Annäherung insbesondere für die letzten Jahre zu verzeichnen ist. Die Diskurse existieren und funktionieren jedoch auch ohne Bezugnahme aufeinander. Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal kann dabei als eine Art verbindendes Element von Demokratiebildung und Inklusion betrachtet werden.

Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion werfen Fragen der Veränderung von Systemen auf, wenn diese deren normativen Ansprüchen nicht gerecht werden. In den themenbezogenen Diskursen wird dies in unterschiedlicher Intensität diskutiert. Besonders deutlich wird dieser Aspekt mit Blick auf das System Schule: Diese hat gesellschaftlich unter anderem eine Allokationsfunktion (z.B. Fend 2008), mit der Praktiken der Selektion angelegt sind, was den menschenrechtlichen Bezügen von Inklusion und Demokratiebildung entgegensteht bzw. nicht mit diesen vereinbar erscheint. Auch ist Schule in ihrer tradierten Form undemokratisch hierarchisch geprägt (exempl. Gras 2023, 7), was ebenfalls mit Bezug auf das kritische Hinterfragen und Abbauen von marginalisierenden und diskriminierenden Strukturen sowie Strukturen und Praktiken der Partizipation als Diskrepanz identifiziert werden kann.

Wenn wir uns das Verhältnis von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion symbolisch als Bild vorstellen, so haben wir mit unseren bis hier an-

gestellten Suchbewegungen allenfalls einige mögliche Konturen dieses Bildes herausgearbeitet. Unseren Verständnissen von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion folgend, lassen sich diese betreffend einige Gemeinsamkeiten ausmachen: Die Fokussierung des Subjekts und seiner Verantwortung für sich selbst und andere in sozialen Zusammenhängen sowie Fragen der Selbst- und Mitbestimmung, die ihre Grenze dort finden, wo sie die anderer beschneiden oder zu Prozessen der Marginalisierung und Diskriminierung führen. Alle drei Begriffe resp. Konzepte zeichnen sich dabei in unserer Lesart als allgemeine, also nicht klientel/adressat*innenspezifische Ansätze aus – sie beziehen sich auf Menschen und die Beziehung von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Gleichsam wird mit ihnen die Frage der Möglich- und Notwendigkeit der reflexiven Veränderung von Systemen bzw. tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken gestellt – diese ist dabei sowohl Ziel als auch Weg. Weiterhin zielen sie im Kern auf die Absicherung von Menschenrechten, auf Nichtdiskriminierung und auf die Realisierung Egalitärer Differenz, da sie letztlich auf die Gleichheit an Rechten und das Recht auf Unterschiedlichkeit in einer pluralistischen, an Menschenrechten und demokratischen Werten orientierten Gesellschaft abstellen.

Da das Verhältnis von Menschenrechten und Demokratie nicht spannungsfrei ist (s.o.) und da Demokratie stets unvollendbar ist (z.B. Prengel 2011), erscheint uns inklusive Partizipation als ein wichtiger Weg zur reflexiven Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft unter dem Anspruch menschenrechtsbasierter Inklusion.

3. Abschließende Reflexionen aus (allgemein-)didaktischer Perspektive

Unsere vorangestellte(n) Suchbewegung(en) zu singulären Verständnissen von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion sowie zur Frage ihres Verhältnisses zueinander wollen wir mit einer Reflexion aus didaktischer Perspektive abschließen. Dabei greifen wir auf Ausführungen von Jahr (2019) zurück, in denen das Trilemma der Inklusion von Boger (2015) und die (didaktischen) Konsequenzen für eine inklusive politische Bildung für die jeweiligen Kombinationen der von Boger ausbuchstabierten Basissätze eines Inklusionsverständnisses (s. o.) beschrieben werden.

Inklusion verstanden als Normalisierung und Empowerment eröffnet beispielsweise „Räume der politischen Bildung, in denen Menschen, die Diskriminierung erfahren, ermutigt werden, für ihre Rechte aufzustehen, und dabei die

kostbare Erfahrung des Rückhalts einer peer-group und der Solidarität machen“ (Boger 2015, 59). Dies schließt gleichsam die Perspektive der Dekonstruktion aus, da, so Boger, z.B. ohne die Kategorie „Frau“ nicht auf Frauendiskriminierung verwiesen und für eine Normalisierung und ein Empowerment gekämpft werden kann (ebd., 55). Mit Blick auf die jeweiligen pädagogischen oder didaktischen Ziele ist es also wichtig, „von Fall zu Fall zu entscheiden, welche Perspektive von Inklusion *situativ* angemessen ist und welche anderen Standpunkte als kritische Einwände gehört werden müssen“ (Jahr 2019, 29; Herv. i. O.). Ähnlich lässt sich dieses Argument bzw. diese Reflexion u.E. auch auf Verständnisweisen von Demokratiebildung und Partizipation anwenden: Ein spezifisches Verständnis – oder der Bezug auf ein ähnliches Konzept (exempl. das der Demokratieförderung) – kann aus pädagogischer bzw. didaktischer Sicht situativ funktional sein, wenngleich ein anderes Verständnis als normatives Ziel verstanden wird bzw. ein anderes Konzept grundsätzlich leitend ist (dieses Argument findet sich auch in anderen Diskursen, z.B. bei Dadaczynski u.a. 2015). Wird beispielsweise das Niveau von Partizipation im Sinne von Selbstbestimmung im Rahmen basisdemokratischer Entscheidung angestrebt (Stange 2010, 20), stellt die einfache Teilhabe, also ein „schlichtes Dabeisein ohne Einfluss“ (ebd.), eine Grundvoraussetzung dar, die jedoch nicht für jede*n selbstverständlich ist und daher mit Blick auf das Ziel umfassender Partizipation zunächst herzustellen ist.

Die pädagogische bzw. didaktische situations- bzw. fallbezogene Entscheidung für ein spezifisches Verständnis oder Konzept erfordert es dabei jedoch, „dass wir uns in unserer Praxis sowie bei der Theoriearbeit den jeweiligen toten Winkel bewusst machen und die Reaktanz, die diesem entspringt als solche verstehen“ (Boger 2015, 59). Eine mögliche (z.T. auch unintendierte) Folge situations- bzw. fallbezogener Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Verständnis von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion oder für oder gegen ein bestimmtes Konzept ist es u.E., dass damit ein potenzielles Einfallstor für Praktiken der ‚Verwässerung‘, der Aushöhlung oder gar der Instrumentalisierung von Strukturen, Kulturen und Praktiken zur Realisierung von Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion eröffnet wird. Dies gilt es – insbesondere mit Blick auf Institutionen des höchst selektiven, undemokratisch-hierarchisch organisierten deutschen Bildungswesens – kritisch zu reflektieren.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>.
- AINSCOW**, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York.
- ARNSTEIN**, Sherry (1969): A ladder of citizen participation. In: *Journal of the American Planning Association*, 35(4), S. 216–224.
- BEHRENS**, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.
- BETZ**, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane/Roth, Roland (Hg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach/Ts., S. 11–31.
- BIEWER**, Gottfried (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- BLANCK**, Bettina (2023): Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht. In: Schmeinck, Daniela/Michalik, Kerstin/Goll, Thomas (Hg.): *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 134–141.
- BOBAN**, Ines/Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden, S. 37–48.
- BOBAN**, Ines/Hinz, Andreas (2024): Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hg.): *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, S. 341–349.
- BOGER**, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion*. Bad Heilbrunn, S. 51–62.
- BOGER**, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (1) 2017. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- BOHMANN**, Ulf (2020): Demokratie und Gesellschaft. In: Rosa, Hartmut/Oberthür, Jörg (Hg.): *Gesellschaftstheorie*. München, S. 191–221.
- BOOTH**, Tony/Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol.
- BOSSE**, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (2024): *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn.

- BUDDE, Jürgen** (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), S. 384–401.
- BUDDE, Jürgen/Humrich, Merle** (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- BUDDE, Jürgen/Weuster, Nora** (2018): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden.
- BURK, Karlheinz** (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk, Karlheinz (Hg.): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt/M., S. 14–24.
- CUMMINGS, Colleen/Dyson, Alan/Millward, Alan** (2003). Participation and democracy: what's inclusion got to do with it? In: Allan, Julie (Hg.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?* Dordrecht, S. 49–65.
- DADACZYNSKI, Kevin/Paulus, Peter/Nieskens, Birgit/Hundeloh, Heinz** (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(5), S. 197–218.
- DARM, Ricarda/Lange, Dirk** (2017): Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung (Politik und Bildung)*. Frankfurt/M., S. 49–59.
- DE BOER, Heike** (2008). Wider die Instrumentalisierung interindividueller Konflikte für Prozesse des Demokratielernens im Sachunterricht. In: Giest, Hartmut/Wiesemann, Jutta (Hg.): *Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht?* Bad Heilbrunn, S. 291–300.
- DEGEDE** (2023): *Demokratiepädagogische Forschung in Theorie und Praxis. Diskussionen zu Inklusion, Partizipation und pädagogischen Beziehungen*. Berlin.
- DEPPE-WOLFINGER, Helga** (2004): Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik. In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden, S. 21–36.
- DERECIK, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils** (2013): *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Wiesbaden.
- DÖNGES, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina** (2015): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn.
- EDELSTEIN, Wolfgang** (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: LISUM (Hg.): *Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule*. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 7–17.
- EHNERT, Katrin/Hädicke, Maximiliane** (2020): Partizipation wozu? – Impulse von Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.): *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 93–114.

- EIKEL**, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Berlin.
- FATKE**, Reinhard/Schneider, Helmut (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh.
- FELDER**, Franziska (2024): Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 17–29.
- FEND**, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden.
- FLIEGER**, Petra (2017): Partizipation. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen, S. 179–180.
- FROHN**, Julia/Brodesser, Ellen/Moser, Vera/Pech, Detlef (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn.
- FUCHS**, Dieter (2004): Modelle der Demokratie: Partizipatorische, Liberale und Elektronische Demokratie. In: Kaiser, André/Zittel, Thomas (Hg.): Demokratietheorie und Demokratieentwicklung. Wiesbaden, S. 19–53.
- FUCHS**, Werner (1973): Partizipation. In: Fuchs, Werner/Klima, Rolf/Lautmann, Rüdiger/Ramstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen, S. 494.
- GELDNER-BELLI**, Jens/Wittig, Steffen (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen, S. 97–118.
- GERHARTZ-REITER**, Sabine/Reisenauer, Cathrin (2020): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- GRAMMES**, Tilman (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 51–53.
- GRAS**, Juliana (2023): Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings. Wiesbaden.
- HART**, Roger A. (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship. Florenz.
- HEDDERICH**, Ingeborg/Egloff, Barbara/Zahnd, Raphael (2015): Biografie – Partizipation – Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie. Bad Heilbrunn.
- HERSHKOVICH**, Meital/Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, Robert (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn, S. 141–152.
- HEYER**, Robert/Mazurski, Natascha (2013): Demokratie-Lernen – auch im privaten Schulwesen? In: Gürlevik, Aydin/Palentine, Christian/Heyer, Robert (Hg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden, S. 211–226.

- HINZ, Andreas** (2011): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*. 2. Auflage. Berlin, S. 59–62.
- HINZ, Andreas** (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>.
- HINZ, Andreas/Jahr, David/Kruschel, Robert** (2023): *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim/Basel.
- HINZ, Andreas/Kinne, Tanja/Kruschel, Robert/Winter, Stephanie** (2016): Einführung in den Band. In: Hinz, Andreas/Kinne, Tanja/Kruschel, Robert/Winter, Stephanie (Hg.): *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn, S. 9–13.
- JAHR, David** (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hg.): *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden. S. 17–33.
- KAISER, Astrid** (2021): Demokratie lernen als permanente Aufgabe – ein Praxisbericht mit didaktischen Reflexionen. In: Simon, Toni (Hg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden, S. 175–182.
- KENNER, Steve; Lange, Dirk** (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 48–51.
- KMK** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- LIEBEL, Manfred** (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2010(3), S. 307–319.
- LIENING-KONIETZKO, Antje** (2017): Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen. Opladen u.a.
- LLANQUE, Marcus** (2008): Das genealogische Verhältnis der konstitutionellen Demokratie zur kosmopolitischen Menschenrechtsidee. In: Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hg.): *Bedrohungen der Demokratie*. Wiesbaden, S. 311–333.
- MALTZAHN, Katharina von/Zelck, Johanna** (2022): Kinder erforschen ihre Rechte. Was wird zur Sache, wenn sich Kinder forschend mit Kinderrechten auseinandersetzen? – Eine Diskussion der Potenziale für den Sachunterricht. In: Coers, Linya/Simon, Toni/Pech, Detlef (Hg.): *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. 14. Beiheft von *widerstreit sachunterricht*, S. 57–84.

- MARTINSEN**, Franziska (2018): Das Menschenrecht auf politische Partizipation – Zur Revision des gegenwärtigen Menschenrechtsverständnisses. In: Mürbe, Ulrike/Weiß, Norman (Hg.): Aufgaben und Grenzen der Praktischen Philosophie vor dem Hintergrund menschen- und völkerrechtlicher Wirklichkeiten. Potsdam, S. 117–139.
- MARXER**, Wilfried (2004): Demokratie? – Erscheinungsformen einer Idee. Benden.
- MATTHEWS**, Thandiwe (2019): To be Equal and Free: The Nexus Between Human Rights and Democracy. Online: www.boell.de/en/2019/12/10/be-equal-and-free-nexus-between-human-rights-anddemocracy.
- MAYWALD**, Jörg (2010): UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 38/2010, S. 8–15.
- NIESS**, Meike (2016): Partizipation aus Subjektperspektive. Wiesbaden.
- OPPELT**, Martin (2021): Demokratie? Frag doch einfach! München.
- PECH**, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10–25.
- PFAHL**, Lisa/Traue, Boris (2024): Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 43–56.
- PIEZUNKA**, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft, 45(4), S. 207–222.
- PRENGEL**, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93–107.
- REICHERT-GARSCHHAMMER**, Eva/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika/Becker-Stoll, Fabienne (2015): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen.
- REITZ**, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin.
- SANDER**, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55(5), S. 240–244.
- SCHAUMBURG**, Melanie/Walter, Stefan/Hashagen, Uje (2019): Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. In: Qualifizierung für Inklusion, 1(1), o. S.
- SCHMIDT**, Manfred G. (2019): Demokratietheorien. 6. Auflage. Wiesbaden.
- SCHNITZER**, Anna/Mörge, Rebecca (2019): „Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – Die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmög-

- lichkeiten. In: Hauser, Stephan/Nell-Tuor, Nadine (Hg.) (2019): Sprache und Partizipation im Schulfeld. Bern, S. 18–38.
- SCHRAMME**, Sabrina (2024): Inklusive Pädagogik und Intersektionalität: Warum Demokratie- und Inklusionsentwicklung intersektional zusammen gedacht werden müssen. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 211–217.
- SCHWANENFLÜGEL**, Larissa von (2015): Partizipationsbiographien im Jugendalter. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.
- SEITZ**, Simone/Hamacher, Catalina (2022): Wie Partizipation in das Gegenteil umschlagen kann – Inklusive Frühe Bildung und die machtvollen Dynamiken der Pathologisierung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 15, S. 47–62.
- SEITZ**, Simone/Simon, Toni (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, S. 1–14.
- SIMON**, Toni (2021): Reflexionen zum Zusammenhang von Inklusion und Demokratie(bildung) als Querschnittsaufgaben von Schule und (Sach)Unterricht. In: Simon, Toni (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 161–173.
- SIMON**, Toni (2022): Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts – empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. 13. Beiheft von widerstreit sachunterricht, S. 107–125. Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94511/1/sachunterricht_volume_0_6068.pdf.
- SIMON**, Toni (2023): Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen u.a., S. 157–181.
- SIMON**, Toni (2024a): Empirische Ergebnisse zum Inklusionsverständnis Lehramtsstudierender und ihren Einstellungen zu Heterogenität im Zusammenhang mit der (Nicht)Teilnahme an inklusionsbezogener Lehre. In: Greiten, Silvia/Geber-Knop, Georg/Gruhn, Annika/Köninger, Manuela (Hg.): Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 190–200.
- SIMON**, Toni (2024b): Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 218–225.

- SIMON**, Toni/Hershkovich, Meital (2016): Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen. In: Moegling, Klaus/Hund-Göschel, Gabriel/Hadeler, Swantje (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Immenhausen, S. 219–236.
- STANGE**, Waldemar (2010): Partizipation von Kindern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 38/2010, S. 16–24.
- STURM**, Tanja (2022): Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-021-00124-9>.
- THEEL**, Tobias/Valtin, Anne/Schluzy-Neumann, Katja (2024): Demokratiebildungsprozesse bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule. Ein qualitatives Forschungsprojekt. Online: <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/forschungsprojekt-zu-demokratiebildungsprozessen.html>.
- THEUNISSEN**, Georg (2006). Empowerment. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hg.): Handlexikon Behindertenpädagogik. 2. Auflage. Stuttgart, S. 81–83.
- THORWEGER**, Jan Eike (2018): Demokratiebildung als inklusive Aufgabe Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts., S. 115–130.
- WAGNER**, Petra (2012): Thesen zum Verhältnis in Inklusion und Partizipation. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages auf der Fachtagung „Baustelle Inklusion 2012: Inklusion und Partizipation“, veranstaltet von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung am 15.06.2012 in Berlin.
- WALDSCHMIDT**, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie & Gesellschaftskritik, 1, S. 9–31.
- ZIEMEN**, Kerstin (2017): Inklusion. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen, S. 101–102.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3299>

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung

Aktueller Diskurs um Demokratiebildung – Demokratiebildung als Leerformel

Aktuell ist in pädagogischen und didaktischen Diskursen die Konjunktur des Begriffs *Demokratiebildung* zu beobachten. Es liegt nahe zu vermuten, dass dies u.a. mit Steuerungspolitiken von ministerieller Seite erklärt werden kann. So wurde der 2018 unter dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) getroffene Beschluss der Kultusministerkonferenz unter dem Schlagwort „Demokratiebildung“ veröffentlicht, woraufhin vielfältige Bezugnahmen auf den Begriff in Schulpädagogik und Fachdidaktiken folgten. So lässt sich feststellen, dass Demokratiebildung als Synonym für politische Bildung ebenso Verwendung findet wie als Synonym für Demokratiepädagogik und damit als Konzept für demokratische Schulentwicklung. In anderen Variationen wird der Begriff der Demokratiebildung als Dach von politischer Bildung (verstanden als Fachunterricht) und Demokratiepädagogik (verstanden als Schulprinzip zur Entwicklung „demokratischer Handlungskompetenz“, Beutel u.a. 2022b, 26) gebraucht.

Während der Begriff Konjunktur hat, fehlt es bisher jedoch an ausbuchstabierte Konzepten für Demokratiebildung aus der Schulpädagogik oder der Didaktik, auch wenn aktuell Diskussionen darüber geführt werden (etwa Franzmann/Berkemeyer/May 2022). Im Unterschied zur schulpädagogischen Debatte gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Nachbarteildisziplin der Sozialpädagogik eine gewisse Fundierung zu diesem Begriff und Konzept, etwa seit Mitte der 00er Jahre (Sturzenhecker 2020). Beide Diskursstränge möchten wir im vorliegenden Beitrag zusammenführen.

In der Einleitung dieses Bands „Demokratiebildung und Fachdidaktik“ werden die Fragen aufgeworfen: „Wie können die Institution Schule und konkret der (Fach-)Unterricht demokratische und menschenrechtsbasierte Haltungen und Verhaltensweisen fördern? Wie können demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse Teilhabeerfahrungen, Selbst- und Mitbestimmung

sowie Mitgestaltung für Lernende ermöglichen?“ Dabei erscheinen mindestens zwei Aspekte auffällig: Erstens wird Demokratiebildung mit Fachdidaktik in Verbindung gebracht; zweitens werden Inhaltsfelder, die der politischen Bildung zugeordnet werden und die durch Unterricht gefördert werden, als Demokratiebildung bezeichnet. Demokratiebildung meint hier also durch Schulunterricht und pädagogisches Handeln in der Schule zu fördernde demokratische Handlungs- und Verhaltensweisen. Eine solche Lesart von Demokratiebildung ist neu und steht – so die These dieses Beitrags – in einem gewissen Spannungsverhältnis zu ausbuchstabierte außerschulischen und nicht unterrichtlichen (d.h. sozialpädagogischen) Konzepten von Demokratiebildung.

Diese These wird im Folgenden als Ausgangspunkt genommen, um in einem ersten Schritt ein sozialpädagogisches Konzept von Demokratiebildung (Richter u.a. 2016) zu skizzieren, da dieses sowohl erziehungswissenschaftlich-theoretisch als auch in Bezug auf pädagogische Praxis in verschiedenen Institutionen ausformuliert ist. In einem zweiten Schritt wird Schule mithilfe eines soziologischen Raumverständnisses sowie als gesellschaftliche Institution beschrieben. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in den schulischen Raum ein sozialer Sinn einschreibt, der u.a. in den gesellschaftlichen Funktionen dieser Institution begründet liegt. Diese beiden Blickwinkel stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander: Wie sich zeigen lässt, ist das sozialpädagogische Demokratiebildungsverständnis mit der Logik des Raums Schule eingeschränkt zu vereinbaren – und umgekehrt. Die Herausforderung besteht dabei darin, entgegen aller zu beobachtenden Gleichsetzungen des Konzepts Demokratiebildung mit politischer Bildung (etwa in KM BW 2019) und/oder Demokratiepädagogik (etwa in Beutel u.a. 2022a) und der daraus erfolgenden Formel „Demokratiebildung in der Schule“, auf Herausforderungen der Vereinbarkeit von Konzept und Institution zu reflektieren. Deshalb soll in einem dritten Schritt in einer Art Suchbewegung nach Räumen der Demokratiebildung an und für Schulen Ausschau gehalten werden.

1. Demokratiebildung als sozialpädagogisches Konzept

Das Konzept der Demokratiebildung ist theoretisch und empirisch in der Sozialpädagogik beschrieben worden. Wir stützen uns im Folgenden auf eine Lesart, in der Demokratiebildung eng mit Partizipation verknüpft wird und als Konzept vor allem für die Institutionen Kindertagesstätten, Vereine/Verbände und die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ausbuchstabierte und erforscht ist.

In dieser Lesart von Demokratiebildung wird eine Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit aller Teilnehmenden zugrunde gelegt, d.h., die Teilnehmenden müssen in den Institutionen und Räumen nicht erst noch – etwa durch Vermittlung von Wissen und Methoden – mündig gemacht werden, sie sind es bereits von Anfang an. Mündigkeit wird in Anlehnung an Jürgen Habermas' Überlegungen zur Deliberation aus der Fähigkeit aller Menschen zur kommunikativen Aushandlung abgeleitet (Richter u.a. 2016).

Weil das performative Erleben von Partizipation den Kern der Demokratiebildung ausmacht, bezieht sich der Blick auf demokratiebildungsunterstützende Prinzipien, d.h. auf Möglichkeiten zur Erfahrung demokratischer Partizipation in den Institutionen und den Räumen, in denen Kinder und Jugendliche leben und lernen. Durch die Ermöglichung demokratischer Erfahrung wird – so die pragmatischste Annahme der sozialpädagogischen Demokratiebildung – das Lernen von Demokratie in demokratischer Praxis möglich und erweiterbar. Durch die per se angenommene Mündigkeit sind die Subjekte als für die Verhandlung ihrer Interessen in den Institutionen und Räumen Befähigte anzunehmen. Zudem wird die Betroffenheit der Subjekte von Themen, Entscheidungen usw. als Grund und Begründung für die Kompetenz angenommen, diese Fragen zu verhandeln und zu entscheiden. Deshalb wird das Wort Kompetenz in seiner Doppelbedeutung von Fähigkeit und Befugnis verstanden. Die Subjekte haben eine inhaltliche Expertise und können diese in die Deliberation der sie betreffenden Fragen, Themen und Konflikte in Institutionen und Räumen einbringen. Zentral ist hier also die gemeinsame Deliberation von pädagogischen Fachkräften und Teilnehmenden, die durch Rechte und Verfahren abgesichert werden sollte. Dabei geht es nicht nur um die Beteiligung an Prozessen und Entscheidungen in pädagogischen Institutionen und Räumen, sondern auch um einen Übergang „zur demokratischen Beteiligung und Entscheidung in der Umwelt, besonders im Verhältnis zum Träger [der Jugendarbeit; Anm. d. A.] und zur Kommune“ (Sturzenhecker 2020, 1264).

Trotz aller demokratischen Strukturcharakteristika haben auch die nicht familiären und außerschulischen Institutionen einige Demokratiedefizite und sind deshalb durch die Möglichkeiten der Schule kompensationsbedürftig (Coelen 2010), weshalb es im Folgenden auch darum geht, die auf unterschiedlichen Ebenen liegenden Defizite zu benennen und nach Kompensationsmöglichkeiten zu suchen. Insbesondere die Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen ist gekennzeichnet durch Freiwilligkeit, Offenheit, Machtarmut, Beziehungsabhängigkeit, Diskursivität und gegebenenfalls durch die Wahl von Ehrenämtern. Diese Prinzipien haben allerdings zur Folge, dass

die Jugendarbeit zwar viele, aber nicht alle Kinder und Jugendlichen erreicht und informell selektiv wirkt. Zudem werden sowohl der gesetzliche Auftrag als auch die Strukturpotenziale der Jugendarbeit in der Praxis vielerorts nicht ausgeschöpft.

2. Schule als gesellschaftliche Institution und sozialer Raum

Für die Fragen, ob, wie und wo Demokratiebildung im Verständnis der Sozialpädagogik in der Institution Schule stattfinden kann, ist es zentral, Schule als eine gesellschaftliche Institution und einen sozialen Raum zu begreifen. So geraten zwei Aspekte in den Blick: Erstens die gesellschaftlichen Funktionen, die Schule ausfüllen soll und ausfüllt, und zweitens der soziale Sinn, der Schule eingeschrieben ist. Im Folgenden gilt es also, die gesellschaftlichen Funktionen und den sozialen Sinn von Schule in ein Verhältnis zu den Konzeptmerkmalen der oben beschriebenen Demokratiebildung zu bringen und nach (Un-)Möglichkeiten von dieser in der Institution Schule zu fragen.

Mit diesem Ziel referieren wir im Folgenden sehr knapp die Perspektiven von Helmut Fend u.a. im Hinblick auf die Funktionalität der Institution, die Perspektiven von Klaus Holzkamp bzw. Pierre Bourdieu u.a. im Hinblick auf Sozialisationseffekte und die Analysen von Michel Foucault u.a. im Hinblick auf die Wirkmächtigkeit des Raums.

Schule erfüllt mindestens drei gesellschaftliche Funktionen, die u.a. von Helmut Fend (1974 und erneut 2006) beschrieben wurden: Die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion (auch Integrationsfunktion genannt). Erstere Funktion wird durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen angesteuert, zweitere beschreibt die Auswahl mittels Notengebung und einer scheinbar gerechten Zuteilung von de facto ungleichen Lebenschancen (Holzkamp 1992). Letztere Funktion meint die Sicherung von wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen über die Vermittlung von Normen, Werten und Interpretationsmustern (auch Nyssen 1995).

Klaus Holzkamp hat aus Sicht der kritischen Psychologie auf die konkreten Phänomene und Handlungspraktiken verwiesen, mit denen diese Kennzeichen des Schulraums aufrechterhalten werden. So beschreibt er bspw. den Lehrer*innentadel, der auf ein Schauen aus dem Fenster folgt, und die Konditionierung und Kontrolle (sowie die Verhinderung) des (expansiven) Lernens durch die 45-Minuten-Taktung (1992).

Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser (2012) beziehen sich in der Deutung des Geschehens bei einer ethnografischen Beforschung des schuli-

schen Trainingsraumkonzepts auf einen theoretischen Rahmen in Anlehnung an die Arbeiten Pierre Bourdieus, die auch für die Kennzeichnung des schulischen Raumes relevant sind. Bourdieu (2020) zeigt dabei auf, dass die Passung zwischen der schulischen Ordnung, die eine Ordnung mit kulturellen Merkmalen der herrschenden sozialen Klasse ist, und den kulturellen Praktiken der jeweiligen sozialen Klasse ausschlaggebend für den schulischen Erfolg ist, für die Leichtigkeit oder eben die angestrenzte Bemühtheit, mit der den Anforderungen begegnet werden kann. Dies bedeutet auch, dass Schüler*innen, die sich besser an die Vorstellungen und Erwartungen der Institution Schule anpassen können, eine größere Erfolgchance haben. Richter und Friebertshäuser argumentieren, dass das Trainingsraumkonzept sich als ein Anpassungstraining deuten ließe. Diese Deutung ließe sich auf weitere schulische Disziplinierungsmaßnahmen übertragen: In der Institution Schule wird eine bestimmte schulische Ordnung, die einen bestimmten Geschmack und bestimmte kulturelle Praktiken, nämlich die der herrschenden Klassen, präferiert, als räumliche Logik eingeschrieben, an die sich Schüler*innen zwecks Bildungserfolgs anpassen sollen/müssen. Eine solche theoretische Rahmung zeigt, dass dem Raum kulturelle Praktiken der herrschenden Klasse eingeschrieben und Bildungserfolgchancen dadurch ungleich verteilt sind.

Schulische Bildung zielt auf Autonomie, die Entfaltung individueller Persönlichkeit, Emanzipation und Mündigkeit. Sie bewegt sich dabei aber, wie Erziehung allgemein, immer im Spannungsverhältnis von Anpassung/Integration und Widerstand/Subversion. Der Charakter einer „institutionalisierte[n] Apparatur von Klassifizierungen“ (Bourdieu 1982, 605) steht jedoch immer wieder mit diesen Zielen in Konflikt. Dies mag in anderen Bildungsinstitutionen ähnlich sein, hat in der Schule jedoch aufgrund der vorher genannten Funktionen eine starke Wirkmächtigkeit.

Merle Hummrich und Rolf-Thorsten Kramer führen die beiden Blickwinkel zusammen und halten im Rahmen der Sozialisationstheorie fest, dass in der Schule nicht nur gelernt und erzogen werde, sondern dass der schulische Alltag auch sozialisiere: „So geht es in Interaktionen von Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler oftmals nicht nur um die Auseinandersetzung mit Wissen, sondern auch um die Frage angemessenen Verhaltens in der Schule“ (2017, 18). Durch die Verknüpfung von Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen sei schulische Sozialisation in ihrem Ziel auf die „Reproduktion der Gesellschaft gerichtet, indem sie Kinder und Jugendliche auf eine schulische Ordnung bezieht, die auch mit den gesellschaftlichen Werten und Normen übereinstimmt. Damit repräsentiert Schule gleichzeitig die gesellschaftlich dominante Ord-

nung“ (ebd.). Sozialisation in der Schule finde daher auch in diesen Prozessen statt, indem das „richtige“ Verhalten antrainiert werde, also indem verinnerlicht wird, „welche Normen für alle gelten und welche Möglichkeitsräume ihnen die jeweilige Kultur gibt, ihre Individualität zu behaupten“ (ebd., 22).

Erhellend ist in dieser Hinsicht eine weitere Perspektive: Ina Herrmann stellt mithilfe von Michel Foucault die Fragen, welche organisationalen Spezifika Schulen haben und was Schulen als pädagogische Räume kennzeichnet. Die Antworten darauf sind zentral für die Beschreibung des Lernraums Schule und seiner kennzeichnenden Charakteristika. Foucault begreife die Institution Schule als einen Raum, in dem Techniken der Disziplinierung herrschen, zeitlich reglementierte Tätigkeitskontrolle ausgeübt wird, und als Ort, in dem Diskurse geordnet werden (Herrmann 2014, 236). Die Ordnung der Diskurse geschieht bspw. über die Vermittlung von gesellschaftlich legitimem Wissen, das sich u.a. in den Inhalten von Schulbüchern (Lässig 2010; Müller-Mathis/Wohnig 2017) und deren Produktion, aber auch in den behördlich produzierten und kontrollierten Lehrplänen widerspiegeln. Schulische Bildungsprozesse sind, mit einem foucaultschen Blick, als ökonomisch effiziente Lehr/Lernarrangements gestaltet und haben Überwachung zum Ziel. Der Schulraum ist außerdem gekennzeichnet durch Lernen, Kontrolle, Hierarchisierung sowie Belohnung (Herrmann 2014, 236).

Fragt man nach dem sozialen Raum Schule, so wird dieser Raum dabei nicht ausschließlich als ein architektonisches Faktum aufgefasst, sondern ebenso als ein Ergebnis sozialer Beziehungen. So gewinnen Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen der sich in den Räumen bewegenden Akteur*innen eine Bedeutung:

„Der Raum materialisiert Sinn und manifestiert diesen persistent, also anhaltend. Der Raum entreißt den sozialen Sinn der Zeitlichkeit von Interaktionsprozessen und konserviert ihn, ist also Ausdruck des sozialen Sinns einer bereits stattgehabten Interaktion. Gleichsam ist der Raum aber auch rahmende Bedeutungsstruktur für eine gegenwärtige bzw. zukünftige Interaktion. Raum und Interaktionsraum stehen also in einem konstitutiven Wechselverhältnis.“ (Böhme/Herrmann 2011, 29)

Die oben beschriebenen Funktionen und Charakteristika von Schule stellen zumindest einen Teil des sozialen Sinns dar, der sich in Schule einschreibt und der das Lernen und Leben in diesem Raum prägt.

3. Räume der Demokratiebildung an und für Schulen

Familien, Kindergärten, Vereine/Verbände, Offene Jugendeinrichtungen und Schulen sowie weitere pädagogische Institutionen tragen auf ihre je spezifische Weise mehr oder weniger zur Bildung von demokratischen Subjekten bei. Dabei begünstigen oder erschweren die jeweiligen institutionellen Strukturen die Grade und Formen von Mitbestimmung für ihre Adressat*innen sowie damit korrespondierende Bildungsprozesse. Deshalb kann Pädagogik in kapitalistisch-demokratischen Gesellschaften nicht in einer einzigen Institution gelingen, sondern nur das – gegebenenfalls komplementäre – „interplay with other forms of associations“ (Dewey 1927, 89) birgt Chancen für eine demokratische Identitätsbildung (Coelen 2010).

Insbesondere zur Institution Schule steht das Konzept sozialpädagogischer Demokratiebildung in einem Spannungsverhältnis. Die skizzierten Tendenzen, von Demokratiebildung in Schule und Unterricht zu sprechen und damit Methoden und Lehr/Lernformen (wie bspw. das Service-Learning) als Chance für Demokratiebildung zu postulieren, erzeugen im Lichte des sozialpädagogischen Konzepts von Demokratiebildung die Frage, *ob* und ,wenn ja, *wo* und *wie* Schule ein Raum für Demokratiebildung sein kann. Dabei steht weniger der fachliche Unterricht im Fokus, denn dieser unterliegt Rahmenbedingungen, die Demokratiebildung einschränken (siehe oben); vielmehr wird die Schule als Lebensort fokussiert. Somit geraten drei potenziell Demokratiebildung ermöglichende Aspekte in den Vordergrund, die abschließend skizzenhaft beschrieben werden:

Kooperation zwischen schulischen und mit außerschulischen Bildungspartner*innen

Falls eine Schule gemeinsam mit außerschulischen Bildungsträgern wie einem Verein oder einem Jugendtreff außerunterrichtliche Angebote für Schüler*innen gestaltet, eröffnet sich die prinzipielle Chance, die demokratieeinschränkenden Aspekte beider Institutionen wechselseitig zu kompensieren. Dafür ist es allerdings zentral, dass außerschulische Bildungspartner ihr Professionsverständnis und die Prinzipien der Jugendarbeit in Kooperationen zur Geltung bringen können, anstatt schulische Verständnisse und Logiken – etwa Bewertung, 45-Minuten-Taktung – zu übernehmen. Das Potenzial verstärkt sich, wenn die Angebote außerhalb der Schule, aber in Kooperation mit Schule stattfinden: So zeigt sich in empirischen Studien (Wohnig 2022), in denen Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Bildungsträgern erforscht wurden, dass die

außerschulische Jugendbildungsstätte von Schüler*innen als ein Anders-Ort – mit Foucault gesprochen: als Heterotopie – beschrieben wird. Heterotopien sind

„reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte, die gleichsam Gegenorte darstellen, tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen die realen Orte, all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.“ (Foucault 2015, 320)

Prinzipien der Jugendarbeit wie Offenheit und ein erweitertes Bildungsverständnis, das nicht so sehr auf Kompetenzen und Wissen(-svermittlung) abzielt, oder auch die Möglichkeiten, politisch zu handeln (demokratische Partizipation in der Einrichtung und in der Kommune sowie dezidiert auch politische Aktionen, um erarbeitete und getroffene Urteile in der Öffentlichkeit zu artikulieren und für die Durchsetzung der eigenen Interessen zu werben), eröffnen Gelegenheitsräume für Demokratiebildung (etwa Sämann/Wohnig 2023) und setzen – in Kooperationen allerdings nur temporär – die oben beschriebenen Funktionen und Charakteristika der Institution Schule zumindest partiell außer Kraft. Denn auf der anderen Seite lässt sich beobachten, dass in vielen Schulk Kooperationen der soziale Sinn der Institution Schule an den außerschulischen Bildungsort ‚mitgenommen‘ wird und dort eine Form der Kolonialisierung stattfindet.

Ganztagsschule, -betreuung, -bildung

Die prinzipiell gleichen Chancen ergeben sich auch durch sogenannte Ganztagskonzepte, also institutionelle werktägliche Arrangements aus Erziehung, Betreuung und Bildung von morgens bis nachmittags, die seit Mitte der 2000er Jahre im Wesentlichen mit zwei Zielen eingeführt werden: Lernleistungen von Schüler*innen zu steigern und Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern.

Hier sind – sehr schematisch skizziert – drei Varianten mit jeweils unterschiedlichen Implikationen für Demokratiebildung zu identifizieren:

- Ganztagschulen: zeitlich verlängerte Schulen, die in demokratietheoretischer Hinsicht nichts prinzipiell anderes als Halbtagschulen ermöglichen, gleichwohl erweiterte notenfreie Räume und Zeiten als Gelegenheitsstrukturen bereithalten.
- Ganztagsbetreuungen: Betreuungen nach Unterrichtsende im sogenannten Offenen Ganztage (verbreitet in der Primarstufe). Die demokratiebildenden Chancen unterliegen vielerorts gewissen Einschränkungen, die sich auch

in der beiderseits „normalisierten Hierarchie“ zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal ausdrücken (Buchna u.a. 2016).

- Ganztagsbildung: kooperative Arrangements, durch die sich die prinzipiellen Chancen eröffnen, die demokratieeinschränkende Aspekte der kooperierenden Institutionen wechselseitig zu kompensieren.

Bildungslandschaften

Falls sich Schulen und ihre Kooperationspartner*innen zu Verbünden zusammenschließen, entstehen sogenannte Bildungslandschaften. Diese existieren als Verbünde von mehreren Schulen zwecks gemeinsamer Schulentwicklung und als Verbünde aus schulischen und außerschulischen Einrichtungen. Falls sich neben Schulen und Jugendeinrichtungen noch weitere erreichbare Kooperationspartner*innen zu dem Verbund bekennen, können sogenannte sozialraumbezogene Bildungslandschaften entstehen. Diese wiederum gibt es als regionale und als lokale Varianten, letztere auch in materialisierter Form als sogenannte Gebaute Bildungslandschaften (siehe für konkrete Beispiele Million u.a. 2017), einige davon in Campus-Form (aus schulischer Perspektive: Coelen u.a. 2022).

Unter dem Aspekt der Demokratiebildung sind entsprechend lokale Verbünde mit diversen pädagogischen Institutionen von besonderem Interesse (das Bauliche mag die Zusammenarbeit intensivieren, ist aber hier nicht prinzipiell relevant). Lokale Bildungslandschaften enthalten durch ihre Zusammensetzung die prinzipielle Chance, ein demokratisches Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft wechselseitig zu begünstigen. Hier sind dann auch Übergänge zu demokratischer Partizipation in der Kommune naheliegend.

Literatur

- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.) (2022a): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022b): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.
- BOURDIEU**, Pierre (2020): Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungswesens. In: Ders.: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2. Berlin, S. 301–343.
- BOURDIEU**, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

- BÖHME**, Jeanette/Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden.
- BUCHNA**, Jennifer/Coelen, Thomas/Dellinger, Bernd/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3/2016, S. 281–297.
- COELEN**, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56(1), S. 37–52.
- COELEN**, Thomas/Hemmerich, Simon/Jestädt, Hannah/Klepp, Sarah/Million, Angela/Zinke, Christine (2022): Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive. In: Die deutsche Schule, 114(1), S. 46–60.
- DEWEY**, John (1927): The public and its problems. Chicago.
- FEND**, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim.
- FEND**, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden.
- FOUCAULT**, Michel (2015): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft. 8. Auflage. Berlin, S. 317–327.
- FRANZMANN**, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hg.) (2022): Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Weinheim.
- HERRMANN**, Ina (2014): Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschluss. In: Hartz, Ronald/Rätzer, Matthias (Hg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld, S. 233–256.
- HOLZKAMP**, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24.–29. Februar 1992 in Wien. Marburg, S. 1–15.
- HUMMICH**, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Berlin. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- KULTUSMINISTERIUM** Baden-Württemberg (KM BW) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- LÄSSIG**, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 199–215.

- MILLION**, Angela/Coelen, Thomas/Heinrich, Anna Juliane/Loth, Christine/Somborski, Ivanka (2017): Gebaute Bildungslandschaften. Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung. Berlin.
- MÜLLER-MATHIS**, Stefan/Wohnig, Alexander (2017): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.
- NYSEN**, Elke (1995): Schule als gesellschaftliche Institution. In: Dies./Schön, Bärbel (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim, S. 128–141.
- RICHTER**, Elisabeth/Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Lehmann, Teresa/Schwerthelm, Moritz (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, S. 106–129.
- RICHTER**, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara (u.a.) (Hg.): Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Leverkusen-Opladen, S. 71–88.
- STURZENHECKER**, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1263–1273.
- SÄMANN**, Jana/Wohnig, Alexander (2023): Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Jugendbildung und Schule – Einblick in empirische Erkenntnisse und Ableitung von Gelingenbedingungen. In: Jugendhilfe, 61(1), S. 23–28.
- WOHNIG**, Alexander (2022): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Ders./Zorn, Peter (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 343–375.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3300>

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

Demokratiebildung und Grundschule

1. Einleitung

Die Demokratie steht unter Druck. Nach einer aktuellen repräsentativen Studie stimmen knapp vier von fünf Personen der Aussage zu, dass die „Demokratie heute stärker angegriffen wird als noch vor fünf Jahren“ (Kleist/Weiberg/Scholl 2023, 3). Die Grundschule hat hier als eine von mehreren Sozialisationsinstanzen den Auftrag, einen Beitrag zur Förderung von Demokratiebildung zu leisten – vom ersten Schultag an. So formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) als Ziel, dass den Schüler*innen die „freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechte“ (KMK 2018, 3) zu vermitteln seien, um die Voraussetzungen für den demokratischen Staat zu schaffen, die er allein nicht garantieren kann: Dass nämlich „Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln“ (ebd., 4). Demokratiebildung wird im Folgenden als ein „vom Subjekt ausgehende[r] ganzheitliche[r] Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (Kenner/Lange 2022, 62) definiert. Mit diesem Verständnis grenzt sich Demokratiebildung von der Erziehung ‚zur‘ Demokratie ab. Kinder im Grundschulalter werden als „Young Citizens“ (Baumgardt/Lange 2022) adressiert, d.h., dass sie nach der UN-Kinderrechtskonvention das Recht haben, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu äußern und darauf, dass diese angemessen berücksichtigt wird (vgl. auch United Nations 1989, § 12). Für den vorliegenden Beitrag stellt sich die Frage, inwiefern nicht gerade die Grundschule einen idealen Ort für die Demokratiebildung darstellt. Wenn Demokratie bzw. demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität von Schüler*innen nicht bloß im Sinne einer „Art von Pseudo-Begriffen“ (Dewey 1916/2011, 192) halb erfasst werden sollen, dann bedarf es der aktiven Erfahrung: Demokratie in der Grundschule wird erfahrbar durch Partizipation.

Im Folgenden wird kurz die Entwicklung der demokratischen Grundschule skizziert, um anschließend die Herausforderungen und Möglichkeiten der Demokratiebildung in der Grundschule zu diskutieren.

2. Die demokratische Grundschule

Mit der Einführung der Grundschule als Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder wurde im Jahr 1920 ein zentrales Anliegen der Einheitsschulbewegung umgesetzt (vgl. zusammenfassend Götz/Sandfuchs 2014). Das Ziel war die „Abkehr von den sozial-selektiven Vorschulen“ (Götz/Sandfuchs 2014, 35) – verbunden mit der Forderung nach einer grundlegenden Demokratisierung und Liberalisierung von Bildung für Kinder aller Schichten. Die gesetzliche Einführung der Grundschule kann im historischen Rückblick als „schulpolitischer Glücksfall“ (ebd., 35) bewertet werden.

Gleichwohl kann die Grundschule – teilweise bis heute – grundlegende Ansprüche nicht vollumfänglich umsetzen. So wird das demokratische Versprechen, dass auch Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status/ mit Armutserfahrung ihre schulische Laufbahn mit dem Abitur abschließen können, nur unzureichend eingelöst. Bereits in den 1920er Jahren wurde die Bildungsbenachteiligung von Kindern unterer Schichten nachgewiesen (vgl. ebd., 36). Die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie rund 100 Jahre später sind ernüchternd: „Während fast drei Viertel aller Jugendlichen aus der oberen Schicht (71 %) den Weg ans Gymnasium finden, ist es nur ein gutes Achtel der Jugendlichen aus der unteren Schicht (13 %)“ (Leven/Quenzel/Hurrelmann 2019, 169).

Weiterhin wurden die Schultüren der Grundschule für wirklich *alle* Kinder aus dem Einzugsbereich erst im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) geöffnet (Inklusion). Zuvor wurden hierzulande Kinder mit Beeinträchtigungen im 18. Jahrhundert ganz vom Schulbesuch ausgeschlossen (Exklusion) bzw. seit Ende des 19. Jahrhunderts auf spezielle eigene Bildungseinrichtungen verwiesen (Separation in Sonderschulen), um dann mit sonderpädagogischer Unterstützung auch zu Allgemeinen Schulen zugelassen zu werden (Integration) (vgl. zusammenfassend Sander 2004). Mit der inklusiven Grundschule wurde nun die Voraussetzung für Teilhabe und Mitbestimmung für alle Kinder geschaffen: Nämlich überhaupt erst einmal ‚dabei‘ zu sein. In dieser inklusiven Grundschule begegnen sich aktuell Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten, mit unterschiedlichen Interessen, Voraussetzungen, Religionen, Geschlechtern, Sprachen und familiären Hintergründen. Die eigene Klasse, der Jahrgang bzw. die Grundschule als Ganzes bietet einen überschaubaren Rahmen, in dem Konflikte entstehen, wahrgenommen, analysiert und gelöst werden können, in dem Demokratie erfahrbar gemacht werden kann. Stellt nun die inklusive Grundschule mit ihrer Heterogenität und Diversität nicht den idealen Ort dar, um „Demokratie

im Kleinen“ (Reich 2014, 113) zu erfahren, zu üben und zu reflektieren? Reich argumentiert hier mit dem bekannten Zitat von Dewey: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/2011, 121). Welche Herausforderungen stellen sich, wenn die Grundschule als „Ort gelebter Demokratie“ (KMK 2018, 4) konzeptioniert wird?

3. Herausforderungen

Die Grundschule ist kein „Mikrostaat“ (s.a. Reinhardt 2017, 235): In der hierarchischen Institution Schule gibt es spezifische, klar umrissene Rollen. Dabei verfügen die Lehrkräfte über deutlich mehr Macht als die Schüler*innen. Sie treten den Kindern als Erwachsene gegenüber – und außerdem den Schüler*innen als Lehrer*innen. In ihrer Macht liegt es, den Unterricht, das Geschehen im Klassenraum und auf dem Pausenhof zu bestimmen, die Schüler*innen zu bewerten und damit nicht unerheblich über deren weitere Bildungsbiografie zu entscheiden. Schüler*innen können sich ihre Lehrkräfte nicht ab- oder auswählen. Inwiefern Schüler*innen in der Grundschule partizipieren können, liegt nicht in den Händen der Kinder (zum Partizipationsbegriff vgl. Baumgardt 2019). Vielmehr hängt es von der einzelnen Lehrkraft ab, wann und in welcher Form sie den Schüler*innen Partizipationschancen eröffnet – die Lehrer*innen können dabei „Wegbereiter, ‚Bremsen‘ und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen“ (Wagener 2013, 278) sein.

Auch ist hier eine Besonderheit schulischer Partizipationsprozesse zu betonen: Unter Partizipation werden politikwissenschaftlich die Tätigkeiten verstanden, die Bürger*innen freiwillig unternehmen, um Einfluss auf Entscheidungen des politischen Systems zu nehmen (vgl. von Alemann 1978, 41 f.). Dieser Aspekt der Freiwilligkeit ist jedoch für Grundschüler*innen nicht gegeben: Grundsätzlich darf kein Kind allein darüber entscheiden, ob es zur Schule geht oder nicht, welche Fächer es belegt usw. Lediglich im Hinblick auf die verfasste Partizipation gibt es je nach Bundesland unterschiedliche formale Vorgaben zum Beispiel dazu, ab welcher Klassenstufe Klassensprecher*innen gewählt werden sollen (Überblick: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2019). Aus diesen Vorgaben können jedoch keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Umsetzung gezogen werden.

Mit dem Begriff der „Parallelisierungsfalle“ (Pohl 2004, 177) weist Pohl auf eine weitere Herausforderung der Demokratiebildung in der (Grund-)Schule hin. Werden Schulen in Anschluss an Dewey als „embryonale Orte der Ge-

sellschaft“ (Oelkers 1916/2011, 495) verstanden, dann eröffnet sich einerseits fachdidaktisch die Chance, durch Partizipation bzw. ein Learning by Doing Brücken von der Lebenswelt der Schüler*innen hin zum demokratischen politischen System zu bauen. Andererseits – so Pohl – bestehe die Gefahr, dass die „spezifischen Eigenheiten beider Ebenen aus dem Blick geraten“ (2004, 177). Dies wäre beispielsweise bei der Vorstellung: „So wie meine Mutter bzw. mein Vater für unsere Familie sorgt, so sorgt die/der Bürgermeister*in für unsere Stadt“ der Fall. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Problem der unpassenden Übertragungen von lebensweltlichen Vorstellungen nicht um eine inhaltsbezogene Besonderheit der Demokratiebildung handelt. Vielmehr stellt der professionelle Umgang mit zu identifizierenden Schüler*innenvorstellungen, d.h. die Reflexion von gegebenenfalls unpassenden Parallelisierungen und Übertragungen der lebensweltlichen Vorstellungen von Schüler*innen eine generelle Aufgabe für alle Lehrkräfte unabhängig von ihrem Schulfach dar (vgl. dazu beispielsweise Möller 2018).

4. Chancen

Zentraler Bezugspunkt ist auch für die Demokratiebildung in der Grundschule der Beutelsbacher Konsens: Neben dem Indoktrinationsverbot und dem Kontroversitätsgebot sollen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren und die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976). Demokratiebildung in der Grundschule zielt damit nicht (nur) auf die späteren mündigen Bürger*innen, sondern auf die Kompetenzen der Young Citizens, sich hier und jetzt in ihrer Lebenswelt zu orientieren und diese mitgestalten zu können. Mit Demokratiebildung kann direkt an die Interessen und Erfahrungen von Grundschüler*innen angeknüpft werden: Zum einen interessieren sie sich für politische Themen und Aspekte ihrer Lebenswelt (vgl. Abendschön/Vollmar 2007, Haug 2017). Zum anderen sehen sie sich und ihre Interessen bei politischen Entscheidungen nicht (ausreichend) berücksichtigt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2022, 8) – und sie wollen mehr mitbestimmen (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2020, 223). Partizipationschancen können in der Grundschule auf verschiedenen Ebenen eröffnet werden.

Der Sachunterricht stellt *das* Fach für die Demokratiebildung in der Grundschule dar.¹ Gerade für den Sachunterricht sind die lebensweltlichen Probleme, Konflikte und Erfahrungen der Schüler*innen zentrale Anknüpfungs- und Ausgangspunkte für Lehr-Lernprozesse. Die Inhaltsauswahl kann sich an epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki 1992) bzw. den aktuellen Megatrends (BMFSFJ 2020, 45) orientieren, deren weitere inhaltliche Ausdifferenzierung exemplarisch entlang konkreter lebensweltlicher Problemstellungen der Schüler*innen erfolgt. Hilfreich für die fachwissenschaftliche Erarbeitung des Problems ist gegebenenfalls der Rückgriff auf die Leitfragen der Konfliktanalyse (vgl. Giesecke 1976, 176 ff.). Sollen Begriffe wie „Gerechtigkeit“, „Gleichheit“ oder „Solidarität“ nicht bloße Worthülsen sein, sondern mit Leben gefüllt werden, dann können beispielsweise Konflikte aus der Lebenswelt der Schüler*innen vor dem Hintergrund der Kinderrechte exemplarisch thematisiert und mit einem transdisziplinären Fokus (vgl. Baumgardt 2023) reflektiert werden.

Wenn Demokratie für Grundschüler*innen erfahrbar gemacht werden soll, dann dürfen sich partizipative Prozesse jedoch nicht allein auf das Fach Sachunterricht beschränken. Partizipationschancen können in jedem Unterrichtsfach der Grundschule eröffnet werden: Zum Beispiel bei der Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben, bei der Mitsprache im Hinblick auf die Auswahl von Inhalten oder Präsentationsformen, der Sitzordnung oder auch der Leistungsbewertung (vgl. Bohl 2009). Anschlussfähig sind insbesondere die Überlegungen und Vorschläge zum Offenen Unterricht, die vielfältige Möglichkeiten der Mitbestimmung von Schüler*innen bereitstellen (vgl. zum Beispiel Peschel 2021).

Die Schule als Institution selbst eröffnet oder verschließt Partizipationschancen: Es macht einen Unterschied, ob beispielsweise die Schulregeln eigen-

1 Demokratiebildung in Berlin und Brandenburg (Exkurs):

In Berlin und Brandenburg wird Demokratiebildung für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 im Sachunterricht verortet. Im Rahmen der sechsjährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg wird dann in Klasse fünf und sechs seit 2017 das neue, integrative Fach Gesellschaftswissenschaften unterrichtet. Das Fach Gesellschaftswissenschaften nimmt hier lt. Rahmenlehrplan (RLP) Teil C eine „Brückenfunktion“ (RLP BB 2015, 4) ein, d.h., es soll sowohl zum Sachunterricht der Klassenstufen 1 bis 4 als auch zu den Fächern Geographie, Geschichte und Politische Bildung ab Jahrgangsstufe 7 Anschlussfähigkeit herstellen (Überblick zum gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht nach Bundesländern: Wienecke 2022). Weiterhin wird Demokratiebildung als übergreifendes Thema für die Klassenstufen 1 bis 10 im Rahmenlehrplan Teil B (fachübergreifende Kompetenzentwicklung) angeführt (vgl. RLP BB 2015, 26).

ständig von einer Schüler*innenvollversammlung erarbeitet und verabschiedet werden – oder ob die Schulleitung bzw. das Lehrer*innenkollegium die Regeln vorgibt. Formale Partizipation von Schüler*innen z.B. über den Klassenrat, die Wahl von Klassensprecher*innen oder eines Schulparlaments kann von den Lehrkräften überhaupt bzw. früher implementiert werden, als es das jeweilige Landesschulrecht vorschreibt. Sowohl in als auch vor der Schule bieten sich zahlreiche Gelegenheiten für die Partizipation der Schüler*innen: Wie wollen wir den Schulhof umgestalten? Wer wird der neue Schulcaterer? Muss das Essen nur gut schmecken oder gibt es noch andere wichtige Kriterien für die Auswahl? Wer darf bei dem Probeessen dabei sein? Wer darf am Ende entscheiden? Zu welchem Thema wollen wir die nächste Projektwoche organisieren? Der Park gegenüber ist immer so verschmutzt – was können wir tun?

5. Fazit

Partizipation in der Grundschule ermöglicht es, Demokratie erfahrbar zu machen. Gleichzeitig finden partizipative Prozesse in der Schule innerhalb eines asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schüler*innen statt. Das – eigentlich für Partizipation konstitutive – Merkmal der Freiwilligkeit fehlt. Um einerseits dieser Herausforderung begegnen zu können und andererseits die Chancen von Partizipation für die Demokratiebildung vom ersten Schultag an nutzen zu können, muss Transparenz in der Frage hergestellt werden, wann die Schüler*innen über was und in welcher Dimension mitbestimmen können. Hier stehen die Lehrkräfte im Fokus: Demokratiebildung in der Grundschule beginnt in ihren Köpfen.

Literatur

- ABENDSCHÖN**, Simone/Vollmar, Meike (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ‚Demokratie leben lernen‘? In: van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden, S. 205–224.
- ALEMANN**, Ulrich von (Hg.) (1978): Partizipation, Demokratisierung, Mitbestimmung. Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung (Studienbücher zur Sozialwissenschaft; Bd. 19). Opladen.
- BAUMGARDT**, Iris (2019): Partizipation in der Grundschule – die Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer. In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik (Jahrbuch Demokratiepädagogik). Frankfurt/M., S. 115–128.

- BAUMGARDT, Iris** (2023): Transdisziplinärer Sachunterricht. In: Schumann, Svantje (Hg.): Erschließen und Verstehen. Die Bedeutung der Erschließung für Bildungsprozesse (Gespräche zum Sachunterricht; Bd. 4). Münster, S. 391–407.
- BAUMGARDT, Iris/Lange, Dirk** (Hg.) (2022): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.
- BOHL, Thorsten** (2009): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht (Studentexte für das Lehramt). Weinheim.
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK e.V.** (Hg.) (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Berlin.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK e.V.** (2020): Kinderreport Deutschland 2020. Rechte von Kindern in Deutschland: Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder. Berlin. Online: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2020/DKH_W_Kinderreport_2020_Web.pdf.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK e.V.** (Hg.) (2022): Kinderreport Deutschland 2022. Rechte von Kindern in Deutschland. Generationengerechte Politik gemeinsam mit und im Interesse von Kindern. Berlin.
- DEWEY, John** (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In: Dewey, John/Oelkers, Jürgen/Hylla, Erich (Hg.): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (Beltz-Taschenbuch Essay; Bd. 57). Weinheim, S. 11–488.
- DEWEY, John/Oelkers, Jürgen/Hylla, Erich** (Hg.) (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (Beltz-Taschenbuch Essay; Bd. 57). Weinheim.
- GIESECKE, Hermann** (1976): Didaktik der politischen Bildung. München.
- GÖTZ, Margarete/Sandfuchs, Uwe** (2014): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (UTB Schulpädagogik, Grundschulpädagogik; Bd. 8444). Bad Heilbrunn, S. 32–45.
- HAUG, Lena** (2017): "Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police". In: American Behavioral Scientist, 61(2), S. 254–272.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.

- KLAFKI**, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; Bd. 3). Kiel, S. 11–31.
- KLEIST**, Olaf J./Weiberg, Mirjam/Schöll, Anja (2023): Mehr Demokratie fördern! Mehrheit sieht Demokratie unter Druck und befürwortet längerfristige Unterstützung der Zivilgesellschaft. DeZIM Briefing Notes. Berlin. Online: https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/DeZIM/Grafiken/Publikationen/DeZIM-Briefing-Note-Demokratie-05-2023/Kleist-Weiberg-Sch%C3%B6ll-Mehr-Demokratie-f%C3%B6rdern_DeZIM-Briefing-Note.pdf.
- KMK** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- LANDESZENTRALE** für politische Bildung Baden-Württemberg (1976): Beutelsbacher Konsens. Online: <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>.
- LEVEN**, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Kantar (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019 – eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, S. 163–185.
- MÖLLER**, Kornelia (2018): Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: Adamina, Marco/Kübler, Markus/Kalcsics, Katharina/Bietenhard, Sophia/Engeli, Eva (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 35–50.
- OELKERS**, Jürgen (1916/2011): Nachwort zur Neuausgabe von Jürgen Oelkers. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In: Dewey, John/Oelkers, Jürgen/Hylla, Erich (Hg.): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (Beltz-Taschenbuch Essay; Bd. 57). Weinheim, S. 489–509.
- PESCHEL**, Falko (2021): Offener Unterricht (Basiswissen Grundschule; Bd. 9). Baltmannsweiler.
- POHL**, Kerstin (2004): Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfrage. In: Breit, Gotthard/Ackermann, Paul (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung (Didaktische Reihe der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg). Schwalbach/Ts., S. 166–180.
- REICH**, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule (Inklusive Pädagogik). Weinheim.

- REINHARDT, Volker** (2017): Schule als Polis – Schule als Staat? In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung (Basiswissen politische Bildung; Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht/hg. v. Dirk Lange und Volker Reinhardt; Bd. 2). Baltmannsweiler, S. 234–239.
- RLP BB** (2015): Rahmenlehrplan Berlin und Brandenburg. Jahrgangsstufen 1–10, Teil C, Sachunterricht. Berlin, Potsdam. Online: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>.
- SANDER, Alfred** (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/2004, S. 240–244.
- UNITED NATIONS** (1989): UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Stand v. 1.5.2024). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-86530>.
- UNITED NATIONS** (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). (offizielle deutsche Übersetzung). Online: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>.
- WAGENER, Anna Lena** (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Univ., Diss. Siegen 2012 (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim/Basel.
- WIENECKE, Maik** (2022): Gesellschaftswissenschaften in Deutschland. In: Wochenschau Sonderausgabe (Sek. I + II), 22s/2022, S. 10–12.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3301>

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung

Demokratiebildung ist für die berufliche Bildung von zentraler Bedeutung, denn sie soll Lernende zu politischer Mündigkeit in der Berufs-, Arbeitswelt und Gesellschaft befähigen. Unter politischer Mündigkeit wird die Fähigkeit verstanden, gesellschaftliche Verhältnisse analysieren und reflektieren zu können, um ausgehend hiervon (kollektiv) an ihrem Fortbestehen bzw. ihrer Veränderung mitwirken zu können. An berufsbildenden Schulen sind Maßnahmen der Demokratiebildung einerseits als Fach-, andererseits als Querschnittsaufgabe verankert. Als Querschnittsaufgabe kann sie an Schulen unterschiedlich implementiert werden, z.B.

- als Leitidee der Schulkultur;
- institutionalisiert in Form der Schüler*innenmitveraltung;
- durch die Organisation von und Beteiligung an Schulveranstaltungen, die einen demokratisch-bildenden Anspruch haben (Demokratietage, Exkursionen zu politischen Institutionen oder Gedenkstätten, Schule ohne Rassismus etc.);
- durch die Art und Weise der Organisation von Lehr-Lernprozessen und der sozialen Interaktion im Unterricht und Schulleben (z.B. Einbeziehung der Lernenden in Planungsprozesse, wertschätzende soziale Unterrichtskultur) (KMK 2018, 6 ff).

Über multidimensionale Verknüpfungen soll Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform an Schulen etabliert und erfahrbar gemacht werden. Diese Lernerfahrungen sollen im berufsbildenden Schulsystem auch in Lernfeldern ermöglicht werden. Die gesellschaftliche und soziale Dimension der Arbeitswelt und des Beruflichen soll gemäß der Kultusministerkonferenz in berufsspezifischen Lernsituationen verankert und (fachübergreifend) im Unterricht erschlossen werden (→ Bd. 2: Hantke).

Allerdings weisen berufsbildende Schulen strukturell im System angelegte asymmetrische Machtstrukturen auf, z.B. durch den Erziehungsauftrag, die Leistungsbewertung und hiermit verbundene Lebenschancen. Diese stehen im

Spannungsverhältnis zum Anspruch der Demokratisierung der Schule, z.B. mit Blick auf die Mitbestimmung (Kernantinomie der Lehrkräfteprofession).

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe an berufsbildenden Schulen setzt Lehrkräfte voraus, die ein Bewusstsein haben für ihren demokratischen Bildungsauftrag und für die politische Dimension des Beruflichen und der Arbeitswelt. Sie müssen zudem Kenntnisse haben von den berufsfeldspezifischen politischen Implikationen der Branchen und Berufsbilder, in denen sie unterrichten. So sind Kenntnisse über Verbraucherschutz, Nachhaltigkeit im Bereich der Nahrungsmittelproduktion und -verarbeitung für Berufe im Hotel- und Gastgewerbe oder im Allgemeingewerbe relevant. Fachliche Orientierung im Bereich der Sozial-, Gesundheits- und Familienpolitik sowie zu Prozessen und Strukturen sozialer Ungleichheit sind dagegen vor allem im Bereich der Sozial- und Pflegeberufe unerlässlich, um politisch reflektierte Lernsituationen konzipieren zu können.

Vielfach müssen Lehrkräfte diese anspruchsvolle Aufgabe leisten, ohne dafür in der Aus- und Weiterbildung qualifiziert zu werden. Erst allmählich wird Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in manchen Bundesländern als obligatorischer Lerninhalt in den Lehrkräftebildungsgesetzen (z.B. § 1 HLbG, Abs. 2) verankert, denn Lehrkräfte benötigen eine grundlegende politikdidaktische Orientierung, um Demokratiebildung leisten zu können. Um zu verdeutlichen, auf welchen Inhalten und Zielen eine auf die Demokratiebildung vorbereitende Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aufbauen sollte, wird nachfolgend zentralen fachdidaktischen Fragen nachgegangen: Welche politischen Interessen und Intentionen werden mit Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe verfolgt? Wie sehen die Bedürfnisse der Lernenden aus? Mit welchen pädagogischen und organisationalen Herausforderungen sind Lehrkräfte konfrontiert?

1. Wem soll Demokratiebildung dienen?

Fachdidaktische Konzepte und die in ihnen definierten Bildungsziele sind politisch nicht neutral. Lehrkräfte müssen über die Fähigkeit verfügen, die in historischer Tradition stehenden politischen und pädagogischen Interessen, die mit Bildungskonzepten oder in -materialien verfolgt werden, analysieren und einordnen zu können.

Politische Mündigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt sowie in der Gesellschaft

Im Zuge der 1968er-Bewegung wird seit den 1960/70er Jahren das Bildungsziel der politischen Mündigkeit propagiert. Peter Weinbrenner, der das bisher elaborierteste Konzept für politisch-demokratische Bildung für berufsbildende Schulen vorgelegt hat, weist ihr erstens einen kompensatorischen Charakter zu. Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen soll Lernende unterstützen, die in den Betrieben und der Arbeitswelt gemachten Erfahrungen, Probleme und Konflikte sozialwissenschaftlich analysieren, einordnen und beurteilen zu können (Weinbrenner 1987, 17). Zweitens habe sie einen antizipatorischen Charakter. Sie müsse die Lernenden zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Strukturen, Ansprüchen, Herrschaftsmomenten und Handlungsspielräumen des Beschäftigungssystems befähigen (ebd.; Wittau/Zurstrassen 2017). Die Lernenden sollen Möglichkeiten der Solidarität und des kollektiven Handelns (auch, aber nicht nur, in der Arbeitswelt) kennen und befähigt werden, die gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse in der Berufs- und Arbeitswelt sowie gesamtgesellschaftlich in demokratischer, sozialer Verantwortung mitzugestalten.

Stabilisierung des politischen Systems

Die Entwicklung und Institutionalisierung politischer Bildung im berufsbildenden Schulwesen seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert steht im engen Kontext mit der Ausdifferenzierung politischer, wirtschaftlicher und sozialer Strukturen im Zuge der Industrialisierung und der Urbanisierung, der zunehmenden politischen Mobilisierung (z.B. der Arbeiterbewegung, dem Erstarken der Sozialdemokratie) und den wachsenden Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt (vgl. Massing 2021).

Die Einführung „staatsbürgerlicher Erziehung“ in Reaktion auf die gesellschaftlichen Umbrüche und Krisenhaftigkeit geht maßgeblich auf Georg Kerschensteiner zurück. Staatsbürgerliche Erziehung für die arbeitende Jugend sollte sozialpolitisch ein Beitrag zur Lösung der „Sozialen Frage“ sein, vor allem aber eine herrschaftsstabilisierende und staatssichernde Funktion haben (Kerschensteiner 1901, 15, 21). Die Bürger*innen sollten berufstüchtig und damit eng verbunden „staatstauglich“ (Caruso/Schatz 2018) gemacht werden.

Diese restaurative Perspektive Kerschensteiners wird heute kritisch bewertet, aber die Stabilisierung des politischen Systems sowie die Förderung von Selbstkompetenzen sind auch in vielen gegenwärtigen Demokratiebildungskonzepten zentrale Bildungsziele. Demokratiebildung dient der Sicherung des demokratisch-freiheitlichen Staatswesens und der Gesellschaft. Die kritische

Politikdidaktik moniert deshalb an vielen Demokratiebildungskonzepten, dass in ihnen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtbeziehungen und strukturellen, sozial ungleichen Vorbedingungen von Partizipation, z. B. infolge sozialer Ungleichheit sowie damit verbundener Selbst- und Fremdausschlüsse, oft vernachlässigt wird. Demokratiebildungskonzepte, die einseitig auf die Integration der Lernenden in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zielen, ohne Wege der Veränderung und sozial ungleicher Chancen hierzu aufzuzeigen, stehen dem fachdidaktischen Prinzip politischer Mündigkeit entgegen (vgl. Eis 2013, 72).

Betriebswirtschaftliche Nützlichkeit

Die Demokratisierung der Arbeitswelt ist ein zentrales gesellschaftliches, vor allem auch gewerkschaftliches Anliegen (Kiess/Schmidt 2020, 121). Aktuelle arbeitssoziologische Studien verweisen darauf, dass negative partizipative Strukturen (z. B. wenig Möglichkeiten zur Mitbestimmung, Mitgestaltung, positive Selbstwirksamkeitserfahrungen) in der Arbeitswelt die Entstehung antidemokratischer und abwertender, gruppenfeindlicher Einstellungen befördern und verfestigen (ebd., 127 ff.). Mitbestimmungsmöglichkeiten im Betrieb erhöhen dagegen die Arbeitszufriedenheit.

Unter personalpolitischen Gesichtspunkten, zur Gewinnung und zum Halten von Mitarbeiter*innen, gewinnt eine demokratische Betriebskultur für Unternehmen deshalb zunehmend an Bedeutung. Nicht zuletzt sehen sich manche Unternehmen durchaus auch in der politischen Verantwortung, für Demokratie einzustehen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2020).

Nicht erst, aber vor allem im Zuge der „New Work“-Debatte wird Demokratiekompetenz im berufsbildenden Schulsystem und in der Arbeitswelt verstärkt unter dem Gesichtspunkt der betriebswirtschaftlichen Nützlichkeit betrachtet. Abweichend von der ursprünglichen Idee des „New Work“-Ansatzes wird Demokratiebildung als Teil einer Macht- und Steuerungstechnologie verstanden, die die Beschäftigten sozialtechnologisch für die Erfordernisse moderner betrieblicher Organisations- und Produktionsstrukturen sowie partizipativer Unternehmenskulturen qualifizieren soll.

Bereits Kerschensteiner empfahl, anstelle des blinden Untertanengehorsams die Förderung des Pflichtgefühls beim modernen Staatsbürger anzustreben. Man müsse damit rechnen, dass das Autoritätsprinzip auf Dauer nicht ausreiche, um das Staatsbewusstsein zu tragen (vgl. 1914, 23). Er propagierte damit eine neue Macht- und Steuerungstechnik, indem soziale Kontrolle und Steuerung internalisiert werden. Soziologisch sind diese Machttechniken mittlerweile gut

unter dem Begriff der Gouvernamentalität erforscht und anhand theoretischer Konzepte, wie dem des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2016, 47), breit diskutiert. Es handelt sich hierbei um das Leitbild eines Menschen, der sich am Verhaltensmodell der Entrepreneurship orientiert. Beschäftigte als „unternehmerisches Selbst“ sind gekennzeichnet durch Selbststeuerung, Mobilität und Flexibilität. Sie suchen im Unternehmen nach Verwendungsmöglichkeiten, um ihre Potenziale bestmöglich einzubringen und zu optimieren.

Soziale Lernziele der Demokratiebildung, wie die Fähigkeit zu Kooperation bei Gruppenarbeit, Organisations-, Problemlösungs- und Selbstkompetenzen, Zuverlässigkeit, Toleranz, sollen demnach auch – wenn nicht ausschließlich – der Formung eines Beschäftigtentyps für die moderne Arbeitswelt dienen.

Demokratische Kompetenzen werden zu einer betriebswirtschaftlichen Ressource. Der Philosoph und Anthropologe Frithjof Bergmann, einer der bedeutenden Vordenker in der Debatte zu „New Work“, kritisiert diese Instrumentalisierung als Fehlentwicklung. Viele Unternehmen sähen in „New Work“ vor allem eine „Methode, Angestellte raffinierter zu domestizieren und auszubeuten“ (zit. nach Grabmeier 2019). Die Demokratisierung der Arbeitswelt, auch bei „New Work“, stößt zudem oft schnell an ihre Grenzen oder wird zumindest konflikthaft, wenn es um handfeste Fragen betrieblicher Mitbestimmung (z.B. Verteilungsfragen) geht (Kiess/Schmidt 2020, 120).

2. Warum bedarf es Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe an berufsbildenden Schulen?

Für die Durchführung demokratischer Bildungsprozesse müssen Lehrkräfte Kenntnisse über die Lern- und Orientierungsbedürfnisse der Schüler*innen haben. Neben diagnostischen Verfahren ist die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der politischen Sozialisationsforschung grundlegend. Junge Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf befinden sich in einer sensiblen und fordernden biografischen Umbruchphase. Diese wird auch als eine Kristallisationsphase politischer Sozialisation bewertet, in der junge Menschen besonders offen für Demokratiebildung sind (Grob 2009). Das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem politischen und gesellschaftlichen Geschehen insgesamt und der politischen Dimension des Beruflichen und der Arbeitswelt im Besonderen ist vor allem bei jungen Auszubildenden im dualen System der beruflichen Schulen stark ausgeprägt. Erklärt wird dieser empirische Befund (ebd., 332) einerseits entwicklungs- und kognitionspsychologisch, weil in dieser Altersphase die Fähigkeit zu formal-abstraktem Denken ausgereifter ist, ande-

rerseits mit der veränderten Lebenslage, der Diversifizierung sozialer Rollen und den hiermit verbundenen gesellschaftlichen sowie arbeitsweltlichen Erwartungen, die an die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestellt werden.

Demokratiebildung soll ihnen in dieser Lebensphase Orientierung geben und sie zugleich, wie oben bereits erwähnt, für die Anforderungen in Beruf, Arbeitswelt und Gesellschaft qualifizieren, z.B. mit Blick auf betriebliche Mitbestimmung, demokratische Handlungskompetenzen oder die Fähigkeit, das Berufliche politisch zu denken. Insbesondere in Berufsbildern, die von Transformationsprozessen betroffen sind, in denen auch existenzielle Bedrohungslagen gefühlt werden oder real bestehen, kann Demokratiebildung die Entwicklung von Zukunftsperspektiven ermöglichen, z.B. im Rahmen von fächerübergreifenden Zukunftswerkstätten, Szenariotechniken und Planspielen. Dieses Potenzial des Bildungsbereichs ist besonders bedeutsam, weil die Einstellung zur Demokratie eng mit wirtschaftlichen Verhältnissen und der Zuversicht in die eigene (berufliche) Zukunft korreliert.

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe eröffnet Lernenden demokratische Erprobungs-, Erfahrungs- und Lernräume. Sie kann damit einen Beitrag zur Reduktion sozialstrukturell bedingter oder durch institutionelle Diskriminierung im allgemeinbildenden Schulsystem hervorgerufener ungleicher demokratischer Lernchancen leisten. Je niedriger eine Schulform in der Hierarchie des allgemeinbildenden Schulsystems steht, desto geringer sind tendenziell die demokratischen Partizipations- und folglich Lernchancen der Schüler*innen (Achour/Wagner 2019; Zurstrassen 2022).

Last, but not least kann sie einen Beitrag zur politischen und sozialen Integration sowie zu Empowerment von Lernenden mit Flucht- und Zuwanderungshintergrund leisten.

3. Herausforderungen für Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe an berufsbildenden Schulen

Bisher mangelt es an empirischer Unterrichts- und Schulforschung zur Wirkung und den Herausforderungen von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe an berufsbildenden Schulen. Da im Rahmen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung eine praxisorientierte Annäherung an konkret benennbare Bedingungen, Wirkungen und Herausforderungen beruflicher Demokratiebildung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann, werden nachfolgend zwei knapp kommentierte Fallskizzen vorgestellt, die sich zur intensiveren Analyse in Seminaren anbieten.

1. Fallskizze

„Eine junge Berufsschullehrerin berichtet, dass ein Kollege sie aufgefordert habe, autoritärer in Berufsschulklassen des Hotel- und Gastgewerbes durchzugreifen. Sie seien das aus den Betrieben gewohnt. Mit einem pädagogisch-demokratischen Führungsstil würde sie von den Schüler*innen nicht ernst genommen.“

Auszubildende und Praktikant*innen treffen in Betrieben auf unterschiedliche politische Kulturen, die von einem autoritären Betriebsklima bis hin zu einer stark ausgeprägten Mitbestimmungskultur reichen. Lernende, die an der Schule und im Betrieb unterschiedliche politisch-demokratische Kulturen erfahren, müssen die Dissonanz unterschiedlicher Führungsstile mit sich aushandeln. Im Vergleich zum autoritären sozialen Umgang, den manche Auszubildende im Hotel- und Gastgewerbe erfahren, kann der demokratische Stil, das Aushandeln von Kompromissen als „schwach“ ausgelegt werden. Betrachtet man allerdings die Gründe, die zur Auflösung eines Ausbildungsverhältnisses führen, dann geben 70 % der Befragten „betriebliche Gründe“ an. Neben mangelnder Ausbildungsqualität werden vor allem Konflikte im Betrieb genannt sowie „fehlende soziale Kompetenzen der Ausbilder*innen, z.B. für Konfliktbewältigung“ (BMBF 2009, 13). Im Hotel- und Gastgewerbe ist die Auflösungsquote mit etwas über 40 % – 2020 lag die Auflösungsquote insgesamt bei gut 25 % – überdurchschnittlich hoch (BiBB 2022, 91). Es deutet einiges darauf hin, dass der autoritäre Stil in Ausbildungsbetrieben einer der Gründe für die hohe Anzahl an Vertragsauflösungen ist. Die Problematik, dass ein demokratischer Stil als „schwach“ gedeutet werden kann, bleibt jedoch bestehen, weist aber auch darauf hin, dass Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform noch nicht verstanden und verinnerlicht ist. Politische Bildung kann an diesen Einstellungsmustern anknüpfen.

Aufgaben zu Fallskizze 1:

1. Eine Kollegin berichtet Ihnen die skizzierte Situation. Beraten Sie diese aus der Perspektive der beteiligten Lehrkräfte sowie der Lernenden.
2. Erörtern Sie Maßnahmen, die die Kollegin ergreifen kann, damit die Lernenden die Vorteile eines demokratischen Führungsstils herausarbeiten können.

2. Fallskizze

„Lehrkräfte der beruflichen Fächer weigern sich, an einem Demokratietag der Schule mitzuarbeiten. Dafür seien sie nicht qualifiziert.“

An vielen berufsbildenden Schulen besteht in Bezug auf Demokratiebildung eine Verantwortungsdiffusion. Vielfach fehlen schulinterne Demokratie-

entwicklungskonzepte, in denen Ziele, Maßnahmen und Verantwortlichkeiten der Demokratiebildung geklärt werden. Ein Bewusstsein, dass es sich um eine Organisationsentwicklungsaufgabe handelt, die alle Statusgruppen an der Schule betrifft und die in der Verantwortung aller ist, fehlt vielfach. Hier sollte bereits in der universitären Phase der Lehrkräftebildung angesetzt werden. Das erscheint umso notwendiger, weil viele politische Themen gesellschaftlich sehr konfliktreich sind und Lehrkräfte diese im Unterricht meiden (z.B. Rechtsextremismus). Das Gefühl der Überforderung, politisch-demokratische Prozesse pädagogisch und institutionell zu gestalten, ohne dafür qualifiziert zu werden, hat durchaus eine Berechtigung, legitimiert aber auch keine Vermeidungs- oder gar Verweigerungshaltung.

Aufgaben zu Fallskizze 2:

1. Erläutern Sie Ursachen, weshalb sich Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nicht für Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe verantwortlich fühlen.
2. Entwickeln Sie Argumente, weshalb alle Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu Demokratiebildung verpflichtet sind. Führen Sie ggf. eine Pro-Contra-Diskussion durch.

Empfehlung

Demokratiebildung ist eine Querschnittsaufgabe an berufsbildenden Schulen und sollte folglich in allen Studiengängen des beruflichen Lehramts verpflichtend sein. Um diese systematisch im Unterricht aller Fächer zu integrieren, ist zudem eine berufsfeldspezifische Auseinandersetzung mit Demokratiebildung an Hochschulen und in Studienseminaren zu empfehlen (→ Bd. 2: Hantke). Es ist ansonsten zu befürchten, dass der Transfer von der theoretischen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung in die Schulen und in die einzelnen Unterrichtsfächer nicht gelingt. Um der Verantwortungsdiffusion entgegenzuwirken, sollten berufsbildende Schulen verpflichtet werden, Demokratiekonzepte z.B. im Rahmen von Schulprogrammen oder Schulprofilen zu entwickeln, in denen Maßnahmen und Verantwortlichkeiten definiert werden.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben“. Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen. Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf>.
- BUNDESINSTITUT** für Berufsbildung (BiBB) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- BUNDESMINISTERIUM** für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf.
- BRÖCKLING**, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Frankfurt/M.
- CARUSO**, Marcelo/Schatz, Stefan Johann (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 13–14/2018, S. 4–11. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/266575/politisch-und-bildend/#footnote-target-12>.
- EIS**, Andreas (2013): Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 69–77.
- GRABMEIER**, Stephan (2019): „Neue Arbeit“ – wie Mitarbeiter noch raffinierter ausgebeutet werden. Die New-Work-Lüge. In: Manager Magazin, Artikel vom 18.02. Online: <https://www.manager-magazin.de/lifestyle/artikel/new-work-die-luege-der-neuen-arbeit-a-1251629.html>.
- GROB**, Urs (2009): Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In: Fend, Helmut/ Berger, Fred/Grob, Urs (Hg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden, S. 329–372.
- KERSCHENSTEINER**, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.
- KERSCHENSTEINER**, Georg (1914): Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig.
- KIESS**, Johannes/Schmidt, Andre (2020): Beteiligung, Solidarität und Anerkennung in der Arbeitswelt: industrial citizenship zur Stärkung der Demokratie. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen, S. 119–147.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

- KULTUSMINISTERIUM** Hessen (2011): Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz. Online: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59>.
- MASSING**, Peter (2021): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe/Wichard Woyke (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 8. aktual. Auflage. Online: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/>.
- VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT** e.V. (Hg.) (2020): Gutachten des Aktionsrats Bildung: Bildung zu demokratischer Kompetenz. Münster.
- WEINBRENNER**, Peter (1987): Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten, arbeits- und berufsbezogenen Politischen Didaktik. In: Ders. (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen. Alsbach, S. 1–30.
- WITTAU**, Franziska/Zurstrassen, Bettina (2017): Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas: Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept. Baltmannsweiler, S. 137–152.
- ZURSTRASSEN**, Bettina (2022): Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation. Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 219–231.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3302>

Demokrat*innen fallen nicht vom Himmel

**Demokratie muss auch in der Förderschule gelebt,
erfahren und gelernt werden**

*„Egal wie ein Mensch beschaffen ist,
er hat das Recht,
alles über die Welt zu erfahren
und in voller Anerkennung seiner Individualität
uneingeschränkt an ihr zu partizipieren,
weil er in dieser Welt lebt!“
(Feuser 2021)*

Der Beitrag beleuchtet skizzenhaft den aktuellen Stand sowie die Rolle von Demokratiebildung an deutschen Förderschulen. Schlussfolgernd wird begründet, weshalb es an Förderschulen mehr Demokratie(-bildung) geben und was dafür getan werden muss.

1. Einleitung

„Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten“ (KMK 2009, 2018, 2). Insbesondere das verankerte Recht auf Inklusion gibt dem formulierten Anspruch einen neuen Impuls. Inklusion steht als bildungsprogrammatishes und fachliches Leitprinzip sowie als gesellschaftliche Anforderung seit über einem Jahrzehnt im deutschsprachigen Raum im Fokus von Bildung und Erziehung. Die Transformation zur inklusiven Schule ist zur verbindlichen Aufgabe jeder Schule in Deutschland geworden.

Inklusion, verstanden als eine Haltung und Grundorientierung, die besagt, dass „Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt“ (HRK/KMK 2015, 2) wird und sich von „jedwede[r] Art der Diskriminierung“ (ebd.) distanziert, verspricht in ihrer Umsetzung dazu beizutragen, dass alle Menschen aktiv und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilhaben und sich poli-

tisch artikulieren können. Im Inklusionsdiskurs wird Partizipation als Voraussetzung, Bedingung und wesentlicher Faktor für Inklusion sowie als elementarer Bestandteil der Inklusionspädagogik betrachtet (u. a. Reisenauer 2020, 5 f.)

Vor diesem Hintergrund erweisen sich demokratische Bildungsprozesse mit der Option zur Verantwortungsübernahme für eigenes Handeln und Mitwirkungsmöglichkeiten in einer auf gegenseitigem Respekt beruhenden (Lern-) Gemeinschaft als kompatibel mit der Orientierung an der Leitidee Inklusion und damit der Realisierung von Menschenrechten.

Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform wird vorrangig den Aufgabenfeldern der Politischen Bildung und Demokratiepädagogik zugesprochen. Mit der „Vermittlung von dezidiert politischen oder sozialen Inhalten“ (Stojanov 2022, 126) erweisen sich die tradierten Ansätze zwar als wichtig, aber in ihren Wirkungsmöglichkeiten als nicht ausreichend, wenn es um den notwendigen Erwerb eines „demokratischen Habitus“ (ebd., 129) geht. Darüber hinaus zeigen sich Unzulänglichkeiten hinsichtlich inklusiver Bildungsvorstellungen, blenden sie doch demokratietheoretische Problematiken wie die der schulischen Selektion und Exklusion aus (ebd., 126). Vonseiten der Partizipationsforschung werden ebenfalls zahlreiche Barrieren angeführt, die die Verwirklichung von ernsthafter Teilhabe sowie wirklichen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule erschweren (vgl. Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020).

In den letzten Jahren hat sich der Begriff der Demokratiebildung etabliert, mit welchem Ansätze des politischen Lernens, der Politikdidaktik und des Demokratie-Lernens der Demokratiepädagogik zusammengeführt werden (Kenner/Lange, 2020, 51). Demokratiebildung versteht sich als fächerübergreifendes Prinzip und schulische Gesamtaufgabe (vgl. Achour/Höppner/Jordan 2020, 73), deren Bezugspunkt „nicht vordergründig das bestehende demokratische System [ist], sondern die Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (Kenner/Lange, 2020, 49).

Auch in der Förderschule müssen deshalb Grundlagen dafür vermittelt werden, dass alle Schüler*innen mit den Grundprinzipien einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung vertraut gemacht werden (KMK 2009/2018, 5). Verstanden als ein Ort gelebter Demokratie muss es Ziel jeder Förderschule sein, erforderliches Wissen und Werthaltungen zu vermitteln, Partizipation zu stärken sowie zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung zu befähigen (Achour/Buresch/Eikel u. a. 2020, 6). Dafür sind entsprechende schulische und außerschulische Lerngelegenheiten zu organisieren sowie, als querliegen-

der Aspekt, ein „Verständnis von Inklusion als Gegenstand politischer Bildung“ (BMFSFJ 2022, 487) zu vermitteln.

Geht man der Frage nach der Relevanz von Demokratiebildung in der Förderschule nach, bedarf es zunächst einer Betrachtung der Beschulungssituation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF).

2. Schulangebot für Schüler*innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund vermuteter Lernbeeinträchtigungen oder ihrer geistigen/körperlichen Fähigkeiten an schulischer Bildung (voraussichtlich) nur mit besonderer Unterstützung teilnehmen können, kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) geltend gemacht werden. SPF ist eine relationale Kategorie, die sich an der curricular definierten Schulleistungsnorm orientiert (KMK 1994). Abweichungen davon werden diagnostiziert und kategorisiert. Schüler*innen mit SPF werden entweder an Regelschulen oder an sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen in einer bundesweit stark fragmentierten Förderschullandschaft beschult, mehrheitlich differenziert nach acht Förderschwerpunkten (FS)¹.

In Deutschland wurden 2020 – bei einer steigenden Förderquote von 7,7 % – 332.150 Schüler*innen und damit 55,5 % aller Schüler*innen mit SPF an einer Förderschule beschult. Bundesweit wurden 2020 mehr als doppelt so viele Kinder mit SPF direkt an Förderschulen im Vergleich zu Grundschulen eingeschult (KMK 2022). Für nicht wenige Kinder stellt sich damit die Schulform Förderschule per se von (Schul-)Beginn an als „spezifischer Raum der Exklusion“ (Störmer 2021, 266) dar, oft gefolgt von einer „lebenslangen Exklusionskette“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023) und erweist sich im Hinblick auf deren biografische Perspektive als äußerst problematisch.

Es ist festzuhalten, dass Förderschulen im Schulangebot fast aller Bundesländer umfassend verankert sind, trotz verstärkter Inklusionsbemühungen. „Weder die Anzahl eigenständiger Förderschulen noch die der Förderschüler*innen sind seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention [2009] substantiell zurückgegangen“ (ebd., 123). Spätestens seit diesem Zeitpunkt befindet sich die Förderschule jedoch in einer Legitimationskrise, verbunden mit der

1 Im Rahmen dieses Artikels ist es nicht möglich, der eigentlich notwendigen Differenzierung zwischen den FS nachzugehen. Es wird vorrangig der Personenkreis der Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven Einschränkungen betrachtet.

existenziellen Frage, inwieweit es ihr gelingen kann, trotz neuer pädagogischer Leitideen, weiterhin bestandfähig zu bleiben. Inklusive, demokratische und partizipative Leitideen sind mit der Organisation Förderschule per se schwer in Einklang zu bringen. Feuser merkte bereits 1989 (15) kritisch an, dass Erziehung und Bildung in dieser Institution oft mit quantitativ reduzierten, qualitativ kaum auf Erkenntnisgewinn ausgerichteten curricularen Vorgaben einhergehen.

Somit ist festzuhalten: Das Thema „Demokratiebildung an Förderschulen“ ist kein vernachlässigbares Randthema eines Auslaufmodells. Dennoch scheint es wie aus dem Blick gefallen und aus dem gesellschaftlichen sowie politdidaktisch und demokratiepädagogisch forschenden Bewusstsein eher ausgeblendet.

In Kenntnis dieser Situation werden im Weiteren fach- und unterrichtsbezogene Entwicklungen sowie Fragen der Persönlichkeitsentfaltung von Schüler*innen an Förderschulen beleuchtet.

3. Demokratiebildung an Förderschulen – Ziel und Stellenwert

Inklusive Bildung als Demokratiebildung unterstützt Menschen darin, eine echte partizipative Demokratie (vgl. Conti 2020, 189) zu entwickeln sowie Demokratisierungsprozesse zu gestalten (ebd., 487). Dies setzt Aufbau und Erweiterung von Demokratiefähigkeit voraus, um politisch urteils- und handlungsfähig zu sein, insbesondere gegen Rassismus, Demokratiefeindlichkeit und Geschichtsrevisionismus, was uneingeschränkt auch auf Schüler*innen von Förderschulen zutrifft. Demokratiebildung gilt zudem als unabdingbar, wenn es um die Sicherstellung ihrer politischen Rechte im Sinne des Artikels 29 der UN-Behindertenrechtskonvention – Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben – geht (ebd.). Ziel ist es also, „die schulbildungsspezifisch vulnerabelsten Gruppen zur Partizipation und zur Kenntnis und Ausübung der eigenen (Menschen- und demokratischen Partizipations-)Rechte“ im Rahmen der Beschulung an einer Förderschule angemessen vorzubereiten (Bittlingmayer/Gerdes/Yüksel 2020, 6).

Bei der Frage, wie es um die Befähigung dieser Gruppen zu mündigen Politikbürger*innen bestellt ist, richtet sich der Blick auf die Schul- und Unterrichtssituation. Apfel (2022, 92) zeigt, dass befragte Lehrkräfte einer Förderschule mit dem sogenannten Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für die Umsetzung von politischer Bildung hauptsächlich didaktische Prinzipien aus dem Bereich der Sonderpädagogik nutzen. Auch wenn es sich um die Ergebnisse einer qualitativen Studie handelt, scheint der Verzicht auf politdidaktische Prinzipien im Unterrichtsalltag von Förderschulen aufgrund tradiertener Einstellungen von Lehrkräften, fehlender fachwissenschaftlicher Ausbildung sowie

veralteter Curricula und Richtlinien gängig zu sein (Jöhnck 2022, 75). Während bis heute der Unterricht an Förderschulen, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, von dem Bild geleitet ist, dass diese vorrangig nur (lebens-)praktisch bildbar sind, wird im aktuellen fachdidaktischen Diskurs auch für sie eine stärkere fächerbezogene Bildung gefordert (ebd.).

Bittlingmayer, Gerdes und Yüksel (2020) verweisen darauf, dass in den letzten fünfzehn Jahren die Rahmenlehrpläne der meisten Bundesländer zur Demokratiebildung „modernisiert“ und die Dimensionen Demokratie-/Menschenrechtsbildung gestärkt wurden. Somit sei Demokratiebildung zumindest konzeptionell an den Förderschulen angekommen. Zudem haben Programme des sozialen Lernens (z.B. „Erwachsen handeln“) und der impliziten Demokratie- und Menschenrechtsbildung (z.B. Klassenrat, Programme zur Streitschlichtung, VorBild) Einzug gehalten. Jedoch spielt

„die politikdidaktische Vermittlung des deutschen Institutionengefüges und explizite Grund- und Menschenrechtsbildung eine äußerst marginale Rolle [...]. Diese Schieflage zugunsten eines demokratiepädagogischen Zugangs und des Sozialen Lernens scheint [...] angesichts der nach wie vor offenen Frage, welche konkreten Transfereffekte für außerschulische politische Partizipation und insbesondere für die Stärkung des Vertrauens in Demokratie als Regierungssystem damit in Verbindung stehen, problematisch.“ (ebd., 7)

Der deutliche Mangel an zielgruppenspezifischen Angeboten zur Demokratiebildung für Förderschulen sowie außerunterrichtlichen Programmen unterstreicht die marginale Rolle dieser Schulform im Kontext der Demokratiebildung zusätzlich (ebd.). Zudem erweist sich die Literatur- und Forschungslage zur Demokratiebildung an Förderschulen als unzureichend und stark fragmentiert. Schüler*innen mit SPF stellen auch in der fachdidaktischen Forschung eine vernachlässigte Gruppe dar (Westerkamp 2019, 97).

Eine nicht repräsentative Studie zur Demokratiebildung an Berliner Schulen (Achour/Höppner/Jordan 2020, 158) zeigt, dass Schüler*innen mit abnehmendem kulturellen und sozialen Kapital weniger umfassende Angebote der politischen und Demokratiebildung erhalten, wobei auch lehrkraftbezogene Variablen eine Rolle spielen. Übertragen auf Förderschulen, deren Schüler*innen häufig noch stärker sozioökonomisch benachteiligt sind, ist von noch eingeschränkteren Angeboten auszugehen. Außerdem werden, je niedriger der sozioökonomische Hintergrund einer Klasse ist, weniger schulische Partizipationsmöglichkeiten von den einzelnen Schüler*innen wahrgenommen (Deimel/Abs 2022, 263).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Demokratiebildung ist ein Grundanliegen, das allen Menschen einen subjekt- und handlungsorientierten Zugang zu politischer Partizipation ermöglicht. Trotz des grundsätzlichen Konsenses, dass alle von Beginn an sowohl ein Recht auf die Vermittlung demokratischer Bildung als auch auf Möglichkeiten der Teilhabe, z. B. in Form demokratiebildender Formate an Schulen, haben, zeigt sich, dass Menschen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen und sozioökonomisch benachteiligenden Lebenslagen nachweislich kein ausreichender Zugang zu entsprechenden qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten gewährt wird (vgl. Achour/Gill 2023, 40). Um der in der Konsequenz eingeschränkten gesellschaftlichen und politischen Teilhabe entgegenzuwirken, ist es eine unabdingbare Aufgabe von Förderschulen, Grundlagen demokratischer Bildung zu vermitteln und Möglichkeiten zu schaffen, Demokratie praktisch zu (er-)leben.

4. Demokratiebildung an Förderschulen – Ausgangslage einer heterogenen Schüler*innenschaft

Auf der Suche nach Gründen für ein Nischendasein von Demokratiebildung an Förderschulen wird immer wieder betont, dass die Herausbildung einer politischen Mündigkeit kognitiver, affektiver und motivationaler Kompetenzen bedarf (Brügelmann 2020, 12), welche bei Schüler*innen – insbesondere mit Lernschwierigkeiten – von Förderschulen nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden können (u.a. Apfel 2022, 97). So verstanden liegt es nahe, dass Mündigkeit erst durch bestimmte Voraussetzungen erreicht wird. Diese Einstellung, die Ausschluss erzeugt, ist sowohl bei den Praktiker*innen im pädagogischen Feld als auch in der Forschung verbreitet und führt oft zur tradierten Vorstellung, dass ‚Förderschulkinder zu behindert‘ sind, um sich selbstbestimmt politisch zu interessieren, gesellschaftlich verantwortlich zu zeigen und urteilsfähig zu sein (Dederich 2022; Jöhnck 2022, 76 f.)

Der 16. Kinder- und Jugendbericht stellt heraus, dass Kinder und Jugendliche altersgerechte politische Bildungsangebote brauchen, die Bedingungen und Besonderheiten des Aufwachsens in den Blick nehmen und damit „einer eigenen Fachlichkeit“ (BMFSFJ 2020, 568) unterliegen.

Ausgehend von Piagets entwicklungspsychologischem Ansatz wird im Erwerb politischer Kompetenz eine Abfolge von Entwicklungsniveaus als relevant angesehen. Diese Niveaus bilden die Entwicklung von einer anfangs egozentrischen Sicht auf das soziale Gefüge bis hin zu einer gegenseitigen Perspektivübernahme ab und werden in der Regel mit Altersangaben bzw. -spannen ver-

sehen (Hellmuth/Klepp 2010). Angesichts neuerer Entwicklungsvorstellungen (Porter 2002) wird jedoch davon ausgegangen, dass jeder Mensch an irgendeiner Stelle der Entwicklung stehen, Entwicklungsphasen überspringen oder diese sich dynamisch überlappen können, es Rückschritte geben kann. Andererseits: Entwicklung ist – insbesondere bei professioneller pädagogischer Begleitung – zu jedem Zeitpunkt und jedem Menschen möglich!

Unter der Prämisse, dass mit jedem Unterrichtsangebot nicht nur fachliche Inhalte vermittelt werden, sondern auch die Entwicklung von Schüler*innen unterstützt wird, benötigen Lehrkräfte neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen über Demokratiebildung auch anwendungsbereites Wissen über allgemeine und besondere menschliche Entwicklung. Ein Zusammendenken von Entwicklung und Lernen ist gefordert, um ein Verständnis für alle Schüler*innen zu entwickeln und personalisierte Angebote bereitstellen zu können (Gloystein/Frohn 2020, 65). Die vielfältigen Alterssschwellen und ihre oftmals entwicklungspsychologischen Begründungen stellen hingegen eine (Lern-)Barriere dar, wenn Kindern und Jugendlichen auf dieser Grundlage entsprechende Rechte auf demokratische Bildung vorenthalten werden (Lüders 2023, 5 f.).

5. Zusammenfassung und Ausblick

In unseren Ausführungen konnten wir mehrere strukturelle, organisatorische und fachdidaktische Barrieren identifizieren sowie ihre nachhaltigen Auswirkungen auf das Lernen, die Partizipation und Entwicklungsmöglichkeiten bei Schüler*innen von Förderschulen herausarbeiten. Schüler*innen mit einem sogenannten SPF erfahren Diskriminierungen und Benachteiligungen, insbesondere durch den Besuch einer Förderschule. Diese ist mit ihren Organisationsstrukturen, ihren Programmen und Routinen an der Hervorbringung und Verfestigung sozialer Unterschiede beteiligt und unvereinbar mit demokratischen Grundrechten. Damit stellt die segregierende Schulform Förderschule an sich eine strukturelle und institutionelle Barriere für ihre Schüler*innen dar. Sie erschwert Zugänge, wie z.B. zu weiterführenden (Aus-)Bildungen, und mindert durch Prozeduren des Ausschlusses Chancen von (politischer) Partizipation und gesellschaftlicher Zugehörigkeit.

Weitere Barrieren lassen sich aus fachdidaktischer Perspektive identifizieren. Mangelnde fachliche Anforderungen und eine unzureichende fachliche Unterstützung können der Grund dafür sein, dass Schüler*innen von Förderschulen in ihrem Lernen im Bereich der Demokratiebildung nicht ausreichend angeregt und unterstützt werden. Neben dem mangelnden Anschluss an die Fachdidaktik

werden wenig „ansprechende“ und zielgruppenspezifische Bildungsinhalte, Materialien, Programme sowie ein zu starres Festhalten an sonderpädagogischen Einstellungen und Prinzipien vermutet.

In der vorliegenden Literatur wird – bis auf wenige Ausnahmen – ein Mangel an Konzeptualisierung von Demokratiebildung im Förderschulbereich kritisiert. Eine Schul- und Unterrichtskultur, welche durch demokratische Werte und gleichberechtigte Kommunikationsformen geprägt ist, bietet allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft vielfältige Möglichkeiten der Mitsprache und Gestaltung bedeutsamer Aufgaben. Sie verfehlt jedoch ihr Ziel, wenn sie keinen Bezug zu den Themen der Kinder und Jugendlichen herstellen kann oder will.

Mit Blick auf die Personalentwicklung ist davon auszugehen, dass Demokratiebildung in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Förderschulen bislang nicht ausreichend integriert bzw. nicht hinreichend abgerufen wird, was der Fachlichkeit und den demokratischen Gelingensbedingungen in der Schule nicht zuträglich ist.

Ein weiterer Aspekt, der auf eine Barriere schließen lässt, zeigt sich im Bereich der politikdidaktischen Forschung. Bittlingmayer, Gerdes und Yüksel (2020, 7) verweisen auf „einen eklatanten Mangel an (evidenzbasierter) empirischer Forschung im Bereich der Demokratiebildung an Förderschulen, der dringend angegangen werden sollte“. Dabei sollten „die tatsächliche Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder besonderem Förderbedarf in schuldemokratische Prozeduren (wie Klassenrat) oder die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit eines klassischen Politikunterrichts überprüft“ werden (ebd., 6).

Bei den nachfolgenden Überlegungen handelt es sich eher um Teile eines unfertigen Puzzles denn einen systematischen Überblick, die aber dennoch Impulse und Perspektiven für die unterrichtliche Praxis und didaktische Theorieentwicklung geben können.

Künftig wird es darum gehen, die Barrieren hinsichtlich segregierender Strukturen und überholter (Un-)Fähigkeitsvorstellungen bei Schüler*innen zu überwinden sowie sich Betrachtungen und Praktiken zuzuwenden, die diskriminierende Zuschreibungen vermeiden. Eine Anpassung von Förderschule und Förderunterricht an die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen sowie die Orientierung an der Aufgabe, politische und soziale Partizipation zu ermöglichen bzw. zu erweitern, stellen folgende dezidierte Aufgaben an die Fach- und Professionsentwicklung:

- Bislang vorherrschende Wertsetzungen und Ordnungen sind aufseiten der Sonderpädagogik und der Fachdidaktik zu überprüfen.

- Demokratiebildung ist auf eine eigenständige Profilbildung an Förderschulen angewiesen, um der Heterogenität entwicklungs- und fachbezogener Ausgangslagen und den individuellen Lernbedürfnisse ihrer Schüler*innen zu entsprechen.
- Die Sonderpädagogik sieht sich zunehmend in den Prozess eingebunden, Demokratiebildung vom Subjekt aus zu denken, zu verstehen und zu unterstützen. Es zählt zu ihren Aufgaben, Potenziale, Stärken, Ressourcen sowie Entwicklungsbedingungen „ihrer“ Schüler*innen partizipativ und prozessbegleitend zu bestimmen, um in Kooperation mit der Fachdidaktik ein Zusammendenken von individuellen, fachlichen und curricularen Perspektiven zu ermöglichen.
- Des Weiteren werden empirische Ergebnisse benötigt, die belegen, inwieweit und wodurch Programme der Demokratiebildung und des sozialen Lernens demokratische Kompetenzen von Schüler*innen von Förderschulen tatsächlich stärken bzw. erhöhen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, einen erweiterten Fokus auf die Professionalität von Lehrkräften im Hinblick auf Einstellungen und Haltungen sowie Umsetzungspraktiken in den Bereichen Demokratie, Partizipation und Inklusion zu richten.

Resümierend bleibt – insbesondere in Anlehnung an Störmer (2021, 563 ff.) und Conti (2020, 189 ff.) festzuhalten: Die Leitidee Inklusion birgt ein neues Verständnis von sozialer Gemeinschaft und Kultur in sich. Konsequenterweise trägt der zukunftsweisende Perspektivwechsel zur Stärkung einer partizipativen Demokratie bei. Gleichzeitig wird es hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion notwendig sein, Demokratie(-bildung) auch an Förderschulen jeden Tag neu zu erleben und zu erfahren sowie offenkundig undemokratische bzw. menschenrechtsverletzende sowie exkludierende Entscheidungsprozesse rückgängig zu machen.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ACHOUR**, Sabine/Gill, Thomas (Hg.) (2023): Soziale Ungleichheit politischer Teilhabe: Wie Schule das Phänomen reproduziert. In: Partizipation und politische Teilhabe mit allen. Frankfurt/M., S. 39–52.

- ACHOUR**, Sabine/Höppner, Anja/Jordan, Annemarie (2020): Zwischen Status Quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Berlin. Online: <http://library.fes.de/pdf-files//dialog/16463.pdf>.
- APFEL**, Carolin (2022): Politische Bildung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Behindertenpädagogik, 1/2022, S. 87–98.
- BITTLINGMAYER**, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Yüksel, Gökçen (2020): Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen. Eine Expertise des deutschen Jugendinstitutes. München. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Bittlingmayer_Exp16KJB_11032021_final.pdf.
- BRÜGELMANN**, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. München.
- BUNDESMINISTERIUM** für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>.
- CONTI**, Luisa (2020): Inklusive Bildung als Demokratiebildung. Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt. In: Haarmann, Moritz/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 189–206.
- DERERICH**, Markus (2022): Teilhabe und Selbstbestimmung. Politische Implikationen im Kontext geistiger Behinderung. In: Jöhnck, Johannes/Baumann, Simon (Hg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Frankfurt/M., S. 28–37.
- DEIMEL**, Daniel/Abs, Hermann Josef (2022): Soziale Ungleichheit und politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch der Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 257–266.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE** (2023): Rechte von Kindern bekannter machen. Pressemitteilung vom 04.04. Online: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/rechte-von-kindern-bekannter-machen>.
- FEUSER**, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 1/1989, S. 4–89.
- FEUSER**, Georg (2021). Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Unveröffentlichte Keynote auf der Online-Tagung „EIN Unterricht für alle – (un)planbar?“, 07.05.2021. Rostock.
- GERHARTZ-REITER**, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.) (2020): Partizipation und Schule. Wiesbaden.
- GLOYSTEIN**, Dietlind/Frohn, Julia (2020): Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel.

- sel und professionelle Reflexion. In: Brodesser, Ellen/Frohn, Julia/Welskop, Nena/Liebsch, Ann-Catherine/Moser, Vera/Pech, Detlef (Hg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Bad Heilbrunn, S. 62–75.
- HELLMUTH**, Thomas/Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung: Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK)** (2015). Lehrerbildung für eine Schule für Vielfalt. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_gen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- JÖHNCK**, Johannes (2020): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – didaktische Grundlagen aus Fachrichtung und Fachdidaktik. In: Jöhnck, Johannes/Baumann, Simon (Hg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Frankfurt/M., S. 75–93.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2020). Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 51–53.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2009/2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2022): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf.
- LÜDERS**, Christian (2021). Zu jung für Politik? In: DJI Impulse. Politische Bildung von Anfang an, 125(1), S. 4–10.
- PORTER**, Louise (2002). Educating Young Children with Special Needs. London.
- REISENAUER**, Cathrin (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.): Partizipation und Schule. Wiesbaden, S. 3–22.
- SCHÄFER**, Holger (2021): Nachhaltigkeit und Bildungszugänge im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Teil 2). In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 72(2), S. 78–94.
- STOJANOV**, Krassimir (2022). Bildung gegen Populismus?! Wiesbaden.
- STÖRMER**, Norbert (2021): Inklusion zwischen Utopie und Realität. Berlin.

WESTERKAMP, Arne (2019): (Sozio-)ökonomische Bildung im inklusiven Kontext. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als vernachlässigte Gruppe der fachdidaktischen Forschung. In: Hölzel, Tanja/Jahr, David (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Wiesbaden, S. 97–108.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3303>

III. Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung

SABINE ACHOUR, HAGEN SCHMITZ

Rassismus- und antisemitismus-kritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

Einleitung – eine komplizierte Gemengelage

Demokratiebildung ist sowohl der Kritik des Antisemitismus als auch des Rassismus verpflichtet (Achour u.a. 2020). Für eine solche kritische Demokratiebildung geht die professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrer:innen und Pädagog:innen gegenüber rassistischen und antisemitischen Äußerungen und Handlungen mit Herausforderungen einher. Da Deutschland sowohl postnationalsozialistisch als auch postkolonial geprägt ist, zeigen sich Spannungsfelder auf gesellschaftlicher, wissenschaftlicher, erinnerungspolitischer und pädagogischer Ebene. Postnationalsozialistisch bedeutet, dass Menschen- und Weltbilder des Nationalsozialismus weiterhin in kollektiv geteilten Denkmustern gesellschaftlich verankert sind, postkolonial, dass die durch koloniale Herrschaftspraktiken erzeugten rassistischen Bilder von den nicht europäischen anderen im Gegensatz zum europäischen Selbst auch in der Gegenwart wirkmächtig sind (vgl. Messerschmidt 2021, 111).

Die Rassismusforschung problematisiert dabei, dass die Erinnerung an Verbrechen gegen rassifizierte Gruppen lange Zeit im Erinnerungsdiskurs weniger sichtbar war. Entsprechend wird die zunehmende Thematisierung im Sinne einer Pluralisierung kritischer Erinnerung begrüßt. Aus rassismuskritischer Perspektive wird Kolonialismus als Dominanzverhältnis betrachtet, auf welches alle jüngeren Rassismen nachfolgen, auch die rassistisch begründete nationalsozialistische Judenverfolgung. Demgegenüber betont die antisemitismuskritische Perspektive die abgründige Einzigartigkeit, die Singularität der Shoah (vgl. Conrad 2021). Die Konflikthaftigkeit beider Perspektiven zeigt sich exemplarisch in der sogenannten Mbembe-Debatte, Streit um das Humboldt-Forum oder der documenta fifteen. Dabei fungiert der Nahostkonflikt als Projektions-

fläche, in dessen Kontext Antisemitismus(-kritik) und Rassismus(kritik) aktualisiert werden und Konflikte über Fragen in Bezug auf Israel und dessen Politik entbrennen.

Diese Verflechtungen bieten auch für Jugendliche, die entweder selbst von rassistischen und kulturalisierenden Diskriminierungen betroffenen sind oder diese solidarisch kritisieren wollen, Punkte an antisemitische Narrative anzuknüpfen, die komplexe Probleme vermeintlich einfacher darstellen und zudem emotional aufgeladen sind. Somit werden sie für eine rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in Schule und Unterricht relevant. Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden wir zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Rassismus und Antisemitismus herausarbeiten (1.1), um daran anschließend die beiden Perspektiven der Kritik zu unterscheiden und grobe Konfliktlinien aufzuzeigen (1.2). Sowohl die Phänomene als auch deren Kritik sind in Deutschland vom Nachwirken von Kolonialismus und Nationalsozialismus affiziert (1.3). Im zweiten Teil ziehen wir Schlussfolgerungen für die rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung.

1. Antisemitismus und Rassismus im Vergleich

Will man das Gemeinsame von Rassismus und Antisemitismus bestimmen, so kann man die Phänomene als Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verstehen (vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023). So begriffen handelt es sich um Formen der Diskriminierung von einzelnen Menschen oder Gruppen. Darüber hinaus sind beide Phänomene flexibel und wandeln sich mit gesellschaftlichen Veränderungen. Beide Phänomene sind zudem mehr als einfache Vorurteile. Sie können als Ideologien oder Weltbilder beschrieben werden (Messerschmidt 2022). Denn beide haben einen erklärenden Charakter und transportieren spezifische Ordnungsvorstellungen (ebd. 81). In psychoanalytischer Hinsicht kann man bei beiden Phänomenen einen irrationalen Projektionscharakter feststellen, wobei verdrängte Eigenanteile, eigene Regungen und Ängste auf das Objekt übertragen (s. u.) und auf diese Weise ausagiert werden können (vgl. Biskamp 2017, 277 ff.). Stellt man jedoch die Frage, wie diese Formen inhaltlich konkret bestimmt sind, ergeben sich qualitative Unterschiede.

1.1 Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus

Rassismus ist ursprünglich mit einem biologischen Diskurs verbunden, der im Kolonialismus entsteht und vor allem dazu dient, Ausbeutung und men-

schenverachtende Sklaverei zu legitimieren. Aufgrund der historischen Überschneidung mit der Aufklärung, welche die Gleichheit und die Freiheit aller Menschen deklarierte, bedurfte es einer (biologistischen) Erklärung. Obwohl die einen Humanität für sich in Anspruch nahmen, naturalisierten sie zugleich soziale Differenzen, um die Verbrechen an den „Anderen“ aufgrund von Fremdheit und Ungleichwertigkeit zu rechtfertigen (vgl. Rommelspacher 2009, 25 ff.)

Rassismus und Antisemitismus unterscheiden sich hinsichtlich ihrer „Funktionen“, Weltbilder, Ausprägungen und Erklärungen. Rassismus ist Grundlage für eine auf Überlegenheit abzielende Identitätsfindung wie auch für Herrschaftslegitimierung, -ausdehnung und -sicherung. Die eigene Identität wird als ehrlich, uneigennützig, modern, zivilisiert, aufgeklärt, arbeitsam, moralisch überlegen etc. konstruiert im Gegensatz zu den abgewerteten Anderen. Das Objekt im Rassismus wird einerseits als potenziell bedrohlich gekennzeichnet, andererseits als rückständig, minderwertig, faul, weniger gebildet, im antimuslimischen Rassismus darüber hinaus oft auch als frauen- und queerfeindlich, unaufgeklärt, gewalttätig. Die Reaktion auf dieses soziale Dominanzverhältnis ist bspw. die Abwehr von Flucht und Migration, weil die somit durch Abstammung, „Kultur“, Phänotyp als anders markierten aus dem gesellschaftlichen „Inner Circle“ exkludiert werden.

„Der antisemitisch markierte Andere wird dagegen einerseits zwar auch als minderwertig konstruiert, aber zugleich als mit Macht ausgestattet, als klug und verschlagen, und deshalb als gefährlich“ (Messerschmidt 2005, 139). Im Antisemitismus führt die Inszenierung eines übermächtigen Feindbilds zu einer „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, 221), während der Rassismus den Anderen reale Macht abspricht. Angelehnt an ein manichäistisches Weltbild, einer stark vereinfachenden Unterteilung der Welt in Gut und Böse, wird alles Böse und Überfordernde, welches die Moderne sowie gesellschaftliche Wandlungsprozesse mit sich bringen, mit dem Jüdischen identifiziert. Moralisch aufgeladenen Vorwürfe gehen in irrationale Projektionen und Fiktionen über. So erklären sich auch verschwörungsgläubige Annahmen: Es existiere eine Macht hinter den Katastrophen und Krisen, (sozialen) Ungleichheiten und gesellschaftlichen Problemen, wie beispielsweise der Covid-19-Pandemie, Migrationsbewegungen, ökonomischen Einbrüchen, deren Opfer man sei und für welche eine kleine verschwörerische Gruppe verantwortlich sei, die häufig als jüdisch imaginiert wird. Der (Erlösungs- und Vernichtungs-)Antisemitismus suggeriert damit nicht nur Möglichkeiten, Krisen, Unübersichtlichkeiten und Uneindeutigkeiten der Moderne zu erklären, welche in den Juden repräsentiert erscheinen (vgl. Bauman 1995), sondern sie zu lösen: „Wenn hinter allem Bö-

sen jüdische Machenschaften vermutet würden, erscheine die Auslöschung des Jüdischen als die Erlösung der Welt vom Bösen“ (Biskamp 2020, 430). Dieses fanatische Ziel wurde im Nationalsozialismus verfolgt. Die Shoah hatte folglich Selbstzweckcharakter.

Nach Schwarz-Friesel ist „[d]ie Verknüpfung von Judenhass und Verschwörungspanthasie [...] ein genuines Kennzeichen von Antisemitismus und so bei keiner anderen Form der Diskriminierung zu finden“ (2020, 17). Während Differenzkonstruktionen im Rassismus einer binären Logik des „Wir“ vs. „die Anderen“ folgen, werden im modernen Antisemitismus Juden dagegen als „Dritte“ konstruiert (Holz 2004). Dabei stehen Antisemitismus und Rassismus nicht im Widerspruch zueinander, sondern können zu einem komplementären Weltbild verschmelzen, welches ein vermeintlich moralisch integriertes Selbstbild ermöglicht (vgl. Biskamp 2020, 431): Der Antisemitismus ermöglicht das Einnehmen einer „Opferrolle“, während die Ausbeutung anderer den Juden zugeschrieben wird, wohingegen man selbst Reichtum durch „ehrlche Arbeit“ erlangt habe. Ausbeutung und rassistische Verbrechen im europäischen Kolonialismus können verdrängt werden. „Anstatt sich mit den Nachwirkungen des Kolonialismus zu befassen, kann man mit antisemitischen Weltbildern bestehende Ungleichheiten und fortgesetzte Ungerechtigkeit so erklären, dass eigenes Involviertsein nicht reflektiert werden muss“ (Messerschmidt 2008, 47). Ebenfalls kann vom eigenen Antisemitismus durch *die* Kritik am „Antisemitismus der Anderen“ (Öztürk/Pickel 2021) abgelenkt werden. Dieser werde bspw. Menschen muslimischen Glaubens oder Geflüchteten pauschal zugeschrieben. So wird der Ablenkung von der eigenen Verstrickung in Antisemitismus und rassifizierenden Differenzkonstruktionen Vorschub geleistet.

1.2 Konflikte zwischen Antisemitismus- und Rassismuskritik

Neben der Unterscheidung von Rassismus und Antisemitismus ist ein Blick auf deren Kritik notwendig, da rassismus- und antisemitismuskritische Perspektiven miteinander in Streit geraten können, bspw. in Bezug auf den Konflikt zwischen Israel und Palästina, aber auch auf erinnerungspolitischem Feld. Die Rassismuskritik nimmt nach Biskamp eine herrschaftskritische Haltung aus der Perspektive des Postkolonialismus ein. Ihre Vertreter:innen sind global verortet. Die Kritik bezieht sich auf Ausbeutung und Unterdrückung durch den Kolonialismus in Vergangenheit und Gegenwart (vgl. Biskamp 2020, 428 f). Aus dieser Perspektive reihe sich die Shoah in die Geschichte der kolonialen Gewaltverbrechen als ähnliches und vergleichbares Ereignis ein (ebd., 429). Rassismus werde in diesem Sinne als „soziales Dominanzverhältnis verstanden“, in dem „eine Grup-

pe privilegierten Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen [habe], während die anderen bzw. geanderten Gruppen von diesen Ressourcen ausgeschlossen blieben“ (ebd., 430, vgl. Rommelspacher 2009, 25 ff.). In ähnlicher Hinsicht werde aus dieser Perspektive auch Antisemitismus begriffen, nämlich als Form der Diskriminierung neben anderen (Biskamp 2020, 431).

Die Antisemitismuskritik nehme nach Biskamp eine „sozialpsychologische sowie ideologie- bzw. fetischkritische Perspektive“ ein (2020, 428), stehe auf dem Standpunkt der Aufklärung (z.B. liberale Bürger:innenrechte einschließlich Frauenrechte), bei gleichzeitiger Kritik ihrer Defizite und Widersprüche (z.B. Rassismus, soziale Ungleichheit, Kapitalismuskritik). Ihre Vertreter:innen seien stärker im deutschsprachigen Raum und in Israel zu finden. Hauptgegenstand im Geschichtsverständnis seien Verbrechen der Nationalsozialist:innen, weniger die des Kolonialismus. Die Shoah werde aus dieser Perspektive als singuläres Ereignis betrachtet, da der Vernichtungsantisemitismus Selbstzweck gewesen sei (vgl. ebd.), während der Kolonialrassismus einen äußeren Zweck (Legitimation von Herrschaft und ökonomischer Ausbeutung) verfolgte. Verbindet sich bei Antisemit:innen die Hoffnung auf Erlösung von allen Zumutungen und Verunsicherungen der Moderne mit dem Wunsch nach Vernichtung des Jüdischen (ebd.), ziele im Unterschied dazu Rassismus nicht auf Vernichtung, sondern „nur“ auf Beherrschung (ebd., 431). Daraus ergebe sich ein anderer Schwerpunkt der Kritik, was aus rassismuskritischer Perspektive häufig als problematisch angesehen wird, da damit aktuelle rassistische Diskriminierung aus dem Blick geraten könne.

Diese Differenzierung geht mit einem unterschiedlichen Geschichtsverständnis beider Positionen hinsichtlich der Einordnung des Holocaust und der Bewertung des Staats Israel einher. Aus Sicht der Antisemitismuskritik werde der Holocaust aufgrund seines Selbstzwecks als einmalige Form des Niedergangs der aufgeklärten Moderne gedeutet (Biskamp 2020, 429; vgl. auch Diner 2020 und Postone 1982). Entsprechend werde Israel primär als Staat der Shoah-Überlebenden betrachtet und sei gegen antisemitische Angriffe wie jenen der BDS-Bewegung¹ zu verteidigen (vgl. Biskamp 2020, 434).

1 BDS steht für „Boycott, Divestment and Sanctions“ und „verfolgt das Ziel, Israel international zu diskreditieren und zu delegitimieren“ (Salzborn 2022, 152 ff.). Die Kampagne ergreift einseitig Partei für die Palästinenser:innen. Es liegt nah, in der Parole eine Analogie zum nationalsozialistischen „Kauft nicht bei Juden“ zu sehen, die auf Israel übertragen wird (ebd., 156).

Im postkolonialen Antirassismus gehe es vor allem um eine Kritik an den Verbrechen der Kolonialzeit und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart. Dies hat direkte Auswirkungen auf die Frage, wie den Verbrechen zu erinnern sei. So ergebe sich aus dieser Perspektive die Forderung nach einem „multidirektionalen Erinnern“ im Gegensatz zu einem Erinnern, dass Holocaust und Shoah in den Mittelpunkt stellt (vgl. Rothberg 2021).² Auch die Bewertung des Staats Israel falle aus dieser Perspektive anders aus. Israel erscheine hier oftmals als „aus der Zeit gefallenes koloniales Projekt“ weißer, europäischer Siedler (vgl. Biskamp 2020, 435), seine Politik wird in die Reihe anderer kolonialer Verbrechen gestellt und mit Apartheid gleichgesetzt (vgl. Mbembe 2015, viii und kritisch dazu Biskamp 2020, 435).

1.3 Zum Nach- und Fortwirken von Nationalsozialismus und Kolonialismus

Für die pädagogische Praxis sind die Kontexte von Antisemitismus, Shoah, Kolonialismus und Rassismus hinsichtlich des Nach- und Fortwirkens relevant, unabhängig von der Perspektive der Kritik (vgl. Messerschmidt 2021). Nach 1945 reagierte die deutsche Bevölkerung mit Abwehr auf die Tatsache, dass sie mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust auf verschiedene Weise verstrickt war (vgl. Adorno 1955). Aufgrund einer vermeintlich vorbildlichen Geschichtsaufarbeitung und Erinnerungspolitik, was Samuel Salzborn (2020, 104) als „größte Lebenslüge der Bundesrepublik“ bezeichnete, konnte der Nationalsozialismus als abgeschlossene Episode repräsentiert werden. Diese historische Distanzierung beeinflusste auch die Aufarbeitung des Kolonialismus: Aufgrund der besonderen Fokussierung des Rassismusbegriffs auf die nationalsozialistische Judenverfolgung wurde damit auch der Rassismus als vergangenes Problem eingeordnet. Darüber hinaus führte eine territoriale Distanzierung dazu, dass der Kolonialismus als ein externes Phänomen, als Gewaltverbrechen in anderen Teilen der Welt verortet wurde (Messerschmidt 2008, 44 f.).³ Das Ausblenden der Kolonialgeschichte, die Nichtthematisierung der Zusammenhänge (Vorgeschichte und Nachwirkungen) zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus, sowie das Komprimieren des Nationalsozialismus als vermeintlich völlig

2 Die Forderung nach einem „multidirektionalen Erinnern“ wird kontrovers diskutiert. Problematisch ist, dass im Kontext dieser Forderung die Singularität der Shoah infrage gestellt werden kann.

3 Dieser Umstand verstört, angesichts des deutschen Völkermords an den Herero und Nama im damaligen „Deutsch-Südwestafrika“, dem heutigen Namibia.

unvermittelte „Epoche 1933–1945“ stehen diametral der Tatsache einer post-nationalsozialistischen und postkolonialen Gesellschaft gegenüber mit sichtbaren Konsequenzen, welche zu pädagogischen Aufgaben der Demokratiebildung werden.

2. Schlussfolgerungen für die rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung

Demokratiebildung verfolgt explizit das Ziel, Schüler:innen für Rassismus und Antisemitismus wie auch für andere Formen von Diskriminierungen, jegliche Ideologien der Ungleichwertigkeit und soziale, ökonomische, gesellschaftliche Ungleichheiten zu sensibilisieren (Achour u.a. 2020). Dabei sollen alle Lernenden in die Lage versetzt werden, diese Phänomene zu erkennen und ihre Handlungskompetenz bei antisemitischen und rassistischen Vorfällen gestärkt werden.⁴ Zugleich müssen Lehrer:innen und Pädagog:innen auf konkrete Formen von Rassismus und Antisemitismus reagieren, um Betroffene zu schützen, und dürfen keine Normalisierung dieser Gewaltformen zulassen (vgl. Bernstein 2020). Dies ist Grundlage, wenn ein demokratisches Miteinander in der Institution Schule ernsthaft geschaffen werden soll. Somit muss der Blick nicht nur auf die Lernenden, sondern ebenso auf Wissen und Handlungskompetenzen der Lehrenden gelenkt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass entsprechendes Wissen über Rassismus, Kolonialismus und über die Vielgestaltigkeit von Antisemitismus im Rahmen der Lehrer:innenbildung, der eigenen Schulzeit oder selbstständig erworben wurden. So bedarf es nach Messerschmidt (2021) einer postkolonialen Bewusstseinsbildung in der Lehrer:innenbildung, einer Auseinandersetzung mit kolonialen Herrschaftspraktiken, den Nachwirkungen des Kolonialismus in der Gegenwart und dem Einmünden rassistischer Welt- und Menschenbilder in die nationalsozialistische Ideologie sowie der Reflexion und Anerkennung bzgl. der Existenz von Rassismus und Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft und schließlich dem eigenen Involviertsein in ras-

4 Aus Platzgründen müssen wir auf die Darstellung konkreter Handlungsempfehlungen verzichten. Um sich einen schnellen Überblick über Handlungswissen und Handlungsempfehlungen zu verschaffen, sei auf das von der Autorin mitgestaltete Onlineangebot der Bundeszentrale für politische Bildung verwiesen: „Demokratiekosmos Schule“ (DEKOS). Das Projekt unterstützt Schulen und Lehrkräfte im wirksamen Umgang mit antidemokratischen Situationen. Es zeigt anhand der Themen Antisemitismus und Rechtsextremismus Wege auf, wie Pädagog:innen in solchen Situationen sicher und angemessen handeln können: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dekos/>.

sistische Denkmuster und Praktiken. Eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit erfordert eine entsprechende Selbstreflexion. Wenn antisemitische Muster artikuliert werden, stoßen Pädagog:innen wie beim Rassismus eben auch auf Verwandtschaften und Ähnlichkeiten mit dem eigenen Denken, mit eigenen Weltbildern und Erklärungsmustern (ebd.). Eine rassismuskritische Demokratiebildung steht im Zusammenhang mit Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Schließlich können von Rassismus, kulturalisierender Diskriminierung und Exklusion Betroffene, sich mit ihnen Solidarisierende sowie dies Instrumentalisierende sich antisemitischen Narrativen öffnen, um gesellschaftliche und politische Komplexität zu reduzieren oder um individuelle oder kollektive Marginalisierungen zu erklären. Antisemitische Stereotype fungieren als permanent aktualisierbares Material im kollektiven Gedächtnis und lassen einen Feind ausmachen, der von denjenigen, die von Rassismus und Diskriminierung betroffen sind oder die sich mit jenen solidarisieren, der sogenannten Dominanzgesellschaft zugeordnet werden kann (vgl. Messerschmidt 2021, 115).

2.1 Antisemitismuskritische Demokratiebildung – israelbezogener und islamischer Antisemitismus

Die verschiedenen Formen des Antisemitismus erfüllen für unterschiedliche Individuen und Gruppen verschiedene Funktionen. Auch wenn alle Formen von Antisemitismus miteinander verwoben sind, ermöglicht das Wissen um diese Merkmale und Funktionen, sensibles pädagogisches und didaktisches Handeln darauf abzustimmen. Vor dem Hintergrund der besonderen Perspektive auf Herausforderungen einer Demokratiebildung gegen Antisemitismus werden im Folgenden der sogenannte islamische und israelbezogene Antisemitismus expliziter aufgegriffen. Dabei ist eine reflektierte und differenzierte Perspektive notwendig, um auf Anerkennung beruhende pädagogische Handlungsansätze zu identifizieren. Weniger explizit gehen wir auf andere moderne Formen wie den Sekundären Antisemitismus (Schuldabwehr-Antisemitismus), welcher besonders in der sogenannten Mehrheitsgesellschaft verbreitet ist, oder jenen, der auf antisemitische Verschwörungsnarrative fokussiert ist, ein.⁵

Ein sogenannter islamischer oder auch islamisierter Antisemitismus wird empirisch unter Personen erfasst, die sich selbst als muslimisch bezeichnen, in muslimisch geprägten Ländern leben oder von dort migriert sind (Öztürk/Pickel 2021, 208). Für die Bildungspraxis ist es von besonderer Relevanz, dass nicht von

5 Dies bedeutet nicht, dass Verschwörungsnarrative nicht auch in den anderen Formen eine Rolle spielen können.

einem muslimischen Glauben „automatisch“ auf antisemitische Haltungen geschlossen werden kann und ethnisierende oder kulturrassistische Zuschreibungen vermieden werden. Diese gehen mit der Gefahr einher, „weit verbreiteten und historisch schon länger verankerten Antisemitismus in unterschiedlichen Zugehörigkeitsgruppen im postnationalsozialistischen Deutschland“ zu relativieren (Cheema 2018). So spielte der Antijudaismus im Islam nicht die gleiche bedeutsame Rolle wie im Christentum. In der arabischen bzw. muslimisch geprägten Welt wurden antisemitische Narrative aus der europäischen Welt v. a. im Zuge des Nahostkonflikts im 20. Jahrhundert aufgenommen und an eine bereits bestehende „islamistische Semantik angepasst“ (Holz/Haury 2021, 164 ff.). Sie entfalteten im Zuge dessen eine zunehmende Wirkmächtigkeit. Aus dieser Historie erklärt sich die Verwobenheit eines islamischen Antisemitismus mit einem israelbezogenen.

Der Nahostkonflikt fungiert dabei als Projektionsfläche für Antisemitismus aus unterschiedlichen Zugehörigkeitsgruppen wie für rechten als auch für linken Antisemitismus. Versuche, diese Form v. a. mit einem islamischen Antisemitismus in Verbindung zu setzen, werden verstärkt im Kontext von Flucht- und Migrationsdebatten unternommen bspw. unter dem Schlagwort „importierter Antisemitismus“ (vgl. Arnold 2023). Es lässt sich von einer „antisemitischen Integrationsideologie“ sprechen, wenn es um Hass auf Israel geht (Salzborn 2022, 143 ff.). Legitimierungsversuche erfolgen über den Begriff der „Kritik“ an Israel. Nichtsdestotrotz verbirgt sich dahinter eine Ablehnung, emotional aufgeladene Diffamierung und „Dämonisierung“ Israels, oft entlang eines dichotomen Freund-Feind-Schemas von „guten Palästinensern“ und „bösen Israelis“. Es handelt sich um israelbezogenen Antisemitismus und nicht mehr um legitime Kritik, wenn Schuldzuweisungen einseitig bleiben, die Komplexität des Konflikts und die Mehrdimensionalität der beteiligten Akteur:innen reduziert sowie unzulässige Vergleiche mit der Rassenpolitik des NS-Regimes unternommen werden (KIgA 2010, 47).⁶

6 Als handhabbarer Prüfstein dafür, wann legitime Kritik an Israel in Antisemitismus umschlägt, kann der sogenannte „3-D-Test“ herangezogen werden: Immer dann, wenn Israels Existenzrecht abgestritten wird (Delegitimierung), Israel als das Böse dargestellt wird (Dämonisierung) oder andere Maßstäbe angelegt werden (Doppelstandards), ist diese Kritik in aller Regel Antisemitismus (vgl. Salzborn 2022, 148 ff.).

2.2 Diskriminierungssensible Handlungsansätze

Für Kinder und Jugendliche, die von Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind und sich individuell oder kollektiv aufgrund familiärer, nationaler oder auch religiöser Zugehörigkeiten marginalisiert fühlen, kann ein solches Gut-Böse-Schema, eine Solidarisierung mit der palästinensischen Seite bspw. gegenüber Israels Sicherheits- und Siedlungspolitik als Identifikationsfolie dienen. Um dem pädagogisch zu begegnen, bewegt sich eine rassismuskritische Demokratiebildung auf zwei Ebenen: Einerseits müssen Diskriminierungserfahrungen und starke Gefühle von Ungerechtigkeit ernst genommen und bearbeitet werden, andererseits die unreflektierten sowie einseitig informierten Deutungen oder auch Nichtwissen zum Nahostkonflikt. Letzteres erfordert eine aufklärende Arbeit (Cheema 2022, 314), welche die vermeintliche Eindeutigkeit des Konflikts, welche ihm eben aufgrund seiner Komplexität nicht zukommt, infrage stellt sowie das Bedürfnis danach reflektiert. Entsprechend geht es um das Kennenlernen konträrer Positionen und das mögliche Einnehmen von Perspektivwechseln (KIgA 2010, 48). Ziel ist die Förderung von Ambiguitätstoleranz. D. h., Mehrdeutigkeiten, Ungewissheiten, Komplexität aushalten und damit auch konstruktiv umgehen zu können, anstatt all dies anhand von „Schwarz-Weiß-Schemata“ erklären, danach handeln und urteilen zu wollen (vgl. Lenz 2020).

Die Kooperation mit externen Trägern der politischen Bildung kann sich bei solchen konfliktreichen Themen anbieten. Diese eröffnen jenseits des klassischen Unterrichtssettings Räume zur Auseinandersetzung und verfügen über die Professionalität, mit herausforderungsvollen Positionen kompetent umzugehen. Auch sogenannte „Role Models“ können einen besonderen Zugang zu Jugendlichen haben, wenn sie von ihrem Engagement bspw. gegen Rassismus oder Antisemitismus berichten. Durch Begegnungsprojekte und Exkursionen lassen sich Mehrdeutigkeit und Multiperspektivität trainieren und fördern.

Ebenso bedeutsam ist die proaktive Berücksichtigung von Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen von Jugendlichen. Angehörige einer Gruppe können das Gefühl haben, dass diese Erfahrungen in der Gesellschaft nicht ebenso anerkannt werden wie die anderer Gruppen. Migrationsgesellschaften sind von diversen Erinnerungskollektiven geprägt, die öffentlich nicht unbedingt in gleicher Weise wahrgenommen werden. Kinder und Jugendliche mit familiären, auch traumatischen Migrations- und Fluchtgeschichten treffen in Schule und Gesellschaft v. a. auf „westliche“ Erinnerungspolitik. Um im pädagogischen Kontext Hierarchisierungen und Opferkonkurrenzen im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt aufzufangen, ist es notwendig, darauf zu achten,

dass sich die Kritik an einer Form von Diskriminierung und die gleichzeitige Anerkennung von eigenen Diskriminierungserfahrungen nicht ausschließen. Um diese Gefühle aufgreifen und bearbeiten zu können, sollten die konkreten (Diskriminierungs-)Erfahrungen aus der Lebenswelt und des Sozialraums anerkannt und thematisiert werden (vgl. Cheema 2018, 72). Im Mittelpunkt stehen die konkreten biografischen Fälle von Anerkennung oder Verletzung, das Eröffnen von Empowerment-Räumen und die Förderung von Selbstwirksamkeit: Im Sinne der Demokratie- und politischen Bildung ist von besonderer Relevanz, Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten zur Überwindung und Verbesserung der Situation (gemeinsam) zu identifizieren und auszuprobieren und notwendige Handlungskompetenzen auf diese Weise zu fördern.

2.3 Kapitalismuskritische Demokratiebildung?

Antisemitismus kann die Funktion erfüllen, die Widersprüchlichkeiten, Ungerechtigkeiten und ungleichen Herrschafts- und Machtstrukturen der kapitalistischen Moderne irrational zu erklären (vgl. Postone 1982; Salzborn 2010; Mendel/Uhlig 2021). Demokratiebildung gegen Antisemitismus und Rassismus findet somit auch einen wichtigen Ansatzpunkt in der Thematisierung sozialer Ungleichheiten und Strukturen sowie in einer nicht fetischistischen Gesellschafts- und Kapitalismuskritik, die dem modernen Antisemitismus sowie auch damit zusammenhängenden Verschwörungsnarrativen einen Teil seines Nährbodens entziehen könnte (vgl. Postone 1982). Indem politische, ökonomische oder ökologische Veränderungen rational erklärt und kritisch hinterfragt werden, können irrationale, simplifizierende, realitätsreduzierende Deutungen dekonstruiert werden. Neben der Förderung der Ambiguitätstoleranz steht somit die der Kritikfähigkeit.

2.4 Umgang mit Konflikten der Migrationsgesellschaft

Eine Pädagogik, die gegen Antisemitismus arbeitet, müsse deshalb auch „nicht zwangsläufig eine Aufklärung über den Nahostkonflikt“ sein (Mendel 2013, 57), vielmehr könne die Bezugnahme auf diesen minimiert werden, weil er das konkrete Erleben (in der Regel) nicht widerspiegelt. Er nimmt eine Stellvertreterfunktion ein, sodass eine (alleinige) Beschäftigung nicht zielführend ist. Im Mittelpunkt sollten die konkreten Konflikte des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft stehen (ebd.). Dies eröffnet auch den Raum, dass (nicht nur) bspw. jüdische wie muslimische Schüler:innen von Formen der Stigmatisierung und Fremdzuschreibung in der Migrationsgesellschaft sowie ihren Erfahrungen damit berichten können. Das Teilen, welches auch nur freiwillig erfolgen

kann, kann Empathie und Perspektivenübernahme aller fördern. Damit (möglicherweise) einhergehende Konflikte und Emotionen können konstruktiv in Bildungsangebote überführt werden, um gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen. Kaum eine andere Institution eröffnet entsprechende soziale Kontakt- und Austauschmöglichkeiten wie die Schule, da sie von allen jungen Menschen besucht wird – soweit die Möglichkeiten dafür proaktiv geschaffen werden.

Bildungsarbeit findet auch im Kontext deutscher Erinnerungskultur statt. Daher dürfen ihr die oben skizzierten Debatten nicht egal sein. Da die deutsche Gesellschaft sowohl von Kolonialismus als auch Holocaust geprägt ist, sind die Nachwirkungen beider Verbrechen zu thematisieren. Dabei sollte jedoch das „universelle Menetekel des Zivilisationsbruchs Auschwitz“ nicht infrage gestellt werden (Diner 2020, 19).

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ADORNO**, Theodor W. (1955): Schuld und Abwehr. In: Pollock, Friedrich (Hg.): Gruppenexperiment – ein Studienbericht. Frankfurt/M., S. 278–428.
- ARNOLD**, Sina (2023): Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen. Online: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MEDIEN-DIENST-Expertise_Antisemitismus_unter_Menschen_mit_Migrationshintergrund_und_Muslimen.pdf.
- BAUMAN**, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/M.
- BERNSTEIN**, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Bonn.
- BISKAMP**, Floris (2017): Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: PERIPHERIE, 37(146/147), S. 271–296. Online: <https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.07>.
- BISKAMP**, Floris (2020): Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: PERIPHERIE, 40(159/160), S. 426–440.
- CHEEMA**, Saba-Nur (2018): Antisemitismuskritik im Kontext von Rassismus. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Bonn, S. 61–76.
- CONRAD**, Sebastian (2021): Erinnerung im globalen Zeitalter. Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert. In: Merkur, 75(867), S. 5–17.
- DINER**, Dan (2020): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Bonn.

- ECKMANN, Monique** (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M., S. 210–232
- HOLZ, Klaus** (2004): Die antisemitische Konstruktion des „Dritten“ und die nationale Ordnung der Welt. In: von Braun, Christina/Ziege, Eva-Maria (Hg.): Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 43–62.
- HOLZ, Klaus/Haury, Thomas** (2021): Antisemitismus gegen Israel. Hamburg.
- LENZ, Claudia** (2020): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften. In: Schwarzkopf Stiftung Junges Europa (Hg.): Educational Briefing 2020. Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Mehrdeutigkeit – Kompetenz und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen. Online: https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/educational_briefing_2020_de-1-1.pdf?x41391.
- KREUZBERGER Initiative gegen Antisemitismus e.V. (KIgA)** (2010): Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt mit muslimischen Jugendlichen im Spannungsfeld von Anerkennung und Konfrontation. Berlin.
- MBEMBE, Achille** (2015): On Palestine. In: Jacobs, Sean/Soske, Jon (Hg.): Apartheid Israel. Chicago. The Politics of an Analogy. Chicago, US-IL, S. vii–viii.
- MENDEL, Meron** (2013): Islamistischer Antisemitismus. In: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 56–57.
- MENDEL, Meron/Uhlig, Tom David** (2021): Katharsis oder Bildung. (Dys-)funktionale Strategien gegen Antisemitismus. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Weinheim/Basel, S. 175–194.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2005): Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen. In: Loewy, Hanno (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. Essen, S. 123–146.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: PERIPHERIE, 28(109/110), S. 42–60.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim, S. 104–115.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2022): Sind Rassismus und Antisemitismus Formen der Diskriminierung? In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hg.): Frenemies. Berlin, S. 79–83.

- ÖZTÜRK**, Cemal/Pickel, Gert (2021): Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, 6, S. 189–231. Online: <https://doi.org/10.1007/s41682-021-00078-w>.
- POSTONE**, Moishe (1982): Nationalsozialismus und Antisemitismus. In: Merkur, 1, S. 13–25.
- ROMMELSPACHER**, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 25–38.
- ROTHBERG**, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin.
- SALZBORN**, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt, New York.
- SALZBORN**, Samuel (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern. Berlin, Leipzig.
- SALZBORN**, Samuel (2022): Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Weinheim/Basel.
- SCHWARZ-FRIESEL**, Monika (2020): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Bonn.
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3304>

CARSTEN KOSCHMIEDER,
JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründünger für die Demokratie

Rechtsextremismus und Demokratiebildung

Einleitung

Wahlerfolge für und Proteste gegen die AfD, tägliche Medienberichte über Donald Trump und seine Angriffe auf die amerikanische Demokratie, die Beteiligung antidemokratischer Rechtsaußenparteien an den Regierungen verschiedener europäischer Staaten, die Angriffe von Halle und Hanau – Rechtsextremismus bleibt ein wichtiges Thema für die und in der deutschen Gesellschaft; er bleibt eine Herausforderung. Diese Herausforderung stellt sich auch oder insbesondere einer Schule, die der liberalen Demokratie mit all ihren Grundwerten und den Menschenrechten verpflichtet sein will und sein muss (vgl. Reinhardt 2020).

Der folgende Artikel soll daher darlegen, was „Rechtsextremismus“¹ eigentlich bedeutet, warum und wie er eine Bedrohung für eine demokratische Schule darstellt, und was demokratische Schulen im Rahmen von Demokratiebildung² und demokratischer Schulentwicklung kurzfristig gegen rechtsextreme Vorfälle und langfristig gegen Rechtsextremismus insgesamt unternehmen können.

1. Was ist Rechtsextremismus?

Zu Beginn des Beitrags soll zunächst erklärt werden, was Rechtsextremismus eigentlich ist (vgl. für die folgenden Ausführungen unter anderem Stöss 2010, 10 ff., Decker u.a. 2022, Jaschke 1994, Salzborn 2019). Im Zentrum der rechts-

1 Die Verwendung des Begriffs „Rechtsextremismus“ für das hier behandelte Phänomen wird in der Wissenschaft vielfach kritisiert, weil dadurch der Eindruck entsteht, die sogenannte „Extremismustheorie“ zu unterstützen. Diese aber verharmlost das Phänomen, indem sie es mit einem sogenannten „Linksextremismus“ gleichsetzt und das Problem an die Ränder der Gesellschaft verschiebt (vgl. u.a. Neugebauer 2001, Stöss 2008, Forum für kritische Rechtsextremismusforschung 2011).

2 Zum Konzept Demokratiebildung siehe Achour 2021.

extremen Ideologie stehen a) die völkische Vorstellung von einem homogenen Volk und b) Antisemitismus. Dazu kommen c) Ungleichwertigkeitsvorstellungen und d) Antipluralismus. Was bedeutet das im Einzelnen?

- a. In der völkischen Vorstellung sind alle Menschen eines Volkes durch das gleiche (deutsche) Blut auf mystische Weise miteinander verbunden und fühlen und denken dadurch alle gleich oder zumindest ähnlich (sie sind also „homogen“). Dieses Blut kann man nicht bekommen – entweder man hat es von seinen Eltern oder man hat es nicht. Man kann also nicht Deutsche:r werden, selbst wenn man in der dritten oder siebzehnten Generation in Deutschland lebt. Als Konsequenz sehen Rechtsextreme alle Menschen, die sie als „Fremde“ verstehen (beispielsweise Menschen mit – vermuteter – Migrationsbiografie oder Schwarze oder muslimische Menschen), nicht als „richtige Deutsche“ an. Sie unterscheiden also zwischen „richtigen Deutschen“ (die sie beispielsweise „Bio-Deutsche“ nennen) und „falschen Deutschen“ (die sie beispielsweise als „Pass-Deutsche“ bezeichnen). Ein solches homogenes Volk hat es zu keiner Zeit gegeben. Dennoch versuchen Rechtsextreme, diesen Zustand herzustellen. Führende Repräsentant:innen der AfD beispielsweise möchten Millionen Deutsche aus Deutschland vertreiben, weil sie sie nicht für „richtige Deutsche“ halten.
- b. Antisemitismus bezeichnet einerseits Vorurteile gegen einzelne Jüdinnen und Juden, die häufig zu Hass und Gewalt führen können. Andererseits bezeichnet das Konzept aber auch eine Ideologie, die alle negativen Entwicklungen der Welt (zum Beispiel Hunger, Kriege, Armut) damit erklärt, dass sie von „den Juden“ absichtlich verursacht werden (vgl. Salzborn 2010). „Die Juden“ wollen nach dieser Vorstellung die ganze Welt beherrschen und beuten die anderen Menschen aus oder verursachen Kriege, um daran zu verdienen. Um diese angebliche „jüdische Weltverschwörung“ aufzuhalten, finden Antisemit:innen Gewalt und die Vernichtung aller jüdischen Menschen akzeptabel und notwendig. Da Antisemitismus nach der Shoa in Deutschland ein Tabu ist (vgl. Bergmann/Erb 1986), sagen die meisten Antisemit:innen nicht offen „die Juden“. Stattdessen sprechen sie möglichst allgemein von anonymen und mächtigen Gruppen: von angeblichen globalen Eliten (beispielsweise „reichen Bankern“) oder von internationalen Organisationen, welche angeblich die Geschicke der Welt lenken (wie dem Internationalen Währungsfonds oder der NATO). Außerdem verwenden Antisemit:innen verschiedene Codewörter, um nicht „die Juden“ sagen zu müssen, so beispielsweise „Bilderberger“, „Globalisten“ oder „gewisse Minderheiten“.

- c. Rechtsextreme vertreten ganz unterschiedliche Ungleichwertigkeitsvorstellungen. In der völkischen Ideologie notwendigerweise enthalten ist Rassismus, also die Einteilung von Menschen in Gruppen aufgrund vermeintlicher äußerer Merkmale. Diesen Gruppen werden dann Eigenschaften zugeschrieben, die Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung rechtfertigen sollen. Darüber hinaus sind in der rechtsextremen Ideologie auch innerhalb eines vermeintlich homogenen Volkes nicht alle Menschen gleichwertig: Frauen müssen sich den Männern unterordnen, Menschen mit Behinderung werden ebenso diskriminiert und verfolgt wie Menschen, deren soziales Geschlecht oder sexuelle Orientierung nicht den heteronormativen Vorstellungen der Rechtsextremen entsprechen (vgl. Birsl 2020).³
- d. Antipluralismus schließlich bedeutet, dass Rechtsextreme nicht akzeptieren, dass es innerhalb der Bevölkerung unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Interessen gibt. Sie behaupten, „das Volk“ habe immer ein einheitliches Interesse, und zufällig deckt sich das auch immer mit dem, was die Rechtsextremen selbst gerade wollen. Daher lehnen sie die Demokratie vehement ab, da der Sinn einer Demokratie gerade darin besteht, dass Menschen mit unterschiedlichen Interessen Kompromisse miteinander schließen. Insbesondere demokratische Parteien als Vertretungen dieser unterschiedlichen Interessen werden abgelehnt. Rechtsextreme behaupten stattdessen, die demokratischen Parteien würden das eigentlich homogene Volk bewusst spalten. Konsequenterweise wünschen sie sich eine Diktatur und machen die Demokratie und ihre Institutionen (Parlament, unabhängige Gerichte, unabhängige Medien und so weiter) verächtlich.

Nach dieser kurzen Darstellung rechtsextremer Ideologie⁴ zeigt das folgende Kapitel, warum und wie Rechtsextremismus eine Bedrohung für die demokratische Schule darstellt.

3 Das betrifft prinzipiell alle Mitglieder der LGBTQIA+-Community.

4 Der aktuell häufig zu lesende Begriff des „Rechtspopulismus“ beschreibt eine Ideologie, die im Prinzip die Ideologie des Rechtsextremismus vollständig teilt, das aber nicht so offen und nicht so radikal kommuniziert. Im Zentrum steht hier das vermeintlich homogene Volk, das von „oben“ durch vermeintlich korrupte Eliten und von „außen“ durch vermeintlich feindliche „Fremde“ bedroht wird (vgl. Müller 2016).

2. Warum und wie bedroht Rechtsextremismus eine demokratische Schule?

Rechtsextremismus steht mit seinem Antipluralismus, seinem völkischen Rassismus und seinem Antisemitismus einer liberalen Demokratie diametral gegenüber. So verpflichten denn die Schulgesetze der Länder Schulen und Lehrkräfte, für demokratische Werte einzutreten, die mit rechtsextremen Überzeugungen unvereinbar sind (vgl. Reinhardt 2020, Wrase 2020, Koschmieder/Koschmieder 2019). Dennoch sind rechtsextreme Ideologie oder Fragmente davon an Schulen zu finden und stellen für sie eine Bedrohung dar. In welcher Form geschieht das?

Rechtsextremismus kann an Schulen von Schüler:innen, Lehrkräften oder sonstigen Mitarbeitenden sowie Eltern artikuliert werden. Er kann im Unterricht, in Pausen, AGs und Freistunden, auf Elternversammlungen und in Konferenzen, in sozialen Medien (Klassenchat usw.), auf Tischen und an Wänden oder in Klassenarbeiten und Hausaufgaben auftauchen. Dabei kann er offen oder codiert (und damit schwer erkennbar), mit Worten oder Symbolen, als geschlossenes Weltbild oder „nur“ in Einzelteilen – beispielsweise als Rassismus – vorkommen. Er kann aus innerer Überzeugung geäußert, als Provokation eingesetzt oder ohne böse Absicht reproduziert werden.

Dabei ist die rechtsextreme Ideologie nicht immer leicht zu erkennen. Hakenkreuze auf Tischen sind eindeutig, aber Codes wie „88“ (für den achten Buchstaben im Alphabet, also HH für Heil Hitler) oder „13 words“ für eine bekannte rassistische Aussage muss man kennen, um sie erkennen zu können. Solche Codes ändern sich ebenso wie Kleidungsstile der Szene (Lonsdale gilt heute nicht mehr als Marke der Szene, Thor Steinar hingegen schon). Offen rassistische Aussagen sind leicht zu erkennen, aber Andeutungen über „echte Deutsche“, den „großen Austausch“ oder das Aussterben der deutschen Bevölkerung benötigen Hintergrundwissen. Während diktaturverherrlichende Aussagen offensichtlich inakzeptabel sind, ist der Unterschied zwischen Kritik an demokratischen Institutionen und der Verächtlichmachung der Demokratie häufig schwer zu unterscheiden. Geraune über staatlich gelenkte Medien, die Behauptung von Zuständen wie in der DDR oder die Vorstellung, die Regierung mache Politik „gegen das Volk“, sind beispielsweise Teil rechtsextremer Propaganda. Antisemitismus schließlich findet sich in der Regel ebenfalls nicht offen, sondern in Verschwörungserzählungen von geheimen Mächten, die die Geschicke der Welt lenken, egal, ob die finsternen Hintermänner am Ende George Soros, Bill Gates, WHO, der König von England oder überhaupt nicht heißen.

Diese vielfältigen möglichen Erscheinungsformen des Rechtsextremismus an Schulen bedrohen die Institution und die darin tätigen Menschen auf verschiedenen Ebenen. Zuerst zu nennen ist natürlich die individuelle Bedrohungslage für diejenigen Schüler:innen, Lehrpersonen, sonstige Mitarbeiter:innen und Eltern, die dem Feindbild der Rechtsextremen entsprechen, beispielsweise Schwarze Menschen, muslimische Menschen, Menschen mit (vermuteter) Migrationsbiografie, aber auch Menschen, die sich für demokratische Werte engagieren. Sie sind konkret gefährdet durch Beleidigungen, Bedrohungen und Gewalt; mit allen Auswirkungen auf sozialer und psychischer Ebene – das darf bei der folgenden Diskussion über die strukturellen Auswirkungen auf Schulklima und Unterrichtsformen nicht vergessen werden.

Auf gesamtschulischer Ebene muss zunächst betont werden, dass Schule einer der wichtigsten Orte in unserer Gesellschaft ist, an dem alle jungen Menschen unabhängig von ihren sozioökonomischen Hintergründen die Möglichkeit haben, Demokratie und demokratische Werte zu erfahren und zu erlernen. Dieser Lernprozess kann durch rechtsextreme Äußerungen anderer Schüler:innen, vor allem aber von Lehrkräften, fundamental beeinträchtigt werden. Wenn das Einsetzen für demokratische Werte und demokratische Lebensweisen stigmatisiert oder gar gefährlich wird, zerstört das das positive Erleben einer toleranten, menschen-bejahenden und inklusiven Schulgemeinschaft (→ Bd. 1: Achour). Rechtsextreme Vorfälle in einer Schule (Schmierereien, Äußerungen oder Bedrohungen) haben daher nicht nur Auswirkungen auf die konkret Beteiligten (und vor allem die Betroffenen). Insgesamt kann das Schulklima negativ beeinträchtigt werden, (unbeteiligte) Schüler:innen können sich vor dem Schulbesuch fürchten, die Motivation, sich für die Schule (politisch) zu engagieren, bei der Aufführung mitzuwirken, sich in einer AG einzubringen, kann bei Schüler:innen und Lehrkräften sinken.

Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung sind viele Formate, die Meinungsäußerungen, Meinungsvielfalt und das friedliche Austragen von Konflikten fördern sollen, in besonderem Maße anfällig gegenüber rechtsextremen Äußerungen der Teilnehmer:innen: Wenn Schüler:innen gemeinsam arbeiten oder im Plenum diskutieren, können rechtsextreme und menschenfeindliche Äußerungen das Arbeitsklima beeinträchtigen oder schlimmstenfalls die Zusammenarbeit einzelner Schüler:innen unmöglich machen. Ebenso werden fachliche Diskussionen (zu einem meist ganz anderen Thema) plötzlich dominiert von Auseinandersetzungen mit beispielsweise antisemitischen oder rassistischen Positionen. Das trifft ebenfalls auf Planspiele, Projektarbeit, Rollenspiele oder gemeinsame Hausarbeiten zu. Bei diesen Formaten ist dabei insbesondere zu

bedenken, dass für die Lehrkraft Verlauf und Ergebnis solcher Unterrichtsphasen weniger gut zu steuern sind. Das Lernprodukt oder die simulierte Talkshow lassen sich also leicht von Schüler:innen mit rechtsextremen Aussagen „kapern“.

Schließlich wirkt sich Rechtsextremismus auch auf die Gremien der Schule aus. Hier werden gemeinsame Entscheidungen getroffen und – nimmt man die Aufgaben der Gremien ernst – die Mitbestimmung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft ermöglicht. Solche mehr oder weniger demokratischen Institutionen werden unterminiert, wenn beispielsweise rechtsextreme Elternvertreter:innen am Tisch sitzen, die grundlegende demokratische Werte oder die Gleichheit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft rundheraus ablehnen. Das schädigt dann nicht nur die Handlungsfähigkeit der betroffenen Gremien, sondern wirkt wieder auf alle Mitglieder der Schulgemeinschaft und das Klima an der Schule zurück.

Dabei ist eine wichtige Aufgabe der Schule, einen Schutzraum zu bieten für junge Menschen, die sich ausprobieren, für ihre Entwicklung wichtige Erfahrungen machen und nicht zuletzt ihre Identität finden und festigen können sollen – ohne dafür angegriffen oder herabgewürdigt zu werden. Insbesondere wenn es um Fragen von Religion, sexueller Orientierung, Geschlecht oder Herkunft geht, versuchen Rechtsextreme von innerhalb und außerhalb der Schule, diesen Schutzraum systematisch zu beschädigen und zu zerstören. Auf Schüler:innen, die der rechtsextremen Ideologie zufolge diskriminiert, deportiert oder ermordet werden sollen, und die in unserer Gesellschaft auf einen solchen Schutzraum besonders angewiesen sind, hat das wenig überraschend massive Auswirkungen. Es muss gerade unter diesem Aspekt zentraler Auftrag von Schule sein, rechtsextremen Äußerungen und Handlungen frühzeitig entgegenzutreten – und zwar auch (und gerade) dann, wenn diese Äußerungen (noch) nicht offen zutage treten.

Dabei spielt es natürlich eine große Rolle, von wem und in welchem Ausmaß die Äußerungen kommen. Schon eine einzelne Schülerin in der Schulkonferenz kann für die Institution eine große, möglicherweise vor allem symbolische Bedrohung darstellen, eine größere Gruppe von Lehrkräften ist für die Gesamtkonferenz eine noch ernster zu nehmende Gefahr. Problematisch ist, wenn auf dem Elternabend bei der Diskussion über die Klassenfahrt gedankenlos rassistische Stereotype über das Gastland geteilt werden, noch gravierender ist es, wenn organisierte Rechtsextreme in der Gesamtelternvertretung aktiv werden.

Kommen entsprechende Aussagen von Lehrkräften im Unterricht oder gar aus der Schulleitung, ist die Wirkung offensichtlich besonders fatal. Auch Schulleitungen, Schulaufsichten und Ministerien, die wegsehen, Probleme nicht

ernst nehmen oder Lehrkräfte und Schüler:innen im Kampf gegen Rechtsextremismus nicht unterstützen (oder ihnen gar Steine in den Weg legen, beispielsweise mit disziplinarrechtlichen Konsequenzen), sind ein großes Problem für eine demokratische Schule. Lehrkräfte und Schüler:innen werden verunsichert und reduzieren im Zweifel ihr Engagement. Ähnlich ist die Wirkung auf die Schüler:innen, wenn (Klassen-)Lehrer:innen konkrete Vorfälle und Aussagen ignorieren. Im Machtgefälle von Schule sind rechtsextreme Aussagen (oder deren Teilaspekte) insbesondere dann ein eklatantes Problem, wenn sie von Akteur:innen mit mehr Macht getätigt werden.

Im Unterschied zu vielen anderen Institutionen der Gesellschaft kann in der Schule das Problem nicht so einfach „ausgeschlossen“ werden. Schüler:innen der Schule zu verweisen, ist aus guten Gründen ein sehr schwieriger und langwieriger Prozess. Eltern bleiben ein relevanter Faktor, solange ihre Kinder die Schule besuchen. Beim Schulpersonal ist eine personelle Konsequenz nur dann einfacher, wenn klare dienstrechtliche Verfehlungen oder sogar strafbare Handlungen vorliegen. Das ist beim Verbreiten rechtsextremer Ideologien häufig aber nicht so eindeutig (nachweisbar). Und auch dann dauert die Entfernung aus dem Schuldienst oft noch einige Jahre, wie beispielsweise der Fall des Berliner Lehrers Nikolai Nerling zeigt, einem rechtsextremen Aktivist und offenen Antisemiten. Daher wird die Schule das Problem und die Personen, die das Problem verursachen, in der Regel nicht los. Das kann eine schwere Hypothek sein. Gleichzeitig bietet es aber eine Chance, denn Schule ist eben der Ort, an dem Demokratie und demokratische Werte nicht nur erlernt und erfahren – sondern auch verteidigt werden (vgl. Achour 2023a). Hier – wie an kaum einer anderen Stelle in der Gesellschaft – kann das Nichtbefolgen demokratischer Werte angesprochen, problematisiert und gegebenenfalls geahndet werden. Schule kann also reagieren und Verbesserungen bewirken. Was ein angemessener Umgang mit rechtsextremen Vorfällen sein könnte und was demokratische Schulen langfristig gegen Rechtsextremismus unternehmen können, wird in den nächsten Kapiteln erläutert.

3. Wie können demokratische Schulen auf rechtsextreme Vorfälle reagieren?

So unterschiedlich die Ausprägungen von Rechtsextremismus an Schulen sein können, so unterschiedlich müssen auch die Reaktionen der Schulgemeinschaft ausfallen. Eine Patentlösung, die immer passt, gibt es leider nicht – auch wenn gerade viele Lehrkräfte diese gerne zur Hand hätten. Dennoch lässt sich

hier zunächst allgemein festhalten: Wichtig ist es, als Gemeinschaft aktiv zu werden und Unterstützung in der Schule durch Kolleg:innen, Schüler:innen, Schulleitungen oder pädagogisches Personal zu aktivieren oder sich Hilfe auch von außerhalb der Schule (wie zum Beispiel von beratenden Trägern wie der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus) zu holen. Als Einzelkämpferin wird es schwer (und belastend), sich Rechtsextremismus entgegenzustellen. Die konkrete Reaktion ist aber abhängig von sehr vielen Faktoren (vgl. u.a. Besand 2020, Heinrich 2016 und 2017, Koschmieder/Koschmieder 2021).

Zunächst gilt es zu unterscheiden zwischen der kurzfristigen Reaktion – beispielsweise einer Intervention auf eine rassistische Bemerkung im Klassenraum (die aufgrund des Betroffenen schutzes immer erfolgen muss) –, einer mittelfristigen Reaktion – beispielsweise einer Unterrichtsreihe oder eines Workshops mit einem außerschulischen Träger zum Thema Rassismus in einer Klasse, die für das Thema sensibilisiert werden soll – und einer längerfristigen Handlungsstrategie, die beispielsweise schulinterne Fortbildungen für Lehrkräfte an der Schule zum Thema Rassismus beinhaltet und Handlungsstrategien mit dem Kollegium entwickelt (vgl. Achour 2023b).

Die angemessene kurz-, mittel- oder langfristige Reaktion ist dann abhängig vom Kontext: Wer hat die Aussage getroffen: Schüler:in, Eltern, Mitarbeitende, Lehrkräfte? Was war die (vermutete) Intention der Aussage: Provokation, Überzeugung, Störung, Unwissenheit? In welcher Gruppe ist die Aussage gefallen: vor der Klasse oder auf der Konferenz, im kleinen Kreis oder im Einzelgespräch? Wie viel Zeit steht für eine Bearbeitung zur Verfügung: Ist die Gesamtkonferenz fast zu Ende und alle wollen/müssen nach Hause? Klingelt es gleich zur Pause und nächste Stunde steht eine Klassenarbeit an? Ist gerade Vertretungsstunde?

Das Schaubild auf S. 136 f. versucht, all diese Faktoren zu berücksichtigen und dabei Handlungsvorschläge zu machen.⁵

Neben dieser notwendigen Reaktion auf rechtsextreme Vorfälle hat Schule aber auch die Möglichkeit, der Entwicklung rechtsextremer Einstellungen bei jungen Menschen entgegenzuwirken. Einige Ideen dazu finden sich im abschließenden Kapitel.

5 Eine gelungene und sehr konkrete Hilfestellung für Lehrkräfte bietet auch das Projekt DEKOS, erreichbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dekos/>, an dem auch die Autor:innen dieses Beitrags mitgewirkt haben.

4. Was können demokratische Schulen langfristig gegen Rechtsextremismus unternehmen?

Menschen werden nicht mit rechtsextremen Einstellungen oder gar einer rechtsextremen Ideologie geboren. Die Ursachen für die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen sind vielfältig (vgl. Stöss 2010, 47 ff.). Auf einige dieser Ursachen hat auch Schule einen Einfluss. Daher wird im abschließenden Teil dargestellt, was Schule langfristig gegen die Verbreitung rechtsextremer Einstellungen in der Gesellschaft tun kann und könnte.

Die Ausbildung eines sogenannten „autoritären Charakters“ ist eine wichtige Ursache bei der Ausprägung rechtsextremer Einstellungen. Er entwickelt sich insbesondere durch Erziehung in Schule und Elternhaus und besteht aus der Ablehnung alles Unkonventionellen, dem Gehorsam gegenüber Autoritäten und der Abwertung vermeintlich Schwächerer. Hier hat Schule, insbesondere Lehrkräfte, den größten Einfluss, wenn es um rechtsextreme Einstellungen geht: Werden Auseinandersetzungen nicht mit Argumenten geführt, sondern mit dem Verweis auf die eigene Machtposition beendet, werden unvorhergesehene Lösungswege nicht akzeptiert, werden die Schwächen der Schüler:innen bloßgestellt, dann fördert das die Ausbildung eines autoritären Charakters (→ Bd. 1: Achour).

Daran anknüpfend sind Konkurrenzdenken, Leistungsdruck und die Bewertung von Menschen ebenfalls Faktoren, die rechtsextreme Einstellungen begünstigen können. Für einzelne Lehrkräfte ist es innerhalb des bestehenden Systems einer selektiven Schule nicht einfach, hier Auswege zu finden. Einige Möglichkeiten⁶ gibt es aber dennoch: Eine kleine Änderung wäre bereits die gemeinsame Reflexion des selektiven Charakters von Noten mit den Schüler:innen. Zudem können Phasen, die explizit nicht in die Bewertung am Schuljahresende eingehen, den permanenten Druck reduzieren. Noten sollten außerdem nicht im Verhältnis zu anderen Schüler:innen gegeben werden („Ich vergebe grundsätzlich nie mehr als fünf Einsen!“). Schließlich ist die Wertschätzung und Anerkennung von allen Schüler:innen als Personen unabhängig von ihren Leistungen nicht an allen Schulen und Schulformen gleichermaßen etabliert. Dabei würde genau das den Fokus auf Noten und Leistungen schwächen.

6 Vgl. hierzu auch den Einführungsbeitrag von Sabine Achour zu Unterrichtsebene: Mitgestaltung und Hinterfragen struktureller Grenzen.

KONTEXT	ZEITLICHER HORIZONT		
	KURZFRISTIG	MITTELFRISTIG	LANGFRISTIG
Was wissen Sie über die SCHÜLER:IN, die die Aussage getroffen hat? - Ist die Person bereits durch ähnliche Äußerungen aufgefallen? - Ist dies die erste Aussage oder verdichten sich Hinweise auf ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild? - Könnte die Person diese Aussage nur aufgeschnappt haben? - Provoziert die Person häufiger oder stört sie gern den Unterrichtsverlauf? Wie viel ZEIT können/wollen Sie aufwenden? - Wird die Aussage zu Stundenbeginn oder Stundenende getätigt? - Befinden Sie sich im Unterricht in der Einstiegs-, Erarbeitungs- oder Ergebnissicherungsphase? - Liegt in den nächsten Stunden eine Lernerfolgskontrolle an? Was wissen Sie über die LERNGRUPPE? - Vertreten Schüler:innen gerne eigene Position? - Können Sie eine spontane, offene Diskussion durchführen? - Herrscht in der Gruppe Offenheit und Toleranz gegenüber sensiblen Themen?	Eigene Haltung zeigen (Ich-Botschaften) Nachfragen („Was meinst du mit ...?“), Details erfragen, nach Datengrundlage fragen („Woher weißt du das?“), zuspitzen („Willst du damit sagen, dass ...“)	Externe Hilfe suchen Bei Wiederholung: grundsätzliches Gespräch mit Schüler:in (und Eltern) suchen	Prävention in der Schule stärken, z. B. durch die Erarbeitung eines Konzepts über den Umgang mit diskriminierenden Handlungen
	Bei Zeitnot in der Stunde: eigene Haltung zeigen (Ich-Botschaften) Gespräch außerhalb des Unterrichts führen	Unterrichtsreihe zum Thema durchführen und darauf verweisen	
	Offene, spontane Diskussion anregen: Andere einbeziehen („Sehen das alle so?“); Gesellschaftsanalyse anerkennen („... ist ein Problem“), aber Weg zur Veränderung hinterfragen („Wie kann man das Problem denn lösen, ohne bestimmte Gruppen verantwortlich zu machen?“)	Sich über die Gruppenstruktur und die -dynamik informieren	

Wie ist die Qualität der AUSSAGE? • Ist klar erkennbar, dass mit der Aussage fundamentale demokratische Werte verletzt werden? • Reproduziert die Aussage eher diffuse Ängste?	Grenzen der Aussage im Klarsengespräch verdeutlichen (Fokus: Warum verletzt diese Aussage bestimmte Werte? Nicht Schüler:in bewerten) Bei diffusen Ängsten: Nachfragen, Details erfragen, keine Konstruktion von Gruppen vornehmen („wir“ gegen „die“)	Kollegiale Fallberatung im Kollegium verabreden	
Was ist Ihre eigene INTENTION in der Situation? • Wollen Sie ein Zeichen für die Lerngruppe setzen, dass hier eine Grenze überschritten wurde? • Wollen Sie die Person, die die Aussage getätigt hat, zu einer eingehenden Beschäftigung mit dem Thema bewegen? • Wollen Sie die gesamte Lerngruppe einbeziehen, um das Thema großflächiger und eingehender zu besprechen?	Zeichen setzen: Ich-Botschaften; gegebenenfalls Sanktionen androhen (Dazu könnte auch ein Gespräch mit der Schulleitung gehören.)	Zur Beschäftigung mit dem Thema anregen: Gespräch in Ruhe über Motive, Hintergründe, Auswirkungen	

Wie kann die Schule aus solchen Situationen EFFEKTE FÜR DIE DEMOKRATIEENTWICKLUNG in der Schule bewirken? • Wie bringt man das Anliegen in das Lehrerkollegium? • Wie entwickeln die Schulleitung und das Kollegium in der Schulgemeinschaft eine positive Stimmung für das Anliegen? • Wie bezieht man die Schulgemeinschaft in die Entwicklung mit ein? • Wie können alle Verantwortlichen die Verbindlichkeit des Anliegens vermitteln?	Informationen bereitstellen und Beratungsangebote vorhalten	Partizipation und Beteiligung fördern und in den Vordergrund stellen Schulleitung tritt für demokratische Schulentwicklung öffentlich ein Routinen der offeneren Ausprache und Kritik etablieren Trainings für Schüler:innen sowie das Lehrpersonal anbieten Mit Eltern- wie mit Schüler:innenvertretungen sich stetig über den Einfluss partizipativer Schul- und Lernkulturen austauschen und gemeinsame Perspektiven entwickeln Leitbild demokratischer Schulentwicklung partizipativ entwickeln Rechtssichere Haus- und Schulordnung unter Einbeziehung von Schüler:innen- und Elternvertretungen erarbeiten	Alle Routinen und Schulentwicklungsstrategien regelmäßig auf den Prüfstand stellen
--	--	---	---

Tab. 1: Empfehlungen für Reaktionen auf rechtsextreme Äußerungen

Quelle: Koschmieder, Julia/Koschmieder, Carsten (2021): Der Weg zu mehr Haltung im Kontext von Lehrkräftebildung. In: Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderheft, Nr. 21s. Juli 2021. Mit Ergänzungen und Erweiterungen von der Bertelsmann Stiftung.

Eine weitere Ursache von rechtsextremen Einstellungen ist das Gefühl von Vereinzelung. Dieses kann dazu führen, dass Menschen Halt in konstruierten Kollektiven wie dem „Volk“ suchen und diese Gruppen überhöhen. Eine funktionierende Schulgemeinschaft und das Erleben von Zusammenhalt innerhalb der Klassengemeinschaft kann solchen Vereinzelungsgefühlen etwas entgegen setzen.

In diesem Zusammenhang sei besonders herausgestellt, dass Rechtsextremismus davon lebt, einfache Antworten auf komplexe Probleme anzubieten und Schuldige zu benennen statt Ursachen. Guter (Politik-)Unterricht vermittelt den Schüler:innen die Fähigkeit, komplizierte, ineinander verschränkte Ursachen komplexer Probleme zu verstehen. Dazu muss Unterricht zu kritischem Denken befähigen; zum Hinterfragen und Diskutieren auf der Grundlage von evidenzbasierten Argumenten.

Eine der Demokratie verpflichtete Schule, an der demokratische Werte vermittelt und gelebt werden, ist im Kampf gegen Rechtsextremismus ein entscheidender Faktor, weil sie alle Menschen unabhängig von ihrem Hintergrund erreichen kann. Wenn alle Beteiligten sich ihrer Verantwortung bewusst und bereit sind, sich um das Thema Rechtsextremismus zu kümmern, und wenn die Bedingungen für Schulen entsprechend verbessert würden, dann können Schulen sehr viel gegen Rechtsextremismus in der Gesellschaft unternehmen. Sie brauchen dafür aber eine deutlich bessere Ausstattung: Personal, Geld, Infrastruktur und vor allem (auch zeitliche) Arbeits- bzw. Lernbedingungen, die Engagement erlauben und wertschätzen.

Literatur

- ACHOUR, Sabine** (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Wochenschau Sonderheft. Frankfurt/M., S. 4–13.
- ACHOUR, Sabine** (2023a): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte: In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–376.
- ACHOUR, Sabine** (2023b): Anforderungen an Schulen in der Migrationsgesellschaft und Konsequenzen für die Lehrkräftefortbildung. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hg.): Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Hannover, S. 258–280.

- BERGMANN**, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: KZfSS, 38(5), S. 223–246.
- BESAND**, Anja (2020): Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 14–15/2020, S. 4–9.
- BIRSL**, Ursula (2020): Paradoxien und Aporien des Antifeminismus. Eine demokratietheoretische Einordnung. In: Henninger, Annette/Birsl, Ursula (Hg.): Antifeminismen. ‚Krisen‘-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial? Bielefeld, S. 43–58.
- DECKER**, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Schuler, Julia/Brähler, Elmar (2022): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2022: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen, S. 31–90.
- FORUM** für kritische Rechtsextremismusforschung (2011) (Hg.): Ordnung. Macht. Extremismus. Effekte und Alternativen des Extremismus-Modells. Wiesbaden.
- HEINRICH**, Gudrun (2016): Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 179–186.
- HEINRICH**, Gudrun (2017): Unterstützung von außen und langer Atem. Strategien gegen Rechtsextremismus im Sozialraum Schule. In: Pfeiffer, Thomas/Glaser, Stefan (Hg.): Erlebnisswelt Rechtsextremismus. modern – subversiv – hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention. Schwalbach/Ts., S. 165–175.
- JASCHKE**, Hans-Gerd (1994): Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder. Wiesbaden.
- KOSCHMIEDER**, Carsten/Koschmieder, Julia (2019): Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In: Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie/Schedler, Jan (Hg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden, S. 99–109.
- KOSCHMIEDER**, Julia/Koschmieder, Carsten (2021): Der Weg zu mehr Haltung im Kontext von Lehrkräftebildung. In: Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, 72(1), S. 26–33.
- MÜLLER**, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? In: Zeitschrift für Politische Theorie, 7(2), S. 187–201.
- NEUGEBAUER**, Gero (2001): Extremismus – Rechtsextremismus – Linksextremismus: Einige Anmerkungen zu Forschungskonzepten, Forschungsfragen und Forschungsergebnissen. In: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Opladen, S. 14–37.
- REINHARDT**, Sibylle (2020): Neutralitätsgebot. Ein Fehlverständnis für Politische Bildung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 24(1), S. 14–15.

- SALZBORN**, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne: Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt/M.
- SALZBORN**, Samuel (2019): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. Baden-Baden.
- STÖSS**, Richard (2008): „Extremistische Parteien“ – Worin besteht der Erkenntnisgewinn? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 47/2008, S. 3–7.
- STÖSS**, Richard (2010): Rechtsextremismus im Wandel. Berlin.
- WRASE**, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 14–15/2020, S. 10–15.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3305>

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung

1. Was ist Rassismus?

Essed (1992, 375) definiert Rassismus als

„eine Ideologie, eine Struktur und einen Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“

2. Wann und warum wurde Rassismus erfunden?

Rassismus ist keine anthropologische Grundkonstante. Rassismus hat es nicht schon immer gegeben, seitdem Menschen existieren. Vielmehr wurde der biologistische Rassismus, der unterschiedliche menschliche Rassen konstruiert (weiß, gelb, rot und schwarz), wobei weiße Menschen als besonders arbeitsam, intelligent, keusch und ehrlich charakterisiert werden, wohingegen Schwarze Menschen als das negative Gegenteil fungieren, erst im Zeitalter der Aufklärung erfunden, und zwar von europäischen Philosophen (vgl. Hentges 1999). Der Grund für die Rassekonstruktion durch Philosophen wie Kant und Hegel (vgl. Landesmuseum für Natur und Mensch Oldenburg 2001) liegt darin begründet, dass in Europa die Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit aller Menschen gepredigt wurde und zeitgleich afrikanische Menschen versklavt wurden. Die vermeintlich ‚wissenschaftliche‘ Einteilung von Menschen in unterschiedliche Rassen und die Hierarchisierung von Menschen aufgrund der Rassekonstruktion, wobei Weiß ganz oben und Schwarz ganz unten in der Hierarchie stand, war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Menschen zu behaupten und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent im Zuge des Kolonialismus Menschen zu versklaven. Um diese einander ausschließenden Dinge überhaupt praktizieren zu können, haben Philosophen unterschiedliche

menschlichen Rassen erfunden (vgl. Mosse 2006), obwohl es biologisch gesehen keine unterschiedlichen menschlichen Rassen gibt. Somit wurden Rassen von weißen Menschen erfunden, um sich selbst an die Spitze der Rassenpyramide zu stellen und um Schwarze Menschen ausbeuten zu können. Rassismus ist wirkmächtig, weil Rassismus viele unterschiedliche Funktionen für unsere Gesellschaft besitzt. Die Ursprungsfunktion des Rassismus war die kapitalistische Ausbeutung Schwarzer Menschen und afrikanischer Rohstoffe, ohne Gegenleistung. Eine andere Funktion des Rassismus ist die Aufwertung der eigenen Menschengruppe (durch Rassifizierung, also Rassekonstruktion von Menschen) bei gleichzeitiger Abwertung anderer Menschen. Die Rassekonstruktion wurde somit als Legitimationsgrundlage benötigt, um fremd- und andersartige Wesen zu erschaffen, die vermeintlich zivilisiert werden mussten und deren Würde und Leben zugleich nicht das gleiche Recht auf Unversehrtheit zugesprochen wurde. Neben Italien, England, Frankreich, Portugal und Spanien war auch das Deutsche Reich an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt. Dem Deutschen Reich kommt sogar eine besondere Bedeutung bezüglich der kolonialen Expansion zu, weil der afrikanische Kontinent auf der Berliner Kongo-Konferenz 1884/85 unter den europäischen Mächten aufgeteilt wurde (vgl. Eckert 2013). Ebenfalls gilt der Vernichtungskrieg gegen die Herero und Nama zwischen 1904 und 1908 in der Kolonie des Deutschen Reiches „Deutsch-Südwestafrika“ (heute Namibia) als erster Genozid (Völkermord). Deutschland erkannte diesen erst 2021 an. Insgesamt wurde die Aufarbeitung von Rassismus und Kolonialismus in Deutschland lange vernachlässigt, weil diese v.a. den Rassismusbegriff auf die nationalsozialistische fabrikmäßige Ermordung fokussierte (vgl. → Bd. 1: Achour, Schmitz).

3. Klassischer biologistischer Rassismus und Neo- bzw. Kulturrassismus

Der klassische biologistische Rassismus argumentiert mit unterschiedlichen menschlichen Rassen, während der Neo- oder Kulturrassismus, auch ‚Rassismus ohne Rasse(-konstruktion)‘ genannt, mit der Unterscheidungskategorie von höher- bzw. minderwertiger sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen, Sprachen und Konfessionen argumentiert (Balibar 2002). Dieser Neo- und Kulturrassismus ist in unserer Gesellschaft zum einen viel salonfähiger als der klassische biologistische Rassismus, weil das Sprechen (aber nicht das Denken in und) über unterschiedliche Rassen in unserer Gesellschaft, auch aufgrund der Shoah bzw. Porajmos, tabuisiert ist, und zum anderen ist der Neo- oder Kulturrassismus

viel schwieriger zu erkennen, weil sich Menschen auf vermeintliche kulturelle Unterschiede berufen und sich deshalb für nicht rassistisch halten. Nur wenige Lehrer*innen äußern sich wie folgt: „Meine weißen Schüler*innen sind schlauer als meine schwarzen Schüler*innen“, weil sie (auch wenn sie das denken mögen und sich dieses Denken in unterschiedlichen Handlungspraktiken äußert) wissen, dass ein solches Denken, Sprechen und Tun sozial unerwünscht ist und gegebenenfalls sanktioniert wird. Viel verbreiteter sind folgende Aussagen im Lehrer*innenzimmer: „Meine muslimischen Schüler*innen nehmen mich als Frau nicht ernst, weil das im Islam so angelegt ist.“; „Sollen die doch Russisch zu Hause sprechen. In der Schule sprechen die gefälligst Deutsch.“

4. Rassismen statt Rassismus

Aufgrund unterschiedlicher Traditionslinien sprechen Rassismusforscher*innen von Rassismen statt von Rassismus:

- Antimuslimischer Rassismus: „Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die Muslim*innen bzw. diejenigen, die als solche gelesen werden; Anm. d. A.] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als identifizierbar“ (Shooman 2014, 64 f.). Demnach werden „Muslime und Menschen, die als Muslime markiert werden, [...] als homogene, essentialistische, dichotome Gruppe konstruiert, die im Verhältnis zur ebenfalls konstruierten Eigengruppe als weniger zivilisiert, weniger emanzipiert, weniger frei und weniger fortschrittlich konstruiert wird“ (Attia 2014, o. S.).
- Der Unabhängige Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2023, 24) hat die folgende Definition vorgeschlagen: „Muslimfeindlichkeit (auch: Antimuslimischer Rassismus) bezeichnet die Zuschreibung pauschaler, weitestgehend unveränderbarer, rückständiger und bedrohlicher Eigenschaften gegenüber Muslim*innen und als muslimisch wahrgenommenen Menschen. Dadurch wird bewusst oder unbewusst eine ‚Fremdheit‘ oder sogar Feindlichkeit konstruiert. Dies führt zu vielschichtigen gesellschaftlichen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen, die sich diskursiv, individuell oder strukturell vollziehen und bis hin zu Gewaltanwendung reichen können.“

- Gadge-Rassismus: „[...] ist eine in Deutschland seit Jahrhunderten reproduzierte Form des Rassismus, der dazu beiträgt, Rom*nja und Sinti*zze als ‚fremd- und andersartig‘ zu imaginieren und sie infolge des gedanklichen Separierungsprozesses aus wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeits-, Bildungs- und Wohnungsmarkt auszuschließen bzw. zu versuchen, ihre bloße menschliche Existenz zu vernichten“ (Fereidooni 2021a, 37). „Gadge ist eine Rromani-Bezeichnung für nicht Rrom*nja, Sinti*zza, Manus oder Kale. Gadge-Rassismus ist ein Begriffsvorschlag, der aus unserer Sicht das Netz der Außen-Zuschreibungen, -Verleugnungen, -Verleumdungen und der Gewalt beschreiben könnte, die historisch und zeitgenössisch [...] ausgeübt werden“ (IniRromnja 2015, 12).
- Anti-Schwarzer-Rassismus: „ist eine spezifische Form des Rassismus und hat in Europa und Deutschland seit der Zeit der Versklavung Tradition. Bei ASR handelt es sich um eine spezifische Herabwürdigung, Entmenslichung und rassistische Diskriminierung von Schwarzen Menschen afrikanischer Herkunft. [...] Es handelt sich dabei um Zuschreibungen und Projektionen, die nicht in der Realität gründen, sondern in einer lang tradierten und damit in Alltagskultur ebenso wie im Kanon von Literatur und Kunst verankerten und somit breit, wenn auch oft unbewusst geteilten rassistischen Normalität. Kurz: ASR beschreibt nicht die Eigenschaften Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen, sondern die Projektionen, die zur Durchsetzung und Rechtfertigung weißer Vorherrschaft, rassistischer Unterdrückung und mit dieser verwobenen globalen Arbeitsteilung und kapitalistischer Inwertsetzung geschaffen wurden“ (Afrozensus 2021, 40 f.).
- Antislawischer Rassismus: „Bereits im 19. Jahrhundert war Antislawismus – auch Slawenfeindlichkeit genannt – in Deutschland als eine Form des Rassismus weit verbreitet. Darunter ist die Diskriminierung und Verfolgung von Menschen osteuropäischer Herkunft zu verstehen, die durch rassistische Zuschreibungen als Angehörige einer ‚slawischen Rasse‘ angesehen werden. ‚Slawen‘ wurden als minderwertig erachtet und es wurde ihnen die Fähigkeit zur Kultivierung von Land abgesprochen. Antislawismus spielte in der nationalsozialistischen Ideologie und Politik eine wichtige Rolle, insbesondere für die Rechtfertigung des Angriffskrieges gegen die Sowjetunion, die Annexion osteuropäischer Regionen für deutsche Siedlungsprojekte und die unmenschliche Behandlung sowjetischer Kriegsgefangener im Zweiten Weltkrieg“ (KZ Gedenkstätte Neuengamme 2019, 169).
- Antiasiatischer Rassismus: „Basierend auf tatsächlichen und imaginierten Besuchen Asiens, haben seit dem 13. Jahrhundert Europäer*innen [anti-

asiatische; Anm. d. A.] Narrative konstruiert und verbreitet, die bis heute wirkmächtig sind. In ihnen erscheinen Asiat*innen als ‚anders‘, ‚exotisch‘ und ‚gefährlich‘. Auch in Deutschland lässt sich anhand von historischen Beispielen eine klare Kontinuität und Systemimmanenz von antiasiatischem Rassismus aufzeigen. [...] Die Verstärkung von antiasiatischem Rassismus im Kontext der Corona-Pandemie lässt sich [...] historisch einordnen. Seit dem 19. Jahrhundert wird die ‚Gelbe Gefahr‘ mit der Entstehung und Verbreitung von Epidemien wie der Pest, in der jüngeren Vergangenheit mit Infektionskrankheiten [...] verknüpft. Das biologisch-medizinische Phänomen einer Pandemie wird rassifiziert und kulturalisiert; Ess-, Wohn- und Hygienegewohnheiten werden als Teil einer imaginierten ‚asiatischen Kultur‘ für die Entstehung und Verbreitung von Pandemien verantwortlich gemacht. Der historische und der aktuelle Diskurs unterscheiden sich jedoch in einem Aspekt: Während China früher als ‚traditionell‘, ‚unzivilisiert‘ und ‚unterentwickelt‘ eingeordnet wurde, wird das Land inzwischen als eine für Europa ökonomisch, geopolitisch und technisch gefährliche Konkurrenz bewertet“ (Suda/Mayer/Nguyen 2020, o. S.).

5. Weißsein

Weißsein ist eine gesellschaftliche Positionierung. Je mehr eine Person dem globalen Schönheitsideal des Weißseins entspricht, desto weniger rassistische Diskriminierung erfährt diese Person. Weißsein ist dabei nicht nur auf die ‚Hautfarbe‘ bezogen. Weißsein bezieht sich auch auf historische Verhältnisse und Erfahrungen der Unterdrückung bzw. der Privilegierung.

Weißsein kann u. a. damit übersetzt werden, dass Menschen unhinterfragbar als gleichwertige Menschen anerkannt werden ohne ihre Daseinsberechtigung unter Beweis stellen zu müssen. Der Status des Weißseins kann sich aber auch schlagartig verändern, denn z. B. wurde jüdischen Deutschen mithilfe der ‚Nürnberger Rassegesetze‘ ihr Weißsein/Deutschsein abgesprochen und sie wurden als ‚jüdische Rasse‘ bezeichnet, die gegenüber der ‚arischen Rasse‘ als minderwertig betrachtet wurde. Diese Aberkennung des Weißseins mündete in der fabrikmäßigen Ermordung von vormals als weiß gelesenen jüdischen Deutschen.

6. Rassismuskritische Kompetenzentwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen

Die Relevanz rassismuskritischer Kompetenzentwicklung der Schüler*innen intendiert eine doppelte Entwicklung:

- a) Schüler*innen erwerben kognitive Kompetenzen, um rassismusrelevante Sachverhalte in politischen Bildern, Texten und Reden zu erkennen und
- b) sie erwerben eine rassismuskritische Handlungskompetenz, um Gefahren von der Demokratie abzuwenden.

Die Zielsetzung der rassismuskritischen politischen Bildung ist das Folgende:

- Schüler*innen verstehen, wie Differenzkonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart funktionalisiert worden sind bzw. werden, indem sie den folgenden Fragen nachgehen:
- Wann, wie und zu welchem Zweck wurden bzw. werden Menschen zu ‚anders- und fremdartigen‘ Wesen gemacht und welche Auswirkung hatte bzw. hat das für diese Menschen bzw. für die gesamte Gesellschaft (vgl. Fereidooni 2019)?

Aus dieser Zielsetzung an die Demokratiebildung resultiert eine komplexe Anforderung an (angehende) Lehrer*innen aller Fächer: Die Erweiterung ihrer Professionskompetenz in Bezug auf rassismuskritisches Wissen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Fachdidaktiken die folgenden Fragen:

- Was müssen rassismuskritische Lehrer*innenbildner*innen in der universitären Lehre leisten, damit die Lehramtstudent*innen ihre rassismuskritische Professionskompetenz insofern erweitern, als dass sie
 - a) ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in einem nächsten Schritt in der Lage sind,
 - b) ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und
 - c) diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen (vgl. Fereidooni/Simon 2020)?

Um Rassismuskritik, also die Kritik an bestehenden rassismusrelevanten Denk-, Sprech- und Handlungsweisen, betreiben zu können, müssen sich (angehende) Lehrer*innen mit den vier folgenden Fragen kontinuierlich auseinandersetzen:

- Was hat Rassismus mir beigebracht, obwohl ich nicht rassistisch sein möchte?
- Was passiert in meinem Klassenraum und in meinem Lehrer*innenzimmer Rassismusrelevantes?
- Inwiefern reproduzieren meine Unterrichtsmaterialien (z.B. das Schulbuch) rassismusrelevante Wissensbestände?
- Was muss ich machen, damit Rassismus in meinem Berufskontext ein Stück weit weniger vorkommt?

Die rassismuskritische Auseinandersetzung ist ein lebenslanger Prozess, denn Rassismus zu erlernen, geschieht automatisch und bedarf keiner Anstrengung, aber Rassismus zu verlernen, ist ein stetiger aktiver Prozess, der mühsam ist. Überall dort, wo Menschen zusammenkommen, spielt Rassismus eine Rolle, deswegen gibt es keine Räumlichkeiten ohne Rassismus. Wenn Menschen sich beständig kritisch gegen Rassismus einsetzen, können rassismussensible Räume geschaffen werden.

Im Unterricht „dürfen Fremdzuschreibungen nicht (re-)produziert werden, vielmehr müssen rassistische Zugehörigkeitsdebatten und Einteilungen dekonstruiert werden. In einem rassismuskritischen Zugang sollte die binäre Logik von Zugehörig und Nichtzugehörig kritisiert und dekonstruiert werden“ (Fereidooni/Möller/Khakupour 2024).

Für die pädagogische Professionalisierung ergeben sich die folgenden Fragen:

- Was muss eine rassismuskritische universitäre Lehre leisten, damit die Lehramtsstudent*innen aller Fächer ihre rassismuskritische Professionskompetenz erweitern; beispielsweise indem rassismusrelevante Anrufungen der Schüler*innen möglichst vermieden werden?
- Welche Themen tauchen (nicht) in Lehrplänen auf und warum?

(Angehende) Lehrer*innen müssen ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in der Lage sind, ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen.

Das Forschen, Lehren, Lernen, Nachdenken und Reden über Rassismus ist in unserer Gesellschaft und in unseren Bildungsinstitutionen mit einigen Hürden und Widerständen verbunden, die u.a. der Nationale Diskriminierungs- und Rassismus-Monitor (2022) dargestellt hat:

- 60 % der Bevölkerung stimmen der Aussage zu, dass Rassismus in erster Linie von Rechtsextremen ausgeht. Mehr als ein Drittel (35 %) der Bevölkerung verortet ihn vor allem in den USA.
- Die 45- bis 54-Jährigen sind am häufigsten (63 %) der Meinung, es sei ‚Un Sinn, dass normale Wörter jetzt rassistisch‘ seien.
- 33 % der Bevölkerung teilen die Auffassung, dass Menschen, die sich über Rassismus beschwerten, ‚häufig zu empfindlich‘ seien. 52 % sind der Meinung, dass es ‚übertrieben sei, dass manche Menschen Angst davor haben, ständig und überall Opfer von Rassismus zu werden‘.

Gleichzeitig weisen die Forschungsbefunde des Afrozensus (2020) darauf hin, dass die knapp 6.000 Schwarzen Forschungsteilnehmer*innen keinen Lebensbereich benannten, in dem ihnen Rassismus kein umfassendes Problem bereitet:

- 90 % geben an, dass ihnen nicht geglaubt wird, wenn sie Rassismus ansprechen.
- Zwei Drittel geben an, dass sie aufgrund rassistischer Zuschreibungen in der Schule/Universität bei gleicher Leistung schlechtere Bewertungen als andere Mitschüler*innen/Kommiliton*innen erhalten.

Um Schüler*innen beizubringen, rassismuskritisch zu denken und zu handeln, müssen (angehende) Lehrkräfte des Fachs Politik in einem ersten Schritt selbst rassismuskritisches Professionswissen erlangen. Für den Aufbau rassismuskritischer Kompetenzen muss die universitäre Lehrer*innenbildung Sorge tragen. Rassismuskritische Ansätze, die sich explizit auf Kritische Weißseinsforschung und Postkoloniale Studien berufen, stellen allerdings nach wie vor in der fachdidaktischen Forschung und Lehre eine Leerstelle dar (vgl. Fereidooni 2021b exemplarisch für die politikdidaktische Forschung).

Der rassismuskritische Kompetenzaufbau von (angehenden) Lehrer*innen beinhaltet die Notwendigkeit, über eigenes rassismusrelevantes Wissen zu reflektieren sowie (un-)sichtbare Privilegien zu fokussieren, statt Rassismuserfahrungen von Kolleg*innen und Schüler*innen zu bagatellisieren.

Die universitäre Lehre kann Rassismuskritik und Demokratiebildung mithilfe der folgenden Themenkomplexe kombinieren:

- Exkursionen an bedeutsame Orte des rassistischen Widerstands bzw. der rassismusrelevanten Praxis
- Fluchtursachen und koloniale Vergangenheit
- Rassismuskritik und Kritische Weißseinsstudien

- Diversity Studies für die Schule: Adultismus, Rassifizierung, Klasse, Geschlecht, Alter, körperliche (Un-)Versehrtheit und Heteronormativität
- Postkoloniale Studien für angehende Lehrer*innen
- Rassismuskritische Vor- und Nachbereitung von Auslandspraktika
- Sprache und Unterricht (monolingualer Habitus, Neolinguizismus, sprach-sensible Aufgabenentwicklung)
- Intersektionale Analyse der Konstruktionsbedingungen von Differenz und Norm

Biografisch-reflexive Ansätze regen die Selbstreflexion über eigene Verstrickungen im Gefüge des Alltagsrassismus an. (Angehende) Lehrer*innen sollten sich Kenntnisse über die Internalisierung von rassistischem Wissen sowie Empowerment-Wissen aneignen.¹

Rassismuskritisches Forschendes Lernen kann insbesondere in Praxisphasen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung betrieben werden. Autoethnografische Zugänge zu intersektionalen Differenzkategorien könnten hierbei hilfreich sein.

Die rassismuskritische Analyse schulrelevanter Materialien (Schulbücher, Handreichungen und Curricula) bzw. im Unterricht erstellter Materialien (Plakate und Tafelbilder) der Fächer kann die widerständige Praxis, Rassismus nicht zu reproduzieren, befördern.

Zum Schluss muss selbstkritisch angemerkt werden, dass eine Diskrepanz zwischen Einstellungen von (angehenden) Lehrer*innen und Handlungen derselben existiert, denn Professionswissen und -handeln der Lehrer*innen stimmen oftmals nicht überein (vgl. Klee 2008). Dass sich Professionswissen per se zu einem professionellen Können transformiert, ist ein Irrtum. Vielmehr benötigt das professionelle Können Möglichkeitsräume des Lernens durch Fortbildungen

1 Schulen sind keine Safe Spaces und nicht alle Lehrer*innen können ihre Schüler*innen empowern. Empowerment benötigt einen hierarchiesensiblen sowie benotungs- und bewertungsfreien Raum. Zudem ist Empowerment getragen von gleichen bzw. ähnlichen Erfahrungen z.B. in Bezug auf Rassismus. Somit kann eine weiß-deutsche Lehrperson sehr wohl einen rassismussensiblen Unterricht machen und sehr reflektiert mit ihrer eigenen Positioniertheit in der rassismusrelevanten Matrix umgehen, aber diese Lehrkraft kann ihre BiPoC-Schüler*innen nicht empowern, weil die Schüler*innen eine andere Lebensrealität besitzen als die Lehrkraft. Analog dazu: Ein heterosexueller cis Mann kann sexismussensiblen Unterricht durchführen, aber er kann seine weiblichen Schüler*innen nicht in Bezug auf Sexismus empowern. Diesbezüglich eignet sich die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen.

und Feedback sowie Zeit, Wissensbestände zu (ver-)lernen. Die mathematische Gleichung: Lehrer*innenbildung = Lehrer*innenhandeln = Schüler*innenlernen = Lehrer*innenbildung = Lehrer*innenhandeln ist kein linearer, sondern ein zirkulärer Prozess, denn die Motoren der rassismuskritischen Schulentwicklung sind derzeit nicht die Lehrer*innen, sondern die Schüler*innen, deshalb sollten alle schulrelevanten Personen ihre Lernbereitschaft aufrechterhalten.

Literatur

- AFROZENSUS** (2020): Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland. Online: <https://afrozensus.de/reports/2020/Afrozensus-2020-Einzelseiten.pdf>.
- ATTIA**, Iman (22.06.2014): Antimuslimischer Rassismus: Sie werden als Fremde behandelt. Online: <https://www.islamiq.de/2014/06/22/antimuslimischer-rassismus-sie-werden-als-fremde-behandelt/>.
- BALIBAR**, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 247–260.
- ECKERT**, Andreas (2013): Die Berliner Afrika-Konferenz (1884/85). In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt/M./New York, S. 137–149.
- ESSED**, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg, S. 373–387.
- FEREIDOONI**, Karim (2019): Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung – Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 293–318.
- FEREIDOONI**, Karim (2021a): Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In: Fereidooni, Karim/Höfl, Stefan E. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt/M., S. 37–60.
- FEREIDOONI**, Karim (2021b): Peripherie und Zentrum der Politikdidaktik. Wer darf (nicht) sprechen und warum? Ein Interview. In: Bonfig, Anja/Scaramuzza, Elia (Hg.): Heterogenität in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 20–40.
- FEREIDOONI**, Karim/Möller, Lara/Khakupour, Natascha (2024): Ungleichheitspraktiken, rassismuskritische Unterrichtsplanung. In: Chehat, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.

- FEREIDOONI, Karim/Simon, Nina** (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden.
- HENTGES, Gudrun** (1999): Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach/Ts.
- INIRROMNJA** (2015): Rassismus gegen Rrom*nja und Sinti*zza. Online: http://rassismusbericht.de/wp-content/uploads/Fernandez_IniRromnja_Hintergrundbericht.pdf.
- KLEE, Andreas** (2008): Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- KZ-GEDENKSTÄTTE** Neuengamme (Hg.) (2019): Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus. Voraussetzungen – Funktionen – Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit. Neuengammer Studienhefte, 5(1). Online: https://www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de/files/PDF/NG_Verflechtungen_Bildungsmaterialien.pdf.
- LANDESMUSEUM** für Natur und Mensch Oldenburg (2001): Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen. Oldenburg.
- MOSSE, George L.** (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/M.
- NATIONALER** Diskriminierungs- und Rassismus-Monitor (2022). Online: <https://www.rassismus-monitor.de/>.
- SHOOMAN, Yasemin** (2014): ‚...weil ihre Kultur so ist‘. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.
- SUDA, Kimiko/Mayer, Sabrina J./Nguyen, Christoph** (2020): Antiasiatischer Rassismus in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 42–44/2020. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antirassismus-2020/316771/antiasiatischer-rassismus-in-deutschland/>.
- UNABHÄNGIGER EXPERTENKREIS** Muslimfeindlichkeit (2023): Muslimfeindlichkeit – eine deutsche Bilanz 2023. Online: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/06/dik-uem.html>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3306>

Genderfragen in der Demokratiebildung

1. Warum ist Gender ein Thema der Demokratiebildung?

Gender und Demokratie sind auf vielfältige Weise verbunden. Der vorliegende Beitrag stellt zunächst in einem einleitenden Schritt diese sozialen, politischen und normativen Beziehungen heraus, indem strukturelle Problemlagen der Demokratie entlang der Geschlechterlinie skizziert werden. Weil Demokratiebildung diese Beziehungen nicht nur objektiv beobachtet, sondern sie als pädagogische Disziplin subjektbezogen thematisiert, führt der Beitrag in das Konzept der Geschlechtergerechtigkeit ein. Wie das Konzept in Schulen umgesetzt werden kann und welche Herausforderungen dafür angesetzt werden können, wird anschließend erörtert. Abschließend werden auf der Ebene der Bildner*innen Chancen und Hindernisse gendergerechter Demokratiebildung reflektiert und Gestaltungsoptionen in der Lehrkräftebildung vorgeschlagen.

Mit dem grundlegenden Merkmal gleichberechtigter Mitbestimmung verspricht Demokratie, an der Auflösung asymmetrisch verteilter politischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse interessiert zu sein. Ungleichheiten stellen dementsprechend ein Problem für Demokratie dar, da sie potenziell den gleichen Zugang zu Macht und Herrschaft unterminieren. Eine Form der Ungleichheit formiert sich entlang der gesellschaftlich weitgehend binär formulierten Unterscheidung von Geschlecht. Der Grundsatz „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ (Art. 3 Abs. 2 GG) ist Leitnorm für Gesetzgebung und Rechtsprechung. Allerdings ist diese nicht in sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen gleichermaßen umgesetzt. Ungleichheiten bestehen sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten, eigene Interessen und Bedürfnisse in politischen Entscheidungsprozessen zu vertreten, als auch im Hinblick auf eine gleichgestellte Repräsentation in Gremien und Entscheidungsprozessen, in denen politische, soziale und ökonomische Fragen und Probleme verhandelt werden. Zudem haben Geschlechterungleichheiten auch eine kulturelle Dimension, die sich auf Lebensführung (wie Familien- und Geschlechtermodelle, Erziehungs- und Lebensstile) bezieht. Alltagskulturellen Praktiken und Präferenzen aus der Habitualisierung von Rollen und Diskriminierungserfahrungen kommen im Hinblick auf gleichberechtigte

Mitbestimmung eine entscheidende Rolle zu. Noch belangvoller wird Genderungleichheit, wenn Aus- und Einschlüsse zu Herrschafts- und Machtpositionen aufgrund von Wechselwirkungen mit anderen Ungleichheitskategorien bzw. Differenzmerkmalen (im Sinne von Intersektionalität, Crenshaw 1989) sowie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt miteinbezogen werden. Mit der Möglichkeit nach § 22 (3) PStG (Personenstandsgesetz) neben ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ auch eine dritte Geschlechtsoption anzugeben, eröffnen sich auch formal Wege jenseits von Geschlechterbinarität. An Verteilungs-, Macht- und Repräsentationsfragen schließt das Ringen um Anerkennung von Genderidentitäten jenseits einer binären Ordnung an. Wider die Feststellung, dass Heteronormativität ein soziales Konstrukt ist (z.B. Voß 2015), wird eine Vielzahl sozialer Räume entlang einer „natürlich“ geglaubten Unterteilung zwischen Mann und Frau organisiert. Die massive Wirkkraft von Gender beschreibt Faulstich-Wieland (2000, 203 f.) wie folgt: „Geschlechtliche Sozialisation beinhaltet eine Somatisierung [Verinnerlichung; Anm. d. A.] von Herrschaft, d.h., die sozialen Unterschiede zwischen Frauen und Männern müssen in die Körper eingeschrieben werden – wodurch sie wiederum als natürlich erscheinen.“ Mit der Zuordnung zu einem Geschlecht folgt demnach auch eine Zuschreibung von Fähig- und Möglichkeiten, wobei z.B. physische Variationsräume nachgelagert werden. Dies verdeutlicht sich zum Beispiel in Aussagen wie „Für eine Frau kann sie sehr weit werfen“.

Aktuell zeigt sich im öffentlichen Diskurs zu Gendergerechtigkeit eine doppelte Bewegung: Mehr Anerkennung für die gleichberechtigte Position von nicht männlich gelesenen Personen und sichtbare geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sprechen zwar einerseits für eine verbesserte Verteilung von Zugängen zu Macht und Herrschaft. Andererseits stehen die Genderidentitäten und -zuschreibungen (zu) stark im öffentlichen Fokus: Gender wird als entscheidendes Merkmal einer Person (z.B. für Konsum und Entscheidung) hervorgehoben, wodurch sich Disparitäten festigen. Es ist eine deutliche Sexualisierung, Objektivierung sowie Geschlechterstereotypisierung zu beobachten (z.B. Rendtorff 2017, 22). Außerdem ist die Frage nach der „Natürlichkeit“ von Geschlecht populistisch und zunehmend rechtsideologisch instrumentalisiert (z.B. Mayer u.a. 2018). Ein Beispiel dafür ist die Polemisierung eines „Genderwahns“ in Kampagnen der extremen Rechten, durch die auf breitere gesellschaftliche Debatten über u.a. geschlechtergerechte Sprache Einfluss genommen werden soll.

Deutlich wird damit auch, dass bestehende Geschlechterungleichheiten neben der formalen Gleichheit der Ergänzung um materielle und kulturelle Gendergerechtigkeit bedürfen. Gendergerechtigkeit umfasst die demokratische Zielperspektive, dass Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht die gleichen

Chancen und Ressourcen haben. Dazu gehört es, Geschlechterstereotype und -diskriminierung zu überwinden und sicherzustellen, dass Frauen, Männer und Personen mit anderen Geschlechtsidentitäten in allen Aspekten des Lebens gleichberechtigt sind. Eine Demokratiebildung, der es um die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Förderung einer diskriminierungsfreien, vielfältigen Gesellschaft geht (Achour 2021), bezieht daher Gendergerechtigkeit und damit verbundene Genderfragen als Entwicklungsaufgabe sowie die skizzierten Differenzverhältnisse jenseits formal garantierter Gleichheit ein.

Genderfragen in der Demokratiebildung betreffen neben der Gleichberechtigung im Zugang zu Macht und Herrschaft auch die Anerkennung und den Respekt für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, eine Kritik an populistischer Instrumentalisierung und die kritische Reflexion patriarchaler Strukturen. Gleichzeitig beinhalten sie die Auseinandersetzung mit der eigenen Genderidentität in Bezug auf die genannten Aspekte. Gendergerechtigkeit als Anliegen der Demokratiebildung hat somit eine nicht geringe Zahl an Schwerpunkten, die in unterschiedlicher Weise adressiert werden müssen. Kinder und Jugendliche stehen dabei besonders im Fokus, da die Entstehung und Reproduktion von Geschlechterungleichheit von Sozialisationsräumen und -erfahrungen, allen voran von und in der Schule, abhängig ist.

2. Gendergerechtigkeit in Schulen

Innerhalb gendergerechter Bildung geht es zum einen darum, verschiedenartige Bedürfnisse (auch in ihrer Gleichwertigkeit) wahrzunehmen, zum anderen darum, genderbezogene Ungleichheitsverhältnisse inhaltlich und pädagogisch zu adressieren. Grundlage dafür ist ein Problembewusstsein für Genderthemen seitens der Lehrkraft und eine gendersensible Schulkultur. Schule wird so einerseits zum Ort, an dem auf Ungleichheit beruhende Ausschlussmechanismen gebrochen werden. Andererseits bleibt sie als „Geschlechterregime“ (Jäckle 2015) maßgeblich an der Reproduktion von (genderbezogener) Ungleichheit beteiligt. Die Gleichzeitigkeit von Förderung und Verhinderung ist eine herausfordernde Aufgabe; wie gelingt eine Thematisierung von Genderfragen, ohne durch das Rekurren auf Gender Differenz zu reproduzieren? Folgende Herausforderungen können herausgestellt werden, die zugleich Entwicklungsperspektiven von Genderfragen in der Demokratiebildung eröffnen:

- Herausforderung 1: Die Dominanz von Heteronormativität – oder: vielfältige Rollen und Identitäten (kennen-)lernen

Jenseits der binären Einteilung in Mann und Frau (und auch innerhalb von Gendergruppen) bestehen Zugehörigkeiten und Variationen, die die Identifikation von einem eindeutig Männlichen versus einem eindeutig Weiblichen zu einer Verkürzung werden lassen. Auch innerhalb der Schule findet sich Genderbinarität als „allgegenwärtige Wiederholung“ (Faulstich-Wieland 2000); Lernende müssen eine stetige Anpassungsleistung ihrer (von außen zugeschriebenen und eigenen) Genderidentität in ein bereits bestehendes System mit genderbezogenen Rollenerwartungen leisten. Gerade für nicht männlich gelesene oder queere Personen ist diese Anpassungsleistung noch einmal anders, denn der soziale „Normalzustand“ ist am cis Mann orientiert (Heteronormativität) (Fraser 2013, 213). Gendergerechte Demokratiebildung vermeidet heteronormative Dominanz sowie die Bildung von Stereotypen und stärkt die Toleranz gegenüber (davon abweichenden) Lebensformen und Lebensrealitäten. Wie in Bezug auf andere soziale Differenzmerkmale sind Stereotype bzw. das Bedienen von Stereotypen in der eigenen Praxis zu hinterfragen (Elsen 2020; Büker/Rendtorff 2015). Darunter fallen auch scheinbar objektiv zu beobachtende Unterschiede. Denn in einer heteronormativ organisierten Welt beziehen sich alle Praxen auf eine sozial hegemoniale, aber lediglich konstruierte Normalität und passen das individuelle Verhalten der Rollenerwartung an. Die stereotypen Erwartungen und Wahrnehmungen schränken den (sozial akzeptierten) Handlungsraum einer Person ein. Sie sind überdies nicht nur auf Gender bezogen, sondern intersektional mit anderen Differenzmerkmalen bzw. Diskriminierungsformen (wie u.a. sozioökonomischer Status, Krankheiten oder Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit) verstrickt. Dies zeigt sich z.B. im Falle von *Othering*. Darunter zu verstehen sind verbale oder symbolische Abgrenzungen, durch die die eigene Position als „normal“ überhöht wird und andere Lebensrealitäten abgewertet werden (Hall/Massy/Rustin 2013). Diese müssen nicht unbedingt auf Stereotypisierungen rekurren, manifestieren aber im gleichen Maße Ausschlüsse. Die Feststellung, dass ein bestimmtes Gender gegen die genderbezogene Rollenerwartung aufgrund eines anderen Differenzmerkmals verstößt, wirkt so in mehrere Richtungen und gleichzeitig spezifisch diskriminierend. Neben einem Bewusstsein (sogenannter Awareness) für eigene genderbezogene Vorstellungen und Privilegien (zunächst seitens der Lehrpersonen) kann eine kritische Haltung zu Genderhierarchien eingenommen werden, sprich: Dass bestimmte Geschlechterrollen, -merkmale und -identitäten als wertvoller oder mächtiger angesehen werden als andere, wird von Lernenden und Lehrenden hinterfragt.

- Herausforderung 2: Die soziale Konstruktion von Geschlecht – oder: in sicheren Räumen lernen

Gendergerechte Demokratiebildung reflektiert die soziale Konstruktion von Geschlecht als eine Kategorie, um Schüler*innen basierend auf gesellschaftlich festgelegten Normen und Erwartungen in bestimmte Gruppen einzuteilen. In Anlehnung an Löw (2017) kann für Schule angenommen werden, dass die Konstituierung von Räumen immer mit Einschlüssen und Ausgrenzungen verbunden ist. Es ist dann zentral, welche geschlechtliche Vielfalt von Kindern und Jugendlichen in einem Raum präsent ist. Die Teilnahme am Unterricht und extracurricularen Angeboten sollte dabei ohne Einschränkungen aufgrund von oder durch die Genderzugehörigkeit erfolgen. Noch kann empirisch nur auf Ein- und Ausschlüsse entlang binärer Kategorien verwiesen werden. Festgestellt werden kann z.B. ein Gendergap im politischen Interesse und der Selbstwirksamkeitserwartung (Gronostay 2022). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass zwischen den Gendern unterschiedliche Lernstile bestehen (Mašić/Polz/Bećirović 2020). Genderzugehörigkeit durchzieht somit alle Bereiche von Unterricht. Bedeutsam werden vor diesem empirischen Hintergrund Räume, in denen Lernende keine Angst aufgrund ihres Genders oder ihrer sexuellen Orientierung haben müssen und Lehrende abwägen, wann und wie Gender als Ordnungskategorie expliziert, problematisiert oder neutralisiert wird. In Anlehnung an Faulstich-Wieland (2009) und Debus (2015) ist eine Trias von *Dramatisieren*, *Entdramatisieren* und *Nichtdramatisieren* zur Unterrichtsorganisation hilfreich. Das *Dramatisieren* bezieht sich auf eine „explizite Bezugnahme auf Geschlecht[, die] die Geschlechtszugehörigkeit als Merkmal in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit [hebt]“ (Faulstich-Wieland 2009, 55). Dies ist der Fall, wenn beispielsweise Gruppen oder Sprechzeiten im Unterricht paritätisch aufgeteilt werden. Arbeiten in gendergemischten Gruppen kann die Interaktion verbessern, sogar Stereotype abbauen (Fabes/Martin/Hanish 2019). Die Aufteilung von Sprechzeiten kann geschlechterbezogene Dominanz begrenzen. Allerdings werden in einer Situation des Dramatisierens genderbezogene Stereotype aktiviert. Entsprechend müssen diese in irgendeiner Form zurückgenommen bzw. *entdramatisiert* werden. Wenn es dabei nicht um eine gezielte und didaktisierte Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen oder Stereotypen geht, regt Rendtorff (2015) dazu an, dies unaufgeregt bspw. durch beiläufige Gegenrede zu tun. Momente ungewollter Dramatisierung von Gender können ebenso durch Lernende aufgeworfen werden, bspw. wenn ein gemeinsames Arbeiten aufgrund der jeweiligen Genderzuordnung verweigert wird. Eine Art der Entdramatisie-

rung kann es sein, in der Auseinandersetzung oder im weiteren Unterrichtsverlauf gezielt auf andere Bezugskriterien wie z.B. auf die allgemeine Beteiligungsbereitschaft der Lernenden auszuweichen. Auch können bestehende Stereotype durch Gegenbeispiele gezielt irritiert werden. Gerade die durch die Betonung von Gender entstandene Ungleichheit sollte Debus (2015) zufolge mit Betonung von Gemeinsamkeiten bzw. anderen Schnittmengen aufgefangen werden. *Nichtdramatisieren* heißt, genderbezogene Aspekte in Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen: Materialien sollten gewählt werden, in denen gendervielfältige Stimmen in gleichberechtigter Weise sprechen; unterschiedliche Methoden sollten genutzt werden, um diversen Stärken Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Gendergerechte Unterrichtsplanung richtet sich also an die Ansprache der Lernenden wie auch an alle Elemente didaktisch-methodischer Planung, wozu sich Zugänge, die Multiperspektivität und unterschiedliche Lernwege in den Vordergrund stellen, besonders gut eignen. Über regelmäßiges Feedback können zudem Erwartungen und Bedarfe der Lernenden sichtbar und transparent gemacht werden. Sollte es zu sexistischen Beleidigungen kommen, hilft es, diese klar als sexistisch zu benennen und in ihrem legitimatorischen Wert zu disqualifizieren; gendersensible Demokratiebildung ist nicht neutral, sondern an demokratischen Werten und der Entwicklung kritischer Urteilskraft orientiert.

- Herausforderung 3: Wirksame Machtstrukturen und -dynamiken – oder: Lernen zwischen Subjekt und Struktur

Gendergerechte Demokratiebildung hinterfragt Machtstrukturen, die durch Gender in unsere und auch andere Gesellschaften eingeschrieben sind. Dies bezieht sich im Besonderen auf die Privilegierung des heteronormativ Männlichen. Gender ist dabei keine Kategorie, über die Lernende auf der individuellen Ebene adressiert werden. Es ist wichtig, dass eine Kritik am Patriarchat nicht als grundsätzliche und gar persönliche Kritik an männlich gelesenen Menschen missinterpretiert wird. Nichtsdestoweniger ist es ein (demokratisches) Problem, dass nicht männlichen Personen über lange Zeit – und auch weiterhin – Zugänge verweigert werden und ihre Perspektive nicht hinreichend berücksichtigt wird. Eine politische Antwort ist v.a. Gleichstellungspolitik, die mit Kindern und Jugendlichen thematisiert werden kann. Das Diskutieren von Maßnahmen zur Gleichstellung und deren Grenzen sowie das Dekonstruieren von Wissen, das vor allem von Männern und/oder anhand einer stereotypisch verstandenen Männlichkeit produziert worden ist, sind kritische Auseinandersetzungen mit

Gender, die fächerübergreifend Relevanz haben. Neben diesen strukturellen Aspekten werden Machtverhältnisse aber auch subjektiv erlebt und interpretiert, was die Art und Weise, in der die Lernenden Genderfragen betrachten und bewerten, beeinflusst. Gendergerechte Demokratiebildung betrachtet gerade das Wechselverhältnis, wodurch dann vielschichtige Exklusionsprozesse in Gesellschaft, aber auch Schule und Unterricht in den Blick rücken.

In diesen drei Herausforderungen spiegelt sich das die Demokratiebildung kennzeichnende Lernen in, durch und für Demokratie wider (Achour 2021). Gendergerechtigkeit in Schule betrifft verschiedene Ebenen im schulischen Alltag und gelingt, wenn diese sinnstiftend verknüpft werden.

3. Chancen und Hindernisse in der Lehrkräftebildung

Das Bekenntnis zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird oft als politische Haltung klassifiziert, zu der Gegenposition bezogen werden kann. Geschlechtliche wie auch sexuelle Vielfalt verweisen aber auf bestehende Lebensrealitäten und sind als solche nicht politisch verhandelbar. Gendergerechte Demokratiebildung muss derzeit mit einer (auch emotional) aufgeladenen Situation umgehen, in der stark um Normativität und normative Vorgaben gefochten wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass eine wirksame Verankerung von Genderaspekten in der demokratischen Bildungspraxis nicht administrativ verordnet werden kann, sondern sukzessive etabliert werden muss. Gleichwohl geht es in Bezug auf bestehenden Sexismus an Schulen und die oft prekäre Situation von Lernenden, die sich nicht heteronormativ verorten können, um pädagogische Schutzaufgaben; Schüler*innen müssen Anerkennung erfahren und Lehrpersonen sich für diese Anerkennung einsetzen (Klenk 2019). Die Frage nach der Rolle von Gender in der Lehrkräftebildung ist im Hinblick auf eine sukzessive Etablierung von entscheidender Bedeutung. Geschlechterstereotype und -ungleichheiten beeinflussen nicht nur das schulische Lernumfeld, sondern auch die berufliche Entwicklung von Lehrenden. Geschlechterstereotype wirken sich auch auf die Selbstwahrnehmung der Studierenden aus, was dazu führen kann, dass bestimmte Fächer oder Tätigkeiten als weniger geeignet oder ansprechend wahrgenommen werden, je nachdem, ob sie mit einem männlichen oder weiblichen Geschlecht assoziiert werden. Frauen sind nach wie vor in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) unterrepräsentiert (Rudolph/Dollsack/Reber 2022). Ebenso sind Männer im Bereich Erziehung und schulische Bildung in der Minderheit (Zika u.a. 2022). Angehende Lehrkräfte sehen sich möglicherweise mit geschlechtsspezifischen

Vorurteilen und Diskriminierung konfrontiert. Dies kann sich in Form von mangelndem Respekt oder Benachteiligungen äußern. Es ist entscheidend, angehende Lehrkräfte für die Bedeutung von Gendergerechtigkeit zu sensibilisieren, was durch spezifische Seminare, Workshops und Lehrveranstaltungen geschehen kann. Es erscheint wichtig, dass angehende Lehrpersonen den Blick für ihre eigene soziale Position schärfen und sich bewusst werden, dass eigene Normalitäten nicht allgemeingültig sind. Neben der inhaltlichen Beschäftigung mit genderbezogener Ungleichheit könnten z.B. sogenannte Privilegientests punktuelle Mittel sein, um subjektive Relevanz für das Thema bei Lehrkräften zu evozieren. Zentral ist auch, eine vielfältige Lehrkörperschaft zu bilden, die unterschiedliche Geschlechter, ethnische Hintergründe und Lebenserfahrungen repräsentiert, um Vorurteile abzubauen und ein inklusives Lernumfeld zu schaffen. Zu guter Letzt benötigen angehende Lehrkräfte Vorbilder, die zeigen, dass geschlechtsspezifische Barrieren überwunden werden können. Dies kann durch Mentoring-Programme und Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte erreicht werden.

Die Auseinandersetzung mit Gender in der Lehrkräftebildung kann ein zentraler Schritt hin zu einer inklusiveren und gerechteren Bildungslandschaft sein. Im Bemühen, gleichberechtigte Mitbestimmung zu befördern, bedarf es hierzu allerdings neben weiterer konzeptioneller Arbeit auch Forschung zu Produktion und Reproduktion von Differenzstrukturen in bestehenden Konzepten und Methoden von Demokratiebildung. Die Anerkennung von Vielfalt darf dabei nicht oberflächlich und deklarativ bleiben. Genderfragen sind immer auch Fragen der Umverteilung von Ressourcen und Zugängen. Didaktisch forschende Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Bedarfen entlang verschiedener Differenzkategorien liegen derzeit noch nicht hinreichend vor. Der wissenschaftliche Diskurs hat Aufholbedarf gegenüber der Relevanz von Genderfragen in der Praxis.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Demokratiebildung. Wochenschau Sonderheft. Frankfurt/M., S. 4–13.
- ACHOUR**, Sabine (2022): Gesellschaftliche Diversität. Herausforderungen und Ansätze. In: Pohl, Kerstin/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M., S. 365–374.
- BÜKER**, Petra/Rendtorff, Barbara (2015): Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61(1), S. 101–117.

- CRENSHAW**, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1/1989, S. 139–167.
- DEBUS**, Katharina (2015): 'Ein gutes Leben!' – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (Hg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09133-0_8.
- ELSEN**, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Tübingen.
- FABES**, Richard/Martin, Carol Lynn/Hanish, Laura (2019): Gender Integration and the Promotion of Inclusive Classroom Climates. In: Educational Psychologist, 54(4), S. 271–285.
- FAULSTICH-WIELAND**, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Wiesbaden, S. 196–206.
- FAULSTICH-WIELAND**, Hannelore (2009): Gender und Naturwissenschaften – Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Schule. In: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hg.): Geschlecht, Bildung und Kunst. Wiesbaden, S. 41–60.
- FRASER**, Nancy (2013): Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis. London.
- GRONOSTAY**, Dorothee (2022): Motivation im Politikunterricht. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 331–344.
- HALL**, Stuart/Massy, Doreen/Rustin, Michael (2013): After neoliberalism: analysing the present. In: Soundings, 53, S. 8–22.
- HARK**, Sabine (2009): Geschlecht und Sexualität. Baden-Baden.
- JÄCKLE**, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden, S. 107–121.
- KLENK**, Florian Cristobal (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen, S. 57–81.
- LÖW**, Martina (2017): Raumsoziologie. Frankfurt/M.
- MAŠIĆ**, Adela/Polz, Edda/Bećirović, Senad (2020): The relationship between learning styles, GPA, school level and gender. In: European Researcher, 11(1), S. 51–60.
- MAYER**, Stefanie/Šori, Iztok/Sauer, Birgit/Ajanović, Edma (2018): Mann, Frau, Volk. Familienidylle, Heteronormativität und Femonationalismus im europäischen rechten Populismus. In: Feministische Studien, 2, S. 269–285.

- STEPHAN**, Inge (2000): Gender, Geschlecht und Theorie. In: Braun, Christina/Stephan, Inge (Hg.): Gender-Studien. Stuttgart.
- RENDTORFF**, Barbara (2015): Thematisierung oder Dethematisierung: Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld, S. 35–46.
- RUDDOLPH**, Clarissa/Dollsack, Sophia/Reber, Anne (Hg.) (2022): Geschlechtergerechtigkeit und MINT: Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen.
- VILLA**, Paula-Irene (2018): Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 23–33.
- VOSS**, Heinz-Jürgen (2015): Making sex revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld.
- ZIKA**, Gerd/Schneemann, Christian/Zenk, Johanna/Kalinowski, Michael/Maier, Tobias/Bernardt, Florian/Krinitz, Jonas/Mönnig, Anke/Parton, Frederik/Ulrich, Philip/Wolter, Marc Ingo (2022): Fachkräftemonitoring für das BMAS: Mittelfristprognose bis 2026. Berlin.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3307>

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung

Demokratiebildung hat den Anspruch, die Teilhabe aller an der Demokratie zu fördern, also allen (oder zumindest großen) Teilen der Gesellschaft die Möglichkeiten, Fähigkeiten und das politische Selbstvertrauen mit auf den Weg zu geben, um aktiv demokratisch zu handeln (KMK 2018). Hierbei hat die Schule eine herausgehobene Stellung, wie der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Demokratieerziehung von 2018 verdeutlicht: „Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen“ (2018, 3). Die Schule hat den Auftrag, „Partizipation, Selbstverantwortung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Teilhabe [...] früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen“ erfahrbar zu machen (ebd., 5). Dabei sollen „niedrigschwellige [...] Zugangsmöglichkeiten insbesondere für junge bildungsbenachteiligte und politikfern¹ aufwachsende junge Menschen“ geschaffen werden (ebd., 6). Doch kann Schule diesen Ansprüchen gerecht werden, und wenn ja, wie?

In der Demokratiebildung wird von mündigen Subjekten ausgegangen, die die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung haben. Das verschleiert aber potenziell die großen Ungleichheiten, die schon im Kindes- und Jugendalter zwischen Menschen aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer gesellschaftlichen Position bestehen. Dass nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen Zugang zu Formaten der Demokratiebildung haben, hat verschiedene Gründe. Eine entscheidende Ursache dafür sind soziale Ungleichheit und Klassismus. Die sozioökonomische Position von Kindern und Jugendlichen beeinflusst deren finanzielle, soziale und kulturelle Ressourcen, die Möglichkeiten elterlicher Unterstützung, das „Matching“ mit den Angeboten und Anforderungen der Schulen sowie schon allein den Besuch der „richtigen“ Schule, um qualitativ hochwertige Angebote zu bekommen.

1 „Bildungsbenachteiligt“ und „politikfern“ müssen als Begriffe selbst schon aus einer klassismuskritischen Perspektive reflektiert werden, in welcher Strukturen des Bildungssystems und des politischen Feldes sowie deren Akteur*innen kritisch in den Blick genommen werden. Schließlich sind diese häufig Ursache für Benachteiligungen und „Ferne“.

Um herauszufinden, wie Demokratiebildung in Schulen gerade im Hinblick auf den sozialen Hintergrund der Schüler*innen inklusiver gestaltet werden kann, werden im vorliegenden Beitrag folgende Fragen näher beleuchtet: Was ist Klassismus und in welchem Zusammenhang stehen Klassismus und Schule? Warum ist Demokratiebildung bisher nicht klassismuskritisch genug? Welche Ansätze gibt es, um eine klassismuskritische Demokratiebildung an Schulen zu realisieren?

1. Was ist Klassismus und in welchem Zusammenhang stehen Klassismus und Schule?

Angelehnt an Kemper/Weinbach (2009) wird Klassismus hier als Diskriminierung und systemische Unterdrückung aufgrund der sozioökonomischen Position oder Herkunft einer Person definiert. Zugleich trägt Klassismus selbst dazu bei, dass Menschen in benachteiligenden sozioökonomischen Lagen verbleiben oder in diese hineingeraten. Klassismus richtet sich häufig gegen wohnungs- und obdachlose Menschen, arbeitslose Personen, Nichtakademiker*innen und Menschen, die oder deren Eltern in prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten (müssen). Außerdem trifft Klassismus oft nicht traditionelle Familien(-herkünfte) wie Alleinerziehende oder Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht bei ihrer Herkunftsfamilie leben können.

Es ist nicht nur die ökonomische Situation einer Person, die deren Klassenposition bestimmt und damit auch beeinflusst, inwiefern diese von Klassismus betroffen ist. Auch soziale und kulturelle Aspekte spielen eine wichtige Rolle. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu unterscheidet hierbei zwischen ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (1983). Das ökonomische Kapital sind Gehalt, Vermögen und Besitztümer wie Häuser oder Autos. Das soziale Kapital sind die Beziehungen, die eine Person hat und die diese nutzen kann, um beispielsweise einen Job zu finden. Das kulturelle Kapital unterscheidet Bourdieu in drei Formen: das inkorporierte/verkörperlichte, wie bspw. ein Instrument spielen zu können, das objektivierte, wie der Besitz von Büchern oder Kunstwerken, sowie das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form von Zeugnissen, Bildungs- und Berufsabschlüssen (1983). Zeugnisse, Noten und Abschlüsse können aus einem Kontinuum von mehr oder weniger großen Unterschieden von Schüler*innen ein Alles-oder-nichts machen, wie bspw. wenn die Note „4“ noch bestanden, „5“ dagegen durchgefallen bedeutet. Lehrkräfte fungieren hierbei als sogenannte *Gatekeeper*innen*, also als „Menschen, die eine soziale Position innehaben, die es ihnen erlaubt, an Bildungsschwellen ande-

ren Menschen einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen – oder ihnen diesen zu verwehren bzw. zu erschweren“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH 2023, 16).

Gleichzeitig wiederum bestimmt Klasse nicht nur die ökonomische Situation einer Person. Sie beeinflusst deren Denk- und Verhaltensweisen, Einstellungen und Wünsche. Mit Bourdieu gesprochen, beeinflusst die Klasse den gesamten Habitus (1982). Alexander Starostin drückt dies im Sammelband „Klassismus und Politische Bildung“ wie folgt aus:

*„Die Klassenidentität [...] allerdings ist umfassend: Sie wirkt sich beispielsweise darauf aus, wie wir die Welt lesen und interpretieren, welche Ziele wir uns setzen und nach welchen Jobs wir suchen, welche Wohnverhältnisse wir als geeignet für uns sehen, ob wir uns als Profiteur*innen der sozialen Systeme sehen oder sie misstrauisch behandeln.“* (2023, 188)

Das Leben in einer Klassengesellschaft² bedeutet also nicht nur, dass wir in sehr unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen leben, sondern dass viele ihren Platz in der Klassengesellschaft entweder als von sich selbst gewählt oder als natürlich und unveränderbar wahrnehmen.

Bei Klassismus geht es folglich nicht nur um individuelle Diskriminierung, wie etwa abfällige Kommentare über Schüler*innen, die andere Schultypen als das Gymnasium besuchen, sondern vor allem auch um die zugrunde liegenden strukturellen Verankerungen ungleicher Klassenverhältnisse, wie etwa durch die sogenannte „Hartz IV“-Gesetzgebung.³ Tanja Abou benennt Klassismus als das „systematische [...] abgeschnitten sein [sic!] von Ressourcen [...] wie Bildung, Geld, Anerkennung und Teilhabe“ (2017, 1).

-
- 2 Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob unsere heutige Gesellschaft als Klassengesellschaft bezeichnet werden kann. Der Begriff der Klasse wird häufig mit der marxistischen Theorie der Produktionsverhältnisse verbunden und es gibt viele Stimmen, die in unserer heutigen, hyper-diversifizierten Gesellschaft keine klare Klasseneinteilung finden können. Auch wenn unsere Gesellschaft in hohem Maß ausdifferenziert ist, wird hier der Begriff der Klasse verwendet, um vertikale Macht- und Ansehensunterschiede benennen zu können. Dafür muss es nicht zwangsläufig die eine, klar zuordnebare Klasse geben, wie etwa die des Fabrikarbeiters (der häufig weiß und (cis) männlich gedacht wird).
 - 3 Die „Hartz IV“-Gesetzgebung wird vielfach dafür kritisiert, dass das Arbeitslosengeld nicht existenzsichernd sei, die Sanktionen diskriminierend seien und dass das System so zu einer Stigmatisierung von Arbeitslosigkeit und der Vergrößerung von Armut geführt habe. 2023 wurde „Hartz IV“ durch das „Bürgergeld“ ersetzt.

Dies spiegelt sich für Jugendliche auch in (v.a. adultistischen) Abwertungen wider, indem Kinder und Jugendliche aufgrund (vermeintlich) mangelnder kultureller Ressourcen wie elaborierter Sprache, Wissen und Erfahrungen nicht auf Augenhöhe anerkannt werden, wenn es z.B. um (politische) Anliegen geht. Soziokulturell privilegierte Erwachsene und Entscheidungsträger*innen empfinden für ebenfalls sozio-kulturell privilegierte Jugendliche eine höhere Passung hinsichtlich Sprache, Auftreten, Wertvorstellungen und (bildungsbürgerlichem) Habitus. Während somit die einen ihre Interessen erfolgreicher durchsetzen und ein entsprechendes Selbstbewusstsein entwickeln können (von Schwanenflügel 2022, 24), wird den weniger Ressourcenstarken eine vermeintliche „Nicht-Passung“ rückgemeldet: Sie hätten nicht viel Ahnung, seien nicht angemessen gekleidet, trafen nicht den richtigen Ton. Anstatt Selbstwirksamkeitserfahrungen erleben sie das Erschweren ihrer Selbstorganisation und aktiven Lebensführung (Grundmann 2011).

Bei Klassismuskritik geht es darum, ein System zu hinterfragen, in dem strukturell Klassismus hergestellt und reproduziert wird. Es geht um Anerkennung *und* Umverteilung (Fraser/Honneth 2003). Zum einen muss benannt und hinterfragt werden, wie Menschen aufgrund ihrer Erwerbssituation, ihrer Bildungslaufbahn, ihrer Wohnsituation oder ihrer familiären Herkunft systematisch ungleich behandelt werden. Zum anderen muss auch kapitalismuskritisch das gesamte Wirtschaftssystem analysiert und infrage gestellt werden, weil dieses nur mithilfe von Ungleichheitsstrukturen aufrechterhalten werden kann. Essenziell zur Aufrechterhaltung dieses Systems ist der Glaube an das meritokratische Prinzip in Deutschland. Dahinter steht die Überzeugung, dass unsere Position in der Gesellschaft (zumindest zum Großteil) von unserer eigenen Leistung abhängt. Dieser Glaube gilt auch im System Schule. Dort wird Schüler*innen, verschleiert durch das Leistungsprinzip, ihre Wertigkeit in der Gesellschaft zugeschrieben (Bourdieu 1983; El-Mafaalani 2020). Die frühe Einteilung in das dreigliedrige System der weiterführenden Schulen führt dazu, dass schon Zehnjährigen die Richtung zu ihrem zukünftigen Platz in der Klassengesellschaft gewiesen wird. In Studien wurde mehrfach gezeigt, dass Kinder mit dem gleichen Notendurchschnitt auf ihrem Abschlusszeugnis mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung gegeben wurde, wenn diese aus einem Elternhaus mit weniger angesehenem sozialen Status kamen (vgl. etwa Schulze/Unger/Hradil 2008). Selbst bei den gleichen Noten, die für Kinder, die zu Hause weniger gut unterstützt werden können, im Normalfall mehr Anstrengung bedeuten als für Kinder, deren Eltern viel Geld und Zeit in ihre Bildung investieren, wird privilegierten Kindern also eher zugetraut, auf dem

Gymnasium bestehen zu können. Da überrascht der empirisch belegte, starke Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss einer Person und deren sozioökonomischer Herkunft in Deutschland nicht (Kracke/Buck/Middendorff 2018). Gerade im Raum Schule interagiert Klassismus außerdem stark mit anderen Diskriminierungskategorien, vor allem mit Rassismen. Das zeigen beispielsweise die ethnografischen Studien von Stefan Wellgraf an Berliner Sekundarschulen sind (2018). Migrantisierte Kinder und Jugendliche, die nicht aus Haushalten mit einem hohen Bildungshintergrund kommen und Schulen in „schwieriger Lage“ besuchen, werden häufig mehrfach diskriminiert. Wie also können wir gerade in diesem Raum versuchen, eine intersektional⁴ gedachte, klassismuskritische Demokratiebildung zu betreiben?

Ob eine Person Angebote der Demokratiebildung wahrnehmen kann und wird, hängt entscheidend mit dem sozialen Status der Person zusammen. Dass auch die Schule – als wichtiger Ort der Demokratiebildung – eine selektierende Funktion einnimmt, wird in einer bundesweiten Studie von Achour und Wagner (2019) zu politischer Bildung und Demokratiebildung an Schulen deutlich. Die Studie zeigt, dass die Angebote von Demokratiebildung zwischen Schulformen teils stark variieren:⁵ Schüler*innen an Gymnasien profitieren im Schnitt mehr von Angeboten der Demokratiebildung, sowohl unterrichtsspezifische Formate wie Exkursionen zu Gedenkstätten als auch institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten wie die Schüler*innenversammlung sind hier stärker vertreten. Interessanterweise wird ein eher sozial als politisch ausgerichtetes Format der Demokratiebildung, das Sozialpraktikum,⁶ ähnlich häufig an gymnasialen und nicht gymnasialen Schulformen durchgeführt. Alexander Wohnig folgert daraus, dass, während Schüler*innen des Gymnasiums sehr wohl zugetraut werde, politisch zu handeln, Schüler*innen anderer Schulformen eher zu sozialem Handeln erzogen werden sollten, da jede*r sozial handeln könne (2021, 78). Als

4 Intersektionalität wird verstanden als das Zusammenwirken verschiedener Unterdrückungsmechanismen, die nicht nur nebeneinander existieren, sondern für betroffene Personen gerade durch ihre Überlagerung eine noch extremere Form der Diskriminierung erschaffen (Crenshaw 1989).

5 Da auf das Gymnasium sehr viel mehr Schüler*innen aus Elternhäusern mit hohem sozialen Status kommen als auf andere Schulformen, lässt sich die Ungleichheit zwischen den Schulformen in soziale Ungleichheit übersetzen (Achour/Wagner 2019).

6 Das Sozialpraktikum an sich kann aus einer klassismuskritischen Perspektive als durchaus problematisch gesehen werden, da hier durch den Einsatz ungelernter und unbezahlter Ehrenamtlicher die Arbeit von Fachkräften in klassischen Sorgeberufen Gefahr läuft, weiter entwertet zu werden.

wie politisch mündig Schüler*innen wahrgenommen werden, variiert also zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Ähnlich sieht es auch mit dem politischen Selbstvertrauen der Schüler*innen aus: Jugendliche nicht gymnasialer Schulformen erleben sich selbst als weniger politisch selbstwirksam als solche an Gymnasien (Achour/Wagner 2019). Diese Erkenntnis lässt sich leicht mit Bourdieus' Theorie des Habitus erklären: Die uns durch unsere gesellschaftliche Stellung zugeschriebenen Merkmale werden von uns selbst verinnerlicht und reproduziert (Bourdieu 1982). Jugendlichen aus gesellschaftlich weniger anerkannten Gruppen wird nicht nur von außen zugeschrieben, sie seien weniger politisch mündig und kompetent, sie glauben es auch selbst, sodass die beschriebenen Fremdausschlüsse zu Selbstausschlüssen führen können.

In der Demokratiebildung werden Subjekte grundsätzlich als mündig und kompetent angesehen. Ob diese sich jedoch dementsprechend fühlen und verhalten können, hängt stark von deren Klassenzugehörigkeit ab. Die oben beschriebenen Unterschiede, die von Achour/Wagner (2019) mit Blick auf die Schule herausgearbeitet wurden, spiegeln sich auch in der Forschung zu Wahlen und anderen Formen politischer Partizipation bei Erwachsenen wider. Der Politikwissenschaftler Armin Schäfer und sein Team haben beispielsweise in mehreren Studien untersucht, wie politische Partizipation, Repräsentation und Responsivität⁷ mit der sozialen Position einer Person zusammenhängen. Sie konnten nachweisen, dass Menschen mit einem niedrigeren sozialen Status⁸ im Gegensatz zu solchen mit einem höheren Status weniger politisch partizipieren, d.h., sie gehen weniger häufig wählen, aber sie nutzen auch andere Formen politischer Partizipation seltener, wie etwa direktdemokratische Instrumente (Schäfer 2015). Ungleichheit zeigt sich auch hinsichtlich der politischen Repräsentation und Responsivität: Menschen mit niedrigerem sozialen Status sind viel seltener in Parlamenten vertreten und ihre Interessen werden sehr viel weniger in politischen Entscheidungen widergespiegelt (Elsässer/Hense/Schäfer 2017). Im Vergleich der OECD-Länder zeigt Schäfer zudem, dass Menschen mit höherer Bildung und steigendem Einkommen zufriedener mit der Demokratie sind (Schäfer 2010). Das Gefühl, das Können und die Berechtigung zu haben, sich politisch einzubringen, hängt wiederum mit den persönlichen

7 Politische Responsivität beschreibt, inwiefern politische Amtsträger*innen entsprechend den politischen Interessen der Bürger*innen bzw. verschiedener Gruppen von Bürger*innen handeln.

8 Der soziale Status wurde in der Studie am höchsten Bildungsgrad und am Einkommen der Personen gemessen.

Einstellungen zur Demokratie zusammen. In der Mitte-Studie, die regelmäßig politische Einstellungen im Hinblick auf Rechtspopulismus, Rechtsextremismus, Menschenfeindlichkeit und Demokratieskepsis erhebt, zeigte sich, dass Personen, die sich politisch eher machtlos fühlen, häufiger demokratieskeptische Einstellungen haben als Menschen, die das Gefühl haben, sie können sich politisch einbringen (Zick/Küpper/Berghan 2019).

All dies hängt mit (dem Zugang zu) Bildung wie auch mit einer elaborierten (Bildungs-)Sprache oder auch verfügbarer Zeit als zentralen Ressourcen für eine egalitäre Partizipation zusammen. Bourdieu illustriert, dass die Chance auf Teilhabe an Politik und Gesellschaft von Regeln abhängt, durch welche das politische Feld geprägt ist (Bremer/Kleemann-Göring 2010 in Anlehnung an Bourdieu 2001). Das sind Regeln bezüglich der (politischen) Kultur und (Bildungs-)Sprache. Man muss, um politische Interessen aufzeigen zu können, bspw. von Alltagserfahrungen abstrahieren können sowie allgemeinere Begriffe für konkrete Erfahrungen verwenden (Opheys/Bremer 2022, 15). Daher verwundert es nicht, dass sprachlich-kulturell-sozial höhergestellte Milieus oft dichter an ihren Mandatsträger*innen sind (Bourdieu 2010, 239). All dies hat Einfluss darauf, wie sichtbar welche Gruppen in Politik und Gesellschaft sind, welche und wessen Anliegen als relevant erachtet und dann umgesetzt werden.

Wenn Demokratiebildung also Teilhabe, Partizipation und Demokratievertrauen bei allen Menschen fördern will, darf nicht ignoriert werden, dass die Zugänge zu Politik und politischer Bildung sowie das System- und das politische Selbstvertrauen sehr ungleich verteilt sind.

2. Warum ist Demokratiebildung bisher noch nicht klassismuskritisch genug?

Im KMK-Beschluss zur Demokratieerziehung (2018) wird an keiner Stelle Klassismus, Klasse oder die Diskriminierung aufgrund sozialer Ungleichheit benannt, obwohl gerade für die Schule der Zusammenhang von sozialer Herkunft, schulischen Leistungen und damit auch den Barrieren für gesellschaftliche und eben auch politische Teilhabe empirisch belegt ist (El-Mafaalani 2020). Es werden viele Formen von Diskriminierung, wie etwa Sexismus, Rassismus oder Antisemitismus genannt, Klassismus bleibt aber unerwähnt. Auch im Orientierungs- und Handlungsrahmen (OHR): Demokratiebildung für Berlin und Brandenburg (Achour u. a. 2020) wird die Diskriminierung aufgrund von Klasse nicht explizit benannt. Hier wird die Abwertung von langzeitarbeitslosen und wohnungslosen Menschen in einer Fußnote unter Ideologien der Ungleichwer-

tigkeit neben beispielsweise der Abwertung von Sinti*zze und Rom*nja oder von Menschen mit Behinderungen aufgeführt. Durch diese Zusammenfassung verschiedener Gruppen von Diskriminierungsbetroffenen werden aber klassistische wie auch andere distinkte Ungleichheits- und Diskriminierungsstrukturen wie etwa Ableismus, LGBTQI*-Feindlichkeit oder Rassismen verschleiert.

Im OHR Demokratiebildung heißt es, Demokratiebildung helfe Schüler*innen dabei, „existierende Machtstrukturen, Ungleichheiten und gesellschaftliche Prozesse kritisch zu analysieren, zu bewerten und mitzugestalten“ (LISUM 2018, 7). Zweifelhaft bleibt aber, ob das gelingen kann, wenn Ungleichheitskategorien gar nicht als solche benannt werden. Klassismus muss in der Demokratiebildung sowohl theoretisch-konzeptionell als auch praktisch mitgedacht werden. Es wird zwar häufiger von sozial benachteiligten Jugendlichen gesprochen, wie etwa von „bildungsbenachteiligte[n] und politikfern aufwachsende[n] junge[n] Menschen“ im KMK-Beschluss (2018, 7), allerdings bleibt es in den allermeisten Fällen unerwähnt, dass diese Benachteiligung mit struktureller Diskriminierung, wie oben dargelegt, in Zusammenhang steht und die Gefahr existiert, die Verantwortung für Benachteiligung den Individuen anstatt den Strukturen und Akteur*innen zuzuschreiben. Es wird häufig über die Risse und Zerwürfnisse in unserer Gesellschaft gesprochen, aber ohne Klassismus fehlt eine wichtige Analysekategorie, mithilfe derer Ebenen, auf denen Menschen benachteiligt und unterdrückt werden, benannt und Menschen dabei unterstützt und gestärkt werden können, für ihre Interessen einzutreten. Daher braucht es zum einen eine klare Benennung von Klassismus, wenn über Demokratiebildung gesprochen und geschrieben wird. Zum anderen benötigt es eine klassismuskritische Demokratiebildung in der Praxis. Wie diese aussehen kann, wird im Folgenden verdeutlicht.

3. Wie kann eine klassismuskritische Demokratiebildung in der Institution Schule realisiert werden?

Um Demokratiebildung klassismuskritischer zu gestalten, sollte bewusst daran gearbeitet werden, für von Klassismus betroffene Menschen Räume zu schaffen, in denen sie selbstbestimmt über ihre Belange sprechen und im Sinne dieser partizipieren können. Dabei ist zugleich eine hohe Sensibilität notwendig, um nicht mit Zuschreibungen stigmatisierte Gruppen zu konstruieren und räumlich für andere sichtbar zu separieren. „Raum“ kann ein safe space sein und ist hier auch abstrakt gedacht, im Sinne von Sprech- und Handlungsmöglichkeiten. Um einen solchen Raum zu schaffen, ist die Beziehungsarbeit zwischen den

Fachkräften an den Schulen und den Schüler*innen sehr wichtig. Fachkräfte sollten die Lebenssituationen ihrer Schüler*innen kennen und sich darüber im Klaren sein, wie sehr sich die Lebenswelten der Schüler*innen voneinander und von der eigenen unterscheiden, mit welchen Herausforderungen Schüler*innen zu kämpfen haben und welche individuellen Bedarfe sich daraus für sie ergeben. Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak beschreibt, dass es die essenzielle Aufgabe von Lehrer*innen sei, nicht gehörten Stimmen Gehör zu verschaffen (1988). Es geht nicht darum, für marginalisierte Gruppen zu sprechen, sondern diesen zuzuhören und Räume zu schaffen, in denen ihnen zugehört wird und in denen sie Handlungsstrategien zur Durchsetzung ihrer Belange entwickeln können. Wenn das nicht passiert, laufen wir Gefahr, von Klassismus betroffene Kinder und Jugendliche entweder als arme Opfer oder potenziell extremistische Gefährder*innen, aber nicht als politisch mündige Subjekte wahrzunehmen. Dies verstärkt sich intersektional, wenn sich Klassismus und bspw. Rassismen verschränken. Entsprechend sprießen Angebote der Demokratiebildung hinsichtlich antizipierter Extremismen, anstatt Kinder und Jugendliche selbstbestimmt Themen setzen zu lassen. Diese Sichtweise auf Lernende ist nicht nur stigmatisierend, sondern auch entmündigend. Sie imaginiert die Kinder und Jugendlichen als Objekte anstatt als zu emanzipierende Bildungssubjekte. Stattdessen sollten sie als Expert*innen für sich und ihre Lebenswelten wahr- und ernst genommen werden und die Themen, die sie betreffen und die ihnen wichtig sind, mitsetzen dürfen. Schulische und gesellschaftliche Kontexte müssen sich als anschlussfähig an ihre persönlichen Anliegen erweisen. Partizipation werden sie nur als ein subjektiv sinnvolles Mittel erfahren, wenn es ihnen möglich ist, ihre Anliegen zu bearbeiten und einzubringen. Dies ist zentral für eine subjektorientierte Demokratiebildung (vgl. von Schwanenflügel 2022, 25). So schreibt die Erziehungswissenschaftlerin und Ungleichheitsforscherin Bettina Aumair:

„Für viele Jugendliche ist die Erfahrung, gefragt zu werden, was sie wollen oder was sie können, eine neue. Wenn sie nun zusätzlich merken, dass das, was sie interessiert, als wichtig genug erachtet wird, um sich damit gemeinsam zu beschäftigen, ist das ein Selbstwirksamkeitsmoment, der unvergleichbar ist.“ (2021, 228)

Ebenso sollte in der Demokratiebildung das Verständnis von Partizipation und die Art, wie Interessen und Anliegen hervorgebracht werden, hinterfragt werden. Neben institutionalisierten Formen in Schule und Unterricht wie im Klassenrat oder der Schüler*innenvertretung, teilen junge Menschen ihre Anliegen auch in

Formen mit, die erst einmal häufig als Ablehnen von Angeboten, Protestieren gegen Vorschriften, Regeln und Verbote bzw. als Provokationen wahrgenommen werden. Das können bspw. Tags sein, die hinterlassen werden, um gegen den Abbau von Bänken auf dem Schulhof zu protestieren, oder dass Kleidungs Vorschriften in Schulen abgelehnt werden. Oft wird dies als Respektlosigkeit, Regelverletzung, Vandalismus oder Kriminalität, aber nicht als Versuche von politischer Positionierung und Partizipation interpretiert (von Schwanenflügel 2022).

Demokratiebildung sollte gerade hier ihrem teilnehmendenorientierten und handlungsermächtigenden Anspruch gerecht werden. Besonders bei Formaten der sogenannten Extremismusprävention muss darauf geachtet werden, dass nicht bestimmte „Problemgruppen“ identifiziert werden, die durch extremismuspräventive Maßnahmen davon abgehalten werden sollen, zu potenziellen Täter*innen zu werden (Achour 2023). Stattdessen sollte es mehr empowernde und thematisch nicht vorgegebene Formate geben, also gerade auch antiklassistische Bildungsformate. Hierfür ist es sinnvoll, mit außerschulischen politischen Bildungsträgern wie bspw. dem Kollektiv Kikk⁹ zu arbeiten, deren Fokus auf antiklassistischer politischer Bildungsarbeit liegt.

Unabhängig von der Schulform sollten außerdem reale Partizipationsräume geschaffen werden. Der Ethnologe Stefan Wellgraf beobachtete in seiner Forschung an einer Berliner Schule, wie im Klassenrat die Wünsche, Vorschläge und Entscheidungen der Schüler*innen nicht respektiert wurden. Daraus folgert er: „Bei der hier praktizierten Form des Klassenrats handelt es sich eher um eine Postdemokratie, in der politische Partizipation nur dem Schein nach demonstriert wird, die Machtverhältnisse jedoch auf andere Weisen geregelt werden“ (2018, 266). Wenn Formate der Demokratiebildung also in der Schule durchgeführt werden, muss dafür Sorge getragen werden, dass diese nicht zu scheindemokratischen Instrumenten verkommen, durch welche Schüler*innen vermittelt wird, dass sie und ihre Anliegen nicht wirklich wahrgenommen und respektiert werden. Das wiederum verstärkt das Gefühl, in politischen Entscheidungsprozessen kein Mitspracherecht zu haben.

Ganz konkret wäre für Projekte der Demokratiebildung außerdem zu überlegen, inwiefern diese mit „praktischen“ Tätigkeitsfeldern, wie etwa dem handwerklichen Bereich, zusammengedacht werden können. Dadurch können alle Kinder und Jugendliche, die mit den „klassischen“ schulischen Fächern viele negative Erfahrungen gemacht haben und ihre Fähigkeiten und Interessen eher

9 Kikk ist kurz für „Klassismus ist keine Kunstepoche“ <https://kikk-kollektiv.org/>.

in anderen Bereichen sehen, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen sowie die politischen Dimensionen solcher Tätigkeiten aufgezeigt bekommen. Das ist näher an der Lebenswelt einiger Kinder und Jugendlicher, als es viele klassische schulische Formate sind. Beispielsweise zeigt Alexander Starostin auf, wie schulischer Werkstattunterricht politisch werden kann, indem durch diesen Geschlechterstereotype abgebaut werden (2023, 190).

Zudem ist es elementar, dass Formate der Demokratiebildung in allen Schulen in vergleichbarer Qualität und Quantität durchgeführt werden. Es reicht nicht aus, wenn als anspruchsvoll wahrgenommene Formate der Demokratiebildung nur im Politikunterricht der gymnasialen Oberstufe stattfinden. Deshalb sollte eine klassismuskritische Demokratiebildung als Prinzip und Querschnittsaufgabe in allen Fachdidaktiken aller Schulformen Beachtung finden (→ Bd. 1: Zurstrassen).

Die Schule ist ein hierarchisches System, das mit Zwängen arbeitet, in welche Lehrkräfte eingebunden sind. Hier ist eine ehrliche Reflexion der eigenen Position, des eigenen Habitus und der daraus resultierenden Erwartungshaltung an die Schüler*innen sowie deren Offenlegung auch den Schüler*innen gegenüber wichtig. Fachkräfte sollten sich ihrer gesellschaftlichen Positionierung und ihrer Privilegien gewahr sein und sich fragen, inwiefern sie sich in ihrer sozialen Stellung von den Schüler*innen unterscheiden. Außerdem sollten sie ihre klassistischen Vorurteile und Stereotype hinterfragen. Auch in vermeintlich diskriminierungssensiblen Umfeldern ist gerade Klassismus eine Form der Ungleichbehandlung, die zwar häufig vorkommt, aber vergleichsweise selten erkannt wird. Dazu ist es wichtig, sich mit den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen.¹⁰ Die eigene Position zu erkennen, kann ein schwieriger, unangenehmer und schmerzhafter Prozess sein, für privilegierte Menschen, aber auch besonders für von Diskriminierung Betroffene. Hier bietet es sich an, schon in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen aller Fächer anzusetzen, um klassistische Denkmuster aufzubrechen und frühzeitig eine Reflexion der eigenen Positionierung anzustoßen.¹¹ Zum Erkennen der eigenen Positionierung gehört dabei auch

10 Bei einem *Privilegiencheck* kann man sich Fragen stellen wie etwa „Hatte ich in meiner Kindheit Musik- oder Gesangsunterricht?“, „Welchen Abschluss haben ich, meine Eltern und mir nahestehende Personen?“ oder „Welche Parallelen und Unterschiede gibt es zwischen meiner Lebenswelt und der meiner Schüler*innen?“ (vgl. dazu auch Brodnjak/Schwedler/Paradeisi 2023 und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH 2023).

11 Hierfür haben bspw. Sabrina Rutter und Florian Weitkämper im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung eine Expertise mit zugehörigem Lehr-Lern-Konzept zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule für die Lehrkräfteausbildung herausgegeben (2022).

essenziell, dass Macht- und Gewaltstrukturen im System Schule kritisch reflektiert werden.

Zu guter Letzt müssen klassistische Ausschlussverfahren klar benannt und problematisiert werden (Aumair 2021, 228). Kinder und Jugendliche brauchen eine Sprache, mit der sie die Ungerechtigkeit, die ihnen und anderen widerfährt, aussprechen können. Sie brauchen eine Idee davon, dass die Erfahrungen, die sie aufgrund klassistischer Diskriminierung gemacht haben, von anderen geteilt werden. Antiklassistische Bildungsformate können hier helfen, eine eigene Sprache zu entwickeln, Erfahrungen zu teilen und sich zu vernetzen. Ebenso bedarf es der Möglichkeit, sich, wie bei anderen Diskriminierungsformen, wie Rassismen, Sexismus oder Ableismus, an (Melde-)Stellen in Schulverwaltungen oder Vertrauenspersonen an Schulen wenden zu können, um diese Fälle einerseits zu dokumentieren und andererseits wirkliche Strukturveränderungen anzugehen.

4. Fazit

Wenn Demokratiebildung in der Schule wirklich die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen als Ziel hat, dann kann Klassismus als Diskriminierungskategorie, die diese Teilhabe verhindert, nicht weiter ignoriert werden. Die Schule in ihrer derzeitigen Struktur ist ein klassistisches System – aber das heißt nicht, dass Lehrkräfte nicht innerhalb dieses Systems versuchen können, ihre Schüler*innen zu empowern – gegen Diskriminierung und für politische Teilhabe.

Literatur

- ABOU**, Tanja (2017): Klassismus oder: Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. Online: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgltige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf.
- ACHOUR**, Sabine (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–377.
- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.

- AUMAIR**, Betina (2021): Bildung und soziale Ungleichheit. Impulse für eine klassismuskritische außerschulische Bildungsarbeit. In: Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster, S. 222–232.
- BOURDIEU**, Pierre (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- BOURDIEU**, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- BOURDIEU**, Pierre (2001): *Das politische Feld*. Konstanz.
- BREMER**, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2001): „Defizit“ oder „Benachteiligung“. Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hg.): *Demokratie und Partizipation*. Hamburg, S. 12–28.
- BRODNJAK**, Isa Luzie/Schwedler, Hanna Mo/Paradeisi, Dionysia (2023): Mit Kindern über Klassismus reden. Reflexionen und Handlungsempfehlungen. In: Pohlkamp, Ines/Carstens, Lea/Nagel, Björn (Hg.): *Klassismus und politische Bildung. Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Frankfurt/M., S. 196–210.
- CRENSHAW**, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, 1/1989, S. 139–167.
- DEUTSCHE** Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hg.) (2023): *Themendossier Klassismus in Schulen*. Berlin.
- EL-MAFAALANI**, Aladin (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln.
- FRASER**, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt/M.
- GRUNDMANN**, Matthias (2010): Sozialisation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München, S. 1441–1452.
- KEMPER**, Andreas/Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*. Münster.
- KRACKE**, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. In: *DZHW Brief*, 3/2018. Hannover.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (KMK) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Berlin. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- KÜPPER**, Beate/Zick, Andreas (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: *Online-Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung*. Online: <https://www.bpb.de/themen/rechts-extremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/>.

- LANDESIINSTITUT** für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2018): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde-Struveshof. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- OPHEYS**, Catrin/Bremer, Helmut (2022): Zugänge zur politischen Bildung nach Milieu und Habitus. Ungleichheitssensible politische Bildung mit Geflüchteten. In: Politische Bildung 2/2022. Frankfurt/M., S. 14–21.
- RUTTER**, Sabrina/Weitkämper, Florian (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Gütersloh.
- SCHÄFER**, Armin (2010): Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa. In: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 4/2010, S. 131–156.
- SCHÄFER**, Armin (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt/M.
- ELSÄSSER**, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Armin (2017): „Dem Deutschen Volke“? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 27/2017, S. 161–180.
- SCHULZE**, Alexander/Unger, Rainer/Hradil, Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Wiesbaden.
- SCHWANENFLÜGEL**, Larissa von (2022): Was bedeutet Partizipation? Politische Bildung und Benachteiligung Jugendlicher. In: Politische Bildung, 12(2), S. 22–26.
- SPIVAK**, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? Basingstoke.
- STAROSTIN**, Alexander (2023): Alles eine Frage der (Schul-)Klasse. In: Pohlkamp, Ines/Carstens, Lea/Nagel, Björn (Hg.): Klassismus und politische Bildung. Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis. Frankfurt/M., S. 185–195.
- WELLGRAF**, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld.
- WOHNIG**, Alexander (2021): Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. In: HeiEDUCATION Journal, 7/2021, S. 73–95.
- ZICK**, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3308>

Widersprüche der Demokratie- bildung in einer kapitalistischen Gesellschaft

Zum Erfordernis politischer Bildung

Demokratie ist eine Sympathieträgerin. Sie genießt als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform trotz aller Politik- und Politiker*innenverdrossenheit nach wie vor Zuspruch bei Jugendlichen und Erwachsenen. Aber ihre Existenz ist keineswegs für alle Zeit gesichert, vielmehr ist sie stets aufs Neue eine Art *Begehren*, das sich in Protesten und Widerstandspraktiken äußert, in denen der Wunsch und Wille nach weiterer *Demokratisierung* der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck kommt. Doch es gibt auch sehr unterschiedliche politische Akteur*innen, die dazu beitragen, die schwer erkämpften demokratischen Errungenschaften zu begrenzen, oder diese abschaffen wollen: Das kann über Einschnitte in die Rechtsstaatlichkeit erfolgen, aber auch über eine Ermächtigung der Exekutive sowie über neoliberale, wirtschaftsradikale Einschnitte wie die Privatisierung öffentlicher Bereiche und Güter, die Deregulierung staatlicher Kontroll- und Schutzmechanismen sowie den Abbau sozialstaatlicher (Infra-)Strukturen. Schon seit geraumer Zeit lassen sich autoritäre Tendenzen von Staatlichkeit, sprich eine Stärkung der Exekutive gegenüber den Parlamenten sowie einer Begrenzung der Zivilgesellschaft („Shrinking Spaces“) in den etablierten repräsentativen Demokratien des Globalen Nordens beobachten, bspw. ist der Parlamentarismus auf allen Ebenen (insbesondere der europäischen und globalen) gegenüber der Exekutive geschwächt, die Ausrufung von Ausnahmezuständen oder eine Notstandsgesetzgebung finden häufiger Anwendung (Oberndorfer 2012) und Überwachungs-, Versammlungs- und Polizeigesetze werden verschärft.

Die Um- und Rückbauprozesse von demokratischen Strukturen und Grundlagen betreffen dementsprechend nicht nur Staaten wie Ungarn oder die Türkei, die öffentlich stärker in der Kritik stehen. Sie hängen vielmehr mit dem grundlegenden Widerspruchsverhältnis von Kapitalismus und Demokratie, aber auch dem Grad der sicherheits- und ordnungspolitischen Ausrichtung des Staats zu-

sammen. Zwar werden derzeit gegenüber autokratischen, diktatorischen Staaten gerne die eigenen demokratischen Werte betont. Doch der sprachliche, symbolische Rückbezug auf Demokratie sowie eine „wehrhafte“ Demokratie wirkt angesichts eigener demokratischer Probleme und Krisen, der sozialen Ungleichheits- und (neokolonialen) Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Globalem Norden und Globalem Süden sowie der Abschottungspolitik nicht nur unglaublich, sondern forciert darüber hinaus eine neue Spaltungslinie in der Weltpolitik nach dem Kalten Krieg. Auch die derzeitige Militarisierung der Gesellschaft durch den Krieg in der Ukraine und die Aufrüstung der Bundeswehr trägt zu neuen autoritären Tendenzen von Gesellschaft und Staatlichkeit bei. Zumindest wird die gesellschaftliche, friedens- und demokratieförderliche Haltung, dass aufgrund des Verschuldens zweier Weltkriege Deutschland militärisch defensiv bleiben solle, brüchig.

Ein eklatanter und folgenreicher Widerspruch für die gesellschaftlichen demokratischen Verhältnisse im Allgemeinen und die Bedingungen im Bereich der Bildungsarbeit resultiert aus dem Umstand, dass sich derzeit gerne auf eine „wehrhafte“ Demokratie berufen wird, um diese im Umkehrschluss eigentlich zu unterminieren (kritisch Feldmann 2023). Das Argument lautet dabei, dass Demokratie zu ihrem eigenen Schutz „wehrhaft“ gegen Demokratiefeind*innen und insbesondere „Extremist*innen“ verteidigt werden müsse. Mit dieser Begründung und in diesem Zuge werden gleichzeitig errungene Freiheitsrechte eingeschränkt, Versammlungsfreiheit und andere Grundrechte beschnitten. Personen, die für demokratische Strukturen eintreten, teils auch in der politischen Bildungsarbeit tätig oder in sozialen Bewegungen aktiv sind, werden unter Generalverdacht gestellt, „extremistisch“, d.h. demokratiegefährdend zu sein (kritisch Bürgin 2021; Feldmann 2023). Diese Entwicklung klingt zunächst paradox, hängt aber auf das Engste mit derzeitigen staatlichen Programmen der Extremismusprävention und Demokratieförderung wie *Demokratie leben!* zusammen. Sie resultiert auch daraus, dass Demokratieprobleme mehr in Personen (oder spezifischen Akteur*innen oder Milieus), denn in gesellschaftlichen sowie staatlichen Institutionen und Strukturen vermutet werden. Julika Bürgin spricht im Zuge dieser Entwicklungen von einer „Politik der Demokratiebildung“ (2021), um erfassen zu können, wie neue Strukturen der Bildung und politischen Bildung entstehen, deren Prämissen, Zielsetzungen und (gesellschaftliche) Wirkungsweisen wissenschaftlich noch viel zu wenig kritisch analysiert werden.

Im Folgenden werde ich einige zentrale Aspekte des (Widerspruchs-)Verhältnisses von Demokratie und Kapitalismus ansprechen, um damit 1.) den

Unterschied zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung zu markieren, 2.) Demokratie als eingebettet in kapitalistische und vielfältige Herrschaftsstrukturen und nicht als normativen Idealzustand zu begreifen und 3.) die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die Demokratiebildung im Kapitalismus verstrickt ist, analytisch greifbarer zu machen.

1. Demokratiebildung oder politische Bildung?

Demokratiebildung hat das Ziel, menschenrechtsbasierte oder demokratische Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen – auch im Kontext Schule – zu fördern. Sie soll als Querschnittsthema oder gar als Dach funktionieren, um die derzeit als relevant markierten gesellschaftlichen Anliegen wie Inklusion, Sprachbildung, nachhaltige Entwicklung in der Bildung und in der Schule zu implementieren sowie wieder Vertrauen in politische Institutionen und Entscheidungsträger*innen herzustellen. Ein zentrales Anliegen ist sicherlich auch, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Diskriminierung, Hass und Hetze entgegenzuwirken. Ein anhaltender Geschichtsrevisionismus sowie politische Akteur*innen, die gesellschaftliche Diskurse und Praktiken nach rechts verschieben, machen es gesellschaftlich notwendig, Demokratie als etwas zu Bewahrendes zu verstehen, das nicht selbstverständlich ist (→ Bd. 1: Achour).

Ogleich sich vor allem Erwachsene als demokratieuntauglich erweisen, scheinen derzeit in der Bildungsarbeit insbesondere Jugendliche diejenigen zu sein, die davor bewahrt werden sollen, „extremistisch“ zu werden oder sich der Demokratie ab- und der Gewalt, diskriminierenden und menschenverachtenden Verhaltensweisen zuzuwenden. Die großen Fördersummen und -programme der Demokratiebildung und Extremismusprävention betreffen nicht zuvorderst die Bildungsarbeit mit Erwachsenen, als gelten diese als verlorene Schafe oder hätten Bildungsarbeit nicht (mehr) nötig.

Es kann an dieser Stelle nicht die umfangreiche Kritik am Extremismusmodell, das von einer vermeintlichen „demokratischen“ Mitte ausgeht und Demokratie- und Menschenfeindlichkeit den „extremistischen“ Rändern zuschreibt sowie der Extremismusprävention wiederholt werden, die mit den staatlichen Förderstrukturen der Demokratiebildung einhergeht. Seit Jahren und Jahrzehnten wird die Kritik in den öffentlichen Diskurs eingebracht, dennoch halten die staatlichen Stellen (allen voran die Innenministerien) daran fest. An dieser Stelle soll das Augenmerk darauf gerichtet werden, dass in der Programmatik der Extremismusprävention Jugendliche potenziell als Gefährder*innen (Gill/Achour 2019) gelten und angesprochen werden. Jugendliche sind aber nur so

demokratisch, wie die Gesellschaft es ihnen vermittelt und vorlebt. Manchmal sind sie gar aufgrund ihrer spezifischen Interessen, z.B. noch länger auf diesem Planeten zu leben, auch demokratischer oder aufgeklärter als Erwachsene. So schreibt Ulrike Herrmann in ihrem Buch zum „Ende des Kapitalismus“: „Viele Jugendliche verzweifeln an den Erwachsenen. Die Klimakrise gefährdet ihre Zukunft, doch unablässig werden neue Treibhausgase produziert“ (2022, 9).

Worin liegt nun der Unterschied von Demokratiebildung, Extremismusprävention und politischer Bildung? Politische Bildung hat in ihrer emanzipatorischen Form, d.h. in historischer Abwendung von Rechtskonservatismus, Nationalismus, Faschismus und autoritärem Staatssozialismus, (quasi) ein „demokratisches Prinzip“ zugrunde gelegt. In der Tradition der Arbeiter*innen- und Frauenbewegung und mit der Gründung der BRD sollte politische Bildung keinem Untertanengeist mehr folgen oder nur der Staatsbürger*innenkunde dienen. Politische Bildung sollte dazu befähigen, die eigenen Interessen in einer ungleichen (Klassen-)Gesellschaft zu erkennen und zu artikulieren, die gesellschaftlichen Verhältnisse und auch die eigene Verortung darin zu verstehen und politisch handlungsfähig zu werden. Politische Bildung sollte sowohl zu einer eigenständigen Meinungs- und Willensbildung, d.h. kritischen politischen Urteilsbildung befähigen als auch den Menschen ermöglichen, dass sie handelnd in die gesellschaftspolitischen Verhältnisse eingreifen und ihre eigene Geschichte in die Hand nehmen können. Politische Bildung ist also auch eine Praxis, um zu verstehen, wie die eigenen Interessen mit einem gesellschaftlichen Allgemeininteresse oder gar Allgemeinwohl zusammenhängen oder sich eben von anderen politischen Interessen unterscheiden und welche Konflikte daraus resultieren. Politische Bildung blickt nie allein auf das Individuum (und seine individuellen Erfahrungen oder gar egoistischen Interessen), sondern hängt mit der Artikulation und Organisation von Interessen, mit Konfliktfähigkeit, kollektiver Erfahrung und Gesellschaftlichkeit zusammen. Sie geht einher mit einer kritischen Perspektive auf politische, ökonomische Strukturen und bildet eine Grundlage für Gesellschafts- und Herrschaftskritik sowie Machtanalyse (Lösch/Eis 2023).

Demokratiebildung hingegen zielt im gegenwärtigen Verständnis der „Demokratieförderung“ besonders auf Prävention und die Veränderung von persönlichen politischen Einstellungen und Werten. Mit Präventionsmaßnahmen soll die Gesellschaft vor einem Zustand, der eintreten könnte, oder von einem Verhalten, das gesellschaftlich nicht erwünscht ist, bewahrt und damit Risiken minimiert und Sicherheit garantiert werden. Demokratiebildung (und auch *Demokratiepädagogik*, wie sie eher für den schulischen Bereich anvisiert wird oder wurde) soll zu demokratischen Werten und Verhaltensweisen erziehen und die

Legitimation, d.h. die gesellschaftliche Akzeptanz, von bürgerlich-liberalen Demokratien befördern. Mittels *politischer Bildung* können sich Menschen dagegen Welt und Gesellschaft selbst aneignen, sich dazu positionieren und bestenfalls handelnd eingreifen. Ob dies in demokratischer Art oder für demokratische Verhältnisse geschieht, hängt nicht so sehr von Verhaltensweisen ab, als vielmehr von den gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Strukturen, die diese Bildungsprozesse prägen und bedingen.

2. Das Widerspruchsverhältnis von Demokratie und Kapitalismus

Um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen (wozu politische Bildung befähigen soll), bedarf es der Auseinandersetzung mit deren politischer und ökonomischer Form. Die Idee der Demokratie ist hierzulande historisch mit der Entwicklung des Nationalstaats und der kapitalistischen Wirtschaft entstanden – als Ablösung von Feudalismus und Merkantilismus. Demokratie ist jedoch nie vollendet oder vollkommen. Darum gab es immer wieder Versuche, *mehr* Demokratie zu etablieren, wie etwa in der Rätebewegung oder der Studierendenbewegung der 1960/70er Jahre, in der auch etliche Schüler*innen, Heimkinder und Auszubildende aktiv waren. Schon die antike Demokratie war „undemokratisch“, insofern sie nur den freien männlichen Bürgern vorbehalten war. Auch die moderne bürgerlich-liberale Demokratie war in ihrer Entstehung zunächst auf das Wahlrecht der männlichen Besitzbürger beschränkt. Ausgeschlossen waren diejenigen, die für ihre Durchsetzung gekämpft und teils ihr Leben gelassen haben, wie Arbeiter*innen, Menschen ohne Besitz oder Behausung, Frauen und Kinder.

Auch die gegenwärtigen sozialen Ausschlussmechanismen und Widersprüche von Demokratie resultieren aus den Herrschaftsstrukturen, mit denen die bürgerlich-liberale Demokratie entstanden ist: *Nationalstaatlichkeit* (und damit: Nationalismus, Rassismus), *maskuline Herrschaft/Patriarchat* (und damit: Sexismus, Geschlechterungerechtigkeit) sowie *Kapitalismus* (und damit: Kolonialismus, Ausbeutung von Arbeit, Sorgearbeit und Natur, sozioökonomische Ungleichheit, Leistungs- und Konkurrenzprinzip) (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Als demokratische Staatsbürger*innen werden hierzulande nicht etwa diejenigen betrachtet, die im politischen Gemeinwesen leben, sondern diejenigen, die die deutsche Staatsbürger*innenschaft besitzen. Jugendlichen werden politische Rechte weitestgehend vorenthalten, die Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre ist nach wie vor politisch stark umstritten und von konservativen Parteien nicht gewollt. Frauen blieb die politisch-öffentliche Sphäre lange verschlossen, das

Wahlrecht konnten sie den Männern erst durch gewaltsame Kämpfe abringen. Nach wie vor sind Frauen, Menschen mit Migrations- und Fluchtgeschichte, Kinder und Jugendliche, Menschen, die in Armut, Erwerbslosigkeit und prekären Verhältnissen leben, schlechter bis gar nicht politisch repräsentiert. Das wirkt sich auch auf die Zugangsmöglichkeiten zur politischen Bildung aus (Hedtke 2021).

Zweifelsohne existiert ein maßgeblicher Widerspruch zwischen Kapitalismus und Demokratie, denn Kapitalismus verursacht soziale Ungleichheiten, während Demokratie eigentlich die (Selbst-)Herrschaft der Bürger*innen, die Selbstbestimmung aller (freien Menschen) meint. Soziale Ungleichheit prägt die demokratischen Strukturen der europäischen, „westlichen“ Demokratien von Beginn an. Gegenwärtig ist zu beobachten, dass sich ökonomische Macht immer mehr in politischer Macht und Einflussnahme ausdrückt. Das zeigt sich etwa daran, welche sozialen (Klassen-)Milieus in Parlamenten und Regierungen vertreten bzw. nicht vertreten sind, dass Präsident*innen und Regierungsvertreter*innen zunehmend aus oberen Vermögensschichten kommen und nicht selten gleichzeitig Unternehmer*innen sind und letztlich, welche sozialen (Klassen-)Milieus überhaupt zu Wahlen gehen und diese entscheiden. Zwar ist es nicht so, dass staatliche Institutionen oder Parteien als direkter, verlängerter Arm ökonomischer oder Konzerninteressen fungieren, wie Verschwörungstheoretiker*innen oder rechte Akteur*innen gerne mutmaßen, um so demokratische Strukturen weiter zu beschädigen und zu delegitimieren. Tatsächlich aber ist der bürgerlich-liberale Staat im Kapitalismus, z.B. zum Erhalt von nationalen Arbeitsplätzen, geradezu zwanghaft an permanentem Wirtschaftswachstum ausgerichtet (Regier 2023). Neben dieser strukturellen Verstricktheit bieten außerdem u.a. Lobbyismus, Korruption, Parteispendenaffären sowie personalisierte Wahlkampfspektakel den Menschen das Bild einer im Niedergang befindlichen Demokratie. Dieses Bild vom Niedergang ist nicht ganz stimmig, wenn man bedenkt, dass Demokratien von Beginn an abhängig waren von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und (stets) im Widerspruch zur kapitalistischen Logik der Konkurrenz, des Wettbewerbs und der Gewinnmaximierung standen (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014). Dieses Widerspruchsverhältnis, das hier nur skizziert und angedeutet werden kann, wird viel zu selten kritisch analysiert und reflektiert. Das gilt auch für das Feld der Demokratiebildung.

Für die einen war Kapitalismus immer ein Versprechen nach Fortschritt, steigendem Lebensstandard und Wohlstand, nach mehr individueller Freiheit. Historisch betrachtet haben industrielle, technische und politische Revolution(en), mit denen der Feudalismus überwunden und der Kapitalismus als neue Wirtschafts- und Gesellschaftsweise etabliert wurde, tatsächlich dazu geführt, dass personelle Herrschaftsverhältnisse in abstrakte, rechtsstaatliche überführt und gesellschaftliche Verhältnisse freier wurden. Im Unterschied zur Unfreiheit der Leibeigenschaft und der Starre der feudalen Ständegesellschaft wirkt die bürgerliche und kapitalistische Gesellschaft flexibler und basiert auf „doppelt freier Lohnarbeit“ (Marx). Dennoch muss betont werden, dass Zwangs- und Sklavenarbeit trotz Ächtung immer noch existieren. Das Privateigentum der bürgerlich-liberalen Gesellschaft wiederum ist, anders als in der Theoriegeschichte des Liberalismus überliefert, nicht über Leistung oder Fleiß entstanden, sondern über Ausbeutung und Enteignung von Besitz und Boden, auch der Allmende: des Gemeineigentums. Doppelt freie Lohnarbeit bedeutet, dass Menschen ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verkaufen können, also in gewisser Weise freie Vertragspartner*innen sind. Da sie aber gleichzeitig auch frei von Eigentum an Produktionsmitteln sind, denn Firmen, Fabriken, Maschinen etc. gehören nach wie vor nur wenigen Menschen, müssen sie ihre Arbeitskraft verkaufen, denn sonst könnten sie sich und ihre Familien nicht ernähren. Auch wenn heutzutage Arbeiter*innen und Angestellte über kleines Eigentum verfügen können, etwa das eigene Auto, das Kleinfamilienhaus oder die Eigentumswohnung, ist das Vermögen in Deutschland und weltweit stark konzentriert. Da es in Deutschland keine transparenten Zahlen zur Vermögensverteilung gibt, wird davon ausgegangen, dass sich zwischen 60 und 80 % des Nettogesamtvermögens bei den reichsten 10 % der Bevölkerung befinden. Laut dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) besitzen ca. 40 % der Bevölkerung kein nennenswertes Vermögen, auf das sie im Alter oder im Krankheitsfall zurückgreifen können. D.h., ca. 32 Millionen Menschen leben laut Christoph Butterwegge allein in Deutschland quasi von der Hand in den Mund (2020). Ungefähr 14 Millionen Menschen sind allein in Deutschland von Armut betroffen, insbesondere Erwerbslose, Alleinerziehende, Menschen ohne deutschen Pass, Kinder und Jugendliche.

Es zeigt sich also ein gesellschaftliches Missverhältnis: Für die einen wurde das Versprechen des Kapitalismus Wirklichkeit und es konnte sich in einem sehr kleinen Teil der Welt wie Deutschland aufgrund spezifischer historischer Rahmenbedingungen des Kalten Kriegs für eine recht kurze Zeitspanne so etwas wie eine wohlständische Mittelschicht etablieren. Für den größten Teil

der Menschen auf der Erde hingegen ist Kapitalismus gekennzeichnet durch soziale Ungleichheit, Ausbeutung von Menschen, Arbeitskraft und natürlicher Ressourcen, durch Unterdrückung, Krieg, Armut, mittlerweile durch globale Pandemien, Wirtschafts-, Hunger- und Klimakrisen. Aufgrund des inhärenten Anspruchs nach permanentem Wachstum steht Kapitalismus (mittlerweile) als Inbegriff für unzumutbare oder existenzbedrohende menschliche Verhältnisse sowie das Aussterben von vielen Lebewesen und Arten.

Spätestens seit der Coronapandemie und im Zuge der Klimakrise offenbaren sich die Verwerfungen des Kapitalismus (Ivanova/Thaa/Nachtwey 2022). Immer deutlicher wird, dass die „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) des Globalen Nordens auf der Ausbeutung des Globalen Südens, auf billiger fossiler Energie und der Externalisierung von Problemen beruht. Durch die jahrzehntelange Sparpolitik im neoliberalen Kapitalismus mit seinen zentralen Elementen wie der Privatisierung ehemals öffentlicher Bereiche und Güter, der Flexibilisierung bzw. Prekarisierung von Arbeit, der Liberalisierung z.B. der Finanzmärkte sowie der De-Regulierung von Schutzrechten ist die gesamte soziale Infrastruktur in einem maroden Zustand: Das betrifft das Gesundheitswesen, das Bildungswesen, die öffentliche Infrastruktur sowie den öffentlichen Nah- und den Fernverkehr. Globale Pandemien, Konflikte und Kriege um Ressourcen wie Wasser, Energie, seltene Erden, Rohstoffe etc. sowie große Migrationsbewegungen werden die nächsten Jahrzehnte, also die Zukunft der Heranwachsenden, prägen, denn bei 50 Grad Hitze, bei Dürre, Extremwetter oder Überschwemmung kann menschliches Leben nicht existieren.

Jugendliche wissen oder erahnen, dass sie nicht mehr wie manche ihrer Eltern von den Wohlstandsgewinnen des „Goldenen Zeitalters“ profitieren können (bzw. etliche konnten es nie). Sie sind konfrontiert mit teuren Mietwohnungen, den Auswirkungen des Klimawandels, mit Artensterben, mit prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen.

Wir erleben derzeit eine systemische und multiple Krise, denn der Kapitalismus lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht bereitstellt, sondern untergräbt letztlich auch demokratische Fundamente.

3. Kapitalismus als Unwort oder Tabuwort – keine Alternative in Sicht? Worin liegen Widersprüche der Demokratiebildung?

Sozialwissenschaftlich betrachtet war Kapitalismus lange Zeit eher ein Begriff, den man vermied. Wenn man die wirtschaftspolitischen Verhältnisse beschreiben wollte, wurde von (sozialer) Marktwirtschaft gesprochen. Dieses Phänomen

findet sich auch in Schulbüchern, in denen die (freie) Marktwirtschaft nach wie vor binär der (staatlichen) Planwirtschaft gegenübergestellt wird, als gäbe es gesellschaftlich keine Misch- und andere Wirtschaftsformen wie Commons, Gemeinwirtschaft oder solidarisches Wirtschaften.

Wenn von Kapitalismus die Rede ist, dann handelt es sich nicht um ein Subjekt („der“ Kapitalismus), auch nicht um Personalisierungen („die“ Kapitalist*innen – über den damit einhergehenden strukturellen Antisemitismus gibt es ausreichend Literatur) oder trivial moralisierende Einschätzungen, dass „der“ Kapitalismus an allem schuld sei. Kapitalismus meint eine Wirtschafts- und Gesellschaftsweise, die wissenschaftlich einer sachlichen Analyse, im Hinblick auf Voraussetzungen und Wirkungsweisen, unterzogen werden kann und sollte. Kapitalismus ist ein strukturelles Gefüge, in das Menschen je nach (sozialer) Position unterschiedlich eingebunden sind. Arbeiter*innen müssen ihre Arbeit verkaufen, denn Lohn dient ihrer Ernährung. Unternehmer*innen müssen wiederum Gewinne anhäufen, sie müssen weiter investieren, um auf dem Markt gegenüber Konkurrent*innen zu bestehen. Konkurrenz, Wettbewerb, permanente Steigerung von Gewinn und Wachstum, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit kennzeichnen die grundlegende Dynamik einer kapitalistischen Strukturierung von Wirtschaft und Gesellschaft.

Kapitalismusanalysen oder gar Kapitalismuskritik waren insofern verrufen, als in der herrschenden binären Logik des Kalten Krieges unterstellt wurde, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Kapitalismus immer schon und unausweichlich eine Befürwortung des autoritären Staatssozialismus bedeute. Auch wenn mittlerweile die Kapitalismusforschung sogenannte *Varieties of Capitalism* unterscheidet, gibt es eigentlich nach wie vor keine denkbare gesellschaftliche Alternative.

Es schränkt jedoch eingreifendes Denken und Handlungsfähigkeit ein, wenn bereits ausgearbeitete gesellschaftliche Konzepte oder gar „Modelle“ vorhanden sein müssen, um ein altes analysieren und kritisieren zu können. Politische Bildungsarbeit wird geradezu verunmöglicht, wenn die Offenheit für neue Formen der Vergesellschaftung, des besseren Lebens und angesichts der globalen Klimakrise für menschliches Leben überhaupt nicht gedacht oder praktiziert werden können.

Gesellschaftliche Widersprüche zu verstehen und Neues zu denken war immer Aufgabe einer politischen Bildung, die sich kritisch und emanzipativ versteht. Jugendliche und Heranwachsende haben als (zukünftige) demokratische Souveräne ein Recht darauf, das System und die Strukturen, in denen sie leben, infrage zu stellen. Systemkritik ist nicht per se „extremistisch“, sondern

hat mit der Offenheit der Frage zu tun, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben wollen. Derzeit ist die Frage (noch) offen, wie eine gesellschaftliche Transformation aussieht und vonstattengeht, in der menschliches Leben weiter existieren kann und gesellschaftliche Naturverhältnisse in den Blick genommen werden. Begrifflich wird, wenn gerechte Umverteilung und ökologische Belange zusammengedacht werden, von sozial-ökologischer Transformation gesprochen (Lingenfelder/Lösch 2022).

Hier lässt sich ein Problem der Demokratiebildung feststellen. Zu Demokratie lässt sich nicht erziehen, sie ist kein einfaches Verhalten, das erlernt, oder eine Einstellung, die bewirkt werden kann. Demokratie lässt sich auch nicht abstrakt erlernen und vermitteln wie etwa naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Grundlagen. Demokratiebildung wirkt teilweise, bei allem Verständnis für ihre Notwendigkeit, wie ein Widerspruch in sich. Eigentlich sollten Menschen für ihre demokratischen Rechte streiten und nicht dazu erzogen werden. Es scheint, als wolle man die guten alten Zeiten von Sozialstaatlichkeit und repräsentativ-parlamentarischer Demokratie bewahren, da sich abzeichnet, dass es damit vorbei sein kann.

Ungünstig kommt hinzu, dass Demokratiebildung im Zusammenspiel mit der Extremismuslogik der derzeitigen staatlichen Förderprogramme Individualisierung, eine Logik der Verdächtigung und Autoritätsgläubigkeit eines starken (Sicherheits-)Staats befördern kann. Programme der Demokratieförderung veranlassen in ihrer Ausrichtung auf Extremismusprävention das, was sie eigentlich zu verhindern suchen. Das ist ein weiteres Paradox der Demokratiebildung im Kapitalismus. Bildung hat stets zwei Seiten, sie kann zur Herrschaftsförmigkeit, Normalisierung und Disziplinierung, zur Akzeptanzbeschaffung des Bestehenden beitragen, sie kann aber auch emanzipativ wirken, Augen und Horizonte öffnen und Selbstbestimmung fördern.

Statt sich zuvorderst auf Werte und Verhaltensweisen oder auf Einstellungen von Menschen zu konzentrieren, sollte Bildungsarbeit ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden und strukturelle Widersprüche sichtbar machen und problematisieren. Das Bildungssystem und das mehrgliedrige Schulsystem verletzen in ihrer kapitalistischen Rahmung permanent ihren demokratischen Anspruch, indem sie einer Wettbewerbs-, Leistungs-, Selektions- und Wachstumslogik folgen. Mehr Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und weniger auf das Verhalten junger Menschen würde der Demokratiebildung sowie manchem demokratiefördernden Setting und Konzept guttun. Der Glaube und die Hoffnung, dass Demokratie einmal (gut) war, reicht nicht aus, die derzeitigen gesellschaftspolitischen Konflikte, in die auch staatlich-politische Akteur*innen

ihre Interessen einbringen, zu verstehen, kritisch zu beurteilen oder eingreifend mitzugestalten. Das aber ist eine zentrale Aufgabe demokratischer politischer Bildung.

Literatur

- BRAND**, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- BÜRGIN**, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim/Basel.
- BUTTERWEGGE**, Christoph (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, 2. Auflage. Weinheim/Basel.
- FELDMANN**, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung. Frankfurt/M.
- GILL**, Thomas/Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“: Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für Politische Bildung, 2/2019, S. 32–37.
- HEDTKE**, Reinhold (2021): Demokratie stabilisieren und Bürger*innen stärken – zwei Seiten derselben Medaille? In: PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 3/2021, S. 85–102.
- HERRMANN**, Ulrike (2022): Das Ende des Kapitalismus. Köln.
- IVANOVA**, Mirela/Thaa, Helene/Nachtwey, Oliver (2022): Kapitalismus und Kapitalismuskritik. Frankfurt/M.
- LINGENFELDER**, Julia/Lösch, Bettina (2022): Gesellschaftliche Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd: Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim/Basel, S. 158–169.
- LÖSCH**, Bettina/Eis, Andreas (2023): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander: Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., S. 40–49.
- LÖSCH**, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andreas/Salomon, David (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 28–57.
- OBERNDORFER**, Lukas (2012): Die Renaissance des autoritären Liberalismus? Carl Schmitt und der deutsche Neoliberalismus vor dem Hintergrund des Eintritts der „Massen“ in die europäische Politik. In: PROKLA, 168/2012, S. 413–431.

REGIER, Sascha (2022): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3309>

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER,
ILJA GOLD, ANKE HOFFSTADT, KATHARINA
RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungs- hoffnung und notwendiger Enttäuschung

1. Einleitung

Gedenkstättenarbeit und Demokratiebildung – dass hier ein Zusammenhang besteht, scheint auf der Hand zu liegen. Auch Förderpolitiken tragen dieser vermeintlich engen Verknüpfung Rechnung: So werden Bildungsprojekte im Gedenkstättenbereich durch Programme wie „Demokratie leben!“¹ gefördert, und im politischen Diskurs zum Thema Demokratiebildung ist die Arbeit und Bedeutung von Gedenkstätten regelmäßig deren Verweispunkt. Gleichzeitig regt sich bei Gedenkstättenpädagog*innen häufig ein Unbehagen, wenn Gedenkstätten als Orte der Demokratiebildung auftreten oder angerufen werden. Warum ist das so? Der folgende Artikel widmet sich den Widersprüchen, Spannungsfeldern und Herausforderungen, die sich ergeben, wenn Gedenkstättenpädagogik und Demokratiebildung mit zu großer Selbstverständlichkeit miteinander in Verbindung gebracht werden.

Nach einem einführenden Blick auf die Erwartungshorizonte und Ansprüche, die an deren Wirkmächtigkeit formuliert werden (Kap. 2), greifen wir einige Aspekte dieser ‚Arbeitsbeziehung‘ zwischen Gedenkstättenarbeit und Demokratiebildung auf (Kap. 3). Hier wird es darum gehen, jene Elemente von Gedenkstättenarbeit zu beleuchten, die den Anliegen einer Demokratiebildung an die Seite gestellt scheinen. Auch Fragen an die je wechselseitigen Bezug- und Indienstnahmen werden darzustellen sein, nicht zuletzt mit Blick auf die konkrete Arbeit von NS-Gedenkstätten und Dokumentationszentren vor Ort.

1 <https://www.demokratie-leben.de>

2. Gedenkstättenpädagogik und Demokratiebildung: von verunsichernden Sicherheiten und versicherter Verunsicherung

Während auf politischer Seite, zum Teil auch bei Lehrkräften oder in (sozial-)pädagogischen Fachkreisen eine Gewissheit zu bestehen scheint, dass genau *diese* Orte besonders geeignet für Demokratiebildung seien – nicht zuletzt aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte als Orte des „Nie Wieder!“ (Siebeck 2015, 27 ff.) –, betonen Gedenkstättenpädagog*innen ihren verunsichernden Charakter und die Ahistorizität solcher Ansprüche: Denn „niemand hat gemordet (und niemand ist gestorben), damit wir heute etwas lernen können, zum Beispiel über Demokratie“ (Kleinmann 2015). Darüber hinaus ließe sich fragen, ob es sinnvoll oder wünschenswert ist, die Geschichte des Nationalsozialismus auf ihre „Verwendbarkeit als pädagogisches Instrument [zu] reduzieren“, wenn „schlichte moralische Grundbegriffe“ auch ohne Kenntnis über die NS-Verbrechen voraussetzen sein müssten (Herbert 2000, 566). Dass NS-Gedenkstätten und -Dokumentationszentren heutzutage wie selbstverständlich als Orte der Demokratiebildung angesehen werden, ist so gesehen durchaus problematisch (von Wrochem 2015; Knoch 2020).

Hinzu tritt, dass oft ungeklärt bleibt, was Demokratie(-bildung) im Konkreten bedeutet. Definieren wir Demokratiebildung im Anschluss an Steve Kenner und Dirk Lange (2020, 49) als Förderung der „Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ – wobei die Mündigkeit der beteiligten Subjekte im Zentrum steht –, zeigt sich hier durchaus eine Schnittmenge mit den Zielen der Gedenkstättenpädagogik (vgl. Scheurich 2010). Dennoch wirft der Begriff als Anspruch an eine historisch-politische Bildungsarbeit an Gedenkstätten Fragen auf: Welche hegemonialen, deutungsmächtigen Verständnisse von „Demokratie“ und „Bildung“ sind in Begriff und Praxis hinterlegt? Welche normativen Setzungen und Ansprüche sind darin enthalten? Welcher Stellenwert kommt der Befragung und Kritik bestehender Ordnungen in demokratiebildenden Maßnahmen zu? Durch die Verknüpfung von Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik soll konkret was, wie und mit welchem Ziel vermittelt werden? Selbst die Antwort auf die Frage, warum ein Gedenkstättenbesuch für Demokratiebildung wichtig sei (Ulrich 2010), verbleibt häufig bei einer unscharfen „Wirkungshoffnung“ (Haug 2015, 114).

3. Historisches Lernen an den Orten der NS-Verbrechensgeschichte: Herausforderung Gedenkstätten(-pädagogik)

Auf diese offenen Fragen, Spannungen und Widersprüche wollen wir exemplarisch eingehen – mit konkretem Blick auf die Arbeit von NS-Gedenkstätten und -Dokumentationszentren. Vorangestellt finden sich einige Grundannahmen zu den Kernelementen von Gedenkstättenarbeit sowie zum Verhältnis von Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik.

3.1 Facetten von Gedenkstättenarbeit

Für Habbo Knoch (2020, 5) stellen Gedenkstätten Institutionen dar,

„die dauerhaft dazu eingerichtet worden sind, um an Tatorten verbrecherischer und menschenverachtender, insbesondere staatlicher Gewalt in würdiger und würdigender Weise deren Opfern zu gedenken und an sie zu erinnern, Friedhöfe, Gräber und materielle Überreste zu sichern, Quellen zu sammeln und zu erschließen, zur historischen Aufklärung beizutragen und ein gegenwartsorientiertes, reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern.“

Heutige Gedenkstätten verfügen über gewachsene (Institutionen-)Geschichten, stehen im (selbst-)kritischen Wandel und sind eingebettet in geschichtspolitische Entwicklungen – als Objekte *und* Akteurinnen, konfrontiert mit vielerlei Anforderungen. Laut Nora Sternfeld (2016, 82) sind sie sowohl „Orte konkreter Geschichtsarbeit“ als auch „Orte widersprüchlicher Erinnerungen“, mit deren Geschichte(n) in verschiedenen Perspektiven. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in denen kollektive Erinnerungen (re-)produziert und verhandelt werden (ebd., 80), und der Tatsache, dass die Geschichten, die hier erinnert werden, von vergangenen Machtstrukturen zeugen, benennt auch Knoch als zentrale Aufgabe von Gedenkstättenarbeit, „Identitätskonstruktionen zu reflektieren, Konzepte von Zugehörigkeit und Ausgrenzung zu analysieren sowie Machtordnungen zu hinterfragen“ (Knoch 2020, 24).

Hier eröffnet sich jedoch ein Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite steht ein Verständnis von Gedenkstätten als Einrichtungen kritischer Reflexion, die nach ihren eigenen Zielen handeln. Auf der anderen Seite sind Gedenkstätten jedoch in den seltensten Fällen strukturell unabhängig. Es ist stets nach potenziellen Einflussmöglichkeiten staatlicher Stellen über Zielvor- und Mittelvergaben zu fragen, mit denen durchaus Konformitätsanforderungen einhergehen oder eigene Zielsetzungen verknüpft sein können. Als Institutionen handeln Gedenkstätten

zwangsläufig im konfliktbeladenen Feld zwischen einer erwünschten affirmativen, staatstragenden Funktion und dem widerständigen Potenzial kritischer und emanzipativer Perspektiven, in dem sich auch die Demokratiebildung bewegt.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für eine machtkritische Gedenkstättenarbeit? Welche Stimmen sind es, die in Gedenkstätten zu Gehör gebracht werden? Wer darf entscheiden, wessen Geschichte erzählt wird? Wie umgehen mit einer häufig vorgefundenen Dominanz von Täter*innenwissen, von Quellen aus Regimeperspektive und damit entsprechend verengten Blickwinkeln? Wie verhält es sich mit dem Anspruch insbesondere von Dauerausstellungen auf Deutungshoheit und wie reproduzieren sich darin gesellschaftliche Machtverhältnisse? Wie können neben einer kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Ideologie Diskriminierungsstrukturen wie beispielsweise Rassismus, Antisemitismus oder Queerfeindlichkeit problematisiert und veränderungsorientiert bearbeitet werden? Diese und weitere Fragen berühren auch die Ansprüche an eine kritische Demokratiebildung an Gedenkstätten.

3.2 Gedenkstättenpädagogik und kritische Demokratiebildung

Ogleich bislang nicht von einer eigenständigen Disziplin gesprochen werden kann, so hat sich doch in den letzten Jahrzehnten ein pädagogisch-didaktisches Feld entwickelt, das sich unter dem Begriff der Gedenkstättenpädagogik zusammenfassen lässt und deren Akteur*innen sich regelmäßig über die normativen Grundlagen ihrer Arbeit verständigen (Meseth 2015, 98 f.).

Dabei hat sich erstens gezeigt, dass die kritische Frage nach den Bezügen von Gedenkstättenpädagogik und „Demokratielernen“ durchaus produktiv sein kann, vorausgesetzt sie ist ergebnisoffen gestellt. In dem Projekt „Aus der Geschichte lernen?“ untersuchten Gedenkstättenmitarbeiter*innen gemeinsam mit politischen Bildner*innen die Anwendbarkeit von Übungen aus „Demokratielernen-Programmen“ in Gedenkstätten (Haug/Thimm 2007). Statt eines additiven Methodentransfers sollten – ein Verständnis von Demokratie als offenem Prozess vorausgesetzt, als etwas, das „auf den unterschiedlichsten Ebenen immer wieder erarbeitet werden muss“ (ebd., 11) – die Bedingungen in den Mittelpunkt gestellt werden, unter denen in der Gedenkstättenpädagogik demokratische und teilnehmendenorientierte Bildungsprozesse gelingen können (Haug/Scheurich/Kößler 2007). Darauf aufbauend betont das Fortbildungsprogramm „Verunsichernde Orte“ überzeugend die professionelle Zielvorstellung, Teilnehmende zur „Verantwortungsübernahme für die Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft sowie für die Demokratie und die Achtung der Menschenrechte“ anzuregen (Thimm/Kößler/Ulrich 2010, 28).

Um diesen Zielen gerecht zu werden, schlagen gedenkstättenpädagogische Ansätze die Umsetzung demokratischer Lernformen, partizipativ und inklusiv gestaltete Settings sowie die interaktive Öffnung von Gesprächsräumen zur Reflexion eigener Haltungen und Vorannahmen vor. Wichtiger Grundgedanke ist, dass sowohl den Bildner*innen als auch den Teilnehmenden ermöglicht wird, sich als gestaltende gesellschaftliche Akteur*innen zu begreifen. Angesichts gesellschaftlicher Ungleichheiten kann das nicht ohne eine macht- und diskriminierungskritische (Selbst-)Reflexion geschehen (Messerschmidt 2016) – zumal eben diese Ungleichheiten auf die postnationalsozialistische Uneingelöstheit demokratischer Versprechen verweisen (Kößler 2022).

Zweitens werden Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik auch auf inhaltlicher Ebene miteinander in Beziehung gebracht. Oft gilt bereits die Auseinandersetzung mit dem historischen Nationalsozialismus an sich als Demokratiebildung, weil sie den selten konkret gefassten Imperativ eines „Aus der Vergangenheit für das Heute und für die Zukunft Lernen“ bedient. Historisches Lernen mit Gegenwartsbezug scheint unter dem oft vagen Rückgriff auf ihren für die Bildungsarbeit an Gedenkstätten pauschal angenommenen Gehalt als Moment der Demokratiebildung *en passant* und wie nebenbei zu ‚passieren‘.

Gedenkstättenpädagogische Suchbewegungen zu Themen von Kontinuitäten der Verfolgung und Ausgrenzung und den Gegenwartsbezügen historischer Bildungsarbeit zu den Folgen rechter Gewalt heute weiten diesen Blick. Viele NS-Gedenkstätten und -Dokumentationszentren bieten Seminarangebote zu Themen wie Neonazismus und Rechtsextremismus an. Dabei sind nicht selten Anliegen und Zielvorstellungen staatlicher Mittelgeber*innen oder Förderprogramme impulsgebend (etwa zur Fort- und Weiterbildung von Berufsgruppen wie Polizei- und Justizmitarbeitenden, aber auch im Kontext der Angebote politischer Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene). Diesen Angeboten wohnt durchaus ein Moment der Präventionslogik inne, zumeist mit Blick auf eine Zielgruppe, für die ein Defizit im historischen Bewusstsein oder Demokratieverständnis angenommen wird (vgl. dazu Bürgin 2021). Gleichwohl können im Rahmen staatlicher Förderung oder zivilgesellschaftlicher Kooperationen bei einem reflexiven Umgang mit dieser Problematik vielversprechende Programme zur Thematisierung extrem rechter Kontinuitäten entwickelt werden, die im Kontext berufsgruppenspezifischer Vermittlungsangebote und lokalhistorischer Anknüpfungspunkte stehen. In jüngerer Zeit bieten Gedenkstätten darüber hinaus vermehrt Workshopangebote außerhalb der ‚klassischen‘ Rechtsextremismusprävention an, die sich etwa mit Rassismus und Diskriminierungsverhältnissen als gesamtgesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen.

Eine dritte Perspektive eröffnet ein organisationspädagogischer Ansatz, der Gedenkstätten als „pädagogische Einrichtungen“ (Bretting/Engel 2021, 416) und in ihrer Rolle als „Agentin gesellschaftlicher Transformation“ (ebd., 423) untersucht. Er fragt vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichten von Gedenkstätten, wie diese „an der Schnittstelle von Staat und Zivilgesellschaft“ Demokratie organisieren, welche Perspektiven und Erzählungen dabei relevant werden und „welche Praktiken demokratischen Zusammenlebens erlernt“ werden (ebd., 415). „Demokratie“ wird auch hier nicht als automatischer Output betrachtet. Vielmehr werden jene Dynamiken der konflikthaften „Aneignung, Vermittlung und Verhandlung von Wissen“ (ebd., 425) analysiert, die demokratische Aushandlungsprozesse sowohl ermöglichen als auch verhindern können.

3.3 Gedenkstättenpädagogik im Spannungsfeld von (externen)

Ansprüchen, Normen und emanzipatorischen Ansätzen

Gedenkstättenpädagogik und Demokratiebildung haben also durchaus nennenswerte Gemeinsamkeiten. Jedoch führt eine zu selbstverständliche Verknüpfung zu allerlei Schwierigkeiten und mitten ins Zentrum gedenkstättenpädagogischer Widersprüche und Herausforderungen, deren kritisch-reflexive Bearbeitung Teil der Fortentwicklung von gedenkstättenpädagogischen Ansätzen sein können. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Studie „Geschichten im Wandel“ (Georgi u.a. 2022) und darauf aufbauender Veröffentlichungen möchten wir anhand von fünf Aspekten die Spannungsfelder umreißen, die entstehen, wenn im Rahmen von Gedenkstättenarbeit auch demokratische Werte verhandelt werden oder werden sollen.

(1) Symbol- und geschichtspolitische Indienstnahme

In der zitierten Studie äußern sich unter anderem Gedenkstättenmitarbeiter*innen dazu, wie sich gegenwärtige Veränderungen im Umgang mit Geschichte in ihrer Arbeit abzeichnen und wie sie sich dazu verhalten. Ein zentrales Spannungsfeld in den Ausführungen der Befragten besteht darin, dass mit der institutionellen und strukturellen Etablierung der vormals umkämpften Orte auch ihre politische Indienstnahme für symbolpolitische, erinnerungskulturelle Performanz zugenommen habe, wenn, wie eine*r der Befragten äußert, etwa der Bürgermeister käme, „[u]m hier seine Rede loszuwerden und seinen Kranz abzuwerfen“ (BII16: 21, zit. nach Bischoff u.a., 376).

(2) Sozial erwünschtes Verhalten vs. eigen-sinnige Aneignung

Diese Tendenz zeige sich auch im Verhalten der Besuchenden. So würden ritualisierte Formen des Gedenkens auch von ihnen reproduziert und damit verbundene Vorstellungen von „richtigem“ Verhalten sowie den „richtigen Lehren“, die aus den Geschichten der Orte gezogen werden, tradiert und verfestigt (Bischoff u.a. 2022, 376). Dies steht jedoch einer „eigen-sinnigen Aneignung“ (Lücke/Zündorf 2018, 38) der vor Ort verhandelten Geschichten entgegen, bei der Besuchende selbst entscheiden können, welche Bedeutungen und Schlussfolgerungen sie aus den angebotenen Geschichtsnarrativen für ihre eigene Lebenswelt und ihr Handeln ziehen (Chmiel/Farber 2023, 150).

(3) Gedenkstätten als radikaldemokratische Orte

Eine weitere Herausforderung, die aus dem ritualisierten Charakter von ‚Symbolpolitik‘ an Gedenkstätten resultiert, liegt in deren Nutzung als Bühne für eine nationale Selbstvergewisserung. Gedenkstätten repräsentierten den Nationalsozialismus als „negativen Gründungsmythos“ (Assmann 2013, 67) der Bundesrepublik, der als Legitimationsgrundlage für die Konstruktion einer nationalen Identität herangezogen wird. Aus der Geschichte eines Menschheitsverbrechens wird ein positives Selbstbild der Bundesrepublik und einer vermeintlich „wiedergutgewordenen“ (wohl aber vielmehr postnationalsozialistischen) Gesellschaft abgeleitet. Zugleich entstehen durch den Status einer erfolgreichen „Erinnerungsweltmeisterin“ Ausschlüsse und nicht zuletzt: Diskriminierungen. Dies geschieht etwa, wenn die Verantwortungsübernahme und Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit als Integrationsleistung für Migrant*innen verhandelt wird (vgl. Fava 2015). Eine solche affirmative Indienstnahme der NS-Vergangenheit und der Gedenkstätten als deren Repräsentation hemmt wiederum eine reflektierte geschichtskulturelle und pädagogische Auseinandersetzung sowie eine kritische Befragung gesellschaftlicher Zustände. Zudem widerspricht sie dem Selbstverständnis vieler Gedenkstätten als „verunsichernde Orte“, die zu eben dieser doppelten Hinterfragung anregen wollen (Thimm/Kößler/Ulrich 2010).

(4) Präventionslogik und Heilungsanspruch

Darüber hinaus stellen die Befragten in der Studie von Georgi u.a. (2022) fest, dass nicht nur in spezifischen Förderprogrammen (z.B. für Zielgruppen mit einem zugeschriebenen ‚Demokratiedefizit‘) eine „demokratisierende“ Wirkung von historisch-politischer Bildung an Gedenkstätten erwartet wird. Sie beschreiben, dass insbesondere Lehrkräfte Gedenkstätten heranzögen, wenn

sie vor der Herausforderung stehen, dass ihre Schüler*innen rechte Aussagen tätigen oder rechte Einstellungen zeigen. Von solchen Ansprüchen grenzen sie sich entschieden ab. „Und dann sag ich immer, ja, und was soll ich mit [denen] machen? Soll ich irgendwie heile, heile Segen machen oder was genau wollen Sie von mir?“ (BII17: 25, zit. nach Chmiel/Farber 2023, 144).

Vom Wunsch nach einer Stärkung und Förderung demokratischer Einstellungen scheint es nicht weit zu der Annahme, die Teilnahme an gedenkstättenpädagogischen Programmen könne als Prävention oder gar „Heilmittel“ gegen Rassismus, Antisemitismus oder andere menschenverachtende Ideologien dienen. Brachmann u. a. (2021) erkennen hier eine Indienstnahme von Gedenkstätten als Integrationsleistung und zur Sicherung eines angenommenen Wertekonsenses sowie der demokratischen Ordnung. Gedenkstätten sollen nicht weniger leisten, als Lösungen für gesamtgesellschaftliche strukturelle Problemlagen und Diskriminierungsverhältnisse zu bieten. Die Befragten weisen eine solche Indienstnahme als „Orte gesellschaftlichen Recyclings“ (BII9: 21, zit. nach Chmiel/Farber 2023, 144) von sich.

(5) Dialogische Aushandlung und Freiwilligkeit vs. „Kurzzeitangebote“

Dieser an Zielen von Prävention und Intervention orientierte Vermittlungsauftrag muss kritisch betrachtet werden. Selbst *wenn* die Bildungsarbeit an Gedenkstätten eine Stabilisierung demokratischer Einstellungen zum Ziel *hätte*, könnte dies nur im Dialog erreicht werden, da Vermittlung nicht als einseitige Entwicklung gesehen werden kann, bei der Rezipient*innen ein Narrativ und zugleich die daraus resultierenden Schlussfolgerungen unhinterfragt übernehmen (vgl. Lücke/Zündorf 2018, 37 f.). Vielmehr können demokratische Prozesse nur durch ständige Aushandlung gewährleistet werden, die Flexibilität und ein Hinterfragen des Status quo ermöglicht – ein Verständnis von dessen Veränderbarkeit inbegriffen.

Eine Atmosphäre zu schaffen, in der Gesprächs- wie Deutungsräume eröffnet werden und eben diese demokratischen Aushandlungsprozesse stattfinden können, wird zudem erschwert, wenn die Teilnehmenden die Gedenkstätte nicht freiwillig, sondern beispielsweise im Rahmen einer schulischen Pflichtveranstaltung besuchen, oder aus ‚Zeitmangel‘ eine 90-minütige Führung dem längeren, dialogischen Vertiefungsangebot vorgezogen wird.

4. Schluss und Ausblick

Für die Planung eines Gedenkstättenbesuches, der mit dem Ziel „Demokratiebildung“ verbunden ist, bedeutet dies für die Begleitpersonen, bereits vor einer Anfrage genau zu überlegen, was sie für sich und ihre Gruppe erwarten und erwarten können. Im Vorgespräch mit den Gedenkstättenpädagog*innen kann ausgelotet werden, welche Bezüge die jeweilige Gedenkstätte zum Thema anbieten kann (oder eben auch nicht), orientiert an den Bedürfnissen und Fragen der jeweiligen Gruppen und ihren Anknüpfungspunkten zu dem von ihnen ausgewählten Ort. Gleichzeitig sollten der Besuch sowie Vor- und Nachbereitung mit den Teilnehmenden besprochen und die Bedingungen ausgehandelt werden. Rückzugsmomente und -räume, die Ankündigung gewaltvoller Darstellungen oder die Möglichkeit, dass spontan in der Begegnung vor Ort entstehende „Geschichtsbedürfnisse“ (Meseth 2015, 100) aufgegriffen und vertieft werden können, sollten Thema sein.

Wenn eine selbstbestimmte Annäherung und die eigen-sinnige Aneignung unterschiedlicher historischer Aspekte ermöglicht werden, können Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe (Tippelt/Heimlich 2020, 13 f.) an geschichtskulturellen Diskursen als Bestandteil demokratischer Handlungsfähigkeit gefördert werden. Anstelle der Integration in vorgegebene geschichtskulturelle Groß Erzählungen, Symbol- und Geschichtspolitik tritt die Chance auf eine kritische Befragung bestehender Ordnungen und gesellschaftlicher Machtstrukturen. Zusammengenommen liegt hier das Potenzial einer spezifischen Verknüpfung von Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik.

Am Ende müssen emanzipatorische Prozesse, wie der selbst gewählte, in seiner Struktur und Umsetzung demokratisch und mitbestimmend organisierte Besuch einer Gedenkstätte, oft mit sehr begrenzten Ressourcen auskommen. Dies gilt sowohl für Lehrer*innen, Gruppenleitende und Gedenkstättenmitarbeitende als auch für die Besucher*innen. Zugleich sind Gedenkstätten hierarchisch strukturierte Institutionen, in die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse eingewoben sind. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, gestaltend mitzuwirken, sind begrenzt – umso mehr, wenn es darum geht, die beschriebenen Machtkonstellationen und gesetzten Verantwortungszuschreibungen kritisch zu betrachten, uneingelöste Versprechen von Demokratie einzufordern und Perspektiven solidarischen Zusammenlebens zu entwickeln. Sie zu stärken und auszubauen, bleibt eine tägliche Herausforderung – auch an Gedenkstätten.

Literatur

- ASSMANN, Aleida** (2020): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 3. erw. und akt. Ausgabe. München.
- BISCHOFF, Sebastian/Chmiel, Cornelia/Farber, Jennifer/Hecker, Jens** (2022): „Hinter uns kann keiner mehr zurück“. Die Etablierung der NS-Gedenkstätten als eine unendlich(e) deutsche Erfolgsgeschichte – und wie sie trotzdem als kritischer Handlungsraum dienen können. In: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus Riem (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 373–384.
- BRACHMANN, Ines/Chmiel, Cornelia/Farber, Jennifer/Hecker, Jens/Hoffstadt, Anke/Schank, Lisa** (2021): „Die Gedenkstätten, eine unendliche deutsche Erfolgsgeschichte“. In: Hinterland Magazin, 48, S. 52–57. Online: https://www.hinterland-magazin.de/wp-content/uploads/2021/06/Hinterland_Magazin-HL48-52.pdf.
- BRETTING, Johannes/Engel, Nicolas** (2021): Demokratie organisieren. Zur Rolle und Funktion von NS-Gedenkstätten als Agentinnen gesellschaftlicher Transformation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97(4), S. 414–429.
- BÜRGIN, Julika** (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim.
- CHMIEL, Cornelia/Farber, Jennifer** (2023): Wir meinen es politisch! – historisch-politische Bildungsarbeit an Gedenkstätten. In: van Norden, Jörg/Yildirim, Lale (Hg.): Historisch-politische Bildung im Diskurs. Perspektiven der Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 138–155.
- FAVA, Rosa** (2015): Die Neuausrichtung der *Erziehung nach Auschwitz* in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin.
- GEORGI, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem** (Hg.) (2022): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.
- HAUG, Verena** (2015): Gedenkstättenpädagogik als Interaktion. Aushandlung von Erwartungen und Ansprüchen vor Ort. In: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Köfler, Gottfried/Thomas, Lutz/Schickora, Christa (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin, S. 113–126.
- HAUG, Verena/Thimm, Barbara** (2007): Projektdokumentation „Aus der Geschichte lernen?“. Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördern der Perspektive. Dachau. Online: <http://www.cap.lmu.de/download/2007/gedenkstaetten.pdf>.
- HAUG, Verena/Scheurich, Imke/Köfler, Gottfried** (2007): „Aus der Geschichte lernen?“ Zwischenbilanz eines Projekts zu Möglichkeit und Wegen der Demokratiebildung in NS-Gedenkstätten. In: GedenkstättenRundbrief, 138(8), S. 23–27.

- HERBERT, Ulrich** (2000): „Ein Element der Verunsicherung, der Irritation, des Erschreckens“. Der Umgang mit der NS-Vergangenheit und die Entschädigung von Zwangsarbeitern. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 5, S. 555–568.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*, Frankfurt/M., S. 48–51.
- KLEINMANN, Sarah** (2015): Überlegungen zu heutigen Perspektiven auf nationalsozialistische Täterinnen und Täter. In: *Dokumentation und Veröffentlichungen zur Tagung „#erinnern_kontrovers. Aufbrüche in den Erzählungen zu Holocaust, Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg“* (Berlin, 09.–10.07.2015). Online: <https://erinnern.hypotheses.org/378>.
- KNOCH, Habbo** (2020): *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen.
- KÖSSLER, Gottfried** (2022): Diversität, Partizipation, Inklusion – und Homogenisierung. Kommentar zum 66. Bundesweiten Gedenkstättenseminar in Vogelsang IP und Bonn. In: *GedenkstättenRundbrief*, 207(9), S. 26–30.
- LÜCKE, Martin/Zündorf, Irmgard** (2018): *Einführung in die Public History*. Göttingen.
- MESETH, Wolfgang** (2015): Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung. In: Gryglewsky, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Thomas, Lutz/Schikkora, Christa (Hg.): *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*. Berlin, S. 98–112.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2016): Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: *FKW. Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, 59, S. 24–37.
- SCHEURICH, Imke** (2010): NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/M., S. 38–44.
- SIEBECK, Cornelia** (2015): 50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. In: Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Thomas, Lutz/Schikkora, Christa (Hg.): *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*. Berlin, S. 19–43.
- STERNFELD, Nora** (2016): Errungene Erinnerungen. Gedenkstätten als Kontaktzonen. In: Allmeier, Daniela/Manka, Inge/Mörtenböck, Peter/Scheuven, Rudolf (Hg.): *Erinnerungsorte in Bewegung. Zur Neugestaltung des Gedenkens an Orten nationalsozialistischer Verbrechen*. Bielefeld, S. 77–96.
- THIMM, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne** (Hg.) (2010): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/M.
- TIPPELT, Rudolf/Heimlich, Ulrich** (2020): Vorwort: Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. In: Dies. (Hg.): *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein (= Inklusion in Schule und Gesellschaft)*. Stuttgart, S. 13–20.

- ULRICH**, Susanne (2010): Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Dies. (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/M., S. 53–58.
- WROCHEM**, Oliver von (2010): Geschichtsnarrative und reflexives Geschichtsbewußtsein im Bildungsprozess. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/M., S. 59–63.
- WROCHEM**, Oliver von (2015): Die zeitliche Distanz zu den NS-Verbrechen als Herausforderung für die Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. In: GedenkstättenRundbrief, 179(10), S. 3–14.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter

DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3310>

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung

Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht

1. Einleitung

Die Konzepte Demokratiebildung und Sprachbildung stehen bislang in einem weitgehend ungeklärten Verhältnis zueinander. Jedoch lassen sich einige Zusammenhänge schon aus dem Grund ausmachen, dass Sprache als ein zentrales Werkzeug für die Teilnahme an demokratischen Prozessen beschrieben werden kann. Zu denken ist etwa an die Fähigkeit, Informationen einzuholen und zu verstehen, sowie die Bildung von und der Austausch über politische Meinungen. Auch Fragen einer diversitätssensiblen und gewaltfreien Kommunikation in der Schule und darüber hinaus sind als gemeinsame Bezugspunkte denkbar. Mit dem Ansatz der Leichten Sprache und der Anerkennung von Mehrsprachigkeit kann zudem ein inklusiverer Ort gestaltet werden. Und auch der Kampf etwa gegen rechte Parolen, Hatespeech und Verschwörungsglauben bewegt sich im Zwischenfeld der beiden Konzepte.

Jedoch gewinnt das Konzept der Demokratiebildung erst in der jüngsten Zeit an Kontur. So machen Achour, Lücke und Pech (2020, 178 ff.) zunächst eine Entpolitisierung des Lehramtsstudiums seit der „Pisa-Wende“ aus. Erst im Zuge zunehmender menschenfeindlicher Einstellungen und dem Erstarken vor allem rechtspopulistischer und -extremistischer Gruppen sei die Notwendigkeit von Demokratiebildung wieder deutlich geworden, weswegen sie bildungspolitisch gefördert werde. Die durchgängige Sprachbildung (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011) wurde hingegen im Nachgang der ersten PISA-Studie als Konzept entwickelt und seitdem umfangreich diskutiert. Dabei wurde sie sowohl in schulische als auch universitäre Curricula implementiert.

Der Zusammenhang von Demokratie- und Sprachbildung wird zwar selten expliziert, ist aber dennoch in den Diskursen um die Demokratiebildung (und selten andersherum) erkennbar. So betont beispielsweise der Berliner Orientierungs- und Handlungsrahmen für Demokratiebildung (OHR), dass unter anderem Verschwörungsnarrative dekonstruiert werden sollen – fraglos eine auch sprachliche Herausforderung. Zudem sollen den Lernenden Gelegenheiten eröffnet werden, kommunikativ und partizipatorisch zu handeln (Achour/Buresch u.a. 2020, 6). Das Kompetenzmodell des Orientierungs- und Handlungsrahmens benennt drei Kompetenzbereiche, deren Entwicklung es ermöglichen soll, an der demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Für den vorliegenden Zusammenhang ist insbesondere der Kompetenzbereich „Kommunizieren und Handeln“ von Interesse. Betont wird, dass beides eng miteinander verwoben sei und sich demokratische Teilhabe nur diskursiv realisieren lasse (ebd., 10 f.). Die in der Demokratiebildung angestrebte Kompetenzentwicklung ist also eng mit der Sprache und damit auch der Sprachbildung verbunden.

Daher lohnt sich der Blick auf die Bedeutung der Sprache für die politische Bildung, die eine grundlegende Disziplin für die Demokratiebildung ist, und umgekehrt. Hierfür betrachte ich zunächst die Sprache in der politischen Bildung und im Anschluss das Politische im Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Darauf aufbauend zeige ich anhand eines Rahmenmodells, wie Fachunterricht gestaltet werden könnte, der Demokratie- und Sprachbildung miteinander verbindet. Zum Schluss ziehe ich ein kurzes Fazit.¹

2. Die Sprache in der politischen Bildung

Nonhoff (2017, 493 f.) unterscheidet eine instrumentelle und eine konstitutive Perspektive auf Sprache und Politik. Mit der instrumentellen Perspektive gerate etwa in den Blick, wie Sprache als politisches Instrument genutzt wird, indem beispielsweise bestimmte Begriffe verwendet und andere vermieden werden oder indem gesellschaftliche Gruppen gezielt sprachlich adressiert werden. Der eigentliche Kern der Sprache in der Politik sei jedoch in der konstitutiven Perspektive zu sehen. Denn hiernach sei Politik nicht anders als durch Sprache zu denken. Erst in der Beziehung zu anderen erlangen politisch Handelnde

1 Die folgenden Ausführungen gehen zurück auf Jordan/Sieberkrob (2020) und Sieberkrob (2023, 55 ff. und 309 ff.). Für den vorliegenden Aufsatz wurden sie überarbeitet, neu kontextualisiert und erweitert.

Bedeutung, was stets auch sprachlich geschehe. Sprache und Politik seien also aufeinander angewiesen.

Detjen (2012) verweist darauf, dass der Sprache bzw. den kommunikativen Fähigkeiten sowohl aus der Sicht der Menschen in der Demokratie als auch aus der Perspektive der Demokratie eine zentrale Bedeutung zukomme. Denn aus Sicht der Individuen etabliere die Fähigkeit zum Diskutieren, Debattieren und Reden eine kritische Mündigkeit und versetze sie in die Lage, sich politisch einzubringen, wovon die Demokratie lebe. Diskussionen und Debatten würden von grundlegendem demokratischem Verhalten zeugen und die Demokratie im Kleinen abbilden.

Im politikdidaktischen Diskurs über sprachbildenden Politikunterricht wurde mehrfach die zentrale Bedeutung der Sprache für die politische Urteils- und Handlungskompetenz herausgestellt, die in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. z.B. Achour/Jordan/Sieberkrob 2017; Forkarth 2022). Achour und Jordan (2017) zeigen, dass die Argumentationsfähigkeit für die politische Urteils- und Handlungskompetenz zentral ist, um politische Urteile möglichst gut auf der Basis der Kategorien Legitimität und Effizienz (Massing 1995) zu begründen. Die Förderung der Sprachkompetenz der Schüler*innen ist daher ein genuines Anliegen der politischen Bildung. Und professionelles Handeln und Wissen von Politiklehrer*innen zur politikspezifischen Sprachbildung ist folglich von zentraler Bedeutung, um die Fähigkeiten der Lernenden zum Formulieren von politischen Urteilen weiterzuentwickeln – was auf Fragen der Demokratiebildung in jedem Fachunterricht übertragen werden kann.

3. Das Politische in der Sprachbildung

Das Ziel der Sprachbildung ist die Entwicklung der sogenannten Bildungssprache (Gogolin/Lange 2011; Vollmer/Thürmann 2013, 42 ff.), die nach Habermas (1977, 39) die Sprache bezeichnet, „die überwiegend in den Massenmedien, im Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird“. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung hat stets alle Schüler*innen als Zielgruppe, nicht nur jene mit einem spezifischen sprachlichen Förderbedarf. Die durchgängige Sprachbildung soll die gesamte Bildungsbiografie begleiten und dabei in jedem Fachunterricht stattfinden. Dabei ist zu fokussieren, welchen Beitrag das sprachliche Lernen zum fachlichen Lernen leisten kann – und nicht umgekehrt (Jordan 2020, 18; Manzel/Forkarth 2020, 22; Sieberkrob 2020, 42). Becker-Mrotzek und Roth (2017, 22) schreiben der Sprachbildung einen normativ-emanzipatorischen Charakter zu, denn durch die Fokussierung auf die

Bildungssprache als Lerngegenstand sollen Chancen eröffnet werden. Es ist jedoch genauer zu explizieren, worin dieser emanzipatorische Charakter besteht. Wer soll sich also wie von was emanzipieren?

Um mich diesen Fragen anzunähern, nehme ich Bezug auf die soziolinguistischen Arbeiten Bourdieus (1995; 2015), die in die Konzeption der Bildungssprache eingeflossen sind. Bourdieu wies auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Reproduktion und des Gebrauchs von Sprache hin. Demnach sei Kommunikation stets in Hierarchie- und Machtverhältnisse eingebunden. Im sprachlichen Austausch werde der Sprache dabei fortwährend, auch unbewusst, eine Wertigkeit zugeschrieben und auch die Gesprächspartner*innen entsprechend bewertet. Dies geschehe auf einem nationalen „Sprachmarkt“, der während der europäischen Nationalstaatsbildungen entstanden sei. Auf diesem habe sich unter verschiedenen Dialekten eine bestimmte Form der Sprache als politisch dominante Sprache durchgesetzt. Diese Sprache bezeichnet Bourdieu als legitime Sprache und grenzt sie von anderen Sprachen, den illegitimen Sprachen, ab. Die legitime Sprache werde in offiziellen Räumen wie etwa Schulen, öffentlichen Verwaltungen und politischen Institutionen gesprochen bzw. erwartet; und an ihr würden alle anderen Sprachen gemessen, wodurch sprachliche Herrschaftsverhältnisse entstünden. Sprache ist in diesen Überlegungen ein Ausdruck des Habitus – was jedoch nicht ihre einzige Funktion ist.² In Anbetracht dieser Analyse stellt Bourdieu heraus, dass es darauf ankomme,

„Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. [...] Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (2015, 60; Herv. i. O.)

Nach Scherr (2012, 116 ff.) wohne sozialen Situationen jedoch stets ein Grad an Vagheit inne und sie seien stets in heterogene Rahmungen eingebunden. Diese Rahmungen zu erkennen und auf sie situationsangemessen reagieren zu können, ist eine Fähigkeit, die er mit dem Begriff *agency* fasst. *Agency* kann in einem ersten Zugriff übersetzt werden als Handlungsmächtigkeit. Der Begriff ermöglicht eine Überwindung der dichotomen Positionen in der Debatte über

2 Nach Morek und Heller (2012, 70) erfüllt die Bildungssprache drei Funktionen. Sie dient dem Wissenstransfer (kommunikative Funktion), sie ist Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) und sie ist eine Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion).

das Zusammenspiel und die reziproken Verhältnisse von strukturalistischen Determinierungen und individuellen Freiheiten und Handlungen, die vor allem in den Sozialwissenschaften geführt wird (vgl. hierzu Raithelhuber 2008).

Was aber meint *agency* genauer? Emirbayer und Mische (1998, 970) definieren *agency* als

„the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations.“

Das Verhältnis von sozialer Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit wird hier also verzeitlicht und ihre Veränderbarkeit betont. Dabei wird das primär auf die Gegenwart bezogene praktisch-evaluative, das primär auf die Vergangenheit bezogene iterative und das primär auf die Zukunft bezogene projektive Element unterschieden.

Das praktisch-evaluative Element umfasst die Fähigkeit von Akteur*innen, praktische und normative Entscheidungen unter alternativen Handlungsmöglichkeiten zu treffen, als Reaktion auf die sich ergebenden Anforderungen, Dilemmata und Unklarheiten der sich gegenwärtig entwickelnden Situationen. Das iterative Element beschreibt hingegen die selektive Reaktivierung vergangener Denk- und Handlungsmuster durch Akteur*innen, die routinemäßig in praktische Aktivitäten integriert werden. Das projektive Element umfasst die imaginative Generierung möglicher zukünftiger Handlungsabläufe durch die Akteur*innen, wobei existierende Denk- und Handlungsstrukturen in Anbetracht ihrer Hoffnungen, Ängste und Wünsche für die Zukunft neu interpretiert und angepasst werden (ebd., 971 ff.).

Nach Scherr (2012, 109 f.) könne von *agency* in dem Maße gesprochen werden, in dem aktuelle situative Bedingungen, die aus biografischen Prozessen entstanden sind, nicht alternativlos determinieren, was zukünftig geschehe. Voraussetzung sei jedoch, dass habituelle Dispositionen dabei keine Regeln und Routinen bereitstellen und so festlegen würden, welche Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen in welcher Situation angemessen seien. Dann können auch neue Handlungspfade betreten werden, die nicht lediglich bestehende Strukturen reproduzieren, sondern diese potenziell überschreiten.

In dieser Betrachtung erlangt Sprachbildung mit dem Ziel der Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen einen per se politischen Charakter. Denn wer über Bildungssprache verfügt, hat zumindest potenziell erhöhte

Möglichkeiten, in sozialen Situationen gehört zu werden, also in politischen Debatten mit den eigenen Positionen vertreten zu sein und Anerkennung zu finden. Die in der politischen Bildung herausgearbeitete zentrale Bedeutung der Argumentationsfähigkeit, die Relevanz des Argumentierens aus Sicht der Menschen in der Demokratie und der kommunikativen Fähigkeiten aus Sicht der Demokratie, erlangt so eine erhöhte Bedeutung für die Lebenspraxis der Menschen. *Agency* kann so als Ziel der Sprachbildung betrachtet werden, die zur kritischen Mündigkeit als Ziel der Demokratiebildung (Kenner/Lange 2022, 62) beiträgt.

Mit Blick auf schulisches Lernen gerät hierdurch unter anderem die Frage in den Fokus, wie demokratie- und sprachbildender Fachunterricht gestaltet werden kann, ohne dass es eine weitere Zusatzaufgabe wäre. Vielmehr geht es gerade um eine Verschränkung beider Konzepte.

4. Demokratie- und sprachbildender Fachunterricht

In der Forschung über Fragen der Sprachbildung im Fachunterricht wurde in den letzten Jahren in Anlehnung an fremdsprachendidaktische Diskurse (vgl. z.B. Long 2015) der Lernaufgabenansatz umfangreich diskutiert (vgl. z.B. Caspari 2017; Sieberkrob/Lücke 2020; Vollmer/Thürmann 2013). Nach Leisen (2013, 85 ff.) sind Lernaufgaben Lernumgebungen, die der Förderung der Kompetenzen der Schüler*innen dienen. Sie sind so gestaltet, dass sich die Schüler*innen durch abgestufte Aufgabenstellungen und adäquate Lernmaterialien Neues selbstständig erschließen und aneignen können. Zu unterscheiden sind sie von Leistungssituationen. Lernaufgaben sollen die Lernenden sowohl inhaltlich als auch sprachlich und methodisch fordern. Das Hauptziel dieser Aufgaben besteht darin, es den Schüler*innen zu ermöglichen, selbstständig Problemstellungen zu identifizieren, eigene Vorstellungen zu entwickeln, ein Lernprodukt zu erstellen, den eigenen Lernfortschritt zu bestimmen und sich im handelnden Umgang mit Wissen zu üben.

Dieser Ansatz wird im Folgenden in einen Zusammenhang mit Überlegungen aus der Genredidaktik gestellt. Nach Hallet (2013, 61) zielt diese darauf ab, ein Genre³, das dem jeweiligen Kontext und Interaktionszweck entspricht, zu

3 Die Begriffe Genre und Textsorte werden oft synonym verwendet. Nach Delius (2020, 107) seien Textsorten jedoch textliche Manifestationen. Genres hingegen wiesen eher prototypische Strukturen auf. Diese Strukturen prägten sich erst in textlichen Produkten spezifisch aus.

verstehen und selbst verwenden zu können. Mit der Kenntnis der Genremerkmale sollen entsprechend strukturierte Texte und Äußerungen selbst produziert werden können. Genres können beschrieben werden als

„staged, goal oriented and social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final steps [...]; social because writers shape their texts for readers of particular kinds.“ (Martin/Rose 2008, 6)

Genres haben eine zentrale Bedeutung für Bildung, da mit ihnen Wissen generiert, repräsentiert und vermittelt wird. Das Erlernen von Genres zielt darauf ab, Diskursfähigkeit zu entwickeln, die wiederum mit dem emanzipatorischen Anspruch auf soziale, kulturelle und politische Partizipation verbunden ist. Hierbei ist es essenziell, dass die Beherrschung der Genres als Grundeinheiten eines jeglichen Diskurses erreicht wird (Hallet 2013, 59 ff.).

Für die Umsetzung der Genredidaktik ist der sogenannte Teaching-Learning-Cycle zentral, der ein drei- bis fünfphasiges Vorgehen vorsieht. So zeigt beispielsweise Feez (2002, 65) ein Vorgehen, in dem 1) der Kontext hergestellt wird, 2) Modelltexte analysiert und dekonstruiert werden, 3) gemeinsam mit Peers und/oder einer Lehrkraft ein Text konstruiert wird, 4) von den Schüler*innen (weitgehend) selbstständig ein Text erstellt wird und 5) dieser Text mit anderen Texten verknüpft wird.

Das in Abbildung 1 zu sehende Modell kombiniert diese beiden Ansätze und zielt auf die Förderung der *agency* der Schüler*innen, um ihre Möglichkeiten zur Teilhabe an der Demokratie zu stärken.

Im Kern wird in fünf Schritten, die als Teilaufgaben einer umfassenden Lernaufgabe angelegt sind, zunächst eine fachlich-politische Problemstellung (z.B. im Physikunterricht: Atomkraft – Brücke oder Bremse der Energiewende? → Bd. 2: Straube; im Politikunterricht: Brauchen wir eine Impfpflicht? Vgl. Achour/Sieberkrob 2015) eingeführt, zu der sodann in der Phase der Dekonstruktion kontroverse politische Urteile über die Problemstellung nachvollzogen werden. Hierbei werden Genres aus dem vorgesehenen Lernprodukt der Lernaufgabe analysiert, um sowohl Inhalte als auch die sprachliche Struktur des angestrebten Lernprodukts zu erarbeiten. Dies können bspw. politische Reden, Interviews, Leser*innenbriefe oder eine Podiumsdiskussion sein. Das Lernprodukt, in dem sich die Lernenden zur fachlich-politischen Problemstellung verhalten und darüber urteilen sollen, wird zunächst gemeinsam mit Mitschüler*innen erarbeitet (gemeinsame Konstruktion), dann aber in Einzelarbeit und damit auch mit

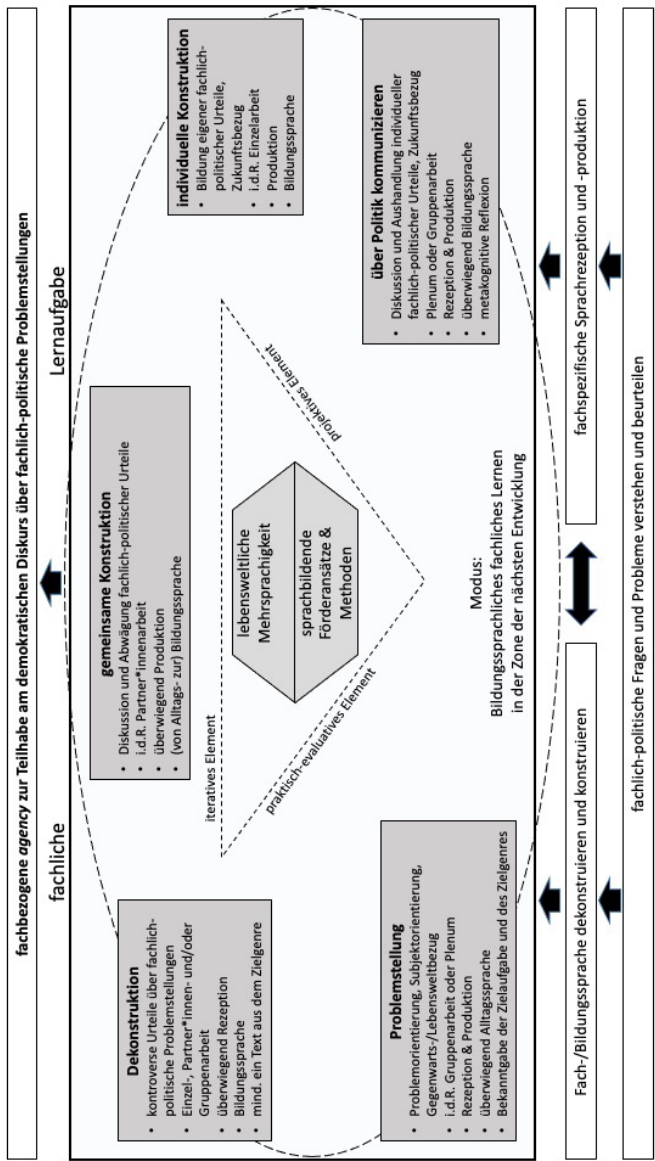


Abbildung 1: Rahmenmodell für demokratie- und sprachbildenden Fachunterricht⁴

4 Das Modell wurde entwickelt in Anlehnung an Sieberkrob (2023, 314).

einem eigenen Urteil ausgearbeitet (individuelle Konstruktion). Zuletzt wird über die verschiedenen Lernprodukte reflektiert und über die verschiedenen Urteile kommuniziert (über Politik kommunizieren).

Die einzelnen Phasen sind im Modell jeweils verknüpft mit didaktischen Prinzipien wie der Problemorientierung, der Kontroversität, dem Zukunftsbezug oder der Urteilsbildung, die in der betreffenden Phase von zentraler Bedeutung sind. Auch sind zielführende Sozialformen angegeben. Zudem wird benannt, ob der Schwerpunkt der Phase auf der Sprachrezeption oder der Sprachproduktion liegt. Auf das dabei vorherrschende und zu berücksichtigende sprachliche Register (Alltagssprache, Bildungssprache) wird dabei ebenso hingewiesen wie auf weitere zentrale didaktische Informationen (z.B. mind. ein Text aus dem Zielgenre, metakognitive Reflexion).

Aus sprachbildender Perspektive ist wesentlich, dass die Bearbeitung der Lernaufgaben stets im Rahmen des bildungssprachlichen fachlichen Lernens in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1978) erfolgt. Dies fördert die individuelle Weiterentwicklung des bildungssprachlichen Lernens und erweitert die Fähigkeiten zur Teilnahme an demokratischen Diskursen sowie zur Selbstverortung in der Welt.

So wird während der fünf Phasen Schritt für Schritt von der Alltags- zur Bildungssprache hingeführt, wobei auf den fachlich-politischen Lernprozess abgestimmte sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen eingesetzt werden können und sollen. Sie lassen sich im Modell sowohl vor, während und nach der Sprachrezeption als auch vor, während und nach der Sprachproduktion verorten (z.B. zur Sprachrezeption: Vorwissen aktivieren; Leseziele bestimmen; Argumentationsstrukturen erkennen durch die Bildung von Teilüberschriften, Leseergebnisse festhalten in vorstrukturierten Lernmaterialien; zur Sprachproduktion: Vermittlung von Textstrukturwissen durch visuelle Hilfestellungen zum Aufbau; Strukturierung des Texts mithilfe von Methodenblättern, die kompakt und strukturiert das erforderliche fachliche und sprachliche Wissen mit prozeduralem Wissen und Formulierungshilfen verknüpfen; Überprüfung der Textqualität mithilfe eines Kriterienrasters).⁵

Die Integration der drei Elemente von *agency* nach Emirbayer und Mische (1998, 971) in dieses Modell weist Möglichkeiten zur Demokratie- und Sprach-

5 Vgl. für eine Verortung sprachbildender Methoden für die Sprachrezeption und Sprachproduktion sowie zur Wertschätzung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen in diesem Modell Sieberkrob (2023, 326 ff.) sowie für eine Übersicht möglicher Methoden bspw. Kraft u. a. (2017).

bildung auf. So fördert eine Fokussierung der didaktischen Überlegungen auf die drei Elemente potenziell die Fähigkeit der Schüler*innen, sich aktiv und reflektiert in demokratische Prozesse einzubringen, was, wie oben gezeigt, stets auch eine sprachliche Ebene hat. Denn politisches Handeln ist stets auch kommunikatives Handeln.

So kann das praktisch-evaluative Element fokussiert werden, um Schüler*innen die Fähigkeit zu vermitteln, praktische Entscheidungen zu treffen und Urteile zu fällen, die in realen und oft komplexen Situationen notwendig sind. Es ist daher eng verknüpft mit dem Prinzip der Problemorientierung.

Bei der Analyse von politischen Urteilen über die Problemstellung (Dekonstruktion) kann sowohl das praktisch-evaluative als auch das iterative Element von Bedeutung sein. Denn Politik ist nicht ohne Geschichte und Geschichte nicht ohne Politik zu verstehen (Massing 2020, 34). Neben gegenwärtigen Urteilen können also auch historische Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen nachvollzogen werden. Diese historische Perspektive hilft Schüler*innen, die Entstehung der behandelten Probleme zu verstehen. Ebenso kann die Veränderbarkeit der Probleme durch handelnde Akteur*innen, aber auch die Bedeutung stabiler demokratischer Institutionen erkannt werden.

Das projektive Element ermöglicht den Schüler*innen, sich aktiv mit der Zukunft auseinanderzusetzen und mögliche Szenarien zu entwerfen, wie diese aussehen und wie darauf hingewirkt werden könnte. Es geht also darum, die fachlich-politische Problemstellung als eine zu erkennen, zu der Menschen in der Demokratie Stellung nehmen und sie auch beeinflussen können – wenngleich hierbei fraglos gesellschaftlich ungleiche Machtverhältnisse wirksam sind. Das Potenzial besteht vor allem darin, Schüler*innen dazu zu ermutigen, über den Status quo hinaus zu denken und ihre eigene Rolle als Teilnehmer*innen und Gestalter*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu reflektieren.

5. Fazit

Die eingangs benannten vielfältigen Bezugsmöglichkeiten und Verbindungen zwischen den Konzepten der Demokratie- und Sprachbildung wurden hier unter einer ganz bestimmten Perspektive betrachtet, was die Relevanz anderer Aspekte jedoch nicht schmälern soll. Deutlich wurde, dass Sprache für Demokratie eine konstitutive Bedeutung hat. Auch herausgestellt wurde, dass Sprachbildung als Konzept für alle Lernenden während der gesamten Bildungsbiografie einen emanzipatorischen Charakter hat, der mit dem Begriff *agency* inhaltlich gefüllt

werden kann. Hiermit wird didaktisch angestrebt, worauf die Demokratie angewiesen ist, nämlich dass alle Schüler*innen lernen, „Sätze zu bilden, auf die gehört wird“ (Bourdieu 2015, 60).

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ACHOUR**, Sabine/Jordan, Annemarie (2017): Formulieren politischer Urteile – professionell wahrnehmen & kompetent fördern. In: Wochenschau-Sonderausgabe „Individuelle Förderung“, S. 16–23.
- ACHOUR**, Sabine/Jordan, Annemarie/Siebertkrob, Matthias (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster, S. 231–242.
- ACHOUR**, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.
- ACHOUR**, Sabine/Siebertkrob, Matthias (2015): Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? In: Wochenschau-Sonderausgabe „Heterogenität“, S. 23–37.
- BECKER-MROTZEK**, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. In Dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, S. 11–36.
- BOURDIEU**, Pierre (1995): *Language and Symbolic Power*, 4. Auflage. Cambridge.
- BOURDIEU**, Pierre (2015): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Unv. Nachdruck der 2. Auflage. Wien.
- CASPARI**, Daniela (Hg.) (2017): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin.
- DELIUS**, Katharina (2020): Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht. Berlin.
- DETJEN**, Joachim (2012): Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 46–47/2012, S. 29–35.

- EMIRBAYER**, Mustafa/Mische, Ann (1998): What is Agency? In: *American Journal of Sociology*, 103(4), S. 962–1023.
- FEENZ**, Susan (2002): Heritage and Innovation in Second Language Education. In: Johns, Ann M. (Hg.): *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, S. 43–69.
- FORKARTH**, Claudia (2022): *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I. Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht*. Wiesbaden.
- GOGOLIN**, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, S. 107–127.
- HABERMAS**, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): *Jahrbuch 1977*. Göttingen, S. 36–51.
- HALLET**, Wolfgang (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, S. 59–75.
- JORDAN**, Annemarie (2020): Sprachkompetenz als Hürde für politische Mündigkeit? In: *Polis* 3/2020, S. 16–18.
- JORDAN**, Annemarie/Sieberkrob, Matthias (2020): Sprachbildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Hedemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 221–223.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KRAFT**, Andreas/Meissner, Almuth/Schallenberg, Julia/Shure, Victoria/Sieberkrob, Matthias/Caspari, Daniela (2017): Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In: Caspari, Daniela (Hg.): *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. S. 47–61.
- LEISEN**, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bd. 1. Stuttgart.
- LONG**, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester.
- MANZEL**, Sabine/Forkrath, Claudia (2020): Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus anleiten – Ideen für die Unterrichtspraxis. In: *Polis* 3/2020, S. 22–25.
- MARTIN**, James R./Rose, David (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. London.
- MASSING**, Peter (1995): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege der Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen, S. 205–224.

- MASSING, Peter** (2020): Bezugswissenschaften. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Hedemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 33–35.
- MOREK, Miriam/Heller, Vivien** (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 2/2012, S. 67–101.
- NONHOFF, Martin** (2017): Politikwissenschaft. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 491–513.
- RAITHELHUBER, Eberhard** (2008): Von Akteuren und *agency* – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schewpe, Cornelia (Hg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen, S. 17–45.
- SCHERR, Albert** (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim, S. 99–121.
- SIEBERKROB, Matthias** (2020): Wie kann sprachbildender Politikunterricht umgesetzt werden? Prinzipien für die Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben. In: Wochenschau-Sonderausgabe „Sprachbildung im Politikunterricht“, S. 40–43.
- SIEBERKROB, Matthias** (2023): Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung. Göttingen.
- SIEBERKROB, Matthias/Lücke, Martin** (2020): Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 424–439.
- VOLLMER, Helmut J./Thürmann, Eike** (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, S. 41–57.
- VYGOTSKY, Lev S.** (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3311>

„es e:[/] IS viel zu (.) WE:nig an raum manchen gegeben, dass sie mal sich AUSsprechen können“. Demokratie- bildung aus ‚DaZ-Perspektiven‘

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Demokratiebildung im schulischen Kontext stellt für das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) weitgehend Neuland dar (vgl. aber Ohm 2021).¹ Der vorliegende Beitrag richtet den Fokus daher auf drei ausgewählte Themenfelder: erstens auf die Eingliederung von neu zugewanderten Schüler*innen, zweitens auf die Querschnittsaufgabe Sprachbildung in der Bildungssprache Deutsch und drittens auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem. Dabei behaupte ich, dass der Umgang mit diesen Themenfeldern ein guter Gradmesser für (nicht) „gelebte Demokratie“ (Achour u.a. 2020, 6) ist.

Mit Blick auf die Definition und Zielsetzung von Demokratiebildung sowie deren konkrete Gestaltung im Kontext Schule folge ich im Wesentlichen Kenner/Lange (2022), Achour u.a. (2020), Feil (2020) und der KMK (2018) sowie den Ausführungen von Achour in Kapitel I des vorliegenden Bands. Im Beitrag werde ich vor allem zwei Aspekte von Demokratiebildung diskutieren. Erstens Teilhabemöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen als Basis für das Erfahren von Selbstwirksamkeit und zweitens den Umgang mit dem Überwältigungsverbot. Beide sind für alle demokratiebildenden Prozesse an Schulen ganz entscheidend – für DaZ lassen sich hier jedoch noch einmal Spezifika ausmachen. Dabei wird im Kontext DaZ besonders deutlich, dass Ausgrenzung über Segregation Teilhabe entscheidend begrenzen kann und dass Demokratiebildung nicht als Einbahnstraße hin zur ‚richtigen‘ Werte- und Spracherziehung ausgelegt werden darf.

1 Zu erwähnen ist, dass Fragen der politischen Bildung im Kontext von DaZ für Erwachsene – insbesondere hinsichtlich der Orientierungskurse als Teil der Integrationskurse – durchaus Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen sind.

2. Demokratiebildung mit/für/von neu zugewanderten Schüler*innen

Schüler*innen, die in einem Alter von sechs Jahren und älter beginnen, DaZ zu erwerben und ihre Schullaufbahn nicht im deutschen Bildungs- und Schulsystem begonnen haben, werden als neu zugewanderte Schüler*innen oder DaZ-Seiteneinsteiger*innen bezeichnet.² DaZ-Seiteneinsteiger*innen befinden sich im Prozess der Migration, für den Ortswechsel, Veränderung des sozialen Beziehungsgeflechts und Grenzerfahrungen konstituierend sind (Oswald 2007, 13). Es handelt sich um eine extrem heterogene Zielgruppe, z.B. mit Blick auf vorherige Lernerfahrungen, Migrationsursachen und aktuelle Lebensumstände, deren einzige Gemeinsamkeit in der Regel darin besteht, zu Beginn über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse zu verfügen (Maak 2014).

Für Demokratiebildung ist von Bedeutung, dass DaZ-Seiteneinsteiger*innen zwar Bürger*innen, jedoch nicht Bürger*innen der Bundesrepublik Deutschland sind, was Auswirkungen auf ihre Rechte in Deutschland wie auch die von Angehörigen hat und mit spezifischen Lebensumständen (z.B. Aufenthalt in Erstaufnahmeeinrichtung) einhergeht. Im Berliner Schulgesetz (§ 2 Abs. 1 SchulG Berlin) ist ein Recht auf Zugang zu öffentlichen Schulen für alle jungen Menschen verankert und es gilt eine Schulpflicht für zehn Schulbesuchsjahre. Die Frage der Eingliederung von DaZ-Seiteneinsteiger*innen wird jedoch länderspezifisch bis hin zu schulspezifisch äußerst heterogen gehandhabt (Ahrenholz/Fuchs/Birnbaum 2016). In Berlin z.B. gibt es das Modell der sogenannten Willkommensklassen (WKK). Der Besuch einer solchen ist erforderlich, wenn DaZ-Seiteneinsteiger*innen über keine oder geringe Deutschkompetenzen, keine Alphabetisierung in der Erstsprache oder nur geringe Schulerfahrung verfügen (vgl. Senatsverwaltung 2018, 17). Die konkrete Umsetzung von WKK gestaltet sich jedoch äußerst heterogen (Gamper u.a. 2020). Ziel ist in der Regel, dass die Schüler*innen ab/mit einem Sprachniveau von B1 bzw. spätestens nach zwei bis drei Jahren vollständig in die Regelklassen integriert sind.³ Davor ist es möglich,

-
- 2 Die Termini werden im Fachdiskurs äußerst kritisch diskutiert – z.B. ist unklar, wie lange ‚neu zugewanderte Schüler*innen‘ neu zugewandert sind. Auch die Bezeichnung ‚Seiteneinsteiger*innen‘ führt zu einer Form der In- und Outgroup-Differenzierung. Gleichwohl ist es notwendig, diese Zielgruppe gezielt im DaZ-Erwerb zu unterstützen und entsprechend die Erforschung von Spracherwerb und -unterricht für diese Zielgruppe voranzubringen.
 - 3 Auch wenn mitunter Lehrer*innen erwarten, dass für Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt eine ‚reibungslose‘ Teilnahme am regulären Unterricht möglich ist, wäre dies aus Zweitspracherwerbsperspektive eher als Ausnahme anzusehen (vgl. z.B. Decker-Ernst 2017).

dass die Schüler*innen teilintegriert am Unterricht ausgewählter Fächer außerhalb der WKK teilnehmen.

Auf der Grundlage von Gesprächen und Gedächtnisprotokollen mit schulischen Kooperationspartner*innen im DaZ-Bereich soll im Folgenden ein Fallbeispiel zentrale Aspekte von Demokratiebildung in einer WKK beleuchten. An der Fallschule, einer Integrierten Sekundarschule (ISS), gibt es zwei WKKs. Diese verfügen über zwei eigene Klassenräume.⁴ Die Lehrperson einer der beiden WKK hat versucht, eine Teilintegration von Schüler*innen der WKK zu ermöglichen. Da generell aber die Plätze für Schüler*innen an der Schule stark nachgefragt sind und über ein Bewerbungsverfahren vergeben werden, können Schüler*innen der WKK nicht ‚einfach‘ am Regelunterricht ausgewählter Fächer teilnehmen. Aufgrund der Struktur der WKK und der eingeschränkten Möglichkeiten für eine Teilintegration haben die Schüler*innen der WKK so gut wie keinen Kontakt mit anderen Schüler*innen der Schule. Sie werden im Anschluss an den Besuch der WKK dann auch überwiegend an andere Schulen wechseln müssen, also noch einmal neu anfangen. Teilhabe und Partizipation werden bereits strukturell an der Fallschule weitestgehend durch Segregation ersetzt. Hinzu kommt, dass (scheinbare) Teilhabemöglichkeiten die Spezifika der Zielgruppe verkennen. Dies soll an einem Beispiel illustriert werden, von dem die Lehrperson berichtet hat: Auch die WKK wählt Klassensprecher*innen und ist dementsprechend in die demokratische Struktur der Schule eingebunden. Die zum Zeitpunkt der Beobachtung gewählte Klassensprecherin wollte gemeinsam mit der Lehrperson zur Gesamtklassensprecherversammlung. Vor der Tür angekommen hat sie sich jedoch nicht hineingetraut. Dabei handelt es sich nur auf den ersten Blick um ein ‚individuelles‘ Problem einer (vielleicht schüchternen?) Schülerin. Denn es ist erfahrungsgemäß eher die Regel als die Ausnahme, dass DaZ-Seiteneinsteiger*innen nach dem Übergang in die Regelklasse regelrecht verstummen.

Demokratiebildung findet im Fallbeispiel nicht im Miteinander mit in Deutschland sozialisierten Schüler*innen statt – zumindest nicht in den ersten ein bis drei Jahren des Aufenthalts in Deutschland. Als Kern der Demokratiebildung können daher Aushandlungsprozesse angesehen werden, die in der WKK stattfinden. Dabei stellt das Überwältigungsverbot häufig eine Herausforderung für Lehrpersonen in WKK dar. Die Lehrperson soll Schüler*innen einerseits nicht an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils hindern (vgl. auch Beutelsbacher Konsens) und andererseits ist sie „dem demokratischen Auftrag von

4 Dies ist nicht selbstverständlich (vgl. z.B. den Bericht von Bettmann 2023).

Gesellschaft und deren Bildungseinrichtungen verpflichtet“ (Kenner/Lange 2022, 66). Eine große Gefahr besteht dann, wenn mit Herkunft unterschiedliche Geltungsansprüche der Stimme geltend gemacht werden⁵ im Sinne von ‚Hier bei uns ist das aber so und du darfst das nicht denken‘. Dann ist es Schüler*innen nicht möglich, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Zu beachten ist auch, dass die Konfrontation mit ‚anderen‘ Werten – so universell sie auch sein sollten – gegebenenfalls bereits bestehende Orientierungslosigkeit in Folge der Migration (vgl. Han 2010) bei Schüler*innen zunächst noch verstärken kann. Auch werden damit unter Umständen Konflikte mit Angehörigen provoziert. Dies soll nicht als Plädoyer für eine Verhandelbarkeit von Grund- und Menschenrechten gelesen werden; wenn man das Überwältigungsverbot jedoch ernst nimmt, dann bedarf es hier im Einzelfall eines sehr sensiblen Vorgehens, das kurz-, mittel- und langfristig orientiert sein muss. Vergessen wird in diesem Zusammenhang oft, dass tatsächlich ein Teil der Schüler*innen wieder in die Heimat zurückgehen wird – bisherige Sozialisationen also nicht lediglich in der Vergangenheit und Gegenwart für den eigenen Alltag von Bedeutung sind. Zentrale Fragen sind also, wie diese Schüler*innen mit ihren Sozialisationserfahrungen ernst genommen und wertgeschätzt werden können und wie Aushandlungsprozesse (mit begrenzten Sprachkompetenzen im Deutschen) erfolgen können.

3. Die Querschnittsaufgabe Sprachbildung in der Bildungssprache Deutsch als Chance und Gefahr für Demokratiebildung

Noch vor dem PISA-Schock im Jahr 2000 ließ eine Studie von Knapp (1997) den Rückschluss zu, dass es der Institution Schule in Deutschland nicht gelingt, zentrale Kompetenzen zu vermitteln, der gleichen Institution in anderen Ländern aber sehr wohl: Für das Schreiben von Fantasieerzählungen konnte Knapp (1997) belegen, dass DaZ-Schüler*innen mit frühem DaZ-Erwerb,⁶ die ihre gesamte Schullaufbahn im deutschen Schulsystem absolviert hatten, vor allem im Bereich der Text- und Erzählkompetenz schlechter abschnitten als DaZ-Seiteneinsteiger*innen, die sich etwa seit zwei Jahren in Deutschland befanden.

Ziel der (Durchgängigen) Sprachbildung (Heintze 2010) als Querschnittsaufgabe der Institution Schule und ihrer Akteur*innen ist es, möglichst alle Schüler*innen zu erfolgreichem sprachlichen Handeln in der Schule zu befähigen und

5 Ich danke Katja Gorbahn für diese Formulierung.

6 Es handelt sich um Schüler*innen, die etwa im Alter von drei bis sechs Jahren beginnen, DaZ zu erwerben.

sie in der Entwicklung ihrer eigenen (Mehr-)Sprachigkeitskompetenz zu unterstützen (Schneider u.a. 2012, 23). Damit stellt (Durchgängige) Sprachbildung eine bedeutsame Errungenschaft und einen wichtigen Baustein von Demokratiebildung dar. Allerdings besteht in diesem Kontext die Gefahr der Perpetuierung und Reproduktion von bestehenden Problemen, vor allem solange das Deutsche das einzige spezifische sprachliche Medium bleibt, „[...] das Schüler*innen möglichst virtuos beherrschen müssen, um ohne sprachliche Benachteiligung am monolingual deutschsprachigen Unterricht teilnehmen zu können“ (Dirim/Knappik 2018, 227). Bjegač (2024) weist auf die Gefahr der Reduktion von Sprach(en)bildung auf den Erwerb von Sprachkompetenzen hin, da dies keine Machtverschiebungen, sondern lediglich eine Machtausweitung bedeutet. Ziel sollte vielmehr auch die selbstreflexive Auseinandersetzung von Schüler*innen mit den sie umgebenden machtvollen Sprachverhältnissen sein, da dies als ein Baustein von Empowerment gesehen werden kann (Bjegač 2024, 55 f.).

Sprachbildung theoretisch umfassend zu modellieren und praktisch nicht als ‚Didaktik der Herausforderungen und Schwierigkeiten für sprachschwache Schüler*innen‘ umzusetzen – darin besteht eine zentrale Herausforderung. Langjährige Erfahrung in der Hochschullehre hat gezeigt, dass angehende Lehrer*innen im besten Fall für Sprachen und sprachliches Handeln in ihren Fächern sensibilisiert werden. Im schlechten Fall allerdings ist Sprachbildung etwas, das nicht als relevant empfunden wird, wenn keine ‚DaZ-Schüler*innen‘ in den eigenen Klassen sind. Obwohl die Bezeichnung DaZ an sich wenig aussagekräftig ist, wenn keine Informationen darüber vorliegen, wie weit fortgeschritten der DaZ-Erwerb ist (vgl. Miladinović 2016), werden Schüler*innen mit Zweitsprache Deutsch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs häufig recht pauschal als ‚DaZ-Kinder‘, ‚Ausländerkinder‘ oder ‚Flüchtlingskinder‘ bezeichnet, für die ein besonderer sprachlicher Förderbedarf angenommen wird, was in Zugehörigkeitskonstruktionen münden kann, die zu generealisierenden, gegebenenfalls auch kulturalisierenden Defizitperspektiven auf sprachlich-fachliche Lernprozesse von so konstruierten Schüler*innengruppen führen (Ohm 2021, 10).

Feil (2020, 51) formuliert Prüfsteine für eine demokratische Schulkultur, darunter z.B. „Gehen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern offen, respektvoll und wertschätzend miteinander um?“, „Fühlen sich Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte in ihrer Individualität und Identität wahrgenommen und akzeptiert?“. Wenn (angehende) Lehrer*innen bestimmte Schüler*innen unabhängig von ihrem tatsächlichen Sprachstand als Schüler*innen „mit grundlegenden sprachlichen Defiziten“ (Ohm 2021, 10) und als „Ausnahme von der Gruppe der normalen Schüler*innen“ (ebd.) mit ‚Mut-

tersprache‘ Deutsch wahrnehmen, dann können sie diesen Prüfsteinen kaum gerecht werden. Ferner können systematische Benachteiligungen die Folge sein, z.B. in Form institutioneller Diskriminierung (Hasse/Schmidt 2021), wie sie etwa für Übergangsentscheidungen von der Grundschule zu weiterführenden Schulen bereits beschrieben und belegt worden sind (Gomolla/Radtke 2009).⁷

4. Demokratiebildung und Mehrsprachigkeit

Eine weitere Perspektive, die im Rahmen der Definition von Sprachbildung bereits angelegt, jedoch oft unberücksichtigt bleibt, ist die Beachtung von Mehrsprachigkeit. Sprachbildung wird aktuell stark assoziiert mit ‚der‘ Bildungssprache Deutsch. Dabei ist die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, die neben einer großen Vielfalt von Erstsprachen auch Varietäten wie Dialekte und Soziolekte sprechen, längst der Normalfall. In Abhängigkeit vom Prestige der jeweiligen Erstsprachen der Schüler*innen bestehen Mythen zum mehrsprachigen Aufwachsen fort (z.B. Mehrsprachigkeit als Überforderung, vgl. Kersten u. a. 2011) und die Diskussion um Deutschgebote, z.B. auf dem Schulhof (vgl. Wiese/Tracy/Sennema 2020), wird weiterhin regelmäßig geführt. Ein grundlegendes Problem der deutschen Schule ist aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik der sogenannte monolinguale Habitus. Mit Bezug auf Bourdieus Habitusbegriff verstehen Gogolin und Kroon den monolingualen als einen fachspezifischen Habitus, der charakteristisch ist für Lehrer*innen im deutschen Schulsystem. Er basiert auf der – weitgehend unausgesprochenen – Vorannahme einer prinzipiellen Homogenität der Schüler*innenschaft (Gogolin/Kroon 2000, 8):

„Genauer gesagt, beruhen die Lehr-Routinen auf der impliziten Voraussetzung, daß Kinder ‚normalerweise‘ dieselben sprachlich-kulturellen Erfahrungen in den Unterricht mitbringen; daß Kinder ‚normalerweise‘ einsprachig in einsprachiger Umwelt aufgewachsen sind.“⁸

7 Auch die Schülerin des titelgebenden Zitats, zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Abitur stehend und Schulsprecherin der Schule, konnte das Gymnasium nur besuchen, da ihre Mutter darauf bestand. Die zuständige Lehrerin hat sich gegen den Gymnasialbesuch ausgesprochen.

8 Die Entwicklung des monolingualen Habitus führen Gogolin und Kroon auf die Nationalstaatenentwicklung im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts zurück, wobei die Entwicklung des öffentlichen Schulsystems maßgeblich durch eine sprachliche Homogenisierung gekennzeichnet war (2000, 9).

Interessant ist, dass Heterogenität als Kernmerkmal von Lerngruppen längst etabliert und anerkannt ist. Dies hat dennoch nicht dazu geführt, dass Mehrsprachigkeit von Schüler*innen (und Lehrer*innen) als selbstverständlich angesehen wird und Mehrsprachigkeitsdidaktik als Teil eines jeden Fachunterrichts Berücksichtigung findet.

Die Fachdidaktik im Fachgebiet DaZ, aber auch in der Deutschdidaktik, hat dem monolingualen Habitus bereits vor vielen Jahren ‚den Kampf angesagt‘. Dennoch ist es erstaunlich schwierig, Mehrsprachigkeitsdidaktik als Querschnittsaufgabe aller Lehrer*innen zu implementieren. Im Gegensatz zur Bildungssprache Deutsch scheinen andere Einzelsprachen wie auch Varietäten im deutschen Schulsystem verzichtbar (abgesehen vom Fremdsprachenunterricht). Warum dies mit Blick auf Demokratiebildung als äußerst problematisch anzusehen ist, wird im Folgenden ausgeführt. Dabei folge ich der Argumentation Ohms (2021, 12), der von Kindern gemachte Erfahrungen als sprachlich verfasst ansieht. Damit einher geht eine Idiomatisierung, welche die Grundlage für das Erschließen sozialer Handlungsräume darstellt. Mit Dewey sieht Ohm Vergemeinschaftung als eine zentrale Funktion von Schule und Voraussetzung von Demokratiebildung an. Damit Schule aber diese Funktion erfüllen kann, müssen die Erfahrungen aller Schüler*innen möglichst „ungehindert in den Unterricht einfließen können“ (ebd., 21). Er plädiert dafür, sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht wesentlich mehr Raum zu geben, z.B. indem Schüler*innen für individuelle Beobachtungen, Erfahrungen und Vorstellungen alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen nutzen können (ebd., 11):

„Von möglicherweise viel größerer Bedeutung ist, dass die Artikulation von Alltagserfahrungen und –vorstellungen zunächst nur in einer nicht-deutschen Erstsprache bzw. in einer regionalen Varietät des Deutschen gelingt oder zumindest produktiver ist, weil diese Erfahrungen bzw. Vorstellungen aus sozialen Handlungsräumen stammen, für die der Gebrauch dieser Sprachen bzw. Varietäten konstitutiv ist.“ (ebd., 12)

Dabei konnte für ausgewählte Aspekte bereits das Potenzial von Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen aller Schüler*innen aufgezeigt werden. So bieten sich für ein facettenreicheres Verständnis fachlicher Konzepte Sprach- bzw. Konzeptvergleiche an und können dementsprechend auch für die Lernenden fruchtbar gemacht werden, die ‚lediglich‘ Deutsch bzw. nicht die jeweils thematisierte(n) Sprache(n) sprechen (vgl. z.B. Kuzu/Uribe/Prediger 2020 zum Vergleich zwischen dem Türkischen und dem Deutschen beim Lesen von Brüchen in Mathematik).

Zweitens argumentiert Ohm für die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt als Faktor demokratischer Symbolisierung. Bei Mehrsprachigkeit handelt es sich um einen zentralen Aspekt personaler Identität (2021, 9). Nur über deren Berücksichtigung im Unterricht wird auch die Präsenz aller sichtbar:

„Schule soll in Kontinuität zur Gesellschaft stehen und muss daher bis zu einem gewissen Grad die gesellschaftliche Wirklichkeit abbilden. Mit Whitehead kann nun argumentiert werden, dass Schule als eine gesellschaftlich koordinierte Institution die Aufgabe hat, die Diversität der Schülerschaft sichtbar zu machen und ihr damit gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen. Indem sie sprachliche Vielfalt, mehrsprachige Praktiken und mehrsprachige Identitäten als Teil ihrer sprachlichen Praxis anerkennt und sichtbar macht, erfüllt schulische Praxis dann auch eine symbolische Funktion für die Demokratisierung der Gesellschaft, denn ‚[d]ie allgemeinste symbolische Funktionsbestimmung der Demokratie ist die Gewährleistung von gleichrangiger Präsenz in der politischen Sphäre‘ (Richter 2016, 23).“ (ebd., 17)

Dabei darf sich die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in der Schule gerade mit Blick auf Demokratiebildung nicht in deren „Verressourcung“ erschöpfen, denn „[i]n verressourceten Beziehungen findet keine Begegnung zwischen Subjekten mehr statt und ist keine Resonanz zwischen Subjekten und Gegenständen mehr möglich“ (Hampe 2014, 262, zit. nach Ohm 2021, 17). Demnach sollte für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit keine ‚Bringschuld‘ in dem Sinne existieren, dass sie nur dann selbstverständlicher Teil von Unterricht sein kann, wenn es ‚sich lohnt‘.

5. Fazit und Ausblick

Da die Auseinandersetzung mit Demokratiebildung aus DaZ-Perspektiven weitgehend Neuland darstellt, gibt es vielfältige theoretische, empirische und unterrichtspraktische Desiderate. Im Beitrag wurden bezogen auf ausgewählte Aspekte Möglichkeiten und Herausforderungen im Kontext DaZ und Sprachbildung diskutiert. In meiner Forschungspraxis zeigen sich leider häufig eher die Grenzen, an die Lehrer*innen und Schüler*innen tagtäglich stoßen. Bezeichnend dafür ist auch das titelgebende Zitat⁹ – die Schülerin fordert hier schließlich keine aktive Teilhabe ein – lediglich Raum, sich auszusprechen, also

9 Das Zitat stammt aus einem Interview mit einer Schülerin aus dem MaTS-Projekt (Ahrenholz/Maak 2013).

einmal gehört und gesehen zu werden. „Voice“ wird im Kontext von Empowerment-Ansätzen verstanden als die Möglichkeit, Gedanken, Meinungen und Bedürfnisse ausdrücken zu können und zu dürfen und in Entscheidungsprozessen Gehör zu finden. Nur so können Menschen ihre Potenziale entfalten und dementsprechend sozialen Einfluss ausüben und Veränderungen in ihrem Umfeld herbeiführen (vgl. zu Empowerment und Voice z.B. Rappaport 1987, 1981). Lässt man Schüler*innen jedoch Zeit und Raum für ihre Stimmen, dann ist man schnell mit Kernfragen der Demokratiebildung konfrontiert, wie das Zitat aus einem Text zum Thema Demokratie der neu zugewanderten 14-jährigen Alena zeigt: „Meine meinung über Demokratie ist nicht so möglich. [...] In Deutschland hatte ich eine schlechte expersion in den Bus eine junge frau hat mich Roma geruft weil sie hat mich nur in eine lange Kleid gesehen aber ich habe gar nix gesagt. Und jetzt geht den frage Ist das Demokratie.“

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- AHRENHOLZ**, Bernt/Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa (2016): „... DANN HABEN WIR NATÜRLICH GEMERKT, DER ÜBERGANG IST DER KNACKPUNKT ...“. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. In: BiSS-Journal, 5/2016, S. 14–17.
- AHRENHOLZ**, Bernt/Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. 2. bearb. Auflage. Online: https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf.
- BETTMANN**, Ulrike (2023): Integration an Berliner Schulen: Fragwürdiger Umgang mit Willkommensklassen? In: Berliner Zeitung, Artikel vom 16.10. Online: <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/integration-an-berliner-schulen-fragwuerdiger-umgang-mit-willkommensklassen-li.2148195>.
- BJEGAČ**, Vesna (2024): Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerments?! In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 48–59. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/94057/ssoar-2024-harion_et_al

- Diversitat_und_Demokratie_Gesellschaftliche_Vielfalt.pdf?sequence=1&isAllowed=y&linkname=ssoar-2024-harion_et_al-Diversitat_und_Demokratie_Gesellschaftliche_Vielfalt.pdf.
- DECKER-ERNST, Yvonne** (2017): Deutsch als Zweitsprache in Baden-Württemberg. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler.
- DIRIM, İnci/Knappik, Magdalena** (2018): Deutsch in allen Fächern. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn, S. 227–245.
- FEIL, Robert** (2020): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- GAMPER, Jana/Röttger, Evelyn/Steinbock, Dorotheé/Falke, Ulrich** (2020): „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin. In: Info DaF, 47(4), S. 410–428.
- GOGOLIN, Ingrid/Kroon, Sjaak** (2000): Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrungen aus einem international-vergleichenden Projekt über den Unterricht in der Sprache der Majorität. In: Dies. (Hg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster, S. 1–26.
- GOMOLLA, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf** (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden.
- HAMPE, Michael** (2014): Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik. 2. Auflage. Berlin.
- HAN, Petrus** (2010): Soziologie der Migration. Stuttgart.
- HASSE, Raimund/Schmidt, Lucia** (2021): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 883–900.
- HEINTZE, Andreas** (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine gemeinsame Aufgabe für jede Schule. In: Grundschulunterricht, 57(4), S. 6–10.
- KENNER, Steve/Lange Dirk** (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KERSTEN, Anja/Geist, Barbara/Voet Cornelli, Barbara/Schulz, Petra** (2011): Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. In: Kita-Management, 4/2011, S. 96–98.
- KNAPP, Werner** (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- KUZU, Taha/Uribe, Ángela/Prediger, Susanne** (2020): Mehrsprachige Ressourcen mobilisieren. In: Prediger, Susanne (Hg.): Sprachbildender Mathematikunterricht. Berlin.

- MAAK**, Diana (2014): „es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration. Bd. 4. Berlin, S. 319–337.
- MILADINOVIĆ**, Dragan (2016): Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, S. 303–316.
- OHM**, Udo (2021): Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 3(3), S. 8–22.
- OSWALD**, Ingrid (2007): Migrationssoziologie. Konstanz.
- RAPPAPORT**, Julian (1981): In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment Over Prevention. In: American Journal of Community Psychology, 9(1), S. 1–25.
- RAPPAPORT**, Julian (1987): Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention. Toward a Theory for Community Psychology. In: American Journal of Community Psychology, 15(2), S. 121–148.
- RICHTER**, Emanuel (2016): Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin.
- SCHNEIDER**, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative. Online: https://www.researchgate.net/publication/303498284_Expertise_Bildung_durch_Sprache_und_Schrift_BISS_Bund-Länder-Initiative_zur_Sprachförderung_Sprachdiagnostik_und_Leseförderung.
- SCHULGESETZ** Berlin (SchulG): § 2 Recht auf Bildung und Erziehung. Online: <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/teil-i-auftrag-der-schule-und-recht-auf-bildung-und-erziehung-anwendungsbereich/sect-2-recht-auf-bildung-und-erziehung.php>.
- SENATSV ERWALTUNG** für Bildung, Jugend und Familie (2018): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch_als_Zweitsprache/Leitfaden_zur_Integration_Stand_07.12.18.pdf.
- WIESE**, Heike/Tracy, Rosemarie/Sennema, Anke (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3312>

STEVE KENNER

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung

Zwei Querschnittsaufgaben für die Schule im Spannungsfeld zwischen Normativität und Kritik

1. Bildung und Nachhaltigkeit in Zeiten multipler Krisen

Die Auseinandersetzung mit den Querschnittsaufgaben Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Demokratiebildung ist nicht losgelöst von gegenwärtigen Verhältnissen möglich. Wir befinden uns derzeit in multiplen Krisen. Auch aufgrund der Komplexität dieser Krisenphänomene ist es in diesem Beitrag nicht möglich, ihre Verwobenheit(en) vollständig zu rekonstruieren. Die Autor*innengruppe um Pauline Bader führt Ökonomie, Ökologie, das Soziale und die parlamentarische Demokratie als zentrale und sich überlagernde Felder der multiplen Krisen an. Als Bezugsgröße auf allen Ebenen identifizieren sie schon 2011 das (selbst-)ausbeuterische Grundprinzip des finanzmarktdominierten Kapitalismus und neoliberale Verwertungslogiken (Bader u.a. 2011). Auch die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina sowie der Rat für nachhaltige Entwicklung (RNE) haben den Zustand der Welt in einem 2021 veröffentlichten Positionspapier als „Zeit vielfacher globaler Krisen“ beschrieben und darauf verwiesen, dass unsere derzeitige Lebens- und Wirtschaftsweise „die Existenz und die Chancen der heutigen und der kommenden Generationen sowie die Vielfalt des Lebens auf der Erde bedroht – insbesondere in ärmeren, besonders vulnerablen Ländern“ (Leopoldina/RNE 2021, 11).

Durch menschliche Einflüsse wurde bis heute ein Großteil der Landoberfläche und des Meeresökosystems erheblich beeinträchtigt oder zerstört, knapp eine Million Arten sind derzeit vom Aussterben bedroht (IPBES 2021). Die Gründe dafür sind vielfältig: Erderwärmung, Dürren, Einsatz von Pestiziden, Monokulturen, invasive Arten und viele weitere. Eng verknüpft mit der Biodiversitätskrise ist die Ernährungskrise. Die industrielle Nahrungsmittelproduk-

tion mit Monokulturen und dem massiven Einsatz von Pestiziden gefährdet ihrerseits die Biodiversität und ist im Kontext der Klimaerwärmung und der damit verbundenen Wetterextreme besonders anfällig für klimatische Veränderungen. Die Folge: Ernteauffälle und steigende Preise für Lebensmittel. Vor allem für die Menschen im Globalen Süden sind die Auswirkungen verheerend. Die Ernährungskrise, auch verstärkt durch den Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine, den Kornspeicher der Welt, führt dazu, dass Menschen im Globalen Norden ökonomisch noch mehr als zuvor von der Ausbeutung von menschlichem Arbeitsvermögen und Biosphäre profitieren, während Menschen im Globalen Süden existenziell bedroht sind. Neben der Biodiversitätskrise, der Ernährungskrise, der Klimaerwärmung und dem Angriffskrieg auf die Ukraine gibt es auch quergelagerte Herausforderungen wie die Ungleichheitskrise. Die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung besitzt nur knapp 2 % des weltweiten Gesamtvermögens. Das reichste Zehntel der Weltbevölkerung hat einen Anteil von etwa 76 % (Chancel u.a. 2022, 10).

Der krisenhafte Zustand ist dabei für eine Demokratie nicht zwingend bedrohlich, sondern bietet das Potenzial zur Weiterentwicklung, für Transformation. Das normative Leitbild für eine umfassende Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft basiert auf dem Konzept der Nachhaltigkeit. Doch was Nachhaltigkeit bedeutet, ist genauso umstritten wie die Ziele einer weitreichenden Transformation selbst. Ursprünglich geht das Konzept der Nachhaltigkeit auf ein ökonomisches Verständnis zurück. Hans Carl von Carlowitz formulierte 1713 in seinem Werk „*Sylvicultura oeconomica*“ das Ziel nachhaltiger Forstwirtschaft als weitsichtige Bewirtschaftung des Waldes. Es sollte nicht mehr Holz gefällt werden, als durch Aufforstung wieder nachwachsen könne. Im Fokus stand der wirtschaftliche Nutzen des Rohstoffs Holz für gegenwärtige und zukünftige Generationen. Damit berücksichtigte er sowohl Perspektiven der ökonomischen als auch sozialen Nachhaltigkeit. Dieses Konzept wurde 1987 im sogenannten Brundtland-Bericht aufgegriffen. Nachhaltige Entwicklung wurde hier beschrieben als „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Neben einer ökologischen Perspektive der Nachhaltigkeit hat sich demnach auch eine anthropozentrische Perspektive etabliert, die den Menschen unter Berücksichtigung sozialer und ökonomischer Verhältnisse in den Mittelpunkt rückt. Dem neusten Bericht des Weltklimarats (IPCC 2023) ist erstmals unmissverständlich zu entnehmen, dass wir in einer Zeit von anthropogenen Veränderungen des Klimas leben. Wenn gleich der Mensch einen großen Einfluss auf die Entwicklungen hat, ist ein

dualistisches Mensch-Natur-Verständnis dennoch problematisch, weil die enge Verwobenheit von Menschen und Natur im Sinne eines gesellschaftlichen Naturverhältnisses (Brand/Görg 2023) damit ausgeblendet wird.

Nachhaltigkeit und eine sozial-ökologische Transformation können nur Ergebnisse politischer Aushandlungsprozesse sein. Allerdings haben nicht alle Menschen – noch weniger die Natur – die gleichen Chancen, ihre Anliegen in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen. Nicht zuletzt aus diesem Grund werden Bildung und niedrigschwellige Teilhabestrukturen eine immer größere Rolle spielen. Wenn wir anerkennen, dass die multiplen Krisen keine Krisen der Natur sind, deren Beherrschung, bspw. durch technologische Weiterentwicklung, Ziel menschlichen Handelns sei, dann bedeutet es für Bildungsarbeit, dass es mehr braucht als Sensibilisierung für den Klima- und Umweltschutz und auch mehr als technische Innovation. Die Ursachen für den Zustand der Welt liegen in der Gesellschaft selbst und dabei insbesondere in der imperialen, also auf Ausbeutung von Menschen und der Natur ausgerichteten, Lebensweise (Brand/Wissen 2017).

Als Antwort auf die multiplen Krisen wurden bildungspolitisch in den vergangenen Jahren mit Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zwei Konzepte etabliert, deren Genese und die damit verbundenen Kontroversen nicht vollumfänglich dargestellt werden können, dessen Ziele aber im Folgenden skizziert werden.

2. Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als bildungspolitisch formulierte Querschnittsaufgaben

Mit Demokratiebildung und BNE wurden in den letzten Jahren zwei zentrale Querschnittsaufgaben bildungspolitisch gesetzt. Beide Konzepte sollen einen Beitrag zur Erfüllung des demokratischen Bildungsauftrags der Schule leisten, der in den meisten Bundesländern Verfassungsrang hat (Kenner 2020).

Für die formale Bildung ist der Begriff der Demokratiebildung relativ neu und hat vor allem mit Beschlüssen der Kultusminister*innen auf Ebene der KMK und der Länder an Bedeutung gewonnen.¹ Eine bildungstheoretische

¹ Ich beziehe mich hier explizit auf den schulpolitisch gesetzten Begriff der Demokratiebildung, bspw. im KMK-Beschluss aus dem Jahr 2018, dem Leitfaden Demokratiebildung in BaWü, dem Erlass Demokratiebildung in Niedersachsen oder dem Orientierungs- und Handlungsrahmen Demokratiebildung in Berlin. In der Sozialpädagogik wird dieser Begriff vor allem im Kontext demokratischer Erfahrungsräume bspw. in Vereinen schon sehr viel länger verwendet.

und empirische Auseinandersetzung mit der Begriffs- und Verhältnisbestimmung steht noch am Anfang.² Bildungspolitisch wird mit der Etablierung des Begriffs Demokratiebildung das Ziel verfolgt, einen Dachbegriff zu setzen, der Schulentwicklung (Demokratiepädagogik) und verschiedene pädagogische sowie didaktische Konzepte (Demokratie-Lernen) und Disziplinen (Politische Bildung/Politikdidaktik) zusammenführt. An dieser Stelle ist es nicht möglich, die damit verbundenen Herausforderungen, Chancen und Risiken zu rekonstruieren. Es lässt sich aber konstatieren, dass Demokratiebildung mit einem normativen Auftrag ausgestattet zu sein scheint. Zumindest das staatlich formulierte Bildungsziel ist klar. „Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden“ (KMK 2018, 5). Über diese normative Perspektive lässt sich auch die Verbindung zu der zweiten Querschnittsaufgabe ziehen, die seit mehreren Jahrzehnten auf internationaler Ebene bildungspolitisch gesetzt wird: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Bildungskonzept hat seine Ursprünge in der Umweltbewegung und den Initiativen des globalen Lernens (Inkermann/Eis 2022). Aus der Umweltbewegung ist dann in den 1990er Jahren ein bildungspolitisches Konzept hervorgegangen, dass die Vereinten Nationen erstmals bei der UN-Umweltkonferenz 1992 in Rio aufgegriffen haben. Lernen und Bildung wurden hier als unerlässliche Voraussetzung für die Förderung nachhaltiger Entwicklung beschrieben. Bei der UN-Umweltkonferenz in Johannesburg 2002 riefen die Vereinten Nationen die Dekade der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus. Bildung für nachhaltige Entwicklung hat sich damit als zentraler Bildungsauftrag international etabliert. Das Ziel: Transformationsprozesse einleiten und begleiten. Seit mittlerweile über dreißig Jahren ist BNE auf internationaler Ebene verankert, zuletzt als festgeschriebenes Nachhaltigkeitsziel der Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Bei den 17 Nachhaltigkeitszielen wird die Erweiterung des Nachhaltigkeitsbegriffs neben der ökologischen Dimension um die soziale und die ökonomische Dimension deutlich. Fokussiert werden u.a. die Bekämpfung von Armut, der Zugang zu sauberem Wasser, die Gleichstellung der Geschlechter und viele weitere Themenfelder. Laut Entwicklungsziel 4 „Hochwertige Bildung“ sei „sicherzustellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte

2 Siehe auch: Kenner/Lange 2022a; zum interdisziplinären Fachaustausch sei u.a. auf das DFG-Netzwerk zur Verhältnisbestimmung Demokratiebildung und Politische Bildung verwiesen: www.dbundpb.de.

Nationen 2015, 18). Aus dieser Definition von BNE der Vereinten Nationen wird der normative Kern, aber auch ein defizitorientiertes Verständnis von Bildung deutlich. Dieser Beschreibung des Nachhaltigkeitsziels 4 der Vereinten Nationen folgend, scheint es „richtige“ bzw. „notwendige“ Kenntnisse und Qualifikationen zu geben, die es zu vermitteln gelte, um „nachhaltiger“ zu leben. Zugleich fällt auf, dass diese Definition das Individuum in den Fokus der BNE rückt. Zumindest auf bildungspolitischer Ebene scheinen nicht die Analyse von politischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen oder die Frage danach, inwiefern sich Gesellschaft und Wirtschaft insgesamt transformieren lassen, im Vordergrund, sondern wie eine nachhaltige Lebensweise auf individueller Ebene umsetzbar ist. Es ist daher wenig überraschend, dass nach einer aktuellen Erhebung des BNE-Monitorings knapp 41 % der befragten Schüler*innen sich nicht oder überhaupt nicht in die Lage versetzt sieht, einen wichtigen Beitrag zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen zu leisten (Grund/Brock 2022, 15). Nur 3 % sehen sich dazu uneingeschränkt in der Lage, knapp 20 % stimmen der Aussage eher zu.

Der auf das Individuum konzentrierte Zugang zu BNE wird auch auf der Ebene der nationalen Umsetzung der BNE-Strategie erkennbar. Der Nationale Aktionsplan BNE ist der Versuch, das Konzept auf das nationale Bildungssystem zu übertragen, um auf dieser Grundlage BNE bspw. in Lehrplänen zu implementieren. Zentrale Fragen lauten hier:

„Wie beeinflussen *meine* Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wie *ich* konsumiere, welche Fortbewegungsmittel *ich* nutze oder welche und wie viel Energie *ich* verbrauche?“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, 7; Herv.d.A.).

Die Implementierung von BNE in die Lehrpläne ist bis heute weit fortgeschritten. Damit einhergehend scheint sich in der Bildungspraxis aber auch das eher instrumentelle Verständnis von BNE mit einem dualistischen Mensch-Natur-Verhältnis zu etablieren (Weselek 2022, 395). Johanna Weselek kommt in ihrer Studie mit engagierten BNE-Lehrkräften zu dem Schluss, dass diese eine individuelle Verantwortungsübernahme internalisiert hätten und an ihre Schüler*innen weitergeben würden. „Was der oder die Einzelne für die Erde tun kann, steht im Zentrum ihrer schulischen Nachhaltigkeitslehrpraxis“ (ebd., 370). Sie führt weiter aus, dass

„im Kontext des Diskurses um Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung implizit von ökologischer Nachhaltigkeit ausgegangen wird und insbesondere Umweltprobleme wie der Klimawandel, Ängste wie Ressourcenknappheit und Naturschutz mit den Begrifflichkeiten assoziiert werden, was dazu führt, dass BNE primär als Umweltbildung verstanden wird. Dabei überwiegt eine dualistische Vorstellung von Umwelt/Natur und Gesellschaft.“ (ebd., 395)

Diese Praxis wird den vielfältigen Diskursen³ in der Forschung zu Bildung für und Bildung als nachhaltige Entwicklung (Vare/Scott 2007, 193 f.) und transformativer Bildung (Singer-Brodowski 2016) nicht gerecht. Außerdem ist zu befürchten, dass ein unreflektierter Umgang mit der Normativität von BNE und eine Fokussierung auf individuelles Verhalten und Umweltschutz ein Reaktanzverhalten von Kindern und Jugendlichen befördert. Darauf lassen auch die Ergebnisse einer Studie schließen, die zeigen konnte, dass ein hohes Umweltbewusstsein und die Teilnahme an BNE-bezogenen Fortbildungen bei Lehrkräften negative Prädiktoren für die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenz bei Schüler*innen sein können (Hörsch u.a. 2023). Die Autor*innen konnten zeigen, dass das Wissen zu Nachhaltigkeitsfragen bei Schüler*innen im Laufe eines Schuljahrs zunimmt. Hierbei sei der Stellenwert von BNE an der Schule ein Prädiktor, der den Aufbau von Nachhaltigkeitswissen der Schüler*innen positiv beeinflusst, die Nachhaltigkeitskompetenz verbleibe aber zu häufig auf der Ebene des deklarativen Wissens. Eine positive Entwicklung bzgl. der Einstellungen, des Verhaltens und der eigenverantwortlichen und selbstständigen Entscheidung konnte nicht ermittelt werden (ebd., 113). In besonderer Weise konnten die Autor*innen diesen Effekt bei Lehrkräften nachweisen, die sensibilisiert sind für Nachhaltigkeitsfragen. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass eventuell „solche Lehrkräfte zu stark mit ihren persönlichen Einstellungen auf die Lernenden ein[wirken] und [...] so eine Art der Reaktanz bei Schüler*innen hervor[rufen]“ (ebd., 114). Bildung für nachhaltige Entwicklung dürfe aber nicht als Indoktrination erlebt werden, sondern sollte Kontroversen zulassen und „sich auch kritisch mit der Komplexität, der Unsicherheit und den Widersprüchen von nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen“ (ebd.).

Eine einseitige Fokussierung auf die Änderungen in Konsum- und Lebensstilen verschiebt die Verantwortung für Transformationsprozesse auf das

3 Unter anderem werden die Kontroversen zu politischer Bildung, Nachhaltigkeit und Transformation derzeit im Fachforum PolBNT, gefördert von der Bundesstiftung Umwelt (DBU) geführt: www.polbnt.de.

Individuum. Dieses Ziel verfolgte auch der Mineralölkonzern BP, als Anfang der 2000er Jahre mit einer groß angelegten Werbekampagne der Rechner zum CO₂-Fußabdruck lanciert wurde, der bis heute auch in die Bildungspraxis wirkt. Eine unkritische und damit auch „entpolitisierende“ Adressierung von Nachhaltigkeitsfragen (Pelzel/Butterer 2022) verhindert dabei politische Bildungsprozesse.

3. Zwischen Normativität und Kritik – Ausblick

Die beiden Querschnittsaufgaben Demokratiebildung und BNE lassen sich kaum losgelöst voneinander betrachten. Beide Konzepte sind mit einem normativen Kern ausgestattet. Ziel ist die Einsicht in die Notwendigkeit von grund- und menschenrechtsorientierten Prinzipien wie Pluralität und Menschenwürde für eine demokratische Gesellschaft sowie die Notwendigkeit weitreichender Transformationsprozesse im Sinne einer ökologischen und gesellschaftlichen Nachhaltigkeit auf allen Ebenen. Auf diese normativen Dimensionen beschränkt, wäre dem affirmativen Charakter der Bildungspraxis kaum zu widersprechen. Die krisenhaften Verhältnisse werden damit aber auch pädagogisiert und der Bildung eine schier unlösbare Aufgabe gestellt (Hamborg 2023). Es ist zu befürchten, dass eine zu starke Fokussierung auf normative Grundlegungen den Zielen dieser Querschnittsaufgaben sogar entgegensteht.

Wenn Demokratiebildung und BNE im Sinne eines ganzheitlichen Bildungskonzepts einen Beitrag zu Selbst- und Welterklärung junger Menschen leisten sollen, wenn kritisch-analytisches Denken in Alternativen, eigenständige Urteilsbildung und politische Handlungsfähigkeit gestärkt werden sollen, braucht es eine Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit den krisenhaften Verhältnissen der Gegenwart. Demokratie und nachhaltige Entwicklung dürfen dafür nicht insgesamt zur Disposition stehen, aber die Frage danach, wie wir in Zukunft leben und wirtschaften wollen, muss von einer kritischen Analyse bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgehend diskutiert werden – ohne die Antwort oder den vermeintlich richtigen Weg bereits zu kennen. Zentrale Fragen könnten sein: Wer hat die Entscheidungsmacht über Transformationsprozesse? Welchen Einfluss nehmen relevante Industriezweige (bspw. fossile Industrie) auf den öffentlichen Diskurs? Welche Interessen verfolgen die Akteur*innen (bspw. Sicherung von Privilegien)? Welche Perspektiven (bspw. des Globalen Südens) werden marginalisiert? Welche Auswirkungen haben Entscheidungen hin zu einer (vermeintlich) nachhaltigen Entwicklung auf Natur, Umwelt, Klima und die Menschen hier und in anderen Teilen der Welt?

Wenn hinter den bildungspolitischen Zielen für BNE und Demokratiebildung auch die Idee einer Stärkung partizipativer und emanzipatorischer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kenner/Nagel 2022) steht, bedarf es einer Ausweitung der Unterrichtszeit für das Schulfach „Politische Bildung“ (mit jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen in den Bundesländern), um didaktisch aufbereitete Lernräume für transformative Bildung unter Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fragen zu schaffen. Aber auch die Eröffnung von Freiräumen für politische Diskurse an Schulen scheint notwendig. Konflikt und Dissens gilt es dabei nicht als Gefährdung des sogenannten Schulfriedens zu verstehen, sondern als konstitutiv für den demokratischen Diskurs und gesellschaftliche Entwicklung. „Schließlich gelten Krisen wie auch die konflikthafte Auseinandersetzung um ihre Bewältigung als sozialwissenschaftlich natürlicher Bestandteil von Demokratien – und als natürlicher Bestandteil politischer Bildung“ (Achour 2023, 360).

Schulen gilt es (wieder) vermehrt als politische Sozialisationsorte (Kenner 2023a) zu verstehen und zu gestalten. Freiräume könnten hier selbst organisierte Arbeitsgemeinschaften sein, in denen sich Kinder und Jugendlichen im Schutzraum Schule mit politischen Fragestellungen auseinandersetzen, Zukunftsvisionen diskutieren und politische Forderungen entwickeln oder gar eigene Aktionen planen. Aber auch in der Schulgemeinschaft insgesamt können bspw. durch Zukunftswerkstätten, die sich nicht nur mit Schulentwicklung, sondern mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen befassen, Räume für einen kontroversen Diskurs über die Frage danach, wie wir leben wollen, entstehen. Das Fundament dieser Freiräume sind Grund- und Menschenrechte. Leitplanken könnten gemeinsam mit den Schüler*innen im pädagogischen Leitbild der Schule entwickelt und festgehalten werden. Dann kann Schule ein Erfahrungsraum für *Young Citizens* (Kenner 2023b; Kenner/Lange 2022b) sein, also für Kinder und Jugendliche, die sich als politische Subjekte verstehen.

Dafür müssen wir uns auch von der adultistischen Perspektive lösen, die davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche sich in einer vorpolitischen Lebensphase befinden. Vielmehr sollten wir junge Menschen darin bestärken, dass sie einen Beitrag leisten können, um die Gesellschaft weiterzuentwickeln oder gar zu transformieren.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–376.
- BADER**, Pauline/Becker, Florian/Demirović, Alex/Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hg.): VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg, S. 11–28.
- BRAND**, Ulrich/Görg, Christoph (2022): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. In: Gottschlich, Daniela/Hackfort, Sarah/Schmitt, Tobias/Winterfeld, Uta von (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld, S. 37–50.
- BRAND**, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.
- CHANCEL**, Lucas/Piketty, Thomas/Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel (2022): World Inequality Report 2022. Online: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2023/03/D_FINAL_WIL_RIM_RAPPORT_2303.pdf.
- GRUND**, Julius/Brock, Antje (2022): Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften. Institut Futur, Freie Universität Berlin. Online: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>.
- HAUFF**, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.
- HAMBORG**, Steffen (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: Die Deutsche Schule (DDS), 115(2), S. 153–161.
- HÖRSCH**, Christian/Scharenberg, Katja/Waltner, Eva-Maria/Rieß, Werner (2023): Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft. In: Die Deutsche Schule (DDS), 115(2), S. 105–116.
- INKERMANN**, Nilda/Eis, Andreas (2022): Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 72(48), S. 29–34.
- INTERGOVERNMENTAL** Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES) (2019): Das globale Assessment der Biologischen Vielfalt und ökologischen Leistungen. Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger. Online: https://www.de-ipbes.de/files/IPBES%20GA_SPM_DE_2020.pdf.

- INTERGOVERNMENTAL** Panel on Climate Change (2023): CLIMATE CHANGE 2023. Synthesis Report. Summary for Policymakers. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf.
- KENNER, Steve** (2020): Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 38–41.
- KENNER, Steve** (2023a): Schulen als Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume für Transformation und nachhaltige Entwicklung? (Frustrations-)Erfahrungen politisch engagierter Jugendlicher. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hg.): Vom Klassenrat bis zum zivilen Ungehorsam. Partizipation in der Demokratie und der Auftrag der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 76–86.
- KENNER, Steve** (2023b): Young Citizens in Aktion. Rekonstruktion von Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. In: Stamer, M./Oberle, M. (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 225–232.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2022a): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2022b): Young Citizens – Was ist das Politische an der politischen Bildung? In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 12–21.
- KENNER, Steve/Nagel, Michael** (2022): Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg, 2, S. 99–116.
- NATIONALE AKADEMIE der Wissenschaften Leopoldina** (Leopoldina)/Rat für Nachhaltige Entwicklung (RNE) (2021) Klimaneutralität. Optionen für eine ambitionierte Weichenstellung und Umsetzung. Positionspapier. Online: <https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/klimaneutralitaet-optionen-fuer-eine-ambitionierte-weichenstellung-und-umsetzung-2021/>.
- NATIONALE PLATTFORM Bildung für nachhaltige Entwicklung** (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. Online: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&cv=3.
- PELZEL, Steffen/Butterer, Hanna** (2022): Disrupting „disruptive ideas“? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In: Siegmund, Alexander/Weselek, Johanna/Kohler, Florian (Hg.): Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 83–97.
- SINGER-BRODOWSKI, Mandy** (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(1), S. 13–17.

- VARE, Paul/Scott, William** (2007): Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1(2), S. 191–198.
- VEREINTE NATIONEN** (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- WESELEK, Johanna** (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Wiesbaden.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3313>

Mehr als digitale Partizipation

Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass sich der aktuelle Diskurs um Demokratiebildung in der Digitalität zu stark auf die digitale Partizipation verengt, wodurch der umfassende Anspruch von Demokratiebildung als integratives Konzept fachlichen und erfahrungsorientierten Lernens nicht eingelöst wird. Der Beitrag diskutiert die These in drei Teilen: In einem ersten Schritt soll ein Arbeitsverständnis der Begriffe Demokratiebildung und Digitalisierung offengelegt werden. Auf dieser Grundlage wird herausgearbeitet, dass das Partizipationsversprechen der Digitalisierung anschlussfähig an die Demokratiebildung ist (Kap. 2). Im zweiten Schritt wird das Partizipationsversprechen einer empirischen Prüfung unterzogen, indem Ergebnisse neuerer Studien zur digitalen Partizipation sowie digital orientierter Demokratiebildung referiert werden (Kap. 3). Im letzten Schritt greifen wir die Analysen der vorausgehenden Kapitel auf und plädieren dafür, schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt nicht nur als Partizipationsprojekt, sondern auch als Lern- und Reflexionsgegenstand zu begreifen (Kap. 4).

2. Warum ist Digitalisierung für Demokratiebildung bedeutsam?

Demokratiebildung ist ein seit der KMK-Richtlinie zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung“ (2018) in Wissenschaft und Bildungspolitik genutzter Begriff, der den demokratischen Bildungsauftrag von Schule insgesamt betont. Dieses Konzept der Demokratiebildung integriert u. a. fachunterrichtliche Ansätze politischer Bildung und der schulübergreifenden Demokratiepädagogik. *Politische Bildung* geht von der Einsicht aus, dass die Regelung gesellschaftlicher Konflikte unter Fremden (Brunkhorst 1997) und ein Verständnis demokratischer Institutionen eine herausfordernde Leistung darstellen, die sozialkognitive Lernprozesse in einem spezialisierten Unter-

richtsfach erfordert.¹ Deshalb widmet sich politische Bildung im Kern der Vermittlung politischen Grundwissens und der Übung politischer Urteils- und (v.a. kommunikativ ausgerichteter) Handlungskompetenz. Sie legt die Grundlagen dafür, dass sich die Schüler:innen nicht nur in ihrem sozialen Umfeld orientieren können, sondern auch Interesse und Urteilskraft im Hinblick auf übergreifende gesellschaftliche und politische Strukturen entwickeln. Die Unterrichtsgestaltung ist durch Analyse und Reflexion, Kontroverse und simulative Methoden (z.B. Talkshow) (Pohl 2021), mitunter auch durch reale Handlungsansätze im politischen Raum wie Expert:innenbefragungen gekennzeichnet. Unter *Demokratiepädagogik* fallen dagegen demokratische Lernprozesse, die über ein spezialisiertes Unterrichtsfach hinausreichen. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der anerkennungssensiblen Kommunikation und Interaktion bei der Unterrichtsgestaltung aller Fächer und der demokratischen Erfahrungsqualität von Schule insgesamt. Demokratie soll im sozialen Nahraum als Interaktionsgeschehen erfahren werden, in dem Schüler:innen ihre mikropolitischen Anliegen einbringen können (z.B. anerkennungsorientierte Interaktion, Schüler:innenmitwirkung, Projektlernen, Service Learning, Jugendpartizipation) (Beutel u.a. 2022). *Demokratiebildung* greift beide Zugänge auf und integriert sie zu einem gemeinsamen, umfassenden Konzept schulischen Demokratielernens (Grammes 2020; Kenner/Lange 2020b; May 2022). Insbesondere die demokratiepädagogische, also erfahrungsorientierte Komponente der Demokratiebildung scheint Anschluss an kritisch-emanzipative Bildungskonzepte zu suchen (Friedrichs 2022, Kenner/Lange 2020b, Kleinschmidt/Lange 2022), die auf umfassende gesellschaftliche und politische Transformationen zielen (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, antirassistische Bildung, Gender-Didaktik) (Beutel u.a. 2022, 347 ff.).

Digitalisierung wird in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen diskutiert, ohne dass eine übergreifende Metatheorie der Digitalisierung vorläge (Beispiele sind etwa für die Soziologie Mau 2018; Nassehi 2021, die Kulturwissenschaft Stalder 2016 und für die Medienwissenschaft Distelmeyer 2021). In einem jüngeren politikwissenschaftlichen Beitrag halten die Autoren fest, dass „die ausufernde Debatte um Digitalisierung und Demokratie bislang ganz überwiegend jenseits der Politikwissenschaft“ (Berg/Rakowski/Thiel 2020, 172) erfolgt.

1 Die Logik dieses Unterrichtsfachs lässt sich punktuell auch auf andere Fächer transferieren, wenn es dort um gesellschaftspolitische Fragestellungen wie bspw. Genetik oder Atomkraft geht (siehe die Beiträge dieses Bands).

Unstrittig und ein gemeinsamer Ausgangspunkt unterschiedlichster Theoretisierungen ist zunächst: *Digitalisierung* bedeutet auf technischer Ebene die computerbasierte Umwandlung von analogen in binär organisierte Zeichensysteme, die gespeichert, ausgewertet und weiterverarbeitet werden können (Baecker 2018). Darüber hinaus wird in einem für unsere Überlegungen hilfreichen kulturwissenschaftlichen Ansatz *Digitalität* als eine „enorme Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten gedacht“ (Stalder 2016, 10). Neben den etablierten Institutionen kultureller Partizipation entstehen durch Digitalität eine neue „participatory culture“ (Jenkins 2009) sowie neue Wege der individuellen Artikulation (z.B. Markierung von Relevanzen, etwa durch *liken* oder *teilen*) oder der kollektiven Interessenaggregation (z.B. durch Gemeinschaftsbildung im Netz durch Chatgruppen) (Stalder 2016, 96 ff.). Durchaus in diesem Sinne wurde in der Politikwissenschaft insbesondere das partizipative Moment thematisiert und mit einer Belebung öffentlicher Deliberation (Sunstein 2007) sowie mit neuen, responsiven Formen des Regierens in Verbindung gebracht (Korte/Fröhlich 2009, 360 ff.; Berg/Rakowski/Thiel 2020, 173).

An dieser Stelle wird deutlich, dass Digitalisierung für Demokratiebildung bedeutsam ist: Weil *Demokratiebildung* neben dem fachlichen, kompetenzorientierten Lernen stark auf Partizipation im Rahmen von Demokratieerfahrungen setzt, erscheint *Digitalisierung* mit ihrem kulturellen und politischen Partizipationsversprechen gleichsam der natürliche Verbündete der Demokratiebildung zu sein. Diese Einschätzung bestätigt sich mit einem Blick in einschlägige nationale und internationale Literatur zur Demokratiebildung in der Digitalität. Der Zusammenhang von Demokratiebildung und Digitalität wird dort nicht ausschließlich, aber doch schwerpunktmäßig unter Nutzung republikanischer und kritisch-emanzipativer Ansätze der Demokratietheorie hergestellt. Nicht etablierte, an Bürger:innenschaft gebundene Partizipationsrechte (z.B. Wahlen), sondern „New Civics“ (Haste/Bempechat 2021), ein breiteres, zivilgesellschaftliches, machtkritisch und antirassistisch ausgerichtetes Engagement, das über den politischen Bereich im engeren Sinne hinausgeht, stehen im Fokus.² Es geht um „digital citizenship“, im Zuge derer sich „citizens“ durch „digital acts“ Sichtbarkeit verschaffen und selbst ermächtigen (Kenner/Lange 2019, 2020a, 2020c). Am Zielhorizont einer so ausgerichteten „new civics education“ (Haste/Bempechat 2021, 3) stehen Fähigkeiten wie „Investigation & Research“, „Dialogue & Feedback“, „Production & Circulation“ sowie „Mobilizing for Change“ (Kahne/

2 Diese Ausrichtung führt auch dazu, dass sich die Vertreter:innen von New Civics Education Vorwürfen erwehren müssen, ein „Leftist Enterprise“ (Hunt-Hinojosa/Maher 2021) zu sein.

Hodgin/Eidman-Aadahl 2016, 9). Methodisch setzt dieser Ansatz neben simulativem Handeln in der Schule auf echte Partizipation in Zivilgesellschaft und Politik (Stoddard 2014). In dieser Ausweitung schulischer Möglichkeiten in Richtung realer Partizipation, aus der „auch sichtbare Konsequenzen aus dem Handeln der Lernenden erwachsen“ (Kenner/Lange 2020c, 246), kann die zentrale methodische Innovation der digitalen Bürger:innenschaftsbildung gesehen werden. Beispiele sind die Nutzung von digitalen Partizipationsplattformen im schulischen Bereich selbst (etwa aulade, → Bd. 1: Weisband, Wulf), aber auch die digitale Bürger:innenbeteiligung (etwa im Rahmen der Stadtentwicklung) oder die Beteiligung an Onlinepetitionen (Kenner/Lange 2020c).

3. Das Partizipationsversprechen der Digitalität im Lichte empirischer Studien

Basierend auf den Erkenntnissen empirischer Studien werden im Nachfolgenden demokratiebildende Einflüsse der Digitalisierung vorgestellt. Im Fokus stehen hierbei die sich ändernden Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Förderung der politischen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. An der Oberfläche zeigen sich in dieser Hinsicht bisher nur geringe Effekte der digitalen Transformation auf das politische Partizipationsverhalten. Klassische staatsbürgerliche Beteiligungsformen (z.B. das Wählen), die im Zuge der Digitalisierung durch weitere Instrumente (u.a. durch E-Voting und das Einbringen von E-Petitionen) ergänzt wurden, finden innerhalb der jüngeren Zielgruppe nur einen begrenzten Anklang (Eisel 2016). Ein wesentliches Kennzeichen für den geringen politischen Mobilisierungseffekt ist die in vielen westlichen Demokratien stagnierende Beteiligung von Jungwähler:innen. Trotz der neuen politischen Teilhabemöglichkeiten im Internet verharrt innerhalb der jugendlichen Zielgruppe die Wahlbeteiligung und das Engagement in den traditionellen politischen Organisationen (Parteien, Verbänden etc.) auf einem niedrigen Niveau (Holbein/Hillygus 2020).

Für non-formale, personalisierte Formen der politischen Beteiligung liegen Untersuchungen vor, die den Einfluss der Digitalisierung auf die politische Teilhabe abseits der klassischen staatsbürgerlichen Partizipationsformen (Wahlen, Parteienarbeit etc.) analysieren. Die Forschung zeigt, dass insbesondere politisch stark interessierte Jugendliche die Angebote sozialer Medien wie TikTok, Instagram und Twitter (heute X) aktiv für eine politikbezogene Kommunikation und Interaktion nutzen (Wagner/Gebel 2014). Metaanalytische Untersuchungen machen deutlich, dass dabei das politische Online- und Offlineengagement

stark miteinander korrelieren (Boulianne 2015; Boulianne/Theocharis 2020; Chae/Lee/Kim 2018; Skoric u.a. 2016). Keinen empirischen Nachweis konnte die Forschung in diesem Bereich für die politische Mobilisierungsthese erbringen, wonach die Ausweitung des Angebots an non-formalen politischen Beteiligungsformen im Internet bei Kindern und Jugendlichen zu einem höheren politischen Engagement außerhalb des Netzes geführt habe (Chae/Lee/Kim 2018). Letztlich ist es eine kleine Gruppe Jugendlicher, die sich – ausgestattet mit den notwendigen digitalen Fähigkeiten und einem höheren Bildungshintergrund – in beiden Sphären, offline wie online, als politisch engagiert und aktiv zeigt (Hargittai/Shaw 2013; Wagner/Gebel 2014). Die breite Masse der Kinder und Jugendlichen scheint demgegenüber die politische Teilhabe auf das Lesen und Konsumieren politischer Medieninhalte zu beschränken (Feierabend u.a. 2022). Als größte Hürde für eine aktive non-formale, personalisierte politische Beteiligung im Internet werden häufig eine fehlende Nützlichkeits Erwartung sowie mangelnde medien- und informationstechnische Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen benannt (McGrew u.a. 2018).

Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen haben es sich verschiedene schulische Bildungsprogramme und -initiativen zur Aufgabe gemacht, in der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen die Bereitschaft und die Fähigkeit für digitale politische Teilhabe zu erhöhen. Es gibt bundesweit in Deutschland zahlreiche Projekte und Programme (z.B. „Digitale Bildung trifft Schule“, „#netzrevolte – Demokratiekompetenz für die digitale Gesellschaft“), die sich in Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrpersonen der Förderung demokratiebildender Fähigkeiten im Kontext der digitalen Bildung verschrieben haben. Das übergreifende Ziel dieser Programme und Projekte besteht darin, durch medien- und informationstechnische Vermittlungsansätze bei Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft, das Interesse und die Kenntnisse über non-formale personalisierte Formen der politischen Partizipation innerhalb und – im Weiteren – auch außerhalb des Internets zu befördern (Mihailidis/Thevenin 2013).

Bislang liegen allerdings nur wenige Studien vor, die auf Grundlage empirischer Erkenntnisse über die Ausgestaltung, die Implementation und die Wirksamkeit dieser medien- und informationstechnischen Zugänge informieren. Die Mehrheit der vorhandenen Studien stammt dabei aus dem US-amerikanischen Raum und basiert auf fallanalytischen Analysen spezieller Programme und Initiativen. In einer dieser Untersuchungen präsentieren Gleason und von Gillern (2018) Ergebnisse darüber, wie durch eine gezielte Social-Media-Schulung Sekundarschüler:innen in die Lage versetzt werden, digitale Medienprodukte mit einer hohen öffentlichen Reichweite zu erstellen. Am Beispiel von Twitter

wurde untersucht, welche speziellen Strategien besonders netz- und technikaffine Schüler:innen im Alter von 17 bis 18 Jahren einsetzen und wie sich dieses Nutzungsverhalten auf das politische Engagement auswirkt. Die im Rahmen von Netzwerkanalysen erhobenen Befunde der Studie zeigen einen nachhaltigen Effekt der Social-Media-Schulung. Die Schüler:innen sind nach Ende des zweijährigen Untersuchungszeitraums besser in der Lage, ihre Reichweite und Sichtbarkeit innerhalb des sozialen Netzwerks zu erhöhen. Gleichzeitig deuten die Interviewrückmeldungen ein gestiegenes Interesse an der Beteiligung zivilgesellschaftlicher Bewegungen bei den teilnehmenden Schüler:innen an.

Eine weitere Studie von Kahne und Bowyer (2019) untersucht die Nachhaltigkeit von medien- und informationstechnischen Schulungen im Unterricht aller Fächer auf das politische Partizipationsverhalten von Kindern und Jugendlichen. In drei Erhebungswellen zwischen 2011 und 2015 wurden in den USA mehr als 1.500 Jugendliche und Heranwachsende in der Altersgruppe der 15- bis 27-Jährigen schriftlich zu ihren medien- und informationstechnischen Unterrichtserfahrungen und ihrem onlinebezogenen politischen Partizipationsverhalten befragt. Erhoben wurde u.a., inwieweit der Schulunterricht spezifische Lerngelegenheiten (Digital Engagement Learning Opportunities) für die Anbahnung onlinebezogener Kommunikationsstrategien bereithielt (z.B. das Erstellen von Blogs oder Posts in sozialen Netzwerken). Die Ergebnisse der Studie liefern Hinweise dafür, dass Jugendliche, die im Unterricht öfter im Umgang mit sozialen Netzwerken geschult wurden, in der Tendenz eine größere Bereitschaft zur politischen Partizipation aufweisen. Mit einer stärkeren Implementation von Digital Engagement Learning Opportunities im Unterricht steige nach Darstellung der Autoren die Wahrscheinlichkeit an, dass die Jugendlichen an non-formalen politischen Beteiligungsformen im Internet (z.B. das Einbringen der eigenen Meinung in Onlinedebatten und die aktive Teilnahme an politischen (Protest-)Bewegungen) partizipieren.

In einer weiteren Studie setzen sich Martens und Hobbs (2015) mit den partizipativen Effekten eines spezifischen Medienbildungsprogramms für Sekundarschüler:innen einer US-amerikanischen Highschool auseinander. 400 Schüler:innen der 11. Jahrgangsstufe nahmen an diesem Programm teil und wurden im Laufe eines Jahres zur Erstellung von Onlinemedieninhalten geschult. Effekte auf die Partizipationsbereitschaft wurden mittels schriftlicher Befragung am Anfang und am Ende des Schuljahres gemessen. Hierbei wurden unter anderem sowohl die Absicht zur Teilnahme an Wahlen, Perspektiven auf eine Parteienmitgliedschaft und die Beteiligung an Demonstrations- und Protestformen erfragt. Die Befunde deuten nur einen geringen bis moderaten

Einfluss der Programmteilnahme auf die politische Partizipationsbereitschaft bei den Schüler:innen an. In der Studie offenbaren sich jedoch Zusammenhänge zwischen der Partizipationsbereitschaft und dem allgemeinen medien- und informationstechnischen Wissen sowie der Fähigkeit zur kritischen Verarbeitung informationstechnischer Inhalte.

Insgesamt betrachtet wird auf Basis dieses Literaturüberblicks deutlich, dass das große Potenzial, das den medien- und informationstechnischen Vermittlungsansätzen zugesprochen wird, einer empirischen Überprüfung bisher nur ansatzweise standhält. Es bedarf vor diesem Hintergrund weiterer Entwicklung und Forschung, um die entsprechenden Erfolgsfaktoren zur Förderung demokratiebildender Fähigkeiten im Kontext der digitalen Bildung zu erschließen.

4. Fazit

Demokratiebildung ist in diesem Beitrag als ein integriertes Konzept schulischen Demokratielernens eingeführt worden, das die Ansätze des *fachlichen Lernens* mit seinem Schwerpunkt auf Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie des fächerübergreifenden und schulkulturell ausgerichteten *Erfahrungslernens* mit seinem Fokus auf gelebter Partizipation integriert. Das Konzept kann somit als das Ergebnis der Diskussion zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik gelesen werden (Kenner/Lange 2020b).³

Der Diskurs um *digitale Bürger:innenbildung* – andere Formulierungen sind etwa „Digital Citizenship Education“ (Kenner/Lange 2019), „Civic Education for the Digital Age“ (Kahne/Hodgin/Eidmann-Aadahl 2016) oder „new civics education“ (Haste/Bempechat 2021, 3) – scheint aber in Teilen hinter dieses Integrationskonzept zurückzufallen und eine erneute Schwerpunktverschiebung in Richtung Partizipation vorzunehmen. Trotz der bislang uneingelösten Versprechen einer breitenwirksamen Belebung der Jugendpartizipation durch Digitalität (siehe Kap. 3), wird Bürgerbildung in der Digitalität dort als ein erfahrungs- und partizipationsorientiertes Konzept verstanden, bei dem das fachlich angebundene Lernen über den *Zusammenhang von eigener Partizipationspraxis, Digitalität und Demokratie* in den Hintergrund rückt.

Dagegen plädieren wir für ein schulisches Konzept der Demokratiebildung in der Digitalität, das Wissen, Verstehen und politische Urteilsbildung, kommunikative und partizipatorische Fähigkeiten sowie Werteorientierungen und Iden-

3 Vgl. zur Diskussion und den Vorzügen und Nachteilen der beiden Konzepte May 2008, 2022.

titätsfragen zusammen denkt (Carretero/Haste/Bermudez 2016; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004). Solche Konzepte verstehen Demokratie(-bildung) in der Digitalität nicht lediglich als eine „erweiterte soziale und politische Realität“, an der „Menschen [...] durch die Teilnahme an digitalen Prozessen aktiv mitwirken und Verantwortung übernehmen“ (Kenner/Lange 2020a, 182) können. *Zudem verstehen sie diese gleichwertig als einen Denk- und Unterrichtsgegenstand* (nicht nur) der politischen Bildung, der reflexiv bezüglich seiner erwünschten und unerwünschten Wirkungen auf Politik, Gesellschaft und Individuum befragt werden muss (Hippe 2020; Sander 2020). Digitalität darf – gerade wegen des sich in der Digitalität fortsetzenden *participation gap* – aus *normativer* Sicht der politischen Bildung nicht nur als Feld von Partizipationsmöglichkeiten erscheinen (Hauk 2019). Vielmehr müssen Partizipationsmöglichkeiten und Partizipationspraktiken als zu bearbeitendes gesellschaftliches Problemfeld verstanden und diskutiert werden (Hilligen 1985). Dies ist zwar eine Perspektive, die durchaus von vielen Wissenschaftler:innen geteilt wird, etwa wenn vor fragmentierten Öffentlichkeiten, Datafizierung, höchst ungleicher digitaler Partizipation, Manipulationen oder der Macht der Algorithmen gewarnt wird (Heldt 2023; Kenner/Lange 2019, 2020c). Eine politiktheoretische und politikdidaktische Reflexion der Digitalität, die konsequenterweise Teil der Demokratiebildung sein müsste, befindet sich jedoch noch in den Anfängen. Diese müsste beispielsweise der Frage nachgehen, inwiefern in der „digitale[n] Konstellation“ die Betonung des Volkswillens und ein „populistischer Modus von Politik“ (Berg/Rakowski/Thiel 2020, 186) zusammenhängen und wie wir uns als lernende Bürger:innen gerade in unserer Partizipationspraxis dazu verhalten wollen (vgl. auch die Analysen in Seeliger/Sevignani 2021). Eine explizite curriculare Verankerung solcher politiktheoretischer Reflexionen steht vielfach aus.

Vor diesem Hintergrund befürworten wir ein komplexes Konzept von Demokratiebildung in der Digitalität, in dem es sowohl um partizipative Fähigkeiten der Teilnahme an einer digital geprägten politischen Welt als auch um die gegenständliche Reflexion der Digitalität als „subjekt- und gesellschaftsprägendes Problemfeld“ (Heldt 2023, 65) geht (auch Hauk 2021; May 2023). Diese Forderung braucht zunächst bildungspolitische Rahmenentscheidungen, durch die Demokratiebildung als fächer- und schulübergreifender Partizipationsprozess *und* als fachliches Lernen strukturell verankert wird. Das Integrationskonzept von Demokratiebildung in der Digitalität erfordert zudem eine Schulprogrammarbeit, die fachliches Lernen und Partizipation in der Digitalität aufeinander bezieht, curriculare Schwerpunkte identifiziert und Abstimmungen zwischen Fächern und Schulprojekten vornimmt.

Literatur

- BAECKER**, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Leipzig.
- BEHRMANN**, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Terhart, Ewald (Hg.): Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Weinheim/Basel, S. 322–406.
- BERG**, Sebastian/Rakowski, Niklas/Thiel, Thorsten (2020): Die digitale Konstellation. Eine Positionsbestimmung. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2/2020, S. 171–191. doi: 10.1007/s41358-020-00207-6.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.
- BOULIANNE**, Shelly (2015): Social media use and participation: A meta-analysis of current research. In: Information, communication & society, 18(5), S. 524–538.
- BOULIANNE**, Shelly/Theocharis, Yannis (2020): Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research. In: Social Science Computer Review, 38(2), S. 111–127. <https://doi.org/10.1177/0894439318814190>.
- BRUNKHORST**, Hauke (1997). Solidarität unter Fremden. Frankfurt/M.
- CARRETERO**, Mario/Haste, Helen/Bermudez, Angela (2016): Civic education. In: Corno, Lyn/Anderman, Eric M. (Hg.): Handbook of educational psychology. New York, S. 295–308.
- CHAE**, Younggil/Lee, Sookjung/Yeolib, Kim (2018): Meta-analysis of the relationship between Internet use and political participation: Examining main and moderating effects. In: Asian Journal of Communication, 29(1), S. 1–20. doi:10.1080/01292986.2018.1499121.
- DISTELMEYER**, Jan (2021): Kritik der Digitalität. Medienwissenschaft. Wiesbaden.
- EISEL**, Stephan (2016): E-Petitionen beim Deutschen Bundestag. Sinnvolles Angebot mit begrenzter Reichweite. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 4/2016, S. 867–877.
- FEIERABEND**, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glöckler, Stephan (2022): JIM 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf.
- FRIEDRICHS**, Werner (2022): Demokratiepädagogik und radikale Demokratietheorien. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 184–193.
- GLEASON**, Benjamin/von Gillern, Sam (2018): Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. In: Journal of Educational Technology & Society, 1/2018, S. 200–212.
- GRAMMES**, Tilman (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 51–53.

- HARGITAI**, Eszter/Shaw, Aaron (2013): Digitally savvy citizenship: The role of internet skills and engagement in young adults' political participation around the 2008 presidential election. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(2), S. 115–134.
- HASTE**, Helen/Bempechat, Janine (2021): Introduction: The Emergence of New Civics. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 11/2021, S. 3–19. doi: 10.1177/01614681221087145.
- HAUK**, Dennis (2021): Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. 5. Auflage. Frankfurt/M., S. 484–490.
- HAUK**, Dennis (2019): Medienkompetenz – sonst nichts?! Normative Orientierungen für eine politische Bildung im digitalen Zeitalter. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“*. Wiesbaden, S. 69–79. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3_6.
- HELDT**, Inken (2023): „Digitale Bildung?“ Klärungserfordernisse aus Perspektive der politischen Bildung. In: Heldt, Inken/Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk (Hg.): *Demokratie auf Distanz: Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung*. Frankfurt/M., S. 59–71.
- HILLIGEN**, Wolfgang (1985): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge*. 4. Auflage. Wiesbaden.
- HIPPE**, Thorsten (2020): Digitalisierung – Fluch oder Segen für Mündigkeit. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(1), S. 83–104.
- HOLBEIN**, John B./Hillygus, D. Sunshine (2020): Making young voters: Converting civic attitudes into civic action. Cambridge. Online: <https://doi.org/10.1017/9781108770446>.
- HUNT-HINOJOSA**, Emily/Maher, Brent D. (2021): The Contentious Rise of the New Civics: Contending With Critiques of New Civics as a Leftist Enterprise. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 123(11), S. 20–37. doi: 10.1177/01614681221087291.
- JENKINS**, Harry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge/London.
- KAHNE**, Joseph/Bowyer, Benjamin (2019): Can media literacy education increase digital engagement in politics? In: *Learning, Media and Technology*, 44(2), S. 211–224.
- KAHNE**, Joseph/Hodgin, Erica/Eidman-Aadahl, Elyse (2016): Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. In: *Theory & Research in Social Education*, 44(1), S. 1–35. doi: 10.1080/00933104.2015.1132646.
- KENNER**, Steve/Dirk Lange (2019): Digital Citizenship Education. Challenge and Opportunity. In: *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 4/2019, S. 47–55.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020a): Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), S. 178–191. doi: 10.31244/dds.2020.02.05.

- KENNER, Steve/Lange Dirk** (2020b): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KENNER, Steve/Lange Dirk** (2020c): Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung: Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In: Achim, Albrecht/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hg.): Jetzt erst recht: politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M., S. 233–248.
- KLEINSCHMIDT, Malte/Lange, Dirk** (2022): Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 361–368.
- KORTE, Karl-Rudolf/Fröhlich, Manuel** (2009): Politik und Regieren in Deutschland. Strukturen, Prozesse, Entscheidungen. 3. Auflage. Paderborn u.a.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- MARTENS, Hans/Hobbs, Renee** (2015): How media literacy supports civic engagement in a digital age. In: Atlantic Journal of Communication, 23(2), S. 120–137. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=com_facpubs
- MAU, Steffen** (2018): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Bonn.
- MAY, Michael** (2008). Demokratie lernen oder Politik lernen? Schwalbach/Ts.
- MAY, Michael** (2022): Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen. Wiesbaden.
- MAY, Michael** (2023): Digitalisierung aus politikdidaktischer Sicht. In: Digitalisierung und Politikunterricht, Wochenschau Sonderausgabe, 23s/2023, S. 8–13.
- MCGREW, Sarah/Breakstone, Joel/Ortega, Teresa/Smith, Mark/Wineburg, Sam** (2018): Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. In: Theory & Research in Social Education, 46 (2), S. 165–193.
- MIHAILIDIS, Paul/Thevenin, Benjamin** (2013): Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. In: American Behavioral Scientist, 57 (11), S. 1611–1622.
- NASSEHI, Armin** (2021): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München.
- POHL, Kerstin** (2021). Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage. Frankfurt/M., S. 143–151.
- SANDER, Wolfgang** (2020): Digitalisierung. In: Achour, Sabine/Buch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M. 2020, S. 57–59.

- SEELIGER**, Martin/Sevignani, Sebastian (Hg.) (2021): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Sonderband Leviathan 37/2021. Baden-Baden.
- SKORIC**, Marko/Zhu, Quinfeng/Goh, Debbie/Pang, Natalie (2016): Social media and citizen engagement: A meta-analytic review. In: *New Media & Society*, 18(9), S. 1817–1839. doi:10.1177/1461444815616221.
- STALDER**, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin.
- STODDARD**, Jeremy (2014): The Need for Media Education in Democratic Education. In: *Democracy and Education*, 22(1), Artikel 4.
- SUNSTEIN**, Cass R. (2007): *Republic.com 2.0*. Princeton.
- WAGNER**, Ulrike/Gebel, Christa (2014): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien. Wiesbaden.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3314>

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit

EU-Bürger:innen haben immer wieder Schwierigkeiten zu erkennen, wer die Verantwortung für die europäischen Entscheidungen trägt, von denen sie betroffen sind. Das stellt Demokratiebildner:innen vor Herausforderungen, wenn es darum geht, in Bildungsprozessen Kontrollvorstellungen, Selbstwirksamkeit und Motivation zu demokratischer Partizipation an europäischer Politik anzubahnen. Denn diese Dimensionen sind zentrale Zielhorizonte einer Demokratiebildung, die auch genuin politische Partizipationsziele verfolgt (Achour 2021). Zugleich muss eine politische Bildung, die kritische Reflexions- und Handlungsfähigkeit anstrebt, an solche demokratischen Wirksamkeitsvorstellungen anschließen, wenn sie auf eine Mündigkeit im Rahmen von europäischer Bürgerschaft hinarbeitet (Reichert 2016).

Eine demokratiepädagogisch verstandene EU-Bildung, die sich auf eine Idee europäischer Bürgerschaftlichkeit richtet, ist also mit verschiedenen sowohl konzeptuellen als auch normativen und pragmatischen Problemen behaftet (Eis/Moulin-Doos 2018). Im Folgenden werden der europäische Handlungsraum in der Perspektive demokratischer Bürgerschaftlichkeit dargestellt und die systembezogenen Limitationen des europapolitischen Lernens mit Blick auf den heutigen Zustand der europäischen Integration aufgezeigt. Schließlich werden einige Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch inspirierten Europabildung verbunden und eingeordnet.

1. Die EU als Handlungsraum

Der föderale Hybrid EU gilt als systemähnliches politisches Gebilde (Wessels, 2016), das sich spannungsreich in einem Mehrebenensystem zwischen den Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene entfaltet. Es ist im Wesentlichen durch gemeinsame Rechtsetzung und vor allem durch die Fortentwicklung dieses gemeinsamen Rechts durch Rechtsprechung integriert (Burley/Mattli 1993; Weiler 1999). Nach wie vor ist ein bedeutender Anteil der europäischen Politiken darauf gerichtet, das gemeinsame Wirtschaften regulativ zu erleichtern. Politiken in gesellschaftlich relevanten Bereichen wie Bildung und Soziales sind

vor allem auf der nationalen Ebene geregelt und europäisieren sich häufig nur indirekt durch Sektorinterdependenzen der Integration aus den Handlungsbereichen des Binnenmarkts (Genschel/Jachtenfuchs 2018, 180). Die für eine politische und demokratische Bildung besonders relevante Unionsbürgerschaft ist durch die präkonstitutionellen Politiken seit dem Vertragsschluss von Maastricht im Jahr 1992 verankert. Seit der gescheiterten Verfassungsgebung im Jahr 2005 entwickeln sich diese nur noch langsam fort (Kadelbach 2020). Institutionell wesentlich sind hier zum Beispiel das europäische Wahlrecht, Petitionsrecht, diplomatische Vertretung, der/die EU-Bürgerbeauftragte sowie eine supranationale politische Bildung, die ebenfalls auf die Entfaltung der europäischen Bürgerschaftlichkeit gerichtet ist (Grimonprez 2020).

Die Unionsbürgerschaft ist eine Konzeption, die republikanische und kosmopolitische Verständnisse von Bürgerschaft zusammenbindet, indem sie europäische Bürgerrechte verleiht, die aber von der nationalen Staatsangehörigkeit abgeleitet bleiben (Delanty 2007). Sie steuert so top-down die ökonomische, rechtliche und politische Integration mit einer Bottom-up-Demokratisierung als erwünschter Nebenfolge: So sollen sich nach einer konstitutionellen Marktschaffung Menschen als Europäer:innen vergesellschaften, sich der EU als politischem Raum zugehörig fühlen und schließlich auch eine soziale europäische Identität als Unionsbürger:innen ausbilden (Wiener 1998). Europäische Bürger:innen, so die Idee der europäischen Bürgerschaft, identifizieren sich in politisch entgrenzten Räumen vielfältig, als regionale, nationale, globale Bürger:innen, in diversen soziokulturellen Lebenswelten oder eben auch als Unionsbürger:innen (Ross 2007). Durch die parallelen Prozesse der Globalisierung und die Stärkung der regionalen Ebene durch die EU erscheint der europäisierte Nationalstaat schließlich als nur noch eine ergänzende Folie der politischen Identifikation, ohne aber durch die Unionsbürgerschaft vollständig abgelöst zu werden (siehe auch Art. 17, Abs. 1 AEUV).

Die postnationale, europäische Bürgerschaftlichkeit als neue Form der Mitgliedschaft bleibt so als Artikulationsraum bürgerschaftlichen Protests, von Solidarität und von politischen Forderungen vor allem unter Krisenbedingungen defizitär (Delanty 2007; Eis/Moulin-Doos 2018; Scharpf 2010). Demokratische Öffentlichkeiten und responsive politische Akteur:innen, an die sich die Bürger:innen richten können, vermitteln sich weiterhin wesentlich durch die demokratische Mitgliedschaft in den Mitgliedstaaten (Scharpf 2010, 305). Auch jugendliche Partizipations- und Handlungsbereitschaften sind nach wie vor vornehmlich durch nationale politische Kulturen bestimmt (Kitanova 2020; Sloam 2016). Wenn sich wie derzeit einige dieser mitgliedstaatlichen Demo-

kratien selbst in einem demokratischen Regressionsprozess befinden (Schäfer 2021), transformiert dies unweigerlich auch die Legitimationsgrundlagen der EU (s. z.B. Deparlamentarisierung unter Krisenbedingungen, erstmaliger Austritt eines Mitgliedstaates und kontinuierliche Stärkung von politischen Kräften, die die Schwächung der Integration und den Austritt betreiben). Die Krisenpolitiken der letzten Jahre waren in diesem Zusammenhang daher Anlass, die Legitimität und Handlungsfähigkeit der Europäischen Union wiederholt infrage zu stellen (Hooghe/Marks 2019; Trein 2020). Der Erfolg der europäischen Integration liegt hier auch in ihrer Ferne zur sogenannten „Massenpolitik“ und dem Vermeiden von staatsähnlichen Tätigkeiten in Kernsektoren von Souveränität (Genschel/Jachtenfuchs 2018). Setzt sich also politische Bildung für eine Stabilisierung der EU als Identifikationsebene einer echten politischen Zugehörigkeit im Sinne eines europäischen Republikanismus ein, muss sie dieser Kritik differenziert Rechnung tragen, wenn sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, eine demokratisch defizitäre politische Ordnung zu stärken (Szukala 2014). Zugleich gelten trotz der unklaren sozialen Kontur der europäischen Bürgerschaft national tradierte Formen von Bildung, die sich ausschließlich auf die demokratische Inklusion von Menschen als Bürger:innen in nur einem, nämlich dem mitgliedstaatlichen, politischen Konflikt- und Handlungsraum beziehen, als obsolet; dies gilt folgerichtig für Ansätze der Europäisierung Europas als einer nicht an kosmopolitischen, sondern an imperialen Werten orientierten „Festung“ (Osler/Rathenow/Starkey 1996, 2015; Osler/Starkey 2001, 2015).

2. Legitimationsdefizite und das Bildungsparadox

Mitgliedstaatliche und europäische Legitimationsebenen sind untrennbar miteinander verbunden. Das bedeutet, dass die jeweiligen demokratischen Defizite als Defizite der Institutionen, Prozesse und Outputs auf das allgemeine Demokratievertrauen der Bürger:innen ausstrahlen: Während die durch europäische Politik generierten Entscheidungen auch den Mitgliedstaaten als politisch ausführende Handlungsebene zugerechnet werden können, werden beispielsweise die aus Durchsetzungsproblemen erwachsenen politischen Konflikte in den Mitgliedstaaten (wie etwa das „Dieselverbot“) auch europäischer Politik und Brüsseler Institutionen zugeschrieben und so auf der europäischen Ebene entladen (Hobolt/Tilley 2014). Die Diffusion von politischer Verantwortung bei gleichzeitig stetig anwachsenden Kompetenzen der EU haben bei Bürger:innen zu partieller Entfremdung und Misstrauen gegenüber dem Integrationsprozess geführt: Der sogenannte permissive Konsens, das weitgehend desinteressierte

„Laufenlassen“ des Integrationsprozesses, ist klar zum Ende gekommen. Tie-
mann, Treib und Wimmel kritisieren die eklatante Repräsentationslücke zwi-
schen der EU und ihren Bürger:innen, die sich in einem Demokratieverdross
artikuliert, der anscheinend nicht durch europapolitische Bildung und durch
verbessertes Erklären der EU als politische Form geheilt werden kann (2011,
237). Hier bleibt also die Frage ungelöst, wie eine demokratische Erfahrung
mit der EU als transnationalem und globalisiertem Raum verbunden werden
kann, dessen größtes Defizit eben das Fehlen jener gemeinsamen demokrati-
schen Öffentlichkeit und einer Repräsentation aller Bürger:innen ist (siehe für
die Spannungen zwischen Eliten und Normalbevölkerung Hix 2018). Analy-
sen des EU-Vertrauens nach Bildungsinterventionen bekräftigen diese Be-
funde (Osterberg-Kaufmann 2019). Es wird vielfach gezeigt, dass politisches
EU-Institutionenlernen dem Legitimitätsglauben, Vertrauen oder spezifischen
politischen Kontrollvorstellungen nicht immer zuträglich ist. Vielmehr strahlt
das Vertrauen in nationale Institutionen auf das EU-Vertrauen ab, das politische
Lernen mit Blick auf die EU als politische Form wirkt hier eher nicht (Hahn-
Laudenberg/Abs 2020). Hahn-Laudenberg und Abs identifizieren analog all-
gemeinere Antezedenzen des Demokratievertrauens junger Menschen, die sich
etwa aus Klassenklima und Beziehungen zur Lehrperson und anderen eher päd-
agogischen, denn im engen Sinne didaktischen Faktoren für das allgemeine Ver-
trauen in die EU nach dem Unterricht ergeben, Oberle leitet ebenfalls begrenzte
Wirkungen ab (2012). Während nun in klassischen Formen des lernifizierten
EU-Arbeitens die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und Klassenraum-
atmosphären nur eine untergeordnete Rolle spielen (siehe etwa in Formaten
wie Planspielen oder EU-Simulationen sowie Fallstudien u.a.), können sich in
Abgrenzung dazu die subjektbezogenen und an einem demokratischen Klassen-
zimmer als Form orientierten, demokratiepädagogischen Vorgehensweisen neu
bewähren. Denn diese zielen explizit auf die demokratischen Wirksamkeits-
überzeugungen der Teilnehmenden und auf die durchgehende Berücksichtigung
eigener Anliegen in Lern-, Sinnerschließungs- und Aushandlungsprozessen ab.

3. Demokratiepädagogische Zugangsweisen und Kritik am Repräsentationsdefizit

Europäische Demokratiepädagogik ist in ihrem pragmatischsten Kern stets
situativ verankert in Räumen einer „gemeinsam geteilten Erfahrung“ und mit
verschiedenen Arten von Akteur:innen (Bünger/Mayer 2009). Demokratiebil-
dung arbeitet insofern lebensweltlich bezogen auf Relationen von Subjekten, die

sich Demokratie als bürgerschaftliche Praxis erst gemeinsam erschließen (Biesta 2022). Angesichts der geringen Effekte von institutionenbezogenem Lernen muss also eine demokratiepädagogisch motivierte Europabildung die Aushandlungsräume erst öffnen, in denen jungen Menschen eine Erfahrung als europäische Bürger:innen mit Kritik- und Gestaltungsmacht überhaupt erst plausibel gemacht werden kann (Reitmair-Juárez/Lange 2022). Dabei können die Desintegrations- und Spaltungsdynamiken der EU-Integration als gleichrangige Lernanlässe in das Curriculum integriert werden (Eis/Moulin-Doos 2018, 10). Die Erfahrung eines demokratischen Bruchs und/oder eines Repräsentationsproblems ist legitimer Ausgangspunkt eines demokratiepädagogischen Projekts (Beutel u.a. 2022). Demokratiebildende Lernformate, die solchen Ansprüchen gerecht werden können, distanzieren die Lerner:innen zunächst von einem allein durch ein Institutionenverstehen und bloße europapolitische Absichten grundierten Zugang, denn die Lernanlässe des Demokratielernens integrieren eigene Erfahrungen in Lernprozesse und beziehen sich auf europäische andere und reale Situationen als Möglichkeiten des Welt- und Selbstverstehens (Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Eine demokratiepädagogische Bildung zur EU, die nah an der Lebenswelt der Lernenden ansetzt, sollte sich auf Gegenstände konzentrieren, die für die Lernenden als global-europäische Bürger:innen relevant sind und direkte Auswirkungen auf ihr Leben in einer globalisierten Lebenswelt haben. Dies können etwa Politikfelder wie Klimapolitik, europäische Asylpolitik und Binnenmigration, globale Gerechtigkeit oder Digitalisierungspolitiken wie etwa die KI-Regulierung sein. Diese Themen sind mit europäischem politischem Handeln verknüpft und Lernende können sich hier kritisch und aktiv in demokratische Positionierungs- und Aushandlungsprozesse involvieren, die so die für ihre Zukunftsgestaltung relevanten Ideen und Fähigkeiten mit anderen Europäer:innen entwickeln. Die eigene nationale Positionalität und die zum Teil hegemoniale Dynamik in der EU in Krisensituationen muss offengelegt werden; besonders die Rolle der Bundesrepublik Deutschland ist in diesem Kontext kritisch zu hinterfragen, wenn es darum geht, Lösungen für reale Probleme zu entwickeln und solidarische jugendpolitische Perspektiven in europäische Entscheidungsprozesse einzubringen.

Häufig fehlen hier auch Fähigkeiten von Lehrpersonen, sich mit Lerner:innen in diese Prozesse zu begeben, denn eine europäische Demokratiebildung verlangt nicht nur sprachliche und kulturelle Fähigkeiten und Offenheit, sondern auch die Bereitschaft, die eigene nationale Perspektive zu durchbrechen und empathische Haltungen gegenüber Mitbürger:innen anderer Mitgliedstaaten und darüber hinaus zu entwickeln. Die EU unterstützt hier Bildungspro-

gramme und Initiativen, die auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer aktiven Unionsbürgerschaft abzielen. Der Austausch mit Schüler:innen aus anderen europäischen Ländern, das Lernen von Sprachen, kulturellen Praxen anderer EU-Mitgliedstaaten kann das Verständnis für die Vorteile des gemeinsamen politischen Handelns angesichts der europäischen Vielfalt und gemeinsamer globaler Herausforderungen vertiefen. Durch Programme wie Erasmus+ werden Austausche, Praktika und andere Lernmöglichkeiten für junge Menschen gefördert, um vor allem jene Kompetenzen zu stärken, durch die sie nicht nur ihre beruflichen, sondern auch ihre demokratischen Fertigkeiten verbessern. Die EU selbst fördert hierfür die aktive Beteiligung von jungen Menschen an politischen Entscheidungsprozessen. Durch Initiativen wie den Europäischen Jugenddialog haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, ihre Meinungen und Anliegen zu äußern und an politischen Diskussionen teilzunehmen. Die lebensweltbezogene europäisierte Demokratiebildung eröffnet den Lernenden eine aktive Rollenübernahme als europäische Mitbürger:innen und so eine tatsächliche aktive Unionsbürgerschaftlichkeit als einen relevanten politischen und sozialen Identifikationsrahmen.

Herausfordernd bleibt auch für die europäische Demokratiebildung die Vermittlung zwischen den Mikro- und Makrodimensionen des Demokratielernens, wenn der Lebensweltbezug und die Vermittlung der sozialen Dimension der Unionsbürgerschaft als ein solidarisches Mitsein in europäischem Maßstab schließlich politisch fortentwickelt werden sollen. Die europäische ‚Demokratie‘ hat sich bisher nicht so politisiert, dass sich Konfliktlinien ausgebildet haben, die eine Auseinandersetzung im Sinne hierfür einschlägiger Wertedimensionen europäisch parlamentarisch abbilden. So stehen demokratiepädagogische Ansätze des EU-Lernens gleich in der zweifachen Gefahr, nicht dazu beizutragen, die Kontrollvorstellungen mit Blick auf die Unionsbürgerschaft so zu stärken, dass sich politisches Lernen im Sinne einer politischen Urteilsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Motivation zur politischen Partizipation in europäischem Maßstab aus ihr entwickeln. Politisches Handeln im politischen System der EU ist nach wie vor vor allem dann effektiv, wenn es auf mitgliedstaatlicher Ebene geschieht, sodass auch hier die Frage der Orientierungsfähigkeit im Mehrebenensystem den genuin politischen Kompetenzziele vorgelagert sein muss. So lange die EU als politischer Raum für die Aktivierung von jungen Bürger:innen nur begrenzte Anschlüsse und transnationale Möglichkeits- und Repräsentationsräume bietet, die mit Zugriffen der Demokratiepädagogik in subjektorientierte Bildungsformate transformiert werden können, müssen sich Lerner:innen selbst zwischenzeitlich die Demokratisierung Europas als einen politischen Lernraum

vornehmen. Dass sie dies bereits im globalen Maßstab tun, zeigen Bewegungen wie klimaaktivistische Jugend-NGOs (z.B. Fridays for Future).

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! Wochenschau, 72(1), S. 4–13.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.). (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.
- BIESTA**, Gert (2022): World-centred education: A view for the present. London/New York.
- BÜNGER**, Carsten/Mayer, Ralf (2009): Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55(6), S. 837–848. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4277/pdf/ZfPaed_2009_6_Buenger_Mayer_Demokratiebegriff_Dewey_D_A.pdf.
- BURLEY**, Anne-Marie/Mattli, Walter (1993): Europe Before the Court: A Political Theory of Legal Integration. In: International Organization, 47/1993, S. 41–76.
- DELANTY**, Gerard (2007): European Citizenship: A Critical Assessment. In: Citizenship Studies, 11(1), S. 63–72.
- EDELSTEIN**, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim.
- EIS**, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hg.) (2018): Kritische politische Europabildung: Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen bei Kassel.
- GENSCHEL**, Philipp/Jachtenfuchs, Markus (2018): From Market Integration to Core State Powers: The Eurozone Crisis, the Refugee Crisis and Integration Theory: Crises in Core State Powers. In: Journal of Common Market Studies, 56(1), S. 178–196.
- GRIMONPREZ**, Kris (2020): The European Union and education for democratic citizenship. Baden-Baden.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Abs, Hermann Josef (2020): Schule als Kontext für die Entstehung von supranationaler politischer Unterstützung bei 14-Jährigen in Europa. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23/2020, S. 1125–1147.
- HIX**, Simon (2018): When Optimism Fails: Liberal Intergovernmentalism and Citizen Representation*. In: Journal of Common Market Studies, 56(7), S. 1595–1613.
- HOBOLT**, Sara B./Tilley, James (2014): Blaming Europe? Responsibility without accountability in the European Union. Oxford.
- HOOGHE**, Liesbet/Marks, Gary (2019): Grand theories of European integration in the twenty-first century. In: Journal of European Public Policy, 26(8), S. 1113–1133.
- KADELBACH**, Stefan (Hg.). (2020): Europäische Bürgerschaft: Anfang oder Ende einer Utopie? Baden-Baden.

- KITANOVA**, Magdelina (2020): Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. In: *Journal of Youth Studies*, 23(7), S. 819–836.
- OBERLE**, Monika (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union: Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden.
- OSLER**, Audrey/Rathenow, Hanns-Fred/Starkey, Hugh (Hg.) (1996): *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent.
- OSLER**, Audrey/Starkey, Hugh (2001): Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? In: *Oxford Review of Education*, 27(2), S. 287–305.
- OSLER**, Audrey/Starkey, Hugh (2015): Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. In: *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), S. 30–39.
- OSTERBERG-KAUFMANN**, Norma (2019): Die Legitimitätswahrnehmung in der EU und der Einfluss von EU-spezifischem politischen Wissen. In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 13(4), S. 61–91.
- REICHERT**, Frank (2016): How internal political efficacy translates political knowledge into political participation: Evidence from Germany. In: *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), S. 221–241.
- REITMAIR-JUÁREZ**, Susanne/Lange, Dirk (Hg.) (2022): *Das Politische in der Demokratiebildung: Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen*. Frankfurt/M.
- ROSS**, Alistair (2007): Multiple identities and education for active citizenship. In: *British Journal of Educational Studies*, 55(3), S. 286–303.
- SCHÄFER**, Armin (2021): *Die demokratische Regression: Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Berlin.
- SCHARPF**, Fritz W. (2010): *Community and autonomy: Institutions, policies and legitimacy in multilevel Europe*. Frankfurt/M.
- SLOAM**, James (2016): Diversity and voice: The political participation of young people in the European Union. In: *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(3), S. 521–537.
- SZUKALA**, Andrea (2014): Europabildung und Europawissenschaft: Modellfall einer Inkompatibilität von wissenschaftlichem und curricularem Wissen? In: *Politisches Lernen*, 32(1–2), S. 45–50.
- TIEMANN**, Guido/Treib, Oliver/Wimmel, Andreas (2011): *Die EU und ihre Bürger*. Stuttgart.
- TREIN**, Philipp (2020): Federal dynamics, solidarity, and European Union crisis politics. In: *Journal of European Public Policy*, 27(7), S. 977–994.
- WEILER**, Joseph (1999): *The constitution of Europe: "Do the new clothes have an emperor?" and other essays on European integration*. Cambridge.
- WESSELS**, Wolfgang Theodor (2016): *Das Politische System der Europäischen Union*. Wiesbaden.
- WIENER**, Antje (1998): *European citizenship practice: Building institutions of a non-state*. New York.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3315>

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg

Bis heute hat sich die Menschheit nicht der „Geißel des Krieges“ (Präambel, Charta der Vereinten Nationen, 1945) entledigt. Weiterhin klammert sich ein Teil der Menschheit an den Mythos, Krieg und seine Vorbereitung könnten auf irgendeine Weise Leben bewahren, gleich, ob die Legitimation „Abschreckung“ oder „Verteidigung“ heißt (Sibley 1972). Die Menschheit hat bislang kein System kollektiver Sicherheit erschaffen, welches einen auch mit Atomwaffen geführten Weltkrieg und all die verheerenden Konsequenzen eines daraufhin einsetzenden nuklearen Winters (Coupe u.a. 2019) verhindern könnte. Die jüngsten Rüstungsentwicklungen in den Bereichen Cyberspace und Welt-raum sowie künstlicher Intelligenz und sogenannter autonomer Waffensysteme (UNIDIR 2023) verstärken diese Tatsache ebenso wie die Rekordhöhe der globalen Militärausgaben im Wert von 2.443 Milliarden US-Dollar allein im Jahr 2023 (SIPRI 2024, 8).

Da im pädagogischen Wirken für den Frieden eine Mitverantwortung zur Abschaffung des Kriegs als gesellschaftlich akzeptierter Institution liegt, sollte die inhaltliche Substanz dessen, was heute unter „Friedensbildung“ firmiert, präzisiert werden. Umso mehr, weil dieser Begriff umkämpft ist, manche Autoren aufgrund ihres Antipazifismus die Bedeutung der Moral für politisches Handeln relativieren und die Geschichte pazifistischen Wirkens übergangen wird (Abschnitt 1). Die Präzisierung des Kerns von Friedensbildung ist auch deshalb hilfreich, weil zwar große inhaltliche Schnittmengen zur Demokratiebildung vorliegen (Abschnitt 2), jedoch die Spezifika erst dann zutage treten, wenn benannt wird, wogegen sich Bildung für den Frieden richten müsste – gegen Gewalt, Militär und Krieg (Abschnitt 3), jene teuflische Triade, von der sich abolitionistische, feministische und pazifistische Emanzipationsbewegungen seit dem 19. Jahrhundert befreien wollen. Den daraus erwachsenen ethischen Impetus zur Nichtzusammenarbeit (Non-Kooperation) hat die Musikerin Yael Deckelbaum anlässlich des Russisch-Ukrainischen Kriegs aktualisiert:

„For too many years we have been collaborating with the patriarchal narrative, believing that armies and bombs keep us safe. For too long we have been stripped of our

liberty by the story of separation. This is not our language. It is not our way. War is not a woman's game!" (2022)

1. Ursprünge der Friedensbildung

Zwischen „peace education“, „peace research“ und „peace action“ besteht eine logische Beziehung. Das hatte der norwegische Wissenschaftler Johan Galtung (1930–2024) hervorgehoben, seitdem er die paradigmatische Unterscheidung in direkte, kulturelle und strukturelle Gewalt prägte (Galtung 1990). Umso bedeutender sei die historische Dimension für die Umsetzung des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung. Das heißt, beispielsweise ein Verständnis dafür zu entwickeln,

„how slavery was abolished, how socialist policies improved the material conditions of the masses, how anti-colonization movements came into being and ultimately were somewhat successful, how emancipist and feminist movements improved the lot of women, and how mobilization against structural violence in general is possible.“ (Galtung 2008, 50)

Vor diesem Hintergrund betrachtet wirkt es wie bittere Ironie der Geschichte, dass die heute ebenfalls noch gebräuchliche Unterscheidung eines negativen von einem positiven Frieden nicht aus ihrem pazifistischen Entstehungskontext heraus verstanden wird. Häufig wird die Unterscheidung allein mit Galtungs Namen assoziiert, unabhängig davon, ob der Bezug auf ihn ablehnend (Sander 2022a, 393) oder zustimmend (Bieß u.a. 2022, 9) geschieht. Aber lange bevor Galtung die Terminologie zu popularisieren begann, hatten Jane Addams¹ und Dr. Martin Luther King Jr.² diese schon wortwörtlich eingeführt (Addams 1899, 1907; King 1963) und zwar im unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem

-
- 1 Jane Addams (1860–1935), Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1931, war eine bedeutende US-amerikanische Pazifistin und Soziologin. Sie trug maßgeblich zur Etablierung der Sozialen Arbeit in den Vereinigten Staaten bei und engagierte sich in leitenden Positionen für zahlreiche Bürgerrechtsorganisationen, darunter die American Civil Liberties Union, die National Association for the Advancement of Colored People sowie die Women's International League for Peace and Freedom.
 - 2 Dr. Martin Luther King Jr. (1929–1968), Friedensnobelpreisträger des Jahres 1964, war einer der bekanntesten Repräsentanten der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. King engagierte sich gegen Armut, Rassismus und Krieg. Er erwarb 1948 einen Bachelor of Arts in Soziologie am Morehouse College, Atlanta, Georgia, 1951 einen Bachelor of

eigenen Engagement für die Demokratie und den Frieden. Auf diesem Wege rehabilitierten Addams und King die normative Einheit von Moral und Politik, basierend auf der Ethik der Gewaltfreiheit.

Diese Einheit ist deshalb so bedeutsam, weil damit der Ansatz praktischer „Realpolitik“, der in unserer Gegenwart weiterhin dominant ist, als Richtschnur für zwischenstaatliches Handeln infrage gestellt werden kann. Das gilt gleichermaßen für den „Realismus“, eine Denkschule der Internationalen Beziehungen, welche auf das geistige Erbe der Militärstrategen Machiavelli und Thukydides zurückgeht. Deren zynische Theorie folgt dem lateinischen Sprichwort: *Si vis pacem para bellum* (Wenn du [den] Frieden willst, bereite [den] Krieg vor). Praktisch bedeutet das: Weil politische Entitäten wie moderne Staaten in einer Welt agieren, die keine übergeordnete Gewalt kennt, müssten sie stetig ihren Militärapparat ausbauen und ihre ökonomische Position stärken oder andernfalls untergehen. Es liege deshalb im rationalen Eigeninteresse derjenigen, die aus der Regierungsmacht Vorteile ziehen, all das, was die Integrität und Souveränität des Staates beschränken könnte, z.B. humanistische und/oder religiöse Ethik, demokratische Ideale und eine föderalisierte Weltordnung, als minderwertig zu behandeln, um Nachteile in der Konkurrenz mit anderen Staaten zu vermeiden.

Daraus leitet sich in den internationalen Beziehungen das Problem des „Sicherheitsdilemmas“ ab, welches sich in einer offenkundigen Aufrüstungsspirale zeigt: Jede neu hinzugefügte militärische Kapazität des einen Staats führt zu einer weiteren Bedrohungswahrnehmung des jeweils anderen Staats. Dieses „Dilemma“ gilt insbesondere für Nuklearwaffen aufgrund der sich stets verbessernden Erst- und Zweitschlagfähigkeiten. Die damit verbundene militärstrategische Doktrin einer „mutual assured destruction“ ist eines der Dogmen heutiger Sicherheitspolitik. Jene Doktrin zielt auf den Schutz vor einem atomaren Angriff, indem die permanente Drohung der wechselseitigen Vernichtung vor dem Einsatz abschrecken soll. Dabei wissen wir, wie „hohl“ (Anders 2022, 94) die dahinterstehende Theorie ist, weil das Überleben der Menschheit auf der Grundlage unkalkulierbarer Eskalationsrisiken ebenso wenig garantiert werden kann wie auf der Annahme, das Irrationale sei kein leitender Faktor für staatliches Handeln. Darauf hat der Philosoph Günther Anders (1902–1992) immer wieder hingewiesen in seiner Warnung vor dem „Zeitenende“ (ebd., 93), also jener Existenzbedrohung, mit der die Menschheit seit der Erfindung der Atom-bombe lebt.

Divinity am Crozer Theological Seminary in Upland, Pennsylvania, und 1955 einen Doktor der Philosophie in Systematischer Theologie an der Boston University.

Wer die eben beschriebenen Prämissen praktischer „Realpolitik“ bzw. des „Realismus“ zu identifizieren lernt, kann davon im Sinne einer ideologiekritischen Friedensbildung profitieren. Denn im Erkennen und Entlarven unterschiedlicher Legitimations- und Propagandamuster von Gewalt, Militarisierung und Krieg (Gugel 2011) findet das politikdidaktische Prinzip der Ideologiekritik (Miething 2020) praktische Anwendung.

Der „Realismus“ erschöpft sich in einer schlichten Beschreibung der jeweils aktuellen Kräfteverhältnisse in der Staatenwelt (*status quo*). Er ist nicht in der Lage, über die sich selbst bestätigende Logik von Angst und Abschreckung, Androhung und Anwendung von Gewalt und Gegengewalt hinauszudeuten. Wegen dieses begrenzten Erkenntnishorizonts jener Denkschule muss der jüngst geäußerte Wunsch nach ihrer stärkeren Berücksichtigung also durch etwas Zusätzliches motiviert sein: Anlässlich des Russisch-Ukrainischen Kriegs behauptet ein bekannter Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaft (Sander 2022b), der politische Diskurs in Europa leide unter „massiven Tendenzen zur Moralisierung“ (ebd., 131). Hätten wir „[v]erteidigungspolitische und militärstrategische Fragen“ nicht vernachlässigt und stattdessen die „Perspektivenvielfalt“ gestärkt, hätten wir „reflexive Distanz zu aktivistischen Bewegungen“ gehalten und uns nicht „einseitig“ mit ihnen identifiziert (ebd., 130 ff.), dann stünden wir heute nicht ratlos vor der Weltlage.

Sanders Tadel steht im Zusammenhang mit seiner eigenen Konzeption von Friedensbildung, welche er in seinem weitverbreiteten, mehrfach aufgelegten Handbuch als „friedenspolitische Bildung“ (Sander 2022a) akzentuiert. Da sein Politikbegriff in Bezug auf die Friedensschaffung von der „realistischen“ Denkschule geprägt ist, fallen drei antipazifistische Momente auf:

1. Er wertet die „kritische Friedenserziehung“ (Wulf 1973 u.a.) als „anthropologisch naiv“ ab, weil sie einen zu weiten Gewalt- und Friedensbegriff zugrunde lege (Sander 2022a, 394). Sander kann dies umso leichtfertiger behaupten, weil er auf eine durch Primärquellen gestützte Wiedergabe des dreidimensionalen Gewaltbegriffs von Galtung verzichtet.
2. Er plädiert dafür, das seit der Antike entwickelte Postulat vom „gerechten Krieg“ (*bellum iustum*) im Namen der Schutzverantwortung (*Responsibility to Protect*, United Nations 2005, 30) wieder ernst zu nehmen. Dass auf diesem Wege dem Militär eine zusätzliche, vermeintliche Daseinsberechtigung verschafft wird, erkennt er nicht als Problem an (Sander 2022a, 396).

3. Er übernimmt eine liberale Variante des Antipazifismus aus Max Webers Schrift „Politik als Beruf“ (Weber 1992 [1919]), was in Sanders eigene Unterstellung mündet, Pazifismus sei identisch mit Naivität, Passivität und der „Appeasement“-Politik gegen Hitler, welche dessen Aufstieg überhaupt erst ermöglicht habe (ebd., 398).

Die Gleichsetzung ist nicht allein deshalb falsch, weil sie den seit Gründung der Weimarer Republik geführten pazifistischen Widerstand gegen sämtliche antidemokratische Kräfte verschweigt – erinnern wir uns z.B. an den Friedensnobelpreisträger Carl von Ossietzky (1889–1938) –, sondern die Aufmerksamkeit von wesentlichen Entstehungsfaktoren autoritärer Herrschaft und faschistischen Terrors ablenkt. Dass selbst der Direktor der Berghof Foundation³ diese falsche Gleichsetzung öffentlich wiederholt (Maier 2023), könnte zur Wiederentdeckung der Ursprünge der Friedensbildung aus dem Antimilitarismus und Pazifismus in seinen diversen Strömungen ermutigen, anstatt den Antipazifismus als ein Lernhindernis aufzubauen.

2. „Demokratiebildung“ und „Friedensbildung“

Im Unterschied zur Demokratiebildung liegt vonseiten der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) kein vergleichbarer Beschluss zur Friedensbildung vor. Inzwischen fordert die Berghof Foundation einen solchen (Bieß u.a. 2022, 40), um das Konzept des Friedens bildungspolitisch ebenso als „Querschnittsaufgabe“ des Schulunterrichts zu verankern. Ob ein möglicher KMK-Beschluss tatsächlich die gewünschte „Schärfung des Profils“ (ebd.) erreichen und die Bedeutung des Konzepts innerhalb des Bildungssystems erhöhen würde, ist ungewiss, u.a. weil die Schnittmengen zu thematisch verwandten Bildungsansätzen bisweilen zur völligen Identität verschmelzen. Anders ausgedrückt, wer inner- und außerhalb der Schule zur Demokratiebildung affine Bildungskonzepte praktiziert, z.B. antirassistische, dekoloniale, diversitätsorientierte, diskriminierungskritische und gendersensible, historische, interkulturelle, interreligiöse und intersektionale politische Bildung; Demokratiepädagogik; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Bildung für sexuelle Selbstbestimmung; Bildung gegen Antisemitismus; Gewaltprävention, Globales Lernen bzw. Global Citizenship Education,

3 Die im Jahr 1971 als Berghof Stiftung für Konfliktforschung gegründete Nichtregierungsorganisation ist ein gemeinnütziges Unternehmen mit mehreren Tätigkeitsschwerpunkten, z.B. Friedensbildung: <https://berghof-foundation.org>.

Medienbildung oder Menschenrechtsbildung (Achour u.a. 2020, 6 und Bieß u.a. 2022, 19 ff.), nimmt bereits bewusst oder unbewusst Anteil an „Education for Positive Peace“ (Reardon 2021, 46 ff.).

Denn nicht allein zielen all diese Schwerpunkte auf ihre je eigene Weise darauf ab, einen globalen Zustand zu erreichen, in welchem sämtliche Kriegshandlungen beendet sind („negativer Frieden“).⁴ Die auf den „positiven Frieden“ zustrebende Bildung ihrerseits möchte dazu beitragen, soziale Gerechtigkeit global zu verwirklichen. Dabei würden Konflikte zwar weiterhin existieren, jedoch gewaltfrei und konstruktiv ausgetragen werden, weil Gewalt, Militär und Krieg moralisch und politisch geächtet sind. Insofern ist der didaktische Anspruch an Friedensbildung ein inhärent transformatorischer. Ein Anspruch, der sich nicht damit begnügt, bestimmte, aus dem gegenwärtigen internationalen System abgeleitete Policy-Vorschläge lediglich im Unterricht kontrovers debattieren zu lassen. Ein Anspruch, mögliche Wege aufzuzeigen, durch welche dieses System auf Grundlage der Menschenrechte verändert werden kann.

Ein neuer KMK-Beschluss zur Friedensbildung müsste auf der Basis internationaler Grundlagendokumente formuliert werden, weil der nationalstaatliche Rahmen keine tragfähige Konstruktionsgrundlage mehr darstellt für das „Welt-haus“ (Dr. Martin Luther King Jr.) unseres Planeten. Ein solcher Beschluss müsste sich m. E. mindestens auf drei Prinzipienkomplexe berufen:

1. Die Sustainable Development Goals, v.a. das Ziel 4.7.: „education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ sowie das Ziel 16: „Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development“ (United Nations 2015).
2. Das Menschenrecht auf Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen basierend auf Artikel 10: „Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ der Charta der Grundrechte der Europäischen Union.
3. Die Überwindung von Intoleranz, Hatespeech, Stereotypisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung sowie der Anstiftung zur Gewalt und Gewalt gegen Menschen auf Grundlage ihres Glaubens oder ihrer Überzeugung (United Nations 2011 und folgende Resolutionen).

4 Etwa durch Bildungsangebote wie das des United Nations Office for Disarmament Affairs: <https://disarmament.unoda.org>.

3. Bildung für den Frieden

Im deutschsprachigen Diskurs zum Wesen von Friedensbildung könnte die nachstehende Aufteilung in soziale und politische Lernfelder als weitgehend zustimmungsfähig gelten, unabhängig von den ethischen oder weltanschaulichen Auffassungen der jeweiligen Autor:innen und unabhängig von ihrer Herkunft aus den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen (Richter/Kallweit 2022; Rademacher/Wintersteiner 2022; Bartolf/Miething 2020; Jäger 2019; Gugel 2011). Zwar sind die zwei Felder in der Bildungspraxis nicht immer eindeutig voneinander zu trennen, doch ausgehend von den genannten Quellen lässt sich ein auf die Friedensbildung bezogener, idealtypischer Überblick entwerfen:

Auf dem Feld des sozialen Lernens trägt Friedensbildung u.a. bei zur

- Empathie als emotionale bzw. Gewaltfreiheit als habituelle Grundlage, v.a. mit dem Zweck des Abbaus von Aggression und Angst;
- Autonomie- und Selbstbewusstseinserfahrung, um politischen und psychologischen Formen des Autoritarismus zu widerstehen;
- Zivilcourage.

Auf dem Feld des politischen Lernens trägt Friedensbildung u.a. bei zur

- Erweiterung des konzeptuellen Deutungswissens zu den Grundbegriffen Gewalt, Konflikt, Krieg und Frieden;
- Entlarvung von Feindbildern, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und des Sündenbockmechanismus;
- Förderung der Analyse-, Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, v.a. in Bezug auf die Probleme internationaler Beziehungen, z.B. globale Konflikt- und Rüstungsdynamiken und bei der Umsetzung der Schutzverantwortung zur Verhinderung von Genozid, Kriegsverbrechen, ethnischen Säuberungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit;
- Auseinandersetzung mit Biografien und Ideen aus der Geschichte des Antimilitarismus und Pazifismus und daraus entstandenen Institutionen und Normen der Ethik und des Völkerrechts.

Obgleich die Schwerpunkte sehr unterschiedlich sein mögen, zeichnet sich Friedensbildung durch diesen integrativen Ansatz aus, der notwendig sei, um die Handlungsbereitschaft des Individuums auf möglichst vielfältige Weise anzuregen. Würde Friedensbildung nämlich allein auf soziales Lernen beschränkt, führte die Fixierung auf das Individuum und dessen Fähigkeit, konstruktiv mit

sozialen Konflikten umzugehen (z.B. Mediation), tendenziell zum Verlust der Wahrnehmung kulturanthropologischer Gewaltursachen (z.B. Bartolf 2021; Graeber/Wengrow 2022). Würde Friedensbildung hingegen allein auf politisches Lernen reduziert, ginge der Blick auf psychisch-soziale Gewaltursachen verloren. Ein Kompetenzmodell für Friedensbildung liegt lediglich in Ansätzen vor.

Wird Friedensbildung als praktisch umzusetzende „Querschnittsaufgabe“ verstanden, hängt es v.a. von der Bereitschaft der Lehrer:innen ab, adäquate Inhalte in ihren Fächern zu integrieren, beispielsweise, indem im Fach Geschichte die langfristige Bedeutung von Friedenstheorien thematisiert, in den Naturwissenschaften über die existenzielle Bedrohung von Massenvernichtungswaffen aufgeklärt, im Fach Ethik/Psychologie über Verhaltensphänomene wie Gehorsam, Konformismus und Zwang sowie gewaltfreie Widerstandsmöglichkeiten reflektiert, in Musik, Kunst oder im Sprachunterricht pazifistische Werke einbezogen und in Politik über verschiedene Konzepte einer Weltföderation diskutiert wird.

Die Gemeinsamkeiten und Differenzen von Demokratiebildung und Friedensbildung kommen zum Vorschein, wenn nun dargelegt wird, wogegen sich Bildung für den Frieden richten müsste – gegen Gewalt, Militär und Krieg.

3.1 Bildung gegen Gewalt

Demokratiebildung und Friedensbildung überschneiden sich im höchsten Maße dort, wo beide die politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit des Individuums stärken sowie antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen entgegenwirken, mithin Gewalt als politisches Mittel verwerfen. Beide Ansätze verbindet somit das Ziel einer stetigen Verbesserung der bereits existierenden liberalen und sozialen Demokratie.

Normativ fußen Bildung und Erziehung für Demokratie und Frieden u.a. auf der UN-Kinderrechtskonvention (1989) und in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere auf dem Recht von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung (BGB § 1631, Abs. 2), welches seit dem Jahr 2000 körperliche und psychische Gewalt als Erziehungsmittel verbietet (Gugel 2011, 152). Der Schutz von Minderheiten und das Diskriminierungsverbot (GG 3; Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) sind weitere normative Grundpfeiler von Demokratie- und Friedensbildung, weshalb in Bildungsprozessen auch der gesellschaftliche Umgang mit marginalisierten Gruppen, z.B. Arbeitslosen, Asylsuchenden, Kranken und Psychiatrisierten, aufgegriffen werden kann.

Beide Ansätze ermöglichen schließlich Lernerfahrungen auch außerhalb der Schule, z.B. interkulturelle Reisen oder Besuche von

„Gedenkstätten, Museen und Archiven, Orten von Menschenrechtsverletzungen und staatlichen Gewaltverbrechen, Orten des Widerstandes gegen demokratiefeindliche Akteure, Intoleranz und Menschenrechtsverletzungen sowie die Einbeziehung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.“ (KMK 2018, 10)

Auch Bildungsangebote von Volkshochschulen und Akademien oder Freiwilligendienste im Ausland, z.B. mit Aktion Sühnezeichen, können zur Stärkung der Demokratie und des Friedens beitragen.

Dieser breite Konsens zwischen Demokratiebildung und Friedensbildung erreicht erst dort eine Grenze, wo ein gewaltfreier Ansatz – bei gleichzeitigem Eintreten für die Demokratie und gegen extremistische Bestrebungen – zur Infragestellung staatlicher Gewalt führt. Denn im Sinne der Friedensbildung müsste das ethische Beharren auf der gewaltfreien Ziel-Mittel-Relation auf sämtliche Institutionen des gesellschaftlichen Lebens angewandt werden. Das heißt, eine derart grundsätzliche Bildung gegen Gewalt würde z.B. auch die Existenz von Strafjustiz problematisieren (dazu: Kraschutski 1966), also die Logik der Vergeltung, der Abschreckung und der Androhung des Zwangs. Stattdessen würde sie Methoden der Resozialisierung (engl.: *rehabilitation, restorative justice*) fokussieren.

3.2 Bildung gegen Militär

Ein Grund dafür, weshalb die universelle Emanzipation vom Militärsystem – im Unterschied zur Kritik am jeweils konkreten Militär, etwa ausgelöst durch Straftaten rechtsextremer Soldaten – in Bildungsprozessen selten einbezogen oder als ein didaktisches Ziel von Friedensbildung benannt wird, liegt in der über Jahrhunderte gewachsenen, scheinbaren Selbstverständlichkeit des Militärs als „Zwillingsbruder“ (Krippendorff 1999, 371) moderner Staatlichkeit. Das gilt unabhängig davon, ob diese als Autokratie oder Demokratie auftritt. Dabei wird die Notwendigkeit einer Institution, welche legal zum Töten ausbildet, mittels der Aufgabe der Landesverteidigung, der Aufrechterhaltung von Ordnung nach innen und Souveränität nach außen begründet. Demgegenüber bestünde eine Aufgabe der Friedensbildung im Aufzeigen von gewaltfreien Alternativen zum Militär (Ebert 2015).

Zwar ist prinzipielle Militärkritik als Thema von Bildungsprozessen nicht kategorisch ausgeschlossen, doch ihr Diskursraum ist begrenzt. Ein Beispiel dafür finden wir in modernstem Unterrichtsmaterial. Hier wird das Kontroversitätsgebot vorbildlich umgesetzt, indem die Schüler:innen eine Debatte führen sollen zur Frage: „Helfen Waffenlieferungen, den Krieg in der Ukraine

zu beenden?“ (Jöhnck/Brück 2022, 19). Vorbereitend arbeiten sie Argumente für militärische Verteidigung (Strack-Zimmermann, FDP) im Unterschied zur ausschließlich zivilen Verteidigung (Dudouet, Berghof Foundation) heraus. Letztere Position könnte in diesem konkreten Beispiel eines in jedem Fall völkerrechtswidrigen Angriffskriegs fast zwangsläufig als lächerlich erscheinen. Erstens, weil jede Unterlassung bewaffneter Unterstützung von Angegriffenen angesichts der unmittelbaren Zerstörung menschlichen Lebens als mitleidlos und unmoralisch verurteilt würde. Zweitens, weil unter dem paralysierenden Eindruck eines jeden aktuellen Kriegs leicht zu ignorieren ist, dass pazifistische Militärkritik nicht passive Unterwerfung gegen den Aggressor meint. Vielmehr fordert sie viel früher die politische Entscheidung zur universellen, sogar einseitigen Abrüstung ein. Pazifistische Militärkritik weist das realpolitische Manöver zurück, welches den Moment größter humanitärer Not und einsetzender Kriegsverbrechen missbraucht, um zumindest implizit jahrzehntelange Rüstungsdynamiken nachträglich zu rechtfertigen. Drittens, weil die seit den 1930er Jahren von Persönlichkeiten wie Jessie Wallace Hughan⁵ und Bart de Ligt⁶ entworfenen Konzepte zur Frage: *Wie organisiert man langfristig und systematisch die gewaltfreie, soziale Verteidigung einer demokratischen Gesellschaft gegen eine militärische Invasion?*, bis heute nicht als praktische Politik mehrheitsfähig geworden sind. Immerhin wurden wissenschaftliche Arbeiten dazu vor und nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht, angefangen bei Clarence Marsh Case (Case 1923) bis hin zu Erica Chenoweth (Chenoweth 2021).

Der sogar durch die Arbeitsvorschläge des Unterrichtsmaterials problematisierte Eindruck, wonach „gewaltfreie Protestformen und ziviler Widerstand als naiv und zwecklos“ (Jöhnck/Brück 2022, 19) betrachtet werden, begründet sich aus dem politischen Diskurs selbst. Insofern fällt die Benennung einer didaktischen Gestaltungsalternative schwer, zumal die Autor:innen das Konzept sozialer Verteidigung immerhin andeuten und die Handlungsoption der Kriegs-

5 Jessie Wallace Hughan (1875–1955) war eine US-amerikanische Pädagogin und Politikwissenschaftlerin (PhD 1910, Columbia University). Sie gründete mehrere pazifistische Organisationen, z.B. die Anti-Enlistment League (1915), die War Resisters League (1923) sowie die Pacifist Teachers League (1940), und befürwortete das Konzept der sozialen Verteidigung, z.B. in ihrem Werk „If We Should be Invaded: Facing a Fantastic Hypothesis“ (1939).

6 Bartholomeus de Ligt (1883–1938) war ein niederländischer Theologe und anarchistischer Pazifist. Als Mitglied der 1921 gegründeten War Resisters' International erlangte er Bekanntheit durch seinen „Plan of Campaign Against All War and All Preparation for War“ (1934).

dienstverweigerung aus Gewissensgründen repräsentieren (ebd., 20 f.), was keine Selbstverständlichkeit ist.

So bestehen besteht eine anteilige Aufgabe von Friedensbildung und Demokratiebildung nicht nur darin, die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu achten (KMK 2018, 3), sondern auch die Gefahren aufzuzeigen, welche von der Fortexistenz des Militärs für die Demokratie und für die ökologische Überlebenswahrscheinlichkeit unseres Planeten (Parkinson 2023) ausgehen. Diese Gefahren materialisieren sich auch im wiederkehrenden Streit um die militärische Ausbildung von jungen Erwachsenen, wogegen sich bereits im Jahr 1925 zahlreiche internationale Persönlichkeiten im Namen der Demokratie aussprachen, als sie das „Internationale Manifest gegen die Wehrpflicht“ unterzeichneten (Kobler 1928, 362 f.; Bartolf 2001).

Bildung für den Frieden, gegen Gewalt und Militär, soll vorrangig präventiv gegen den Krieg wirken. Dies erscheint umso schwerer, desto akuter die Bedrohung durch einen konkreten Krieg ist. Eine dazu analoge Schwierigkeit existiert in der Demokratiebildung bzw. der politischen Bildung, nämlich die überzogene Erwartung an sie, in Zeiten anwachsender autoritärer Einstellungen ebensolchen möglichst sofort entgegenzuwirken und die Demokratie zu stabilisieren.

3.3 Bildung gegen Krieg

Friedensbildung ist eine ethisch und normativ präzierte Form politischer Bildung. Sie zielt darauf ab, bei allen Menschen die prinzipielle Abneigung gegen den Krieg zu fördern. In einem berühmten Briefwechsel mit Albert Einstein nannte Sigmund Freud diese Empfindung: „konstitutionelle Intoleranz“ (Einstein/Freud 1933, 61). Dabei wäre „Konstitution“ (Verfassung) im umfassenden Wortsinn auszulegen, also weit über das Psychische hinaus. Die ethisch und utilitaristisch begründete Ablehnung eines jeden Kriegs würde sich nicht nur als heftiger Abwehrreiz niederschlagen in einer Revolte des Gewissens gegen alles Militärische, sondern ebenso die ökonomische, politische sowie die juristische Verfassungsebene betreffen. Das hieße beispielsweise, in Bildungsprozessen die mögliche Festlegung des Selbstverteidigungsrechts von Staaten (Art. 51, UN-Charta) allein auf die Mittel des zivilen Widerstands und der sozialen Verteidigung kontrovers zu diskutieren oder die potenziellen Konsequenzen unilateraler Abrüstung abzuwägen.

Bildung gegen den Krieg kreist schließlich um den Begriff der Wahrheit, z.B. bezogen auf die Ebene der digitalisierten Welt sowie auf die Ebene des internationalen Rechts. Weil wir wissen, dass die Zerstörung von Wahrheit Demokratien weltweit gefährdet, z.B. durch die Verbreitung von Verschwörungs-

ideologien und die Streuung von Desinformation, wird die „Förderung einer kritischen Medienkompetenz“ (KMK 2018, 3; Bieß u.a. 2022, 35 ff.) zu einer zentralen Aufgabe von Demokratiebildung und Friedensbildung. Zahlreiche neue Methoden und Projekte stehen dabei zur Verfügung (Rieber 2023), um den „Informationskrieg“, der mit den Mitteln digitaler Propaganda geführt wird, abzuwehren. Dies gewinnt noch größere Bedeutung vor dem Hintergrund gezielter Versuche von autoritären Regierungen und rechtsextremen Gruppen, Friedensbewegungen in ihrem Sinne zu manipulieren (Hesse 2023).

Auf der juristischen Ebene bezieht sich Bildung gegen den Krieg auf die forensische Aufklärung von Kriegsverbrechen. Wahrheitsfindung gehört zu den Mitteln, um die Wirklichkeit von Verbrechen zu dokumentieren und so eine gemeinsame Grundlage für Gerechtigkeitsdiskurse durch Beweise herzustellen. Wahrheitsfindung und *rule of law* sind, wie der Völkerrechtler Benjamin Ferencz (1920–2023) zeitlebens betonte, die normative Grundlage des Römischen Statuts von 1998 für den seit 2002 aktiven Internationalen Strafgerichtshof (ICC). Kompetent analysieren zu können, welche Faktoren die Verhaftung von Autokraten bzw. Diktatoren in Zukunft wahrscheinlich oder unwahrscheinlich machen, z.B. aufgrund der fehlenden Unterstützung des ICC u.a. durch China, Indien, Russland sowie die Vereinigten Staaten von Amerika, dazu könnten Demokratie- und Friedensbildung beitragen. Im Kern geht es also um die Beurteilung des Problems, weshalb die Regierungen der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen noch nicht bereit sind, ihre Souveränitätsrechte einzuschränken zugunsten einer allgemein verbindlichen, internationalen Rechtsprechung zur Bewahrung, Konsolidierung und Förderung des Friedens (*peacebuilding*).

Politische Urteilsbildung allein, ohne die ethische Bereitschaft zum Handeln gegen Krieg, wird aber vermutlich wirkungslos bleiben. Ferencz, der sich in seiner Jugend stark von Gandhi beeindruckt gezeigt hatte, als Soldat an der Landung in der Normandie teilnahm und in Nazideutschland mehrere Konzentrationslager mitbefreite, appellierte anlässlich der Verleihung des Erasmus-Preis im Jahr 2009 an uns Nachgeborene:

„I hate war. I hate war in my bones. I've seen war, and I know what it is about, and we must eliminate it. It is the greatest evil of all. Eisenhower knew it. All the generals know it. We must stop glorifying war. Break out of this mania. Stop the hurrahs with the flags and the music. I know I stand alone on the hilltop, screaming. People say I'm crazy. I'm not crazy. The crazy people are the people who make war.“

In an interconnected world, with its rapidly accelerating technology, we cling to the same ideas of sovereignty. We have to change the mindset. That is what I have been working on. We have to stop war.“ (zit. nach Stuart/Simons 2009, 35)

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ADDAMS**, Jane (1899): Democracy or Militarism. In: Central Anti-Imperialist League (Hg.): The Chicago Liberty Meeting, Held at Central Music Hall, April 30, 1899. Chicago, S. 35–39.
- ADDAMS**, Jane. (1907): Newer Ideals of Peace. London: Macmillan.
- ANDERS**, Günther (2022): Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen zum atomaren Zeitalter. 8. Auflage. München.
- BARTOLF**, Christian (2001): Manifest gegen die Wehrpflicht und das Militärsystem. Berlin: Gandhi-Informations-Zentrum.
- BARTOLF**, Christian/Miething, Dominique (2020): Friedensbildung. In: Achour, Sabine/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian/Busch, Matthias (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 85–88.
- BARTOLF**, Christian (2021): Das Opfer und der Sündenbock: Gedanken zur Ethik der Gewaltfreiheit. Berlin: Freie Universität Berlin.
- BIESS**, Cora/Bitzan, Assia/Jäger, Uli/Kruck, Anne (2022): Friedensbildung an Schulen. State-of-the-Art Report. Berlin: Berghof Foundation.
- CASE**, Clarence Marsh (1923): Non-Violent Coercion: A Study in Methods of Social Pressure. New York/London.
- CHENOWETH**, Erica (2021): Civil Resistance. New York.
- COUPE**, Joshua/Bardeen, Charles G./Robock, Alan/Toon, Owen. B. (2019): Nuclear winter responses to nuclear war between the United States and Russia in the Whole Atmosphere Community Climate Model Version 4 and the Goddard Institute for Space Studies ModelE. In: Journal of Geophysical Research: Atmospheres, 124(15), S. 8522–8543.
- DECKELBAUM**, Yael (2022): Yael Deckelbaum @ Live War Is Not A Woman's Game – A Call To All My Sisters. Sep 15, 2022. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=7u8DsdSEiRY>.
- EBERT**, Theodor (2015): Shanti Sena in Deutschland? Soziale Verteidigung als gesellschaftlicher Handlungsauftrag und pädagogische Option. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen u.a., S. 63–78.

- EINSTEIN**, Albert/Freud, Sigmund (1933): Warum Krieg? Paris: Internationales Institut für geistige Zusammenarbeit, Völkerbund.
- GALTUNG**, Johan (1990): Cultural Violence. In: Journal of Peace Research, 27(3), S. 291–305.
- GALTUNG**, Johan (2008): Form and Content of Peace Education. In: Bajaj, Monisha (Hg.): Encyclopedia of Peace Education. North Carolina, S. 49–58.
- GRAEBER**, David/Wengrow David (2022): Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit. Stuttgart.
- GUGEL**, Günther (2011): Friedenserziehung. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden, Wiesbaden, S. 149–159.
- HESSE**, Sebastian (2023): Kreml-Plan für deutsche „Querfront“? In: tagesschau (ARD), Beitrag vom 21.04. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/washington-post-russland-deutschland-querfront-101.html>.
- JÄGER**, Uli (2019): Friedenspädagogik. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden, S. 133–145.
- JÖHNCK**, Johanna/Brück, Martin (2022): Internationale Politik I: Sicherheit und Frieden. In: Vertiefungsheft, Sekundarstufe I. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, 73(4), S. M1–M7.
- KING**, Martin Luther (1963): Letter from Birmingham City Jail. Philadelphia: American Friends Service Committee.
- KOBLER**, Franz (1928): Gewalt und Gewaltlosigkeit. Handbuch des aktiven Pazifismus. Zürich/Leipzig.
- KRASCHUTZKI**, Heinz (1966): Die Untaten der Gerechtigkeit. Mit einem Vorwort von Generalstaatsanwalt Dr. Fritz Bauer. München.
- KRIPPENDORFF**, Ekkehart (1999): Militärkritik. In: Ders: Die Kunst, nicht regiert zu werden. Ethische Politik von Sokrates bis Mozart. Frankfurt/M., S. 357–373.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (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. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- MAIER**, Michael (2023): Kann linker Pazifismus falsch sein? [Interview mit Andrew Gilmour]. Berliner Zeitung, Interview vom 01./02.04, S. 8.
- MIETHING**, Dominique (2020): Ideologiekritik. In: Achour, Sabine/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian/Busch Matthias (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt/M., S. 116–118.
- PARKINSON**, Stuart (2023): How big are global military carbon emissions? In: Responsible Science, no 5, S. 23–24.
- RADEMACHER**, Helmut/Wintersteiner, Werner (2022): Friedenspädagogik und Friedensbildung. In: Beutel, Wolfgang (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 395–404.

- REARDON**, Betty A (2021): *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Tucson.
- RICHTER**, Dagmar/Kallweit, Nina (2022): Friedensbildung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Stuttgart, S. 221–225.
- RIEBER**, Nicole (2023): Digitale Friedenspädagogik in Krisenzeiten. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 75(4), S. 2–15.
- SANDER**, Wolfgang (2022a): Friedenspolitische Bildung. In: Pohl, Kerstin (Hg.): *Handbuch Politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 391–399.
- SANDER**, Wolfgang (2022b): Eine „Zeitenwende“ auch im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), S. 129–142.
- SIBLEY**, Mulford Q. (1972): *The Political Theories of Modern Pacifism*. New York/London.
- SIPRI** (2024): *Yearbook 2024. Armaments, Disarmament and International Security*. Summary. Oxford.
- STUART**, Heikelina Verriijn/Simons, Marlise (2009): *The Prosecutor and the Judge*. Benjamin Ferencz and Antonio Cassese – Interviews and Writings. Amsterdam.
- UNIDIR** (United Nations Institute for Disarmament Research) (2023): *The UNIDIR Youth Disarmament Orientation Course*. Online: <https://unidir.org/youth-disarm>.
- UNITED NATIONS** (2005). 2005 World Summit Outcome. A/RES/60/1. General Assembly, Sixtieth session, 24 October 2005. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n05/487/60/pdf/n0548760.pdf>.
- UNITED NATIONS** (2011): Combating intolerance, negative stereotyping and stigmatization of, and discrimination, incitement to violence and violence against, persons based on religion or belief. A/HRC/RES/16/18, Human Rights Council, Sixteenth session. https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/16session/a.hrc.res.16.18_en.pdf.
- UNITED NATIONS** (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1, General Assembly, Seventieth session. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.
- WEBER**, Max (1992): Politik als Beruf [1919]. In: Baier, Horst et al. (Hg.): *Gesamtausgabe, Abteilung I: Schriften und Reden*, Bd. 17. Tübingen, S. 113–133 und 233–252.
- WULF**, Christoph (1973): *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt/M.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3316>

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen

In einer demokratischen Gesellschaft hat die Schule das Ziel, demokratische Einstellungen und demokratisches Handeln der Schüler*innen zu fördern. Sicherheit, (Chancen-)Gleichheit usw. an Schulen stellen grundlegende Prinzipien der demokratischen Praxis dar (Hayes 2015). Demokratiebildung ist verbunden mit Toleranz, dem friedlichen Umgang mit Konflikten, Streitigkeiten und unterschiedlichen Meinungen und geht mit dem Verzicht auf Gewalt einher. Damit Demokratiebildung gelingen kann, braucht es nicht nur curriculare Strukturen und (fachspezifische) Bildungsinhalte/-materialien. Es müssen zudem auf individueller (Schüler*innen, Lehrkräfte), Gruppen- (Schulklasse) und institutioneller Ebene (Schule) bestimmte Voraussetzungen gegeben sein (z.B. soziale Kompetenzen, positives Klassen/Schulklima) und demokratischem Handeln entgegenwirkendes Verhalten (z.B. Mobbing, Gewalt) verhindert werden. Denn Mobbing erweist sich als problematisch für Bildung und demokratisches Handeln (Säfström 2014).

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit Mobbing an Schulen, als Form von interpersoneller Gewalt unter Schüler*innen, die als Antagonistin demokratischer Normen und Werte angesehen werden kann, der Prävention von Mobbing und der Förderung sozialer Kompetenzen sowie dem Zusammenhang zu einer gelingenden Demokratiebildung in Schulen. Dabei verfolgen wir den Ansatz, dass eine nachhaltige, qualitätsgesicherte Umsetzung von bestimmten Mobbingpräventionsprogrammen, die auch wichtige soziale Kompetenzen von Schüler*innen fördern, einen zentralen Baustein für die Demokratiebildung an Schulen darstellt.

1. Mobbing an Schulen

Unter Mobbing wird ein Muster aggressiven Handelns verstanden, das zielgerichtet ausgeführt wird und mit einer Schädigungsintention oder tatsächlichen Schädigung des Opfers einhergeht. Um als Mobbing eingestuft zu werden, muss es sich um ein wiederholtes und über einen längeren Zeitraum auftretendes, negatives Verhalten handeln, bei dem ein asymmetrisches physisches und/oder

psychisches Machtverhältnis zwischen Täter(n) und Opfer(n) vorliegt (Olweus 1993). Mobbing stellt dabei eine Erfahrung dar, die Schüler*innen in vielen Schulen machen müssen: In der repräsentativen Studie von Fischer u.a. (2020) beispielsweise, in der 11-, 13- und 15-Jährige in Deutschland im Rahmen der HBSC-Studie zu ihren Mobbing Erfahrungen befragt wurden, gaben 8,3 % an, mindestens zwei- bis dreimal im Monat gemobbt worden zu sein, 3,9 % gaben an, andere gemobbt zu haben, und 1,1 % berichteten von Täter*innen- und Opfererfahrungen (zusammen also mehr als 13 %).

Maßnahmen und Programme zur Prävention von Mobbing bzw. Intervention basieren häufig auf Forschungsergebnissen, die sich hauptsächlich auf individuelle Kompetenzen bzw. Kompetenzdefizite oder individuelle Risikofaktoren der Schüler*innen konzentrieren. Dazu zählen z.B. eine gering ausgeprägte Empathie, moralisches Disengagement, positive Einstellung zu Gewalt, niedrige Problemlösefertigkeiten, geringer Selbstwert usw. (Zusammenfassung in Hess/Scheithauer 2015).

*„Mobbing beschränkt sich [...] [aber] nicht auf das Problem einzelner Schüler*innen, sondern ist, eine Folge sozialer Prozesse, bei denen sich die Mitglieder einer Gruppe ständig Sorgen um ihre eigene Position machen und ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit bedroht ist, wobei die Möglichkeit der Ausgrenzung besteht“ (Skoglund 2020, S. 33).“ (Torunn Grindheim/Sadownik 2022, 746; Übers. d. A.)*

Mobbing bedroht somit das menschliche Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit (Sense of Belonging). Zudem wird Mobbing als Gruppenphänomen betrachtet, d.h., bestimmte Gruppen(-dynamische) Aspekte (z.B. informelle, hierarchische Strukturen) erhöhen die Wahrscheinlichkeit für Mobbing in der Schulklasse. Damit einher gehen begünstigende Faktoren auf Klassen-/Schulebene, von denen im Folgenden exemplarisch ein negatives Schulklima und Schulethos dargestellt werden.

Es zeigen sich große Unterschiede zwischen Schulen in der Belastung durch Mobbing. Eine mögliche Erklärung liegt – neben weiteren – darin, dass sich die Schulen hinsichtlich ihres Schulethos unterscheiden.

„Schulethos bezieht sich auf die gezielten Bemühungen der Schulleitung, die Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen zu formen und zu lenken, die erforderlich sind, um ein aktives Lernumfeld zu fördern und das Entstehen unerwünschter Verhaltensweisen zu verhindern, indem eine gemeinsame Bedeutung und gemeinsame Ziele für die Schule geschaffen werden.“ (Modin/Läftman/Östberg 2017, 1)

Dies schließt bestenfalls die Verbundenheit mit der Schule sowie das Gefühl ein, akzeptiert und respektiert zu werden und mit dem schulischen Umfeld verbunden zu sein. Ethnografische Studien zeigen, dass Mobbing ein komplexes Phänomen ist, das mit zahlreichen Werten und Normen einer autoritären Kultur verwoben ist (MacDonald/Swart 2004). Bradshaw und Johnson (2011) beispielsweise argumentieren, dass die gemeinsamen Normen, Überzeugungen und Einstellungen innerhalb einer Schule die Entwicklung von „Mobbing-Kulturen“ begünstigen können. Ein vorherrschendes autoritäres Ethos an der Schule kann verhindern, dass demokratische Verfahren effektiv umgesetzt werden (MacDonald/Swart 2004). Einige Studien belegen zudem, dass sich an Schulen mit einem nicht wettbewerbsorientierten Ethos Mobbing in geringerem Ausmaß zeigt (Stephenson/Smith 2002; zusammenfassend Modin/Låftman/Östberg 2017). Ergänzend sei an dieser Stelle angeführt, dass im Zusammenhang mit Mobbing unter Schüler*innen auch das Berufsethos von Lehrkräften entscheidend ist (s. dazu Gutzwiller-Helfenfinger 2021) und die Kenntnis demokratischer Ideale von Lehrkräften dazu führt, dass die Lehrkräfte diese Ideale auch im Klassenraum anwenden und Mobbing vorgebeugt wird (Pryor 2010).

Das Schulklima bezieht sich auf die Qualität und Atmosphäre des Schullebens und umfasst als typisch wahrgenommene Merkmale wie Werte der Schule, zwischenmenschliche Beziehungen, Lehren und Lernen, Führung und Organisationsstrukturen, aber auch Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Cohen 2009). Es wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung, die die Schüler*innen von ihrem schulischen Umfeld haben, Auswirkungen auf ihr Verhalten in der Schule hat. Gerechtigkeitserfahrungen beispielsweise in der Schule können entscheidend sein, um eine positive Einstellung zur Demokratie zu entwickeln. Die Studie von Pretsch und Ehrhardt-Madapathi (2018) unterstreicht die Rolle allgemeiner Gerechtigkeitserfahrungen in der Schule für die Entwicklung demokratischer Einstellungen. Zudem erweist sich die von den Schüler*innen wahrgenommene Fairness in der Schule von Bedeutung (Lenzi u.a. 2014). Demzufolge belegen Studien auch, dass ein negatives Schulklima mit höheren Raten an Mobbing einhergeht (Petrie 2014; Roland/Galloway 2002). In der Studie von Ahlström (2010) war das Ausmaß des wahrgenommenen Mobbings unter den Schüler*innen geringer in Schulen mit einer höheren Schüler*innenbeteiligung als in Schulen mit einer geringeren Beteiligung. Die Ergebnisse von Thornberg, Wänström und Jungert (2018) deuten darauf hin, dass ein warmes, fürsorgliches, unterstützendes, kontrolliertes, forderndes und kohäsives (autoritatives) Klassenklima als wichtiger Schutzfaktor gegen Mobbing-Viktimisierung und negative Bystander-Reaktionen angesehen werden kann, das mit der Verteidigung bzw.

Unterstützung von Mobbing-Opfern einhergeht. „Nach einer Überprüfung von Anti-Mobbing-Interventionsprogrammen argumentiert Parada (2000, 15), dass Interventionen, die das soziale Milieu der Schule verändern, am besten geeignet sind gegen Schulmobbing“ (Petrie 2014, 26; vgl. Low/Van Ryzin 2014; Thapa u. a. 2013; Wang/Berry/Sweaver 2013). Mobbing-Präventionsprogramme, die das Schulklima verbessern (z. B. durch Förderung von Empathie und Fürsorglichkeit unter den Schüler*innen) und sich auf das Schulethos auswirken, erweisen sich als wirksam gegen Mobbing (z. B. Finger u. a. 2005; Wang/Berry/Sweaver 2013).

2. Demokratiebildung und Mobbingprävention – die Bedeutung sozialer Kompetenzen

Grundlegende sozial-emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden sowohl die Grundlage für die demokratische Teilhabe und demokratische Überzeugungen (z. B. Fairness) (Cohen 2006) als auch für Programme der Prävention von Mobbing an Schulen. Im Kompetenzmodell Gewaltprävention des Orientierungs- und Handlungsrahmens für das übergreifende Thema Gewaltprävention (Bergert u. a. 2018) werden ebenso Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, die benötigt werden, um die Zielkompetenz „Gewaltfrei leben und handeln“ erreichen zu können. Sozial-emotionales Lernen (SEL) stellt dabei eine wichtige Methode im Bereich der Mobbingprävention dar, um gezielt (emotionale und soziale) Fertigkeiten bei Schüler*innen zu fördern. Zu diesen Fertigkeiten zählen z. B.: die eigenen Emotionen (er)kennen und regulieren; aufmerksam und genau zuhören und kommunizieren; soziale Verantwortung zeigen; die Perspektive anderer einnehmen; andere respektieren; Probleme lösen und Entscheidungen effektiv treffen; kooperieren; Konflikte friedlich verhandeln und bewältigen; Aufbau konstruktiver, gegenseitiger Beziehungen (CASEL¹).

„Durch SEL sollen Kinder die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstmanagement entwickeln und ihr soziales Bewusstsein und die Qualität ihrer Beziehungen zu anderen verbessern. Diese Kompetenzen befähigen Kinder, sich selbst und andere zu verstehen, die eigenen Gefühle auszudrücken und zu regulieren, gesunde und liebevolle Beziehungen aufzubauen, sich in andere einzufühlen und mit anderen zusammenzuarbeiten, Konflikte konstruktiv zu lösen, gute, verantwortungsvolle und ethische Entscheidungen zu treffen und soziale und schulische Aufgaben zu bewältigen.“ (Cefai u. a. 2018, 8 [Übersetzung d. Verfass.])

1 www.casel.org

Diese Fähig- und Fertigkeiten sind auch für Maßnahmen der Demokratiebildung von Bedeutung (vgl. Edelstein 2009). So zeigen sich große Überschneidungen zu demokratischen (Handlungs-)Kompetenzen: Demokratische Handlungskompetenz umfasst hier

„die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln.“ (Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms Demokratie lernen und leben 2006, 7, zit. nach Eikel 2006, 21)

Eine Darstellung der Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz kann z.B. Eikel (2006), Becker (2008) oder Achour u.a. (2020) entnommen werden (für eine kritische Betrachtung s. Budde 2010).

„Demokratiebildung sensibilisiert zugleich dafür, Diskriminierungen, soziale, ökonomische und gesellschaftliche Ungleichheiten, Rassismus, Antisemitismus, Sexismus und jegliche weiteren Strukturen und Ideologien der Ungleichwertigkeit wahrzunehmen, die der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie anderer Menschen entgegenstehen.“ (Achour u.a. 2020, 6)

Wenn also evidenzbasierte soziale, emotionale und ethische Bildung in den traditionellen Unterricht und das Lernen integriert wird, können Pädagog*innen die wesentlichen akademischen und sozialen Fähigkeiten, das Verständnis und die Dispositionen verbessern, die eine effektive Teilnahme an einer Demokratie unterstützen (Cohen 2006).

3. Fairplayer.Manual als ein Beitrag zur Demokratiebildung an Schulen

Fairplayer.Manual ist ein Programm zur schulischen Prävention von Mobbing und Schulgewalt und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5 bis 9 (Braun u.a. 2019; Scheithauer u.a. 2019). Es richtet sich einerseits an alle Schüler*innen einer Klasse – unabhängig vom Risikostatus – sowie an die klassenstufenübergreifende Schulkultur, das Schul- und Klassenklima sowie Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal, welche in der Programmdurchführung fortgebildet und zur Arbeit an

der eigenen Haltung angehalten werden (universelle Prävention). Andererseits werden speziell Risikogruppen für Mobbing angesprochen (selektiv-indizierte Prävention). Da Mobbing einen gruppendynamischen Prozess beschreibt und meist unter Beteiligung aller Mitglieder einer Schulklasse stattfindet, ist die Berücksichtigung der gesamten Klassenstruktur sowie der jeweiligen Gruppennormen zentral. Neben der Prävention von Mobbing und Schulgewalt soll bei den Kindern und Jugendlichen durch die Förderung emotionaler Sensibilität ein Bewusstsein für Notlagen und Gewaltsituationen gesteigert und über die Wahrnehmung dissozialer Verhaltensweisen und persönlicher Verantwortungsübernahme prosoziales und kluges zivilcouragiertes Verhalten gefördert werden. Im Rahmen einer 12- bzw. 16-wöchigen Programmumsetzung (in Form von wöchentlichen 90-minütigen Einheiten) werden mithilfe verschiedener wirksamer Methoden (u.a. Methoden des SEL, interaktive Übungen, Reflexionsphasen, Rollenspiele, moralisches Argumentieren; Durlak u.a. 2011; zusammenfassend Braun u.a. 2019; Scheithauer u.a. 2019) bei den Schüler*innen beispielsweise Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel, Verantwortungsübernahme gefördert sowie kompetente alternative Handlungsweisen erarbeitet, die grundlegend zu einem positiven Klassenklima und mobbingfreien Raum beitragen.

Fairplayer.Manual wirkt dabei auf verschiedenen Ebenen: (1) auf Ebene individueller Verhaltensänderung (z.B. durch die Förderung von Empathie, Perspektivenübernahme und moralischer Urteilsfähigkeit sowie die Förderung von prosozialen Verhaltensweisen und Erarbeitung alternativer Handlungsstrategien), (2) auf Gruppenebene durch das Schaffen eines Zusammengehörigkeitsgefühls und durch die demokratische Konstruktion des eigenen Umfelds und des Gemeinwesens, (3) auf organisationaler Ebene durch die Veränderung von curricularen Strukturen, Partizipationsmöglichkeiten und die formelle sowie informelle Förderung von Werten und Gruppennormen. Es stellt somit ein pädagogisches Instrument zum zivilen und demokratischen Zusammenleben dar (vgl. Perla/Amati 2022). So leistet Fairplayer.Manual einen Beitrag zur Demokratiebildung an Schulen, indem die sozialen Normen im Klassen- und Schulumfeld dahin gehend verändert werden, dass die Werteorientierung sich weg von negativen Verhaltensweisen wie Mobbing und Schulgewalt hin zu positiven Verhaltensweisen wie prosozialem und zivilcouragiertem Verhalten entwickelt, was auch außerhalb des Schulumfelds das gesellschaftliche Zusammenleben beeinflusst. Neben der Förderung von formellen und informellen Verhaltensregeln im Schulumfeld hat Fairplayer.Manual das übergeordnete Ziel, das Schulklima positiv zu beeinflussen. Damit sind nicht nur ein positives Klassenklima, eine unterstützende Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung sowie positive Peer-Bezie-

hungen gemeint, sondern auch eine motivierende, positive Schulkultur, prosoziale gelebte Werteorientierungen, Lehrkraftengagement und ein ansprechendes Schulumfeld. Durch respektvolle und transparente Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sollen auch über das Schulumfeld hinaus, positive soziale Beziehungen aufgebaut werden.

Fairplayer.Manual verfolgt damit einen Ansatz der Demokratiebildung, bei welchem die Lehr- und Lernangebote allen Beteiligten vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten liefern und ein lernförderliches Klima im Zentrum steht. Dieses befähigt die Schüler*innen dazu, ihr erworbenes Wissen kritisch zu reflektieren und durch den Erwerb von Handlungskompetenzen auf Mobbing und Schulgewalt sowie Praktiken der Demütigung oder Abwertung zu verzichten. Das heißt, dass bei den Schüler*innen die Herausbildung konkreter Kompetenzen gefördert wird, die es ermöglichen, Einstellungen und bisherige Verhaltensweisen zu hinterfragen, es werden konkrete Fähig- und Fertigkeiten gefördert, die es den Schüler*innen ermöglichen, konkretes – alternatives – (prosoziales) Verhalten zu zeigen (z.B. (soziale) Ungerechtigkeiten wahrnehmen, (soziale) Situationsreize korrekt interpretieren und dann z.B. im Sinne des Gruppenwohls handeln, indem Hilfe geholt wird). Es geht also um die Vernetzung von sozialen Normen und demokratischen Werten, welche sich aber nicht nur in der Einstellung zeigen, sondern auch im konkreten Verhalten. Programme, die Zivilcourage fördern, werden auch explizit als Maßnahme der Demokratiebildung betrachtet (Brandstätter/Frey/Schneider 2006).

Mobbingpräventionsprogramme, wie Fairplayer.Manual, weisen somit Überschneidungen auf zu Maßnahmen der Demokratiebildung, die z.B. die Verantwortung der Schüler*innen für ihre Handlungen, die aktive Teilnahme an der schulischen und außerschulischen Gesellschaft oder die Ausübung von Handlungskompetenz zur Förderung gesellschaftlicher Veränderungen in den Mittelpunkt stellen (Westheimer/Kahne 2004).

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. LISUM. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- AHLSTRÖM**, Björn (2010): Student participation and school success –The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. In: Education Inquiry, 1(2), S. 97–115.

- BECKER**, Günther (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim/Basel.
- BERGERT**, Michael/Geese, Sirka/Haller, Ingrid/Lüter, Albrecht/Winther, Arno (2018): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Gewaltprävention. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- BRADSHAW**, Catherine P./Johnson, Renee M. (2011): The social context of bullying and peer victimization: An introduction to the special issue. In: *Journal of School Violence*, 10, S. 107–114.
- BRANDSTÄTTER**, Veronika/Frey, Dieter/Schneider, Gina (2006): Zivilcourage in Theorie und Training als Beitrag zu Werteverwirklichung und Demokratieverständnis. BLK. Berlin.
- BRAUN**, Viola/König, Laura/Walcher, Anton/Warncke, Stephan/Scheithauer, Herbert (2019): Fairplayer.Manual – Klasse 5–6: Förderung von sozialen Kompetenzen – Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Praxismanual für die Arbeit in Schulklassen. Göttingen.
- BUDDE**, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), S. 384–401.
- CEFAI**, Carmel/Bartolo, Paul A./Cavioni, Valeria/Downes, Paul (2018): Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report. Publications Office of the European Union.
- COHEN**, Jonathan (2006): Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. In: *Harvard Educational Review*, 76(2), S. 201–237.
- COHEN**, Jonathan (2009): Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives. An introduction to a special issue on school climate. In: *Schools: Studies in Education*, 6(1), S. 99–103.
- DURLAK**, Joseph A./Weissberg, Roger P./Dymnicki, Allison B./Taylor, Rebecca D./Schellinger, Kriston B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In: *Child Development*, 82(1), S. 405–432.
- EDELSTEIN**, Wolfgang (2009): Zur Demokratie erziehen. Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule. In: *Friedrich-Jahresheft*, 27, S. 7–11.
- EIKEL**, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule – Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Berlin.
- FINGER**, Linda R./Craven, Rhonda G./Marsh, Herbert W./Parada, Roberto H. (2005): Characteristics of effective anti-bullying interventions: What research says. Australian Association for Research in Education 2005 Conference Papers. Sydney.
- FISCHER**, Saskia M./John, Nancy/Melzer, Wolfgang/Kaman, Anne/Winter, Kristina/Bilz, Ludwig (2020): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 5(3), S. 56–72.

- GUTZWILLER-HELFENFINGER**, Eveline (2021): Beyond attitudes and teaching methods: The role of teacher professional ethos in tackling bullying. In: Oser, Fritz/Heinrichs, Karin/Bauer, Johannes/Lovat, Terence (Hg.): The international handbook of teacher ethos – Strengthening teachers, supporting learners. Cham, S. 297–294.
- HAYES**, Casey J. (2015): Safe classrooms: A fundamental principle of democratic practice. In: DeLorenzo, Lisa C. (Hg.): Giving voice to democracy in music education – Diversity and social justice in the classroom. New York, S. 87–101.
- HESS**, Markus/Scheithauer, Herbert (2015): Bullying. In: Gullotta, Thomas P./Plant, Robert W./Evans, Melanie A. (Hg.): The handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment. New York, S. 429–443.
- LENZI**, Michaela/Vieno, Alessio/Sharkey, Jill/Mayworm, Ashley/Scacchi, Luca/Pastore, Massimiliano/Santinello, Massimo (2014): How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. In: American Journal of Community Psychology, 54, S. 251–261.
- LOW**, Sabina/Van Ryzin, Mark (2014): The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. In: School Psychology Quarterly, 29(3), S. 306–319.
- MACDONALD**, Helen/Swart, Estelle (2004): The culture of bullying at a primary school. Education as Change, 8(2). Online: <https://hdl.handle.net/10520/EJC31692>.
- MODIN**, Bitte/Låftman, Sara B./Östberg, Viveca (2017): Teacher rated school ethos and student reported bullying. A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(12), S. 1565. Online <https://doi.org/10.3390/ijerph14121565>.
- OLWEUS**, Dan (1993): Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford.
- PERLA**, Loredana/Amati, Ilenia (2022): Educational interventions for civil and democratic society: A research-training project on bullying and cyberbullying at Apulian schools. In: Calabrò, Francesco/Della Spina, Lucia/Piñeira Mantiñán, María J. (Hg.): New metropolitan perspectives. NMP 2022. Lecture notes in networks and systems. S. 878–886.
- PETRIE**, Kevin (2014): The relationship between school climate and student bullying. In: TEACH Journal of Christian Education, 8(1). Article 7. Online: <https://research.avondale.edu.au/teach/vol8/iss1/7>.
- PRETSCH**, Johanna/Ehrhardt-Madapathi, Natalie (2018): Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange? In: Social Psychology of Education, 21(1), S. 655–675.
- PRYOR**, Caroline R. (2010): How democratic practitioners can address school bullying: An imperative for educational leaders. In: Scholar-Practitioner Quarterly, 4(4), S. 364–366.
- ROLAND**, Eerling/Galloway, David (2002): Classroom influences on bullying. Educational Research, 44(3), S. 299–312.

- SÄFSTRÖM**, Carl A. (2014): When the wrong people speak: On bullying as a political problem for democratisation in schools. In: Biesta, Gert/Bouverne-De Bie, Maria/Wildemeersch, Danny (Hg.): Civic learning, democratic citizenship and the public sphere. New York, S. 139–149.
- SCHIEITHAUER**, Herbert/Walcher, Anton/Warncke, Stephan/Klapprott, Felix/Dele Bull, Heike (2019): Fairplayer.Manual – Klasse 7–9: Förderung von sozialen Kompetenzen – Prävention von Mobbing und Schultgewalt. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen in Schulklassen. Göttingen.
- STEPHENSON**, Peter/Smith, David (2002): Why some schools don't have bullies. In: Elliott, Michele (Hg.): Bullying – A practical guide to coping for schools. Harlow, S. 12–25.
- THAPA**, Amrit/Cohen, Jonathan/Guffey, Shawn/Higgins-D'Alessandro, Ann (2013): A review of school climate research. In: Review of Educational Research, 83(3), S. 357–385.
- THORNBURG**, Robert/Wänström, Linda/Jungert, Tomas (2018): Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. In: School Psychology International, 39(6), S. 663–680.
- TORUNN** Grindheim, Liv/Sadownik, Alicja R. (2022): Wider room for curbing bullying in early childhood education and care – emphasising a democratic, social and contextual approach to bullying phenomenon. In: European Early Childhood Education Research Journal, 30(5), S. 745–757.
- WANG**, Cixin/Berry, Brandy/Sweater, Susan M. (2013): The critical role of school climate in effective bullying prevention. In: Theory Into Practice, 52(4), S. 296–302.
- WESTHEIMER**, Joel/Kahne, Joseph (2004): What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In: American Educational Research Journal, 41(2), S. 237–269.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3317>

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich?

Demokratiebildung ist kein Sahnehäubchen für besonders fortschrittliche Schulen. Sie ist eine Querschnittsaufgabe aller Schulen und ein wesentlicher Beitrag dazu, dass sich junge Menschen zu aufgeklärten, konfliktfähigen und verantwortungsbewussten Bürger:innen entwickeln. Das hat die Kultusministerkonferenz 2009 beschlossen, spätestens seitdem haben viele Bundesländer Strategien entwickelt, Projekte finanziert und Leitfäden geschrieben. Dennoch ist gelebte Demokratie heute keine Selbstverständlichkeit an Schulen. Das muss sich ändern.

Wir leben in einer Zeit komplexer Krisen und rasanten Wandels, die für viele Menschen mit einem Gefühl von Kontrollverlust einhergeht. Es wird daher immer dringender, Menschen möglichst früh an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens zu beteiligen, wodurch die Selbstwirksamkeitserwartung steigt und letztendlich Demokratien gestärkt werden.

1. Demokratiebildung – mit Staatenlehre oder auf dem Schulhof?

Die freiheitlich-demokratische Grundordnung, Demokratietheorien und die Organe unseres Staats sind selbstredend wichtige Inhalte für den Fachunterricht im Bereich Politik, Gesellschafts- oder Sozialwissenschaften. Für viele junge Menschen bleiben Politik im weiteren Sinne und gelebte Demokratie aber eine abstrakte Hülse, wenn sie nie Teil dessen sind.

Demokratisches Handeln muss gelernt werden. Wird es nicht gelernt, verstärkt sich das Gefühl des Kontrollverlusts, der Hilflosigkeit. Das in der Psychologie als „erlernte Hilflosigkeit“ (Spektrum, o. J.) bekannte Phänomen beschreibt, dass Personen, selbst wenn sie die Möglichkeit zur Einflussnahme erhalten, weder die Fähigkeiten noch die Motivation haben, etwas zu ändern. Damit geht ein Mangel an Selbstwirksamkeitserwartung und die Neigung, sich selbst als Opfer zu verstehen, einher. Durch die Suche nach Schuldigen für die gefühlte Ohnmacht entstehen Feindbilder. Rassismus, Antisemitismus und Menschenfeindlichkeit werden kaum durch theoretischen Politikunterricht bekämpft. Demokratiebildung muss daher nicht an theoretischen Konzepten

ansetzen, sondern eine Lebenswelt erschaffen, die Menschen ermöglicht, ihr Umfeld mitzugestalten. Schüler:innen müssen viele Gelegenheiten erhalten, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Sichtbar und immer wieder.

Viele einzelne Lehrkräfte tun, was sie können, und schaffen mit hohem persönlichen Einsatz und vielfach in unbezahlten Arbeitsstunden Gestaltungsräume für Schüler:innen. Sie erarbeiten Partizipationsprojekte, erstellen Materialien und versuchen, andere Lehrkräfte zu überzeugen, sich ebenfalls einzusetzen. In den meisten Schulen ist Partizipation aber lediglich in Form der Schüler:innenvertretung verankert. Es gibt darüber hinaus keine verbindliche Form der Beteiligung für Schüler:innen. Dabei wäre die Schule der ideale Ort für Selbstwirksamkeitserfahrungen und Beteiligungsprozesse, die über die Einbindung gewählter Vertreter:innen hinausgehen.

Mindestens zehn Jahre lang besuchen Kinder und Jugendliche täglich einen fremdbestimmten Ort. Sie müssen zu einer festgelegten Zeit erscheinen, arbeiten nach einem vordefinierten Stundenplan und erhalten am Ende eines jeden Halbjahrs ein Zeugnis mit Benotungen der erbrachten Leistungen. Diesen Aufbau gilt es zu erkennen und zu hinterfragen. Viele der Strukturen sind notwendig, um Schüler:innen einen Rahmen im Schulalltag zu bieten. Doch viele Vorschriften halten sich hauptsächlich aus der Tradition. Schule sollte so gestaltet sein, dass sie junge Menschen darauf vorbereitet, als selbstständige Demokrat:innen zu handeln. So erreichen wir auch, dass sich Menschen in die Gesellschaft einbringen – durch soziales oder (kommunal-)politisches Engagement. Innerhalb des traditionellen Schulumfelds haben Schüler:innen nur wenig Gestaltungsräume, die die Grundlage für dieses Selbstverständnis sind.

Im schlimmsten Fall fühlen sich Schüler:innen dem Schulsystem hilflos ausgeliefert, wodurch das Gefühl der erlernten Hilflosigkeit verstärkt wird. Unser Ziel sollte sein, dass das Gegenteil der Fall ist. Schüler:innen sollten spätestens in der Schule lernen, dass ihre Handlungen die Welt verändern können. Die Veränderungen der Welt beginnen im Kleinen: im Klassenzimmer, im Freund:innenkreis, in der Familie, im Sportverein. Durch kollaboratives Arbeiten, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation entstehen Veränderungen, die in der Schule direkt sichtbar sind und dadurch die Selbstwirksamkeitserwartung steigern.

2. Beteiligungsprozesse im aktuellen System Schule

Die Förderung von Schüler:innenbeteiligung passiert häufig über die Schüler:innenvertretung. Das gewählte Gremium erhält teilweise Aufgaben, teilweise

Freiheiten in der Gestaltung der Schule. Viele Schüler:innenvertretungen organisieren auch themenbezogene Abstimmungen innerhalb der Schüler:innenschaft.

Ein Beispiel: Eine Schule erteilt der Schüler:innenvertretung die Aufgabe, in der Schüler:innenschaft Ideen für eine Schulfeier zu sammeln und über die eingereichten Ideen abzustimmen. Dazu wird eine Box aufgestellt, in die Zettel mit Ideen eingeworfen werden können. Es beteiligen sich einige wenige Schüler:innen an der Sammlung von Ideen. Als einige Vorschläge zusammengekommen sind, stimmt die Schüler:innenvertretung ab. Der Vorschlag, eine Party auf der Dachterrasse der Schule zu organisieren, gewinnt.

Die Schulleitung ist einverstanden, schleppend starten die Vorbereitungen. Auch der Schulträger wird informiert. Dieser meldet zurück, dass aus Versicherungsgründen keine Veranstaltungen auf der Dachterrasse der Schule stattfinden dürfen. Die Schüler:innen sind enttäuscht und haben kaum Interesse, sich weiter um eine alternative Ausgestaltung zu kümmern. Letztendlich findet die Feier nicht statt, weil kurzfristig keine Ausweichmöglichkeit mehr zu organisieren ist.

In diesem Beispiel lassen sich mehrere Stellen identifizieren, an denen es eine bessere Planung gebraucht hätte:

1. Die Schüler:innenschaft ist kein fester Teil des Beteiligungsprozesses, sondern wird nur punktuell einbezogen. Die Beteiligung fällt dementsprechend dünn aus.
2. Die Bedingungen waren nicht klar formuliert. In diesem Fall wurde abgestimmt, bevor es eine Begutachtung der abzustimmenden Elemente durch die Verantwortlichen gab.
3. Eine Wahl aus zwei (oder mehr) Alternativen ist keine Beteiligung im Sinne des kollaborativen Erarbeitens von Ideen und Kompromissen.

Daraus lassen sich folgende Kriterien für erfolgreiche, verbindliche Beteiligungsprozesse an Schulen festlegen:

1. Beteiligungsprozesse müssen stetig sein.

Im Schulalltag muss Beteiligung zur Selbstverständlichkeit für alle Akteur:innen werden. Dafür ist ein Beteiligungsprozess zu entwerfen, der Schüler:innen nicht nur zu einmaligen Gelegenheiten (wie im Beispiel) beteiligt, sondern sie zu einem festen Bestandteil der Beteiligungskultur der Schule werden lässt.

2. Beteiligung muss verbindlich sein.

Alle beteiligten Akteur:innen müssen wissen, unter welchen Bedingungen sie sich beteiligen können und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen haben. Es ist daher ratsam, Verträge für den Beteiligungsprozess aufzusetzen, die Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung aufzeigen. Es sollte keine Abstimmungen geben, für die diese Fragen nicht geklärt sind, da es ansonsten – wie im Beispiel – zu Frust kommen kann.

3. Beteiligung beginnt bei der Ausarbeitung.

Beteiligung bedeutet auch, Konzepte gemeinsam zu erarbeiten, zu diskutieren und verschiedene Blickwinkel zu beleuchten. Eine Wahl aus zwei oder mehr Alternativen zu stellen, die diesen Prozess zuvor nicht durchlaufen haben, greift zu kurz. Demokratische Arbeit beinhaltet das Entwerfen einer Idee, das Ausarbeiten eines Konzepts. Das Konzept wird gemeinsam bearbeitet, häufig müssen Kompromisse zwischen unterschiedlichen Parteien gefunden werden. Hierbei ist das kollaborative Arbeiten entscheidend: Ideen und Konzepte werden nicht intransparent von Einzelpersonen erarbeitet, sondern können von anderen Personen Feedback erhalten. Das kann auf von allen genutzten kollaborativen Onlineplattformen oder auch regelmäßig persönlich im Klassenraum geschehen. Empfehlenswert ist eine Kombination aus beidem. Abstimmungen selbst sind dann nur noch der Abschluss des Beteiligungsprozesses.

4. Beteiligung muss niedrigschwellig sein.

Die Form der Beteiligung sollte an die Gewohnheiten der Akteur:innen angepasst sein. Hier eignen sich digitale Plattformen, da sie viele Personen gleichzeitig erreichen, die in Echtzeit Konzepte erarbeiten und Ideen austauschen können. Mithilfe digitaler Tools lassen sich kollaboratives Arbeiten und das dezentrale Abstimmen einfach umsetzen. Der Grad der Teilnahme am Beteiligungsprozess kann dadurch fließend sein. Akteur:innen könnten zunächst nur durch Zuhören davon mitbekommen, dass es die Möglichkeit zur Beteiligung über eine Onlineplattform gibt. Einige werden die Plattform nicht nutzen, bis das Thema diskutiert wird, das sie interessiert. Ab diesem Zeitpunkt ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Plattform auch weiterhin nutzen, höher.

5. Beteiligung muss begleitet werden.

Die Möglichkeit zur Beteiligung zu bieten, ist noch lange nicht genug. Bis sich Beteiligungsprozesse verselbstständigen, ist viel Arbeit gefragt. An Schulen braucht es daher Personal, das für die Begleitung von Beteiligung zustän-

dig ist. Das können Lehrkräfte, aber auch Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen etc. sein. Essenziell ist, dass die begleitenden Personen selbst an Beteiligung glauben und sie vorleben. Wichtig für die Begleitung ist, dass die Ideen der Schüler:innen ernst genommen werden. So wird den Jugendlichen vermittelt, dass sie selbst ernst genommen werden und Beteiligte auf Augenhöhe sind. Kommen „Quatschideen“ auf, sollte ihnen mit vollem Ernst und Rückfragen zur Umsetzung begegnet werden. Wird also vorgeschlagen, auf dem Schulhof einen Swimmingpool mit Rutschen zu bauen, wird diese Idee nicht als unrealistisch abgewunken. Stattdessen sollten Rückfragen wie „Wessen Erlaubnis wird dafür benötigt?“ und „Wie können wir die Sicherheit für alle gewährleisten?“ folgen. Schüler:innen lernen dadurch, dass sie vollwertige Mitglieder der Schulgemeinschaft sind, die in einem gewissen Rahmen mit Gemeinschaftsregeln handeln können.

3. Durch welche Elemente kann Schule die Selbstwirksamkeitserwartung steigern?

Das Gefühl von Selbstwirksamkeit wirkt weit über die individuelle Ebene hinaus. Dort, wo Jugendliche sich als selbstwirksam empfinden und ihr Umfeld als von ihnen gestaltet erleben, wird weniger Gewalt und Vandalismus sowie mehr sozialer Zusammenhalt beobachtet (Lindstrom Johnson, 2009). Das System Schule kann praktisch ansetzen, um genau das zu fördern. Hierfür gibt es unterschiedliche Ansätze, die bereits praktiziert werden.

Ein erster Ansatz ist das Prinzip der Schüler:innenhaushalte. Hierbei wird den Schüler:innen vom Schulträger, dem Elternverein oder einer anderen Institution regelmäßig ein Budget zur Verfügung gestellt, über dessen Ausgabe die Schüler:innen demokratisch entscheiden dürfen. In der Regel wird das Budget jährlich ausgeschüttet, ist also keine stetige Integration von Beteiligung im Schulalltag. Schüler:innenhaushalte sind dennoch verbindlich, da die Gelder verwaltet werden müssen und die Ausgaben unter allen Akteur:innen abgestimmt werden. Werden Gegenstände wie ein neuer Fahrradständer, ein neues Sportgerät oder eine Ausstattung für den Kunstraum angeschafft, sind diese außerdem eine gelebte Erinnerung daran, dass die Schüler:innen selbst ihre Umwelt aktiv verändern können.

Einige Schulen setzen an Projekttagen das Konzept „Schule als Staat“ ein. Über das Jahr verteilt rufen die Schüler:innen an Projekttagen ein eigenes Staatssystem mit Verfassung, eigenem Währungssystem, Gesetzen und einem Parlament ins Leben. „Schule als Staat“ ist damit ein ganz direkter Einblick

in den Aufbau demokratischer Prinzipien oder ökonomischer Systeme. Die Teilnehmenden erlernen die Grundlagen der Volkswirtschaft angepasst auf den Mikrokosmos ihrer eigenen Schule. Richtig durchgeführt und begleitet, lernen die Schüler:innen etwas über die Gesetze des Markts, Notwendigkeiten und Grenzen von staatlicher Regulierung und die komplexen Vorgänge, die hinter der Gesetzgebung stehen.

Das Beteiligungskonzept aula bietet die Möglichkeit, gelebte Demokratie verbindlich in den Schulalltag an weiterführenden Schulen zu integrieren. Auf einer Onlineplattform können Schüler:innen eigene Ideen einstellen, sie diskutieren und ausarbeiten sowie letztendlich über sie abstimmen. Vor der Abstimmung ist eine Prüfung durch die Schulleitung erforderlich. Sie prüft, ob die Idee gemäß dem zuvor vereinbarten Beteiligungsvertrag umsetzbar wäre. Der Vertrag wird von der Schulkonferenz als freiwillige Selbstverpflichtung geschlossen, sodass Abstimmungsergebnisse verbindlich sind. Positiv abgestimmte Ideen können also auch umgesetzt werden. Für die Umsetzung sind die Schüler:innen selbst verantwortlich, wobei an Stellen, die eine Finanzierung erfordern oder von weiteren externen Faktoren abhängig sind, Hilfe durch Lehrkräfte oder weitere Akteur:innen an Schulen gefragt ist. Der Beteiligungsprozess spielt sich nicht ausschließlich auf der Onlineplattform ab, sondern wird auch offline im Schulalltag begleitet: Es gibt regelmäßige Zeiten, sogenannte aula-Stunden, in denen über Ideen, Abstimmungen etc. gesprochen und reflektiert wird. Zusätzliches didaktisches Begleitmaterial hilft Schüler:innen, Ideen zu entwickeln und Projektpläne aufzustellen.

Diese Beispiele sind nur drei unter vielen, die in der Praxis angewandt werden, um Demokratie in der Schule zu leben. In Onlineforen und -blogs, auf pädagogischen Fachkonferenzen und auf Barcamps tauschen sich unaufhaltsam Expert:innen zu Konzepten aus und berichten aus der Praxis.

Je nach Größe der Schule, Schulform oder individuellen Erfahrungen der Schüler:innenschaft können unterschiedliche Ansätze wirksam sein. Schulen sollten sich daher erlauben, zu experimentieren und zu evaluieren, was für sie funktioniert. Wichtig ist vor allem, sich zu fragen: Machen die Schüler:innen an meiner Schule Selbstwirksamkeitserfahrungen? Wenn ja: An welchen Stellen? Werden diese Gelegenheiten von allen genutzt oder nur von denjenigen, die die notwendigen Ressourcen dafür haben? An welchen Stellen gibt es Gestaltungsspielräume, die wir in die Hände der Schüler:innen legen können? Je mehr Schulen Erfahrungen zu den unterschiedlichen Konzepten der gelebten Demokratie im Schulalltag machen, desto mehr einzelne Schüler:innen werden erreicht und haben die Chance, sich selbst als aktiven Teil von Veränderungen

wahrzunehmen. Praktische demokratische Bildung muss gefördert werden – in Form von Mitteln für Personal, externe Berater:innen und Ausstattung in der Schule.

Literatur

KULTURMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Demokratiebildung. Zielsetzung und Aktivitäten der Kulturministerkonferenz. Online: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>.

LINDSTROM Johnson, Sarah (2009): Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. In: *Journal of School Health*, 79(10), S. 451–465.

SPEKTRUM. (o. J.): Erlernte Hilflosigkeit. In: *Lexikon der Psychologie*. Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/hilflosigkeit-erlernte/6552>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3318>

Autor*innenverzeichnis

Band 1 und Band 2

ACHOUR, Sabine, Prof. Dr., Professorin für Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, sabine.achour@fu-berlin.de

ANDERS, Petra, Prof. Dr., Professorin für Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, petra.anders@hu-berlin.de

BALG, Dominik, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Philosophie an der Universität Mainz, dbalg@uni-mainz.de

BAUMGARDT, Iris, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Potsdam, baumgardt@uni-potsdam.de

BEDERSDORFER, Joanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, j.bedersdorfer@fu-berlin.de

BLUM-BARKMIN, Silvia, Dr., Gymnasiallehrerin in Düsseldorf, Kontakt: sblum@tfg-duesseldorf.de

BÖHLKE, Nicola, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig, n.boehlke@tu-braunschweig.de

BOLTE, Claus, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, claus.bolte@fu-berlin.de

BUSCH, Matthias, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier, buschm@uni-trier.de

CHMIEL, Cornelia, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, c.chmiel@fu-berlin.de

COELEN, Thomas, Prof. Dr., Professor für Sozialisation, Jugendbildung, Lebenslaufforschung an der Universität Siegen, thomas.coelen@uni-siegen.de

DEMI, Anna-Lena, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung an der Freien Universität Berlin, anna-lena.demi@fu-berlin.de

- DIETZ, Dennis**, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, dennis.dietz@fu-berlin.de
- DITTMER, Arne**, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Biologie an der Universität Regensburg, Arne.Dittmer@biologie.uni-regensburg.de
- EBERHARD, Philip**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, philip.eberhard@fu-berlin.de
- ENGELMANN, Sebastian**, Prof. Dr., Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Karlsruhe, sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de
- FARBER, Jennifer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Erinnerungskultur Duisburg, j.farber@stadt-duisburg.de
- FEREIDOONI, Karim**, Prof. Dr., Professor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, karim.fereidooni@ruhr-uni-bochum.de
- GIRNUS, Luisa**, Dr., ab 2025 Juniorprofessorin für Politikdidaktik mit Schwerpunkt auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transformativ Bildung an der Freien Universität Berlin, luisa.girnus@fu-berlin.de
- GLOYSTEIN, Dietlind**, Lehrkraft für besondere Aufgaben i.P. im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, dietlind.gloystein@hu-berlin.de
- GOLD, Ilja**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, ilja.gold@stadt-koeln.de
- GRÜN-NEUHOF, Julia**, Dr., Gastdozentin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, j.gruen-neuhof@fu-berlin.de
- GRYL, Inga**, Prof. Dr., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts, Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, inga.gryl@uni-due.de
- HAHN-LAUDENBERG, Katrin**, Prof. Dr., Professorin für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster, katrin.hahn-laudenberg@uni-muenster.de
- HANTKE, Harald**, Prof. Dr., Juniorprofessor für sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere Wirtschaftsdidaktik an der Universität Lüneburg, harald.hantke@leuphana.de

- HAUK**, Dennis, Prof. Dr., Professor für Fachdidaktik Gemeinschaftskunde an der Universität Leipzig, dennis.hauk@uni-leipzig.de
- HERBST**, Jan-Hendrik, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund, jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de
- HOFFSTADT**, Anke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Düsseldorf, anke.hoffstadt@hs-duesseldorf.de
- HORN**, Alexander, Dr. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, horn@germsem.uni-kiel.de
- JAITNER**, David, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik am Institut für Pädagogik und Philosophie der Deutschen Sporthochschule Köln, d.jaitner@dshs-koeln.de
- JOHNS**, Stefanie, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, stefanie.johns@kunst.uni-giessen.de
- KENNER**, Steve, Prof. Dr., Juniorprofessor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der PH Weingarten, steve.kenner@ph-weingarten.de
- KOSCHMIEDER**, Carsten, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, Koschmieder@fu-berlin.de
- KOSCHMIEDER**, Julia, Oberstudienrätin und Fachleitung Gesellschaftswissenschaften in Berlin, julia.koschmieder@fu-berlin.de
- KRAMER**, Matthias, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Informatik an der Universität Duisburg-Essen, matthias.kramer@uni-due.de
- LECHNER**, Viola, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin, viola.lechner@fu-berlin.de
- LIEBSCH**, Ann-Catherine, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin, ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de
- LÖSCH**, Bettina, Prof. Dr., Akademische Rätin im Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln, bettina.loesch@uni-koeln.de

- LUTZ-WESTPHAL**, Brigitte, Prof. Dr., Professorin für die Didaktik der Mathematik an der Freien Universität Berlin, brigitte.lutz-westphal@math.fu-berlin.de
- MAAK**, Diana, Prof. Dr., Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung an der Freien Universität Berlin, diana.maak@fu-berlin.de
- MAY**, Michael, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Politik an der Universität Jena, m.may@uni-jena.de
- MIETHING**, Dominique, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, dominique.miething@fu-berlin.de
- MIHAN**, Anne, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, anne.mihan@hu-berlin.de
- MÖNTER**, Leif, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Geographie an der Universität Vechta, leif.moenter@uni-vechta.de
- MOSSNER**, Sandra, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, sandra.mossner@hu-berlin.de
- MÜLLER**, Susan Beatrice, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Beratung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, mueller.susan@uni-jena.de
- NACARLI**, Diana, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, nacarli@germsem.uni-kiel.de
- PECH**, Detlef, Prof. Dr., Professor im Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin, detlef.pech@hu-berlin.de
- RODE**, Daniel, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Paris Lodron Universität Salzburg, daniel.rode@plus.ac.at
- ROTH**, Benedikt, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Duisburg, benedikt.roth@zfsl-duisburg.nrw.schule
- RUHLAND**, Katharina, arbeitet im Bereich der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten
- SCHANK**, Lisa, ist freiberufliche Historikerin und lebt in Berlin, lisa.schank@posteo.de

- SCHEITHAUER**, Herbert, Prof. Dr., Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Freien Universität Berlin, herbert.scheithauer@fu-berlin.de
- SCHLANG**, Bastian, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, bastian.schlang@stadt-koeln.de
- SCHMITZ**, Hagen, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, hagen.schmitz@fu-berlin.de
- SCHULTZE**, Katrin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, katrin.schultze@hu-berlin.de
- SCHULZ**, Farriba, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, farriba.schulz@hu-berlin.de
- SIEBERKROB**, Matthias, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, Kontakt: matthias.sieberkrob@fu-berlin.de
- SIMON**, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, toni.simon@paedagogik.uni-halle.de
- STANDL**, Bernhard, Prof. Dr., Professor für Informatik und ihre Didaktik an der PH Karlsruhe, bernhard.standl@ph-karlsruhe.de
- STRASSNER**, Veit, Dr., Fachleiter für katholische Religion am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Speyer, veit.strassner@gym-sp.semrlp.de
- STRAUBE**, Philipp, Dr., Auslandsdienstlehrkraft an der deutschen Schule Mailand, p.straube@dsmailand.it
- STRELLER**, Sabine, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, sabine.streller@fu-berlin.de
- SZUKALA**, Andrea, Prof. Dr., Professorin für Politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg, andrea.szukala@phil.uni-augsburg.de
- WACHTEL**, Grit, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, grit.wachtel@hu-berlin.de

WAGNER, Steffen, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin, steffen.wagner@physik.hu-berlin.de; z. Zt. Professurvertretung für den Sachunterricht an der BTU Cottbus-Senftenberg, wagner@b-tu.de

WEISBAND, Marina, Gründerin aula gGmbH, info@aula.de

WINTER, Felix, Dr., ehem. wissenschaftlicher Abteilungsleiter an der Universität Zürich, felix_winter.nfl@bitel.net

WOHNIG, Alexander, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen, alexander.wohnig@uni-siegen.de

WULF, Lisa, Projektkoordinatorin aula gGmbH, lisa.wulf@aula.de

ZELCK, Johanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, johanna.zelck@paedagogik.uni-halle.de

ZURSTRASSEN, Bettina, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld, bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de

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 4.0 (Creative Commons Attribution 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by/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.

© 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.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1675-0

PDF-ISBN 978-3-7566-1675-6

<https://doi.org/10.46499/2154>

ISSN 1435-7526

eISSN 2749-6473

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Teilnehmende Einrichtungen (§ 3a)

Folgende Einrichtungen aus Deutschland nehmen am Vertrag teil:

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen	Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig	Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin	Technische Universität Chemnitz
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Technische Universitätsbibliothek Hamburg
DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation	Universitätsbibliothek Leipzig
Evangelische Hochschule Dresden	Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
FernUniversität in Hagen – Universitätsbibliothek	Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek	Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsi- sche Landesbibliothek Hannover	Universitätsbibliothek Augsburg
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe	Universitätsbibliothek Bielefeld
Hochschule für Bildende Künste Dresden	Universitätsbibliothek Bochum
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig	Universitätsbibliothek der LMU München
Hochschule für Musik Dresden	Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Hochschule für Musik und Theater Leipzig	Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Hochschule Mittweida	Universitätsbibliothek Gießen
Hochschule Zittau / Görlitz	Universitätsbibliothek Hildesheim
Humboldt-Universität zu Berlin	Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek	Universitätsbibliothek Kassel
Landesbibliothek Oldenburg	Universitätsbibliothek Leipzig
Leibniz-Institut für Bildungsmedien Georg-Eckert-Institut Braunschweig	Universitätsbibliothek Mainz
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg	Universitätsbibliothek Mannheim
Pädagogische Hochschule Freiburg	Universitätsbibliothek Marburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Universitätsbibliothek Passau
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden	Universitätsbibliothek Potsdam
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden	Universitätsbibliothek Regensburg
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg	Universitätsbibliothek Rostock
	Universitätsbibliothek Vechta
	Universitätsbibliothek Wuppertal
	Universitätsbibliothek Würzburg
	Westfälische Hochschule Zwickau



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

POLITIK UND BILDUNG

HANDBUCH DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech,
Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.)

BAND 2: FACHPERSPEKTIVEN



hrsg. von Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef
Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard

ISBN 978-3-7344-1681-1, ca. 300 S., € 34,90

 Subskriptionspreis bis 30.04.2025: € 29,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1681-7, Open Access



Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Band 2: Fachperspektiven

Der zweite Band des Handbuchs konkretisiert die Fragen, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten können und sollten.

Das Handbuch versammelt Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer.

Mit Beiträgen von

Petra Anders, Dominik Balg, Silvia Blum-Barkmin, Nicola Boehlke, Claus Bolte, Matthias Busch, Cornelia Chmiel, Anna-Lena Demi, Dennis Dietz, Arne Dittmer, Sebastian Engemann, Inga Gryl, Kathrin Hahn-Laudenberg, Harald Hantke, Jan-Hendrik Herbst, Alexander Horn, David Jaitner, Stefanie Johns, Matthias Kramer, Brigitte Lutz-Westphal, Anne Mihan, Leif Mönter, Sandra Moßner, Susan Beatrice Müller, Diana Nacarlı, Daniel Rode, Benedikt Roth, Katrin Schultze, Farriba Schulz, Bernhard Standl, Veit Strassner, Philipp Straube, Sabine Streller, Steffen Wagner, Felix Winter, Johanna Zelck



www.wochenschau-verlag.de

Demokratiebildung muss stärker als bisher als Querschnittsaufgabe in der schulischen Bildung verankert werden. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Das zweibändige Handbuch widmet sich hinsichtlich theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung in verschiedenen Schulformen und Fachdidaktiken dieser Frage. In Band 1 werden die spezifischen Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen beleuchtet. Außerdem wird sie im Verhältnis zu anderen Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer:innenbildung diskutiert wie Inklusion, Partizipation und dem Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Autorinnen und Autoren, Band 1

Sabine Achour, Iris Baumgardt, Joanna Bedersdorfer, Cornelia Chmiel, Thomas Coelen, Jennifer Farber, Karim Fereidooni, Luisa Girnus, Dietlind Gloystein, Ilja Gold, Julia Grün-Neuhof, Dennis Hauk, Anke Hoffstadt, Steve Kenner, Carsten Koschmieder, Julia Koschmieder, Viola Lechner, Bettina Lösch, Diana Maak, Michael May, Dominique Miething, Katharina Ruhland, Lisa Schank, Herbert Scheithauer, Bastian Schlang, Hagen Schmitz, Matthias Sieberkrob, Toni Simon, Andrea Szukala, Grit Wachtel, Marina Weisband, Alexander Wohnig, Lisa Wulf, Johanna Zelck, Bettina Zurstrassen

ISBN 978-3-7344-1675-0



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



9 783734 416750

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.