



Demokratiebildung

Netzwerk Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung und politische Bildung



Nomos

Demokratiebildung

Herausgegeben von
Prof. Dr. Elisabeth Richter
Prof. Dr. Rolf Ahlrichs
Prof. Dr. Wibke Riekmann

Band 5

Netzwerk Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung und politische Bildung



Nomos

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Siegen.
Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

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

1. Auflage 2026

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-3523-6

ISBN (ePDF): 978-3-7489-6467-4

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748964674>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1	Einleitung: Zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung	9
1.1	Kontext des Netzwerkes: Begriffsirritationen und fehlender Austausch zwischen Professionen	9
1.2	Begriffsverwirrungen? Aktuelle Beobachtungen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung	13
1.2.1	Demokratieverständnis, Raum und Demokratiebildung	14
1.2.2	Der Demokratiebegriff der Demokratiebildung	16
1.2.3	Demokratiebildung = politische Bildung? Politische Bildung = Demokratiebildung?	18
1.2.4	Politische Bildung = Demokratiebildung?	20
1.2.5	Die Rolle der Demokratiepädagogik?	21
1.3	Ebenen der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung	31
1.4	Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes, Ergebnisse und Aufbau des Buches	35
1.4.1	Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes	35
1.4.2	Ergebnisse der Netzwerkarbeit und Perspektiven Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Raumes der Jugendbildungsstätte	38 42
1.4.3	Aufbau des Buches	46
Kapitel 2	Demokratie- und bildungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung	49
2.1	Drei Demokratietheorien – eine Einführung	50
2.1.1	Deliberative Demokratie	51
2.1.2	Pragmatismus	54
2.1.3	Radikale Demokratietheorien	56

2.2	Untersuchungen und Reflexionen zum Verhältnis von Demokratietheorien und Demokratiebildung/politische Bildung	58
2.2.1	Rezeptionslinien deliberativer Demokratietheorie	58
2.2.2	Rezeptionslinien des Pragmatismus	62
2.2.3	Rezeptionslinien radikaler Demokratietheorie	65
2.3	Bildungstheoretische Korrespondenzen	68
2.3.1	Drei Korrespondenzen: Deliberative, pragmatistische und radikaldemokratische Bildung	74
2.3.1.1	Kommunikatives Handeln und Bildung	74
2.3.1.2	Pragmatismus, Bildung und demokratischer Experimentalismus	78
2.3.1.3	Bildung als politische Bresche	85
2.3.2	Demokratie bilden	94
Kapitel 3	Politische Bildung und Demokratiebildung: Verständnisse, Systematisierung und Differenzierung	99
3.1	Verständnisse von Demokratiebildung und politischer Bildung	100
3.1.1	Demokratiebildung	100
3.1.1.1	Sozialpädagogische Demokratiebildung	100
3.1.1.2	Politikdidaktische politische Bildung	103
3.1.1.3	Schulpädagogische Demokratiebildung	105
3.1.2	Politische Bildung	108
3.1.2.1	Politikdidaktische politische Bildung	109
3.1.2.2	Außerschulische politische Bildung	111
3.1.2.3	Soziale Arbeit und politische Bildung	113
3.2	Systematisierungs- und Ordnungsversuch	117
3.3	Differenzierende Perspektive auf Demokratiebildung und politische Bildung	119
Kapitel 4	Kampf um Wörter? Verhältnisbestimmungen zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung in Nachschlagewerken - ein Literaturbericht (1970-2014)	123
4.1	Das terminologische Babylon	124
4.2	Lexika: Ein ABC der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung	131
4.3	Handbücher der politischen Bildung seit den 1980er Jahren	138

4.4 Pädagogische Zeitschriften (1945/49–1970): Aus dem Vokabular der politischen Pädagogik	144
4.5 Politische Pädagogik als politische Geografie	149
4.6 Politische Sozialisation und Demokratielernen - eine didaktische Wende	155
4.7 Demokratiedämmerung/Demokratieförderung als Entwicklungspädagogik	163
4.8 Konzeptdiffusion (tangled terms) und relationale Begriffsverwendung	167
Kapitel 5 Institutionen und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	173
5.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	174
5.2 Jugendvereine und Jugendverbände und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	180
5.3 Primäre und sekundäre außerschulische Lernorte – sowie exemplarisch politische Jugendbildungsstätten – und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	191
5.4 Jugendgefängnisse und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	204
5.5 Schule und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung	213
Kapitel 6 Empirische Einblicke in politische Bildungs- und Demokratiebildungsprozesse	233
6.1 Demokratiebildung und politische Bildung in und durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Jugendbildung	234
6.2 Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	239
6.3 Demokratiebildung und politische Bildung in Jugendverbänden am Beispiel der Jugendfeuerwehr	242
6.4 Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte: Über die Unsichtbarkeit von Demokratiebildung und ein affirmativ-neutrales Bild politischer Bildung	253

Inhaltsverzeichnis

6.5 Hindernisse für Demokratiebildung und politische Bildung im geschlossenen Jugendvollzug	258
Literaturverzeichnis	265
Autor:innenverzeichnis	309

Kapitel 1 Einleitung:

Zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung

Diese Publikation ist ein Gemeinschaftsprodukt des zwischen 2021 und 2024 arbeitenden *wissenschaftlichen Netzwerks zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung*, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert wurde. Organisatorisch war das Netzwerk an der Universität Siegen und dort am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften angesiedelt. An der Arbeit des Netzwerkes beteiligt waren (in alphabetischer Reihenfolge): Thomas Coelen, Fabian Fritz, Tilman Grammes, Steve Kenner, Lara Kierot, Steffen Pelzel, Viktoria Rieber, Wibke Riekmann, Stefan Schäfer, Jana Sämman, Moritz Schumacher, Veith Selk, Lisa Tölle, Monika Waldis Weber, Manon Westphal, Alexander Wohnig. Viele dieser Personen haben an verschiedenen Kapiteln der vorliegenden Publikation mitgearbeitet. Die Verantwortlichkeiten für die jeweiligen Kapitel sind jeweils zu Beginn gekennzeichnet. Diese Einleitung verantwortet Alexander Wohnig.

An der Erstellung des Manuskriptes haben zudem maßgeblich und mit großem Engagement Dana Grebner, Yamma Bahser und Maria Thielmann mitgewirkt.

Am Ende der Arbeit des Netzwerkes ist der im Netzwerk überaus engagierte Fabian Fritz an ME/CFS erkrankt und seither vorerst berufsunfähig. Er hielt zu diesem Zeitpunkt bereits einen Ruf auf eine Professur in der Kinder- und Jugendarbeit, den er aber nicht antreten konnte, da er vorerst aus dem Wissenschaftsbetrieb vor Ort ausscheiden musste. Alle seine für den Projektzusammenhang angefertigten Manuskripte haben Eingang in diese Publikation gefunden.

1.1 Kontext des Netzwerkes: Begriffsirritationen und fehlender Austausch zwischen Professionen

Am 20. September 2019 kamen Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis der (allgemeinen) Jugendarbeit und der außerschulischen politischen Jugendbildung in einem Fachforum zum Thema „Politische Bildung und Ju-

gendarbeit“, organisiert von der Fachstelle politische Bildung, in Berlin zusammen. Mit dabei waren Akteur:innen, die sich in der schulischen politischen Bildung, der außerschulischen politischen Bildung, in der Jugendarbeit und der Sozialpädagogik verorten. In einem Bericht auf der Homepage der Fachstelle heißt es: „Die Teilnehmenden beschäftigten sich intensiv mit theoretischen Begründungen und Rahmungen politischer Bildung. Dazu gehörten die Fragen, wie die Begriffe ‚Politische Bildung‘ und ‚Demokratiebildung‘ (sowie weitere Demokratie-Komposita) zu bestimmen sind, welche Bedeutung die Begriffswahl hat und in welchem Verhältnis die Begriffe darüber hinaus zu Theorien der Jugendarbeit stehen. Kritisch beleuchtet wurde auch, welchen Einfluss Begriffssetzungen im Rahmen von Förderprogrammen und ihre Übernahme im Feld der politischen Bildung haben“.¹ Die Veranstaltung reagierte damit auf eine damals sehr deutlich hervorgetretene Entwicklung: Im Kontext politischer Bildung nahm der Begriff der Demokratiebildung eine immer bedeutendere Rolle ein. Deutlich wurde in der Diskussion vor allem eines: Es bestand zwischen den Teilnehmer:innen der unterschiedlichen Professionen (insb. Politikdidaktik – Sozialpädagogik), hinsichtlich der Bestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung, gegenseitig wenig Kenntnis von den Begriffsdeutungen ‚der Anderen‘. So störten sich etwa Akteur:innen der Sozialpädagogik an der Art und Weise der Verwendung des Begriffes der Demokratiebildung für schulische politische Bildung, der seit der KMK Empfehlung „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) auch Einzug in die Fachdebatten der schulischen politischen Bildung, der Politikdidaktik, gehalten hatte. Sie monierten, in den gegebenen Strukturen der Institution Schule sei sozialpädagogische Demokratiebildung nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich. Die Vertreter:innen der schulischen politischen Bildung hingegen beabsichtigten, die bisher im didaktischen Feld nicht konventionalisierte Demokratiebildung für die Schule auszubuchstabieren (auch in Reaktion auf die KMK Empfehlung) und lernten, dass es in der Sozialpädagogik eine ausgebildete Tradition der Demokratiebildung gibt, die sowohl in der Theorie als auch in der Praxis ausformuliert ist und breit diskutiert wird. Dieses Konzept war bis dahin jedoch im Feld der politischen Bildung, insbesondere der Politikdidaktik als Wissenschaft, nicht diskutiert worden. Die Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften, die sich auch in der Praxis niederschlägt und Professionen, die etwa politische Bildung ausbuchstabieren, voneinander

1 <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/veranstaltungsberichte/mitteilung/artikel/fachforum-politische-bildung-und-jugendarbeit/> [10.09.2025]

trennt, hat hier seine Wirkung entfaltet: Lehramtsstudierende wissen nichts oder nicht viel von Studierenden der Sozialen Arbeit, und andersherum. Ähnliches gilt für die Wissenschaftler:innen, die in ihren Fachcommunities organisiert sind, getrennt voneinander Tagungen besuchen und ihre eigenen Publikationsorgane rezipieren. Eine Ausnahme stellte das Treffen in Berlin dar, bei dem u.a. Wibke Riekman, Steve Kenner und Alexander Wohnig, drei spätere Netzwerkmitglieder, anwesend waren. Schnell wurde deutlich, dass es eines kontinuierlichen Austauschs über politische Bildung und Demokratiebildung bedürfe, in dem die beiden Professionen ihre Begriffsbestimmungen diskutieren, abwägen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren. Der Anlass für die Beantragung eines wissenschaftlichen Netzwerks bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) durch Alexander Wohnig war daher *erstens* die Ermöglichung eines solchen kontinuierlichen Austausch- und Diskussionsformats. Ein *zweiter* Anlass lag in einer Irritation und einem Unbehagen bezüglich des Umgangs mit dem Begriff der Demokratiebildung in der Politikdidaktik – eine Form der Begriffsverwirrung (vgl. Widmaier 2020). Hier ergab eine erste Sichtung von Literatur aus Wissenschaft und Dokumenten aus der Bildungspolitik, dass eine einfache Gleichsetzung vorgenommen wurde: Das, was vorher als politische Bildung bezeichnet wurde (als Fach aber auch als Schulprinzip), wurde nun vielmals als Demokratiebildung bezeichnet. Ein Grund dafür kann in der schon erwähnten KMK Empfehlung gesehen werden. Der politikdidaktische Diskurs reagierte also affirmativ in der Folge einer politischen Intervention. Ein Ereignis, das diese These verdeutlicht, war die Publikation des 16. Kinder- und Jugendberichts am 11. November 2020, ein Zeitpunkt, zu dem über den Netzwerk-Antrag noch nicht final entschieden war. Der Kinder- und Jugendbericht spielte daher auch im Antrag keine Rolle. Der Bericht selbst war für das Netzwerk allerdings insofern zentral, als dass dieser eine besondere Dynamik in die Diskussionen brachte, da der Kinder- und Jugendbericht seinen Fokus u.a. auf das Netzwerkthema legte. Die Berichtskommission des Kinder- und Jugendberichts nahm in diesem, ebenso wie der politikdidaktische Diskurs, eine Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung vor. Die Positionen der Sozialpädagogik hingegen sind in dem Bericht marginalisiert, was in diesem Feld deutliche Kritik an dem Kinder- und Jugendbericht hervorhob, insbesondere an der Bestimmung von Demokratiebildung (vgl. Ahlrichs et al. 2021, siehe ausführlicher unten). Auch hier ließ sich also konstatieren, dass ein fehlender Austausch zwischen den Professionen ein verkürztes und/oder einseitiges Verständnis von Konzepten und Begriffen hervorbringt, das

zumeist in der einfachen Gleichung *Demokratiebildung* = *politische Bildung* oder *politische Bildung* = *Demokratiebildung* aufgeht. Es stellte sich die Frage: Was ist dadurch für Wissenschaft und Praxis gewonnen?

In den Arbeiten des Netzwerkes hingegen, die bei diesen ersten Irritationen und darauf aufbauenden Diagnosen starteten, stellte sich heraus – und dies ist einer der zentralen Anlässe für diese Publikation, die in der Einleitung durch exemplarische Feldanalysen noch verdeutlicht wird –, dass diese in alle Richtungen gleichsetzende Form der Verhältnisbestimmung den komplexen Debatten in den Feldern Sozialpädagogik, Schulpädagogik und politische Bildung nicht gerecht wird.

Der Antrag hat diesbezüglich als Ziel des Netzwerkes formuliert, dieses rücke „die Felder der Demokratiebildung und der politischen Bildung in den Fokus und berücksichtigt dabei weitere, den Feldern nahestehende Theorien und Konzepte, wie die der Demokratiepädagogik und der Demokratieförderung. Grundlegendes Ziel des Netzwerks ist [...] eine gemeinsame, interdisziplinäre Arbeit an dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung und die Bestimmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf den Ebenen von Begriffen und Konzepten“. Im Kern ging es dabei, wie bereits angedeutet, um die Bearbeitung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung in einem transdisziplinären Sinne. Das Austauschforum und -format für Professionen und ‚Fächer‘, die mit Begriffen und Konzepten von politischer Bildung und Demokratiebildung (und auch Demokratiepädagogik, ein Feld, das immer wieder in die Netzwerkarbeit integriert wurde) arbeiten, vor der Etablierung des Netzwerkes aber in keinem (kontinuierlichen) Austausch standen und größtenteils ohne Kenntnis über die Arbeiten ‚der anderen‘ Professionen waren, integrierte die Sozialpädagogik, die Erziehungswissenschaft, die politische Bildung und die politische Theorie. Die im Antrag formulierte Grundannahme hat sich in den Analysen des Netzwerkes bestätigt: Der aufgearbeitete Forschungsstand zeigt, dass die verschiedenen Felder und Professionen jeweils mit eigenen Begriffen, Definitionen und Konzepten von politischer Bildung und Demokratiebildung arbeiten, ohne diese mit anderen Begriffsbestimmungen und Konzepten in ein Verhältnis zu setzen. Das Netzwerk hat sich daher immer wieder intensiv mit den divergierenden Begriffsverständnissen, den Konzepten und Praktiken in den Feldern der Demokratiebildung und der politischen Bildung auseinandergesetzt und dabei einen kontinuierlichen Austausch- und Arbeitsprozess etabliert, dessen Ergebnisse Teil dieser Publikation sind.

Diese Einleitung ist daher auch keine klassische Einleitung, sondern eine Darstellung der Arbeit und der Ergebnisse des *Wissenschaftlichen Netzwerks zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung*. Nachdem der Kontext und die Entstehung des Netzwerkes beschrieben wurde (1), wird im Folgenden, um den Ausgangspunkt der Arbeit des Netzwerkes zu verdeutlichen, eine exemplarische Analyse des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung im Diskurs mit dem Stand von 2021 dokumentiert (2). Anschließend werden sechs Ebenen der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung beschrieben, die für die Arbeit des Netzwerkes relevant waren (3). Aus dem unter 2 und 3 Beschriebenen ergeben sich die Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Arbeit erläutert, wobei die zentralen Ergebnisse auch exemplarisch dargestellt werden. Sie lassen sich in der Lektüre des Buches, dessen Aufbau ebenso beschrieben wird, vertiefen (4).

1.2 Begriffsverwirrungen? Aktuelle Beobachtungen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung (Stand August 2021)

Um den Ausgangspunkt des wissenschaftlichen Netzwerkes zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung zu verdeutlichen, ist hier der Input des Projektleiters Alexander Wohnig vom ersten Netzwerktreffen im August 2021 dokumentiert, der unter dem Titel „Aktuelle Beobachtungen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung“ vorgetragen wurde. Dabei wird durch exemplarische Verweise auf zu diesem Zeitpunkt aktuelle Veröffentlichungen aus dem Feld dargelegt, worin die Zielsetzung des Netzwerkes besteht, nämlich das Verhältnis zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung abseits einfacher Umetikettierungen – das, was vormals politische Bildung hieß, heißt nun Demokratiebildung – zu bestimmen.

<<< Um einen Anfang zu machen, wurde ein Blick eingenommen, der sich aus dem Feld der politischen Bildung auf die Diskurse um Demokratiebildung richtet. Dabei ist zu konstatieren, dass der Begriff der Demokratiebildung im Feld der politischen Bildung eine breite Konjunktur erfährt. Schon ein flüchtiger Blick in die aktuelle Forschungsliteratur verrät, dass dies nicht nur für das Feld der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gilt, wie zu vermuten wäre. Vor allem die schulische Politikdidaktik hat sich dieses Begriffes angenommen (vgl. Achour 2021;

May 2020; Kenner/Lange 2018; Kenner/Lange 2020; Friedrichs 2018) – und nicht, oder äußerst marginal und selten, wie sich zeigt, eines neuen oder anderen Konzeptes. Denn was zu beobachten ist, ist eine Übernahme des Terminus, zumeist als Bezeichnung für bekannte Praxen der politischen Bildung, nicht aber eines sozialpädagogischen Konzeptes der Demokratiebildung. Dies hat, so ist anzunehmen, vor allem (förder)politische und in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen und hegemonialen Deutungen der Aufgaben politischer Bildung auffindbare Gründe. Im Zuge sich verschärfender gesellschaftlicher Konflikte wird Demokratiebildung als ein Weg zur Bearbeitung und Lösung von identifizierten gesellschaftlichen Problemen und Konflikten beschrieben. Ihr wird damit eine demokratieerhaltende und auch präventive Funktion zugeschrieben (vgl. kritisch: Barbehön/Wohnig 2022a; Höhne 2022; Bürgin 2021). Mit Demokratiebildung wird die Hoffnung verbunden, junge Menschen über Bildung demokratisch zu sozialisieren. Dabei sollen sie (lernen) an demokratischen Strukturen teil(zu)nehmen und sind, so die Annahme, dadurch weniger anfällig für autoritäre antidemokratische Ansprachen (vgl. Kahl/Becker 2016).

Das DFG-Netzwerk hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung zu bestimmen. Aktuell kann, in Anlehnung an die ersten flüchtigen Beobachtungen, ein Einsatzpunkt für dieses Vorhaben exemplarisch an der Frage nach den (Un)Möglichkeiten von Demokratiebildung in der Schule verdeutlicht werden, denn zu beobachten ist, dass der Begriff der Demokratiebildung für die Schule postuliert wird und dass daran ein Konflikt anschließt. Hier erscheint eine Perspektive notwendig, die sich über die Grundlagen von politischer Bildung und Demokratiebildung, d.h. den Demokratie-, Politik- und Bildungsbegriff, sowie über die Orte von Demokratiebildung und politischer Bildung, d.h. Schule, außerschulische Bildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit verständigt hat. Folgende Frage ist zu stellen: Wo und wie ist die Umsetzung einer Demokratiebildung, die nicht nur umetikettiert, sondern auf einem pädagogischen Konzept basiert, überhaupt möglich? Da das Netzwerk einen Austausch mit der sogenannten sozialpädagogischen Demokratiebildung organisiert, soll dieses Konzept nun als kritische Folie eingeführt werden.

1.2.1 Demokratieverständnis, Raum und Demokratiebildung

Dazu kann direkt mit der Kritik der sozialpädagogischen Demokratiebildung an der oben dargestellten Lesart von Demokratiebildung eingestiegen

werden: In einem von Vertreter:innen der Hamburger Schule der Demokratiebildung verfassten Kommentar zum 16. Kinder- und Jugendbericht wird die Betonung, in Schule könne Demokratiebildung in ihren jetzigen Strukturen umgesetzt und verwirklicht werden, als „externalisierte Sozialpädagogik der Demokratiebildung im Raum Schule“ kritisiert, ebenso aber auch – in etwas abgeschwächter Form – die Vorstellung, demokratiefördernde Impulse müssten in Kooperationen von außen eingebracht werden. Die Abgabe von „praktische[r], strukturell verankerte[r] Mitbestimmung und Einfluss gewährende[r] Erfahrungen von Demokratie in außerschulische Räume [...], von denen sich Schule offenbar einen Anreicherungseffekt auf ein noch zu entwerfendes Bildungs- und Strukturprinzip beteiligungsorientierter Schulentwicklung verspricht [...], im Zweifel aber eben doch davon unberührt bleibt“ (Ahlrichs et al. 2021, S. 436), wird kritisiert.

Am 16. Kinder- und Jugendbericht wird kritisiert, dass das „Verständnis von politischer Bildung als Kompetenz- und Qualifikationsziel, die Einbeziehung von demokratieförderlichen Angeboten von außen sowie die durchgehend formulierte Forderung nach einem Unterrichtsfach [...] die Haltung [belegen], dass Demokratiebildung vorrangig als curricular verankerter Bildungsgegenstand (also eigentlich Unterrichtsfach) betrachtet wird“ (Ahlrichs et al., S. 437 f.). Betont wird dagegen ein „prozedurales Verständnis demokratisch strukturierter Erfahrungen“, wovon Schule jedoch weit entfernt sei. Worum es aber ginge, sei eine „gesellschaftliche Schule in der Demokratie“ herzustellen, was eine Gesellschaft voraussetze, „die sich im Dialog konstituiert, Teilhabe und Teilnahme zum Gegenstand verständigungsorientierten Handelns macht und in den deliberativ praktizierten Öffentlichkeiten des Stadtteils oder der Gemeinde auf diese Weise inklusiv wirkt. [...] An einer sich so selbst in ihrer gesellschaftlichen Funktion befragenden und demokratisierenden Schule kann sich dann eine demokratieorientierte Kinder- und Jugendarbeit in der Kommune und als Kooperationspartner von Schule beteiligen“ (ebd., S. 439). In einer längeren Passage scheint die Kritik an dem performativen Akt durch, Demokratiebildung ohne Reflexion über ihre Grundlagen, d.h. den Demokratie-, Politik- und Bildungsbegriff, sowie über die Räume, d.h. Schule, außerschulische Bildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, zu postulieren. Gleichzeitig wird deutlich gemacht, was unter Demokratiebildung im Sinne des sozialpädagogischen Konzeptes zu verstehen ist:

„Demokratiebildung und Erfahrungen demokratisch strukturierter Partizipation bilden keinen Teilraum (wo Jugendliche quasi hinein und hinaus gehen), sondern eine räumlich vermittelte Handlungsstruktur in un-

terschiedlichen Institutionen. Es geht uns um die pädagogische Dimension der demokratischen Partizipation, die Bereitstellung von demokratischen Rechten und Strukturen der Mitentscheidung der gemeinsamen Lebensführung und damit die Herausforderung und Förderung von Demokratiebildung der Kinder und Jugendlichen selbst, auch in der Schule. Dort geht es aufgrund der gegebenen Machtstrukturen (Benotung, Sanktionierung, Hierarchien) erst einmal darum, den Grad der Erfahrung demokratischer Partizipation zu erhöhen statt eine durch und durch demokratische Schule zu postulieren. Es wäre besser, überhaupt über einige Rechte der Mitbestimmung zu verfügen, als ultimativ über alle Rechte der Mitbestimmung verfügen zu sollen“ (Ahlrichs et al. 2021, S. 438).

Aber auch in Hinblick auf die Potenzial außerschulischer (politischer) Bildungsstätten sind die Autor:innen skeptisch, was die Umsetzung einer von ihnen in Anlehnung an Habermas' Verständnis deliberativer Demokratie verstandenen Demokratiebildung angeht: „Bei diesen als Teilraum der Kinder- und Jugendarbeit bezeichneten Institutionen finden sich zwar konzeptionell geplante Angebote der politischen Bildung, jedoch ohne Kontinuität, kommunale Anbindung, Mitbestimmungsrechte und verbindliche Entscheidungsstrukturen für die Teilnehmenden [...]. Den außerschulischen Bildungsstätten mangelt es damit aufgrund der fehlenden Mitgliedschaft an demokratischen Erfahrungen unter gleichberechtigten Mitbürger/inne/n. Hier könnten aber gerade durch die Kooperation mit lokalen Jugendverbänden Alternativen der Demokratiebildung in diesem Feld entstehen, indem die Bildungsstätten lokalen Vereinen und Initiativen ‚Handlungspausen‘ der Reflexion ihrer kommunalen Demokratiepraxis bieten“ (ebd., S. 435). Um diese Einwände zu verstehen, muss der Demokratiebegriff der sozialpädagogischen Demokratiebildung geklärt werden.

1.2.2 Der Demokratiebegriff der Demokratiebildung

Der Demokratiebegriff der sozialpädagogischen Demokratiebildung wird gesellschafts- und bildungstheoretisch erarbeitet, mit dem Ziel, „demokratische Partizipation als Bildungsauftrag in pädagogischen Institutionen der Jugendverbandsarbeit, der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der frühkindlichen Pädagogik erziehungswissenschaftlich zu begründen, zu konzipieren und ihre Umsetzung in der Praxis zu unterstützen“ (Richter et al. 2016, S. 106). Demokratische Partizipation ist der zentrale Begriff, Bezugspunkt sowie das Ziel der Demokratiebildung, worunter eine Praxis

der Vermittlung zwischen individueller Freiheit sowie gesellschaftlicher Notwendigkeit auf Basis rationaler Einsicht verstanden wird. Als Voraussetzung von demokratischer Partizipation gilt der Demokratiebildung ein souveränes Volk, das aus gleichen Mitgliedern besteht sowie die Herrschaft durch Entscheidungen der gemeinsam Betroffenen, die wiederum formell geregelt und reversibel sein müssen. Demokratische Partizipation ist relevant für Demokratiebildung, da dies als Aneignung der Demokratie durch demokratische Praxis verstanden wird. Somit sind die Fragen nach den Bedingungen der Bildung demokratischer Menschen und die Frage nach den Bedingungen demokratischer Institutionen untrennbar miteinander verbunden und als zentrale Fragen für Pädagogik und Didaktik in Bezug auf pädagogische Institutionen und Räume definiert, die von sich annehmen oder sich zum Ziel setzen, Demokratiebildung zu ermöglichen/zu betreiben. Die Demokratiebildung bezieht sich dabei auf einen Demokratiebegriff, der Demokratie sowohl als Regierungsform als auch als Lebensform begreift. Ersteres sei auch in sozialpädagogischen Organisationen vorhanden, denn hier gäbe es: das Recht der Mitglieder, die Teilnahme freiwillig zu wählen (Wahlrecht), die Anerkennung der Expert:innen durch die Freiwilligkeit der Teilnahme (Wahl), das Kündigungsrecht der freiwilligen Teilnahme, das Partizipationsrecht an Entscheidungen der Fachkräfte, die Begründungshaltung der Entscheidungen bei Fachkräften, wodurch Konflikte und Diskurse um die Angemessenheit von Entscheidungen entstünden, was wiederum als Herstellung einer demokratischen Öffentlichkeit zu bezeichnen sei. Zweiteres, die Demokratie als Lebensform, wird mit Bezug zu John Dewey und Jürgen Habermas begründet. Demokratie als Lebensform weist dabei über die Regierungsform hinaus – Herrschaft hingegen (daher nicht Demokratie als Herrschaftsform) gäbe es sowohl in der Lebens- als auch in der Regierungsform. Mit Habermas wird auf die spezifische Differenz in kapitalistischen Systemen zwischen System, wo Entscheidungen immer unter der Maßgabe zweckrationalen Handelns beurteilt würden (Erfolg/Macht), und Lebenswelt, wo Entscheidungen unter der Maßgabe der Verständigungsorientierung beurteilt würden (Beteiligung/Zustimmung), hingewiesen. Der Begriff der Lebensform von Dewey wird hier also gesellschaftstheoretisch verbunden mit der Theorie der deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas. Die Rahmenbedingungen von Demokratie seien daher „demokratische Institutionen, in deren Satzungen Partizipationsrechte so kodifiziert sind, dass die Herrschaft von Herrschaft durch demokratische Verfahren und Gremien auf der Basis deliberativer Interaktionsformen erfolgt“ (Richter et al. 2016., S. 113). Pädagogische Ein-

richtungen der Demokratiebildung seien daher deliberativ-demokratisch zu gestalten, um demokratische Partizipation (s. o.) in institutionell garantierter Mitbestimmung und Mitverantwortung zu realisieren.

Bildungstheoretisch verweisen die Akteur:innen der Demokratiebildung darauf, dass sich der Zusammenhang von deliberativer Demokratie und Demokratiebildung in der Öffentlichkeit in der Kommune herstellen muss – als „kommunale Öffentlichkeit des rasonierenden Publikums“ (ebd., S. 115). Politische Beteiligung sei hier als Prozess der Beratung und Bildung zu verstehen, sodass auch pädagogisch angeleitete Bildungsprozesse, verstanden als Interaktion zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen, wichtig würden. Erziehung zur Mündigkeit ist hier Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit, denn die Betroffenheit von (zu treffenden/potentiellen) Entscheidungen gilt der Demokratiebildung als Ausweis der Kompetenz – nicht als ‚etwas‘, das noch erlangt werden muss. Die deliberative Beratung zwischen Kindern und Jugendlichen, deren Mündigkeit angenommen wird, sowie Erwachsenen (z. B. sozialpädagogischen Fachkräften) ist daher ein pädagogischer Diskurs.

1.2.3 Demokratiebildung = politische Bildung? Politische Bildung = Demokratiebildung?

Aneignung durch die schulische Politikdidaktik

Das aus dieser Perspektive hegemoniale Deutungsmuster von Demokratiebildung in der Wissenschaft der politischen Bildung abstrahiert von diesem Verständnis von Demokratiebildung, da es nicht zu Kenntnis genommen wird. Hier herrscht eine Gleichsetzung mit politischer Bildung vor. Exemplarisch zeigt sich dies an einem Aufsatztitel von Sabine Achour in einer Wochenschau Sonderausgabe Politik und Wirtschaft unterrichten für die Sekundarstufe I und II des gleichnamigen Wochenschau-Verlages (Achour 2021): „Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt“. In diesem Beitrag veranschaulicht die Autorin das Verständnis von Demokratiebildung mithilfe des Orientierungs- und Handlungsrahmes für das übergreifende Thema Demokratiebildung, der den Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 der Berliner und Brandenburger Schulen als fächerübergreifende Aufgabe ergänzt. Ein ähnlicher Plan liegt in Baden-Württemberg mit dem Leitfaden Demokratiebildung vor (vgl. MKJS BW 2019). Demokratiebildung wird hier also bereits als Konzept in Schulen verankert. Achour beschreibt Demokratiebildung, in Darlegung des Orien-

tierungs- und Handlungsrahmes, als Lernen und Bildung an verschiedenen Orten, wie Schule, sozialer Nahraum, kommunal, national, global. „In Anlehnung an die Vielfalt von Lerngelegenheiten lassen sich Kompetenzen und Wissen, konkrete Mitbestimmung und Erleben von Demokratie sowie deren Bedeutung für politische Einstellungen entlang der drei Ebenen 1) Bildung über Demokratie, 2) Bildung durch Demokratie und 3) Bildung für Demokratie kategorisieren“ (Achour 2021, S. 7). Auffällig ist hier, dass es um Lernen und Kompetenzen geht – Demokratiebildung hat eine Funktion auch für politische Bildung, gleichzeitig ist Demokratiebildung politische Bildung, und zwar verstanden als „Unterrichts- und Schulprinzip“ „jenseits des [Schul]Faches“ (ebd.). Demokratiebildung erweitert in einem solchen Verständnis politische Bildung und heißt dann politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. Achour beschreibt dieses als das „lebensweltliche, soziale Demokratie-Lernen [bemerkenswert, dass nun nicht von Demokratiebildung die Rede ist] in Verbindung mit den politikdidaktisch domänenspezifischen Fähigkeiten der Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz wie des Konzeptwissens (z. B. Fach- und Basis-konzepte) bzw. darüber hinaus entsprechende affine Kompetenzen aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer“ (ebd., S. 6). Der alte Konflikt zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung wird hier scheinbar gelöst durch einen beiden Konzepte zusammenführenden Kompromiss, der dann wahlweise als Demokratiebildung oder als politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip beschrieben wird, denn: „Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt“. Weitergehend auffällig ist, dass durch die Dreiteilung der Ebenen der Demokratiebildung in Bildung über Demokratie, Bildung durch Demokratie und Bildung für Demokratie, erstens Schwerpunktkompetenzen – wie Problemlagen und Konflikte identifizieren, beschreiben und erläutern –, zweitens Formate – wie Schülerfirmen und Jugend debattiert – und drittens Lehr-Lernformen – wie das Service-Learning – als Demokratiebildung beschrieben werden.

Die Fokussierung auf Kompetenzen, wie sie in der schulischen didaktischen Diskussion relevant ist, führt, wie am Beispiel des Orientierungs- und Handlungsrahmes sichtbar wird, dazu, dass auch Demokratiebildung in messbare Einheiten zerlegt wird – unter dem Stichwort der Demokratiekompetenzen (vgl. Mauz/Gloe 2019). Demokratiekompetenzen sind dann u. a. „Wissen und kritisches Denken“, worunter „informierte Offenheit und analytische Denkweise“, das Wissen über „Demokratiekonzepte“ und eine „reflektierte Selbstkenntnis“ verstanden werden. Service-Learning, also das soziale Engagement im Nahbereich zum Decken eines identifizierten ge-

sellschaftlichen Bedarfes (vegetarisches Kochen für Bedürftige, um diesen „zu zeigen, dass eine gesunde, vollwertige Ernährung auch ohne teures Fleisch möglich ist“ (Seifert 2016)) habe positive Effekte auf die Ausbildung der Demokratiekompetenzen. Somit wird Demokratiebildung in Form des Service-Learnings zu einer Lehr-Lernform mit messbaren Effekten auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese Aspekte haben mit dem oben skizzierten Verständnis sozialpädagogischer Demokratiebildung wenig gemeinsam. Man kann davon sprechen, dass sich hier ein ganz anderer Begriff der Demokratiebildung entwickelt.

1.2.4 Politische Bildung = Demokratiebildung?

Aber auch im Feld der sozialpädagogischen Demokratiebildung ist eine Form der Gleichsetzung zu rekonstruieren: Benedikt Sturzenhecker und Laura-Aliki Vesper beschreiben aus Sicht der Sozialpädagogik und auf der Basis des oben dargelegten Demokratiebegriffs sowie einem Rückbezug auf die Gesellschaftstheorie Jürgen Habermas' wiederum politische Bildung als Demokratiebildung (politische Bildung = Demokratiebildung), wenn drei pädagogische Kriterien erfüllt sind: Die Ausübung demokratischer Partizipation der Teilnehmenden muss gewährleistet und abgesichert sein. Außerdem werden demokratische Aneignungserfahrungen reflektiert und die dahinterstehenden Gegenstände und Phänomene verstanden, sodass exemplarisches Lernen möglich wird. Dies bedeutet, dass die eigenen Erfahrungen auf prinzipielle gesellschaftliche, demokratische, politische Prozesse übertragen werden können. Zuletzt soll gemeinsam die Möglichkeit bestehen, bessere Handlungsweisen zur Realisierung von Demokratie zu entwickeln. Ein solches Verständnis von politischer Bildung als Demokratiebildung sei v. a. in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Vereins- und Verbandsarbeit, d. h. in der sozialpädagogischen Jugendbildungsarbeit möglich. Chancen dafür werden aber auch in der außerschulischen politischen Jugendbildung gesehen. Wollte diese „ihren Teilnehmenden Demokratiebildung als konkrete Partizipation an der Gestaltung der gemeinsamen pädagogischen Arbeit eröffnen, muss für diese Bildungssettings mit den jeweils konkret Beteiligten stets neu geklärt werden, wer zusammen mit welchen Rechten und Verfahren welche Fragen der Gestaltung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in einem begrenzten Zeitraum bestimmen kann. Und d. h., auch die Grenzen einer solchen demokratischen Partizipation festzulegen und für die Beteiligten transparent zu machen. Diese

Frage der Gestaltung von demokratischer Partizipation muss wieder in ein Verhältnis zur Umsetzung der Inhalte der Bildungsmaßnahmen gestellt werden“ (Sturzenhecker/Vesper 2021, S. 9). In einem solchen Verständnis ist politische Bildung Demokratiebildung, wenn sie demokratische Partizipation ermöglicht. Der Aspekt der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse (oben als Verstehen bezeichnet) spielt dabei immer konstitutiv eine Rolle. Wenn man so will, zeigt sich hier eine weitere mögliche Verhältnisbestimmung: Prozesse der demokratischen Partizipation als Demokratiebildung können also auch Anlässe für politische Bildung sein.

1.2.5 Die Rolle der Demokratiepädagogik?

Eine bemerkenswerte weitere Gleichsetzung, in der das Konzept der Demokratiebildung eingeschlossen wird, ist diese von Demokratiebildung als Demokratiepädagogik (Demokratiebildung = Demokratiepädagogik; wahlweise auch Demokratiepädagogik = Demokratiebildung). Der Anschein entsteht, dass vieles von dem, was seit den 2000er Jahren als Demokratiepädagogik bezeichnet wurde, nun unter Demokratiebildung subsumiert wird, und dies vor allem bezogen auf die Institution Schule. Silvia-Iris Beutel, Wolfgang Beutel und Markus Gloe beschreiben „Demokratiebildung und Demokratiepädagogik [als] ein Thema mit [...] großer Resonanz in den Fachdiskursen zur Schulentwicklung“ (Beutel et al. 2021, S. 19; Hervorh. AW). Auch wenn Demokratie in der Schule mit zwei Grenzen konfrontiert sei, institutionell bedingt und durch schulische Steuerungsprozesse, sei „das Wechselspiel von fachlichem und ‚sozialem‘ Lernen, hier gemeint als Aufgabe des Lernens der für die demokratische Gesellschaft notwendigen Grundkompetenzen“ (ebd., S. 20) zentral für demokratische Schulentwicklung, die wiederum „Voraussetzung für effektive Angebote und wirksame Strukturen der Demokratiebildung in der Schule“ (Beutel et al. 2021, S. 14) sei. Im Folgenden sprechen die Autor:innen von einer „Verbindung von Schulentwicklung und Demokratiepädagogik“, verweisen auf „Instrumente“ zur Förderung demokratischer Kompetenzen, wie dem Service-Learning, Jugend debattiert, „demokratische, partizipative und kommunikative Form der Leistungsbeurteilung“ (ebd., S. 18) und nennen das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ als maßgebliche Stütze einer solchen Entwicklung hin zu einer Schule für Demokratiebildung. Der Widerspruch zwischen Schule und Demokratie sei so „praktisch zu kultivieren“ (ebd., S. 20). Demokratiebildung meint hier also demokratische Schulentwicklung (= Demokratiepädagogik).

Sebastian Engelmanns Plädoyer für eine radikaldemokratische Demokratiepädagogik, die sich als Experiment mit offenem Ausgang versteht und die Lebensform Demokratie sowie die Emanzipation aller realisieren möchte, ist in der Reihe „Bildung: Demokratie“ erschienen, die „zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren“ (Engelmann 2021, S. 2) möchte. Untersuchen möchte Engelmann, was Demokratiepädagogik ist und zwar mit dem Fokus auf die pädagogische Realisierung von Demokratie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses von Demokratie und Pädagogik. „[K]onsequent miteinander verbunden“ (ebd., S. 6) werden sollen dabei die Erziehungswissenschaft, die Demokratiepädagogik und die politische Bildung.

Interessant wird das Buch Engelmanns an diesen Stellen, an denen er sich mit den „Diskussionen um die proklamierte Unterscheidung von Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen, politischer Bildung und Politikdidaktik“ (ebd., S. 51) – an anderen Stellen wird prominent die Demokratiebildung genannt, die hier vergessen zu sein scheint – auseinandersetzt. Engelmann geht auf diese Abgrenzungen ein, hält sie aber aus verschiedenen Punkten in Anlehnung an Marc Partezke für „Schattengefechte“ (ebd.). Eine Differenzierung wird also abgelehnt. Engelmann bezieht sich allerdings auf die drei Begriffe „Demokratiebildung, Demokratiepädagogik und Politische Bildung“ (ebd., S. 84), wobei unklar bleibt, ob er die Begriffe auch jeweils als Konzepte ansieht. Die Auswahl der Bezugsliteratur zeigt, dass diese wenig als autonome Konzepte ernst genommen werden. So wird der Bezug zur Demokratiebildung etwa durch einen einzigen Wörterbuchartikel zweier Politikdidaktiker hergestellt, die sozialpädagogische Demokratiebildung bleibt komplett außen vor. Die Kritik Engelmanns an eben diesem Wörterbuchartikel von Steve Kenner und Dirk Lange zur Demokratiebildung zeigt Problematiken an, die darauf verweisen, dass das Gerede von „Schattengefechten“ ein unhaltbarer Versuch der Zusammenführung ist, wo genau die Debatte über (Un)Möglichkeiten von Synergien zwischen den Konzepten zu führen wäre. Die Tatsache, dass dies aus der sozialpädagogischen Demokratiebildung immer wieder angemahnt wird (vgl. Bracker et al. 2021), reproduziert sich in der Rezeption der Literatur, auf der Engelmanns Text aufbaut. Denn die Kritik, die „Demokratiebildung ist nicht pädagogisch fundiert“, vielmehr sei sie „ein bildungspolitischer Begriff“ (Engelmann 2021, S. 84) mag auf die Bestimmung in der politischen Bildung zutreffen, nicht aber für das Feld der Sozialpädagogik.

Die Kernkritik Engelmanns ist die der normativ stark aufgeladenen Unterscheidung zwischen Erziehung (Verankerung von Ordnung und Ideo-

logie in der Gesellschaft, affirmativ) und Bildung (Mündigkeit, kritisch) in der Bestimmung von Demokratiebildung in der politischen Bildung. Der Hinweis auf Mündigkeit als „pathetische Individualisierungsformel“ (ebd., S. 85), d. h. die wenig dialektische Denkart von Mündigkeit, die hier anzutreffen ist, erscheint plausibel: „Die Betonung von Mündigkeit in pädagogischen Kontexten lädt dazu ein, im Namen der Bildung Scheinmündigkeit zu kultivieren, indem die freie Urteilsbildung zur reflexartigen Übersprungshandlung eines liberalen Subjekts stilisiert wird“ (ebd.). Engelmann kritisiert, Kenner und Lange würden ein „ganzheitliches Versprechen“ der Demokratiebildung vornehmen (Mündigkeit, Autonomie) und dies wiederum von der Demokratiepädagogik abgrenzen, die v. a. mit einem sozialen Lernen in Erfahrungen verbunden werde. Die Kritik ist wiederum zutreffend und verweist auf die Kontexte und Orte von Bildung, Erziehung und Pädagogik, wenn Engelmann beschreibt, dass „Bildung hier [bei Kenner/Lange] offenbar im luftleeren Raum stattfindet“: „Ein nicht-erzogenes Subjekt, das der politischen Erziehung immer schutzlos ausgeliefert zu sein scheint, kann sich durch Demokratiebildung kreativ mit einem System auseinandersetzen und es verändern. [...] Die Einflüsse, pädagogischen Arrangements und Machtstrukturen aber dahingehend aufzulösen, dass wirkmächtige Subjekte als Mündigkeits-Maschinen essentialisiert werden, verkennt, dass Pädagog:innen auch in bester Absicht unbewusst beeinflussen und sich Erziehung aus pädagogischen Settings als formale Operation nicht entfernen lässt. Demokratiebildung erscheint so als eigenständiger Begriff erziehungswissenschaftlich nicht haltbar“ (ebd.).

Würde in einer solchen Analyse eine Differenzierung und nicht eine Auflösung der Grenzziehungen zwischen politischer Bildung, Demokratiebildung und Demokratiepädagogik stattfinden, würde sichtbar, dass es sich lediglich um eine Aneignung des Begriffes der Demokratiebildung handelt, die hier von Engelmann kritisch auseinandergenommen wird und nicht um das Konzept einer sozialpädagogischen Demokratiebildung, das Engelmann aber, will er sein Versprechen einlösen, Erziehungswissenschaft, Demokratiepädagogik und politische Bildung zusammenzuführen, einführen müsste. Gleiches gilt für die von ihm kritisierte Trennung von Bildung (gut) und Erziehung (schlecht) in der Bestimmung von Demokratiebildung in der politischen Bildung: Im Konzept der sozialpädagogischen Demokratiebildung wird Sozialpädagogik gerade auf Bildung und Erziehung konzentriert (vgl. Richter 2019; siehe auch Hamburger 2008). Genau deshalb und an dieser Stelle wäre der Kontext zu diskutieren, in dem die Konzepte (politische Bildung, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung) in der

Praxis angewendet werden, und zwar durchaus auch in der Markierung der Differenzen. Wenn von Engelmann Demokratiepädagogik als universelle Bezeichnung eingeführt und mit radikaldemokratischen Ansätzen verbunden wird und die zentralen Kategorien Dissens und Konflikt als zentrale Begriffe dieser radikaldemokratischen Demokratiepädagogik an den zweiten und dritten Satz des Beutelsbacher Konsenses angeschlossen werden, wird deutlich, dass in der Abwehr von Debatten um Differenzen als „Scheingefechte“ genau das geschieht, was auch in der Debatte um kritische politische Bildung geschehen ist: Differenzen werden negiert, nahezu alles wird miteinander vermischt, Konzepte sind kaum mehr identifizierbar, die Kritik verkehrt sich in das Gegenteil. Besonders irritierend ist der Bezug zu dem politikdidaktischen, dezidiert auf Schule bezogenen Beutelsbacher Konsens zur Legitimation der radikaldemokratischen Demokratiepädagogik, was wiederum die Hegemonie der schulischen Politikdidaktik reproduziert und im Sinne Engelmanns eigentlich einem radikaldemokratischen Verständnis zuwiderläuft (vgl. Engelmann 2021, 51).

Genau diese Engführung wurde und wird von der sozialpädagogischen Demokratiebildung aber immer wieder kritisiert, bspw. in kritischer Auseinandersetzung mit der Demokratiepädagogik und deren theoretischer Grundlegung Gerhard Himmelmanns (2001) in Anschluss an John Dewey. Kritisiert wird hier zum einen, dass der Demokratiebegriff Deweys verkürzt und defizitär rezipiert wird – Dewey spricht von Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform und begreift bspw. zivilgesellschaftliche Institutionen als „Teil der Erfahrungen der Demokratie als Lebensform“ (Ahlrichs 2019, S.100). Zum anderen würden die Grenzen des schulischen Raumes für demokratische Erfahrungen zwar oftmals benannt, dies geschehe aber eher unreflektiert, wenn gleichzeitig Schule als der einzige Raum dargestellt werde, der Demokratiebildung für alle ermögliche. Demgegenüber zeigten Studien, dass auch im Ganzttag wenig Mitbestimmung empirisch auszumachen ist, dass Veränderung der Schule, die Bestimmung des Schulprofils, die Verhandlung über Inhalte weitgehend ohne Beteiligung von Kindern und Jugendlichen geschehe. Rolf Ahlrichs schlägt daher – in Anlehnung an Thomas Coelen (2008) – eine Form der „kooperativen Arbeitsteilung zwischen der Schule und der Jugendarbeit im Sinne einer kommunalen Kinder- und Jugendbildung“ (Ahlrichs 2019, S.103) oder – in Anlehnung an Benedikt Sturzenhecker (2008a) – die Stärkung der Partizipation von Kinder und Jugendlichen im Kontext kommunaler Ganztagsbildung mit einer starken Rolle der Kinder- und Jugendarbeit vor.

Diese erste Zusammenschau aktueller Debatten im Kontext der Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung zeigen, dass Ansätze einer Verhältnisbestimmung durchaus vorhanden sind, aber zumeist kein analytischer Blick auf die Konzepte eingenommen wird. Vielmehr werden diese oftmals gleichgesetzt. Zudem werden die Kontexte und Räume, in denen (im Fall dieser ersten kleinen Analyse) Demokratiebildung umgesetzt werden soll, wenig reflektiert. Und drittens werden demokratietheoretische Begründungen, ausbuchstabierte pädagogische Konzepte und Einwände der Übernahme für andere pädagogische Räume, die aus anderen Feldern und Professionen, wie der sozialpädagogischen Demokratiebildung, artikuliert werden, nicht zur Kenntnis genommen. Dies gilt, wie gezeigt, nicht nur für den Diskurs in der Politikdidaktik, sondern auch für Teile des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. >>>

Die Thesen und ersten Analysen, die wie hier abgedruckt 2021 formuliert wurden, haben sich im Laufe der Netzwerkarbeit bestätigt und ausgeweitet. So sind inzwischen eine kaum noch überschaubare Anzahl an Publikationen zur Demokratiebildung entstanden, neben denen zu den sozialpädagogischen Feldern, der Jugendarbeit und -hilfe (sehr exemplarisch: Fritz 2024; Fritz et al. 2024), insbesondere mit Bezug auf die Schule (Beutel et al. 2022a; Schöne/Carmele 2024; Barth/große Prues 2025; Nietz-Vialis 2025; Busch et al. 2025). Dieser Überhang an Publikationen aus dem schulischen Feld ist im engen Zusammenhang zu sehen mit dem bereits zitierten KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“. Dieser Beschluss wurde in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt, oft unter Beteiligung von Politikdidaktiker:innen. Eine sehr gute Übersicht über die plurale Umsetzung, die teilweise vor allem altbekannte Formate bündeln wie das des Service-Learnings, das dann zum Konzept der Demokratiebildung wird, liefern Wolfgang Beutel und Markus Gloe (2025). Die Frage des Netzwerkes, in welchem Verhältnis politische Bildung und Demokratiebildung stehen, wird auch vor dem Hintergrund der Diagnose sichtbar, dass Demokratiebildung boomt. Denn Demokratiebildung wird zumeist nicht als ein Bildungskonzept begriffen, das bspw. in der Sozialpädagogik ausbuchstabiert ist. Vielmehr scheint es um die Strahlkraft des Begriffes der Demokratiebildung zu gehen, das als Label verwendet wird. Hierbei ist auffällig, dass von Politikdidakter:innen (die nun allesamt mit dem Begriff Demokratiebildung operieren) klassische politikdidaktische Deutungsmuster und Konzepte thematisiert und unter Demokratiebildung gelabelt werden (vgl. etwa: Oberle 2022; Weißeno 2024; May 2025). Zudem wenden

sich die Fachdidaktiken im Allgemeinen der Demokratiebildung zu und diskutieren Demokratiebildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe vor allem mit einem Fokus auf Kompetenzmodelle. Zentral erscheinen hier Fragen, die alle Schulfächer betreffen, etwa: „Über welche konkreten Kompetenzen muss ein zur demokratischer Beteiligung fähiger (und sie wollender) Mensch verfügen? Welche politisch-demokratischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zum Erwerb dieser Kompetenzen können den Schüler:innen durch die fachlichen Zugänge und Methoden jeweils ermöglicht werden?“ (Barth/große Prues 2024, S. 3) Diese Zugänge kennzeichnet allesamt ein Denken in schulischen Konzepten und Strukturen. Die Vorschläge, die zu den Beiträgen der einzelnen Schulfächer zur Demokratiebildung gemacht werden, sind eher als altbekannte Zugänge zu beschreiben (vgl. ebd.; vgl. auch MKJS BW 2019). Auffällig ist zudem, dass auch Verlage auf den Terminus Demokratiebildung in Bezug auf Schule aufspringen. So hat der Friedrich Verlag eine FriedrichDenkfabrik zu der Thematik veranstaltet und Materialien zur Demokratiebildung in der Schule aufgelegt. Demokratiebildung gilt dem Verlag nicht als Konzept, sondern als „komplexes Thema“², u.a. im Sinne eines Unterrichtsgegenstands. Abschließend, und nicht erschöpfend, da zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Einleitung nahezu im Minutentakt Tagungen, Publikationen und Positionspapiere zur Demokratiebildung erscheinen, sei darauf hingewiesen, dass für den Mai 2025 eine Tagung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) und der Hertie-Stiftung unter dem Titel „Demokratie stärken: Warum es auf die Schulen ankommt. Eine Fachtagung zur Demokratiebildung“ angekündigt war. Zum einen atmet die Ankündigung den Spirit der Demokratieförderung, zum anderen ist sie ein Paradebeispiel des Umlabelns. Gestellt werden sollen klassische Fragen der Politikdidaktik und der Schulpädagogik: „Wie kann Kindern und Jugendlichen ein Interesse an historisch-politischem Wissen und demokratischer Partizipation vermittelt werden? Wie können Kinder und Jugendliche Kompromissbildung und kritische Urteils- und Handlungskompetenz auch im überfachlichen Unterricht erlernen? Wie muss sich Schule und Lehrkräftebildung inhaltlich weiterentwickeln, um Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen? Und wie kann über den Unterricht hinaus eine demokratische Schulkultur gestärkt werden?“³ Diskutiert werden soll u.a. die 2024 erschienene Stellungnahme der SWK (2024) mit dem Titel „Demokratiebildung als Auftrag der Schule

2 <https://www.friedrich-verlag.de/demokratiebildung/> [14.06.2025]

3 <https://swk-bildung.org/termin/einladung-fachtag-demokratie-staerken-warum-es-auf-die-schulen-ankommt-2/> [14.06.2025]

– Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung“, das eine Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz darstellt. Diese Stellungnahme ist in der Profession der Politikdidaktik u.a. dafür kritisiert worden (vgl. DVPB et al. 2024), dass es klassische Vorstellungen der kompetenzorientierten Politikdidaktik fokussiert. Auch hier fungiert Demokratiebildung als neues Label für altbekannte oder alte Konzepte, denn in der Zusammenschau wird die Stellungnahme u.a. auch dafür kritisiert, dass neuere Entwicklungen im Feld – wie etwa im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – nicht zur Kenntnis genommen werden. Zum anderen liegt der Veranstaltung ein Bericht der Hertie-Stiftung zu Grunde (Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2023). Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung hat 2023 eine Kommission zum Thema „Demokratie und Bildung“ eingesetzt, aus der Vorschläge für Demokratiebildung erarbeitet wurden. Wie der Fokus verschoben wird, wenn Demokratiebildung im Hinblick auf die Behebung von Krisen (etwa: Demokratiezweifel von Jugendlichen) und auf die Institution Schule diskutiert wird, zeigt eben auch dieser Fall: Die Kommission fordert u.a. eine Einbettung von Demokratiebildung in die Grundschule und die Überarbeitung von Lehrplänen, die Etablierung „verbindlicher Bildungsstandards für Demokratiebildung sowie ein Demokratie-PISA“ (ebd., S. 51), die Einführung von Demokratiebudgets sowie die Finanzierung von Demokratiescouts an Schulen, die „das Management der Schnittstelle zu den vielfältigen außerschulischen Angeboten der Zivilgesellschaft professionell unterstützen“ (ebd., S 51 f.) sowie „Besuche von Politikern in Schule“ (ebd., S 52).

Neben diesen Entwicklungen sind aber auch Publikationen erschienen, die sich, zumindest in Teilen, ebenso mit Blick auf die Schule, um eine Begriffsbestimmung bemühen (vgl. Birnbacher et al. 2023; Beutel et al. 2025; Achour et al. 2025) oder aus Perspektive politischer Theorie dies zu tun versuchen (vgl. Friedrichs et al. 2025). Dabei ist aber auffallend, dass die Verhältnisbestimmungen in aller Regel im Modus der Begriffssetzung operieren und der Schulbezug Verständnisse von Demokratiebildung favorisiert, die Konzepte der politischen Bildung und/oder der Demokratiepädagogik reproduzieren. Auffällig wird das etwa in dem Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik, das in zwei Bänden erschienen ist (Grundlagen und Querschnittsaufgaben sowie Fachperspektiven): Im zweiten Band werden für alle Fächer Potenziale von Demokratiebildung durchdekliniert, wobei zumeist schon etablierte Konzepte und Verfahrensweisen dargestellt werden. Es geht um Bewertung (vgl. Straube 2025), den Abbau

von Lithium als Unterrichtsgegenstand (vgl. Dietz et al. 2025) oder den Umgang mit unterschiedlichen Ansichten (vgl. Balg 2025). Verschiedene Kultusministerien der Länder haben Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Schule formuliert und der Deutsche Schulpreis hat 2025 zu ersten Mal den „Themenpreis Demokratiebildung“ ausgeschrieben. Dabei können, so könnte pointiert zusammengefasst werden, Schulen für politische Bildung im Fachunterricht („Wie und in welchen Formen kommen gesellschaftliche Themen und aktuelle Herausforderungen der Demokratie in das Lernen und den Unterricht?“) und für demokratiepädagogische Bemühungen um demokratische Schulentwicklung („Welche Formen der Beteiligung und Unterstützung gibt es an Ihrer Schule gegenüber der Schüler:innenvertretung? Wie werden die Schülersprecher:innen gewählt?“) ausgezeichnet werden.⁴ All diese Entwicklungen deuten darauf hin, dass Demokratiebildung als Konzept für die Schule fungiert, das eher bildungspolitisch und strategisch eingesetzt wird (so berichtet der Nationale Bildungsbericht Österreich nun auch über Demokratiebildung (vgl. BMBWF 2024)), um in Zeiten der Gefährdung von Demokratie anzuzeigen, etwas für den Erhalt ebendieser zu tun. Das Netzwerk hatte sich zunächst nicht als Aufgabe gesetzt, auch die Kämpfe um den Begriff und das Konzept der Demokratiebildung zu führen. Gleichwohl sind auch aus dem Netzwerk dazu Beiträge entstanden, die etwa konstatieren, dass das „Sich-Ausbreiten der Diskurse um [...] Demokratiebildung als Hinweis auf die Macht-/Wissen-Konstellationen gelesen werden [muss], die unter historisch zu bestimmen politischen Verhältnissen die Popularisierung spezifischer Sichtweisen [hier etwa eine politikdidaktische Lesart und Aneignung von Demokratiebildung, AW] und Konzeptionen begünstigen“ (Butterer et al. 2024, S. 119). Die Popularität des Begriffes und Konzeptes Demokratiebildung ist damit auch zu sehen als ein Resultat von Diskursen, politischer Steuerung und, anders gesprochen, einem spezifischen Bezug auf Macht und Wissen. Nicht untergehen sollte, dass der Begriff auch für die außerschulische politische Bildung an Strahlkraft gewinnt. So ist etwa eine Ausgabe des Journals für politische Bildung, eine Fachzeitschrift für die außerschulische politische Bildung, unter dem Titel Demokratiebildung erschienen (Journal 2023) und vereinzelt gibt es Auseinandersetzungen mit Potenzialen außerschulischer politischer Bildung für die Demokratiebildung (Ballhausen 2022).

Interessant sind auch Beobachtungen, die im Anschluss an die 2021 formulierte These, es gäbe im Feld der Schulpädagogik, genauer der Demo-

4 <https://www.deutscher-schulpreis.de/themenpreis-demokratiebildung> [14.06.2025]

kratiepädagogik, eine vermehrte Gleichsetzung von Demokratiepädagogik mit Demokratiebildung, im Netzwerk ausgearbeitet wurden. Denn dieser früh formulierte Eindruck hat sich im Laufe der Netzwerkarbeit erhärtet. So sind im 2022 erschienenen Handbuch Demokratiepädagogik etliche Beiträge versammelt, die nicht von Demokratiepädagogik, sondern von Demokratiebildung sprechen (vgl. etwa Kenner/Lange 2022a; Möller/Lange 2022b; Ballhausen 2022). Dies ist keine randständige Beobachtung. So hat Tilman Grammes (2023b) in einer Rezension des Handbuches auf die Häufigkeit der Nennung von Demokratiebildung hingewiesen und ebenso angemerkt, dass dieser Terminus den der Demokratiepädagogik zu verdrängen scheine. 2025 fand sodann die Jubiläumsveranstaltung der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) zum Anlass ihres 20jährigen Bestehens in der Evangelischen Akademie in Hofgeismar unter dem Titel „Welches Demokratieverständnis braucht die Demokratiebildung?“ statt. Hier ist auffällig, dass die Bestimmung des Verhältnisses, das Ulrich Ballhausen etwa vornimmt, auf die Perspektive der Sozialpädagogik zielt, während andere Autor:innen Demokratiebildung in demokratiepädagogischer Tradition auf die Schule beziehen. Dies erhärtet die These, dass der Standpunkt der Autor:innen (sehr dichotom dargestellt: Schule vs. Jugendarbeit) mit darüber entscheidet, ob Demokratiebildung als Label für vorher schon durchgeführte schulische Projekte (etwa Klassenrat und Service-Learning) verwendet oder als eigenständiges Konzept skizziert wird. Ein weiterer Sammelband der DeGeDe, der 2025 unter dem Titel „Demokratie, Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft“ erschien, wurde ebenso mit dem Terminus Demokratiebildung beworben, diesmal in Bezug auf „Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft“ (Kahle et al. 2025). Auch die Schriftenreihe der DeGeDe, das Jahrbuch Demokratiepädagogik, wurde umbenannt: Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung. In der Einleitung für das Handbuch Demokratiepädagogik wird hingegen die Entscheidung für den Terminus Demokratiepädagogik plausibel dargelegt. In Bezug auf die Debatten um die Verwendung des Terminus Demokratiebildung scheinen sich die Herausgeber der Lesart eines Daches anzuschließen (vgl. Kapitel 3 in diesem Buch), in der Demokratiebildung die Konzepte der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung gewissermaßen rahmt und zusammenführt und damit auch alte Debatten und Konflikte zwischen diesen beiden Konzepten beizulegen vermag (vgl. Beutel et al. 2022c, S. 35).

Kurz vor Redaktionsschluss für dieses Buch wurde der Monitor-Bericht Demokratiebildung veröffentlicht (vgl. Beutel/Lange 2025), verantwortet

von einem einflussreichen Protagonisten der Demokratiepädagogik (Wolfgang Beutel) und der Politikdidaktik (Dirk Lange). Im Zentrum des Monitors stehen Interviews mit Akteur:innen und Expert:innen aus dem Bereich Demokratiebildung. Unter Demokratiebildung ließen sich, so die Herausgeber in der Einleitung, „Diskussion[en] um Konzepte und Begriffe der demokratischen Erziehung und der Demokratiepädagogik, der Politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in den Schulen und der Jugendbildung“ zusammenfassen. Interessanterweise wird in der Einführung und Begründung des Monitors ein Begriff der Demokratiebildung exponiert, der die Dachmetapher aktiviert: Demokratiebildung bündele die Synergien der Konzeptionen von „institutionalisierte[r] Politischer Bildung“ und „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Lange 2025, S. 15 f.): Erstere Sorge für eine „Bildung zur Mündigkeit mit der Betonung des Politischen und des fachlichen Orientierungswissens unter der Maxime von Pluralität, Demokratie und Menschenrechten“, zweiteere lege „besonderen Wert auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Sie fokussiert sich auf die praktische Erfahrung von Demokratie durch die Erprobung von demokratischen Elementen in der Schule – beispielsweise im Kontext fächerübergreifender demokratischer Unterrichtskultur – sowie einer Demokratisierung des Lernorts Schule insgesamt unter dem Aspekt der demokratischen Schulentwicklung“ (ebd.). Insgesamt ist auffällig, dass die Debatten um Demokratiebildung in der Beschreibung der Ausgangslage des Monitors Demokratiebildung eine zentrale Rolle für die Akzentuierung von Demokratiebildung spielen (ebd., S. 17 ff.). Insgesamt konstatiert Wolfgang Beutel als Synopse aus den 59 Interviews mit „Expert*innen aus den differenten Feldern der Demokratiebildung“ (ebd., S. 27), dass es keine Einigkeit darüber gebe, was mit Demokratiebildung und „diese[n] begründenden Konzepte[n]“ (Beutel 2025, S. 209) genau gemeint sei. Es zeigt sich aber auch, dass es einen Überhang an schulischen, politikdidaktischen und schulpädagogischen Verständnissen gibt, die von Verständnissen aus der Sozialen Arbeit ergänzt werden, da auch Akteur:innen aus diesem Feld interviewt wurden – ein Fortschritt, wenn man bedenkt, dass die sonstige v.a. schulpädagogisch und politikdidaktisch geführte Debatte dieses Feld sonst nicht zur Kenntnis nimmt (siehe etwa die Leitfäden für die Bundesländer Berlin (LISUM 2020) oder Baden-Württemberg (MKJS BW 2019) oder die oben zitierte SWK Stellungnahme). Wolfgang Beutel kann aber auch hier feststellen, dass die Debatte im Grunde nur aufgewärmte Argumente aus der Vergangenheit, u.a. aus den Diskussionen um das BLK-Programm „Demokratie-Lernen“ hervorbringt: „Insgesamt gesehen tauchen hier die Argumente auf, die sowohl in

der politischen Bildung und ihrer Didaktik seit Jahren formuliert werden als auch diejenigen, die sich der Diskussion um die Demokratiepädagogik der letzten drei Dekaden verdanken.“ Bemerkenswert und positiv hervorzuheben sei lediglich, dass der Konflikt getilgt zu sein scheint, „dass die Argumentation weniger konfrontativ ist als in früheren Jahren und dass sie zugleich stark von den Erfahrungen vorliegender Schulpraxis ausgeht sowie die Lehrerbildung auf allen drei Ebenen beeinflussen möchte“ (Beutel 2025, S. 211).

1.3 Ebenen der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung

Aus den ersten kursorischen Überlegungen aus dem Jahre 2021, die immer wieder im Netzwerk zwischen 2021 und 2024 aufgegriffen wurden, sind bereits mehrere Ebenen der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung angesprochen, die in der vorliegenden Publikation mal mehr mal weniger implizit bearbeitet werden:

1. Relevant sind die *Professionen*, die zu Demokratiebildung und/oder politischer Bildung arbeiten.
2. Relevant sind die *theoretischen Bezüge*, die bei der Bestimmung von Demokratiebildung und/oder politischer Bildung sowie ihrem Verhältnis zueinander aktiviert werden.
3. Relevant ist der *Ort* bzw. der *Raum*, an dem Demokratiebildung und/oder politische Bildung umgesetzt werden soll.
4. Relevant sind *staatliche Anrufungen*, die Demokratiebildung und/oder politische Bildung fordern und fördern und damit verbunden der gesellschaftliche Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung.
5. Relevant sind ebenso der Demokratiebildung und/oder politischen Bildung *nahestehende Theorien und Konzepte*, wie die der Demokratiepädagogik und der Demokratieförderung.
6. Relevant ist der historische Kontext und die *Geschichte* der Konzepte Demokratiebildung und/oder politischer Bildung, den historisch wurden wahlweise auch andere Begriffe aktiviert, wie Demokratieerziehung, Staatsbürgerkunde, Demokratielernen usw.

Ad.1: Die Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung muss die Abhängigkeit der jeweiligen Begriffs- und Konzeptbestimmung von der Profession, in der diese vorgenommen wird,

berücksichtigen. Die Profession der Sozialpädagogik hat ein anderes Selbstverständnis, eine andere Struktur und andere Voraussetzungen als die der Politikdidaktik. Dies wirkt sich auf die jeweilige Kontextualisierung der Begriffe und Konzepte aus.

Ad.2: Bestimmungen pädagogischer und didaktischer Konzepte beziehen sich zumeist auf Theorien. Im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung (aber auch im Kontext von Demokratiepädagogik) sind dies Bildungstheorien, Demokratietheorien und Gesellschaftstheorien sowie -diagnosen, die den normativen Horizont der Konzepte bilden und zu bestimmen helfen. Diese demokratie-, gesellschafts- und bildungstheoretischen Arbeiten können sich wiederum auf unterschiedliche theoretische Strömungen, wie den Pragmatismus, deliberative oder radikale Demokratietheorien beziehen. Eine Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung muss auch diese „Bezugstheorien“ in den Blick nehmen.

Ad.3: Wie bereits angedeutet, ist der Ort bzw. im sozialen Sinne der Raum (vgl. Kessl 2016) relevant für die Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung. Es macht einen Unterschied, ob Demokratiebildung im Kontext von Offener Kinder- und Jugendarbeit oder im Kontext von Schule gedacht wird. Der soziale Raum, die in ihn eingeschriebenen gesellschaftlichen Funktionen und Vorstellungen, formen auch die Vorstellungen und Möglichkeiten von pädagogischen Konzepten mit.

Ad.4: Eine Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung, die u. a. auf der Diagnose beruht, der Begriff der Demokratiebildung werde vielfältig adaptiert für Konzepte, die bisher als politische Bildung und/oder Demokratiepädagogik bezeichnet wurden, muss sich auch mit den staatlichen Anrufungen an Demokratiebildung und politische Bildung befassen, insbesondere, wenn die These im Raum steht, Ausgangspunkt für die politikdidaktischen Aneignungen des Begriffs der Demokratiebildung sei eine Stellungnahme der KMK (s. o.) gewesen. Diese Stellungnahme, die ursprünglich 2009 verabschiedet wurde und 2018 neu gefasst und erneut verabschiedet wurde, verwendet den Begriff der Demokratiebildung selbst nicht, die KMK hat die Stellungnahme aber unter diesem Begriff auf ihrer Homepage veröffentlicht.⁵ Dies geschah zu einem Zeitpunkt, zu dem politische Bildung und Sozialpädagogik mit massiven Präventionsanrufungen konfrontiert waren, was bis heute andau-

5 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html> [06.08.2024]

ert. Politische Bildung und Demokratiebildung hatten und haben in der Logik dieser Anrufungen einen Wert und eine Berechtigung, wenn sie helfen, etwas gegen als problematisch erkannte oder antizipierte Entwicklungen zu leisten und als negative und gefährlich postulierte Entwicklungen zu verhindern. Bildung wird dabei ersetzt durch das Konzept der Prävention. Dies zeigt sich dann auch, so die These, in der terminologischen Verschiebung, weg von politischer Bildung, hin zu Begriffen, die als Demokratiekomposita zu bezeichnen sind, wobei sich Demokratiebildung, neben Extremismusprävention und Demokratieförderung, hier als entleerter Symbol- und Synonymbegriff durchzusetzen schien und scheint. Die Ersetzung des Begriffs der politischen Bildung durch einen der drei genannten, das Netzwerk interessierte sich v. a. für die Prozesse rund um den Begriff der Demokratiebildung, kann also zumindest auch als eine Reaktion des Feldes auf eine staatliche Anrufung gelesen werden. Ob dies als affirmativer oder subversiver Akt (vgl. Barbehön/Wohnig 2022b) zu interpretieren ist, müsste im Einzelfall analysiert werden. Deutlich wird aber, dass mit der Umetikettierung keinesfalls eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Demokratiebildung einhergehen muss. Diese Problematik verschärft sich noch vor dem Hintergrund förderpolitischer Steuerung insbesondere der außerschulischen Jugendbildung: Ein Großteil der Fördermittel im Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung werden mittlerweile in Präventionsprogrammen ausgeschüttet (vgl. Widmaier 2024a). Etwas für Demokratieförderung und Demokratiebildung zu tun, gilt oftmals als Ausweis der Präventionsarbeit. Dies ist verständlich, da über eine solche Benennung Bildungsarbeit finanziert werden kann (vgl. Greuel 2018; Bürgin 2025). Es zeigt aber auch, dass Versuche, die Begriffsirritationen und -verwirrungen aufzulösen, die Debatten der Professionen um Demokratiebildung und politische Bildung in den Blick nehmen müssen, um zu analysieren, was hinter den Begriffen an Vorstellungen von Bildung steckt.

Ad.5: Wie bereits deutlich wurde, bezieht sich die Begriffsverwirrung nicht nur auf die Begriffe und Konzepte Demokratiebildung und politische Bildung, sondern auf weitere Begriffe, die im Diskurs verwendet werden, wie Demokratieförderung, Demokratieerziehung, Demokratielernen und Demokratiepädagogik. Das Netzwerk hat in seiner Bestimmungsarbeit insbesondere auf den Diskurs der Demokratiepädagogik Bezug genommen, da dieser einen wissenschaftlich reflektierten Hintergrund hat (Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft) und sich dort die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung sowie zwischen diesen beiden Begriffen und Konzepten und ‚der‘ Demokratiepädagogik sehr gut

nachzeichnen lässt. Interessant ist, dass der Begriff der Demokratiepädagogik in jüngster Zeit immer wieder aufgegriffen wird, indem auf den zweiten Wortteil, Pädagogik, fokussiert wird und dadurch eine umfassende Geltung des Begriffes reklamiert wird. So argumentieren sowohl Beutel et al. (2022c) für die Verwendung von Demokratiepädagogik als Sammelbegriff als auch Oliver Bokelmann (2023, S. 2 f.): „Es wird dementsprechend vorgeschlagen, den Begriff ‚Demokratiepädagogik‘ zu verwenden, wo es um praktisch-pädagogische Zielsetzungen, theoretische Konzeptionierungen sowie damit verbundene Handlungen geht, und ‚Demokratiebildung‘ immer dann zu nutzen, wenn eher das selbstbestimmte Aneignungsergebnis bzw. der dahinführende Prozess im Vordergrund steht“. Die Trennung von Zielsetzungen und Konzepten auf der einen und Aneignungsprozesse auf der anderen Seite stellt hier eine neue Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und Demokratiepädagogik dar, bringt aber eine Trennung von Zielen und Konzepten auf der einen und Bildungsprozessen auf der anderen Seite mit sich. Politische Bildung und Demokratiebildung, so wie sie im Diskurs verwendet werden, beinhalten zumeist aber beide Seiten.

Neben dem Begriff der Demokratiepädagogik gilt es auch zu reflektieren, welche Bildungsvorstellungen und Konzepte in und durch weitere Begriffe, wie etwa dem der Demokratieförderung (siehe dazu Ehnert/Walter 2023), transportiert werden.

Ad.6: In der Geschichte der politischen Bildung und der Sozialpädagogik wurden immer wieder Begriffe und Konzepte eingeführt, die das Ziel und die Aufgabe formulierten, Menschen für das Leben in der Demokratie zu befähigen und sie zu unterstützen, demokratische Bürger:innen zu werden. Dies geschah, wie dargelegt, mit Bezug auf unterschiedlichste Begriffe und unter Anleihe verschiedener Theorien. Interessant ist dabei etwa, dass die Demokratiepädagogik und das Demokratie-Lernen in ihrer Begründung und Geschichtsschreibung (Himmelmann 2001) auf eine Dewey Rezeption verweisen, die von Theodor Wilhelm (Friedrich Oetinger) mit Verweis auf Georg Kerschensteiner bereits 1951 (vgl. Wilhelm 1951) vorgelegt wurde und die durchaus auch autoritäre Züge enthält (vgl. Wohnig 2025b). Auch die politische Bildung greift auf Begründungen zurück, die historisch gewachsen sind, etwa wenn der Konfliktbegriff als zentral herausgestellt wird (vgl. Giesecke 1972). Die Begriffe und Konzepte stehen also in einer Tradition, manche werden verworfen – aktuell scheint der Erziehungsbegriff verpönt zu sein, Demokratieerziehung und politische Erziehung sind keine Termini, mit denen Konzepte gerne betitelt werden (siehe die Kritik Engelmans an der politikdidaktischen Demokratiebildungslesart, s. o.) –

andere werden aktualisiert, neue kommen hinzu. Dieses Neue bezieht sich jedoch immer auch auf Debatten aus der Geschichte. Diese zu kennen, hilft ebenso bei der Bestimmung des Verhältnisses von politischer Bildung und Demokratiebildung.

1.4 Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes, Ergebnisse und Aufbau des Buches

Die Arbeit des Netzwerkes hat sich grob an vier zentralen Forschungsfragen orientiert, die die Arbeitsweise des Netzwerkes ebenso strukturierten. Im Folgenden werden die Forschungsfragen dargestellt und die Arbeitsweisen exemplarisch umrissen. Zudem werden einige zentrale Ergebnisse der Netzwerkarbeit dargestellt.

1.4.1 Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes

Das DFG Netzwerk war angetreten, vier Forschungsfragen zu bearbeiten:

- Auf welchen Begriffsverständnissen (von Bildung, Demokratie, Politik, ...) basieren Demokratiebildung und politische Bildung?
- Wie stehen Demokratiebildung und politische Bildung in dem jeweiligen Wissenschafts- und Praxisfeld (schulische politische Bildung, außerschulische politische Bildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Soziale Arbeit usw.) im Verhältnis?
- Wie unterscheiden sich Demokratiebildung und politische Bildung in ihrem jeweiligen Feld hinsichtlich der theoretischen Begriffe und Begründungen, der Konzepte und der Bildungspraxis?
- Neben den feld- und professionsbedingten Unterschieden: Welche Gemeinsamkeiten bestehen zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung in ihren Begriffen, Begründungen, Konzepten und in der Bildungspraxis?

Die Forschungsfragen wurden spezifiziert und in mehreren Treffen diskutiert. Diese Treffen befassten sich schwerpunktmäßig mit:

- Verständigung über die Grundlage von Demokratiebildung und politischer Bildung: Demokratie-, Politik- und Bildungsbegriffe.

- Verständigung über die *Institutionen* und *Räume*⁶ von Demokratiebildung und politischer Bildung: Schule, außerschulische Bildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Vereine, Verbände, Jugendsozialarbeit.
- Vorstellung und Diskussion der *Begriffe* und *Konzepte* aus den einzelnen Feldern Demokratiebildung und politische Bildung.
- *Unterschiede* und *Gemeinsamkeiten* in den Feldern der Demokratiebildung und politischen Bildung.

Die Diskussionen waren dabei stets miteinander verknüpft. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Aufgrund der Relevanz für die Felder der Demokratiebildung und der politischen Bildung stand für *Schwerpunkt 1* u. a. die Auseinandersetzung mit der Demokratie- und Erziehungstheorie John Deweys und dabei v. a. mit seinem Begriff und Konzept von Demokratie und Bildung im Mittelpunkt. Dabei wurde eine Analyse der Rezepti-

6 Im Antrag war noch von Praxisfeldern und Orten die Rede. In der Arbeit des Netzwerks hat sich herausgestellt, dass es sinnvoll ist, sich auf ein Raumkonzept zu beziehen, in dem pädagogische Orte und Institutionen als soziale Räume gedacht werden können. Ähnlich hat dies auch der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) getan, interessanterweise ist in diesem auf der Basis des Raumkonzeptes die Gleichsetzung politische Bildung ist Demokratiebildung vorgenommen worden. Das Raumkonzept im 16. Kinder- und Jugendbericht ergibt sich bei genauerer Betrachtung in gewisser Weise aus der Definition von politischer Bildung als Demokratiebildung. Indem Schule, außerschulische Jugendbildung, Bundeswehr, OKJA nicht rein als Institutionen, sondern soziologisch als soziale Räume begriffen werden, sind sie nicht als ausschließlich geografische oder architektonische Orte, Gebäude usw. zu begreifen, sondern als Räume, die in sozialen Prozessen, bspw. von Jugendlichen, geschaffen werden. Bezüge lassen sich schließen zu Arbeiten, die nach dem sogenannten Spatial turn (vgl. Böhme 2009) entstanden sind und die mittlerweile auch in den Erziehungswissenschaft diskutiert werden (vgl. Kessl 2016). In solchen Forschungsarbeiten steht die Frage im Zentrum, wie sich der Raum (Schule, außerschulische Bildungsstätte usw.) konstituiert, wer an der Herstellung von Sinn im Raum beteiligt ist, wie der Raum auf das pädagogische Geschehen wirkt sowie v. a. welche gesellschaftlichen Normsetzungen, Vorstellungen, Regeln usw. in den Raum eingeschrieben sind (etwa Herrmann 2014). So bekommen Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen der sich in den Räumen bewegenden Akteure eine Bedeutung: „Der Raum materialisiert Sinn und manifestiert diesen persistent, also anhaltend. Der Raum entzieht 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, S. 29). Das Netzwerk hat diese Konzepte diskutiert und dabei v. a. auch die Unterschiede der sozialen Räume in den Blick genommen, etwa mit Blick auf die gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation pädagogischer Institutionen (etwa: Schule und OKJA) oder dem Merkmal der Freiwilligkeit und der demokratischen Partizipation.

on Deweys in den Feldern Demokratiebildung, Demokratiepädagogik und politische Bildung vorgenommen. Deutlich wurde dabei, dass die institutionellen und räumlichen Kontexte (*Schwerpunkt 2*) eine zentrale Rolle für diese Rezeption spielen:

- Die sozialpädagogische Demokratiebildung fragt mit Dewey danach, was in den pädagogischen Institutionen und Räumen überhaupt (deliberativ) durch die als mündig begriffenen Subjekte aushandelbar ist, wie Demokratie in den Institutionen gelebt und nicht bloß als Experiment begriffen werden kann (Erweiterung über den Experimentbegriff hinaus). Sie tut dies mit dem Fokus auf die Jugendarbeit, aber auch kritisch in Bezug auf die Rolle von Jugendarbeit in der Ganztagschule (vgl. Sturzenhecker 2020, S. 1267 ff.).
- Die Demokratiepädagogik bezieht sich mit der Intention einer demokratischen *Schulentwicklung* auf Dewey, sie fragt danach, wie der Raum der Schule demokratisiert werden kann.
- Die politische Bildung – zumindest Teile von ihr – betrachtet die Aneignung von Wissen im schulischen (und – wiederum in Teilen – außerschulischen) Lernen als experimentellen Vorgang, der didaktisch begleitet wird. Zudem besteht eine Lesart, in der Deweys Demokratiebegriff dreigeteilt und als Stufenmodell modelliert wird: Die Schüler:innen bewegen sich in ihrem Lebensalter lernend von der Lebens- über die Gesellschafts- zur Herrschaftsform (vgl. Himmelmann 2001). Im Raum Schule werden die lernenden Subjekte nicht als mündig begriffen, sondern mündig gemacht.

Hier zeigte sich exemplarisch, dass der Blick auf die Differenzen lohnt und eine vorschnelle Gleichsetzung (Dewey als Theoriebezug für alle drei Felder: Demokratiebildung = Demokratiepädagogik = politische Bildung) irritiert. Vielmehr lohnt eine Analyse der Konzepte Demokratiebildung und politische Bildung (*Schwerpunkt 3*) und der Blick auf die Unterschiede (*Schwerpunkt 4*), da dabei sowohl Differenzen im Selbstverständnis der Professionen, in der Ausbuchstabierung der Konzepte sowie der Konstitution sozialer Räume (Schule, Jugendbildungsstätte, OKJA, Vereine usw.) in den Blick geraten.

1.4.2 Ergebnisse der Netzwerkarbeit und Perspektiven

In Bezug auf die genannten vier Forschungsfragen und Fokusse können – hier thesenartig dargestellt – folgende Ergebnisse der Arbeit des Netzwerkes benannt werden:

1. Die pluralen Theoriebezüge in den Feldern der Sozialpädagogik und der politischen Bildung ähneln sich. Festzustellen ist eine fruchtbare Verwendung der Arbeiten von John Dewey in den Konzepten der Demokratiebildung, der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung, weshalb sich das Netzwerk intensiv mit der Dewey-Rezeption in diesen Kontexten auseinandersetzte. Hier konnte herausgearbeitet werden, dass die Art und Weise der Bezüge auf Dewey beeindruckend unterschiedlich ist: Im Feld der Demokratiebildung wird der Aspekt der demokratischen Erfahrung betont, das Lernen von Demokratie durch demokratische Praxis. Im Feld der politischen Bildung wird eher auf die Aneignung von Wissen als experimenteller Vorgang Bezug genommen (s. o.). Im Laufe der Debatten im Netzwerk wurde immer wieder das Verhältnis von pragmatistisch, deliberativ und radikaldemokratisch begründeter Demokratiebildung und politischer Bildung diskutiert (vgl. Schäfer 2024, 2022; Kierot et al. 2025; Westphal 2022a, 2022b, 2022c), etwa in Bezug auf den Politik- und Demokratiebegriff.

2. Schon das erste Treffen hat die Erkenntnis gebracht: Die zentrale Kategorie zur Unterscheidung von Konzepten und Lesarten von Demokratiebildung und politischer Bildung ist der soziale Raum, in diesem Kontext sind es die pädagogischen Institutionen. Das Netzwerk hat sich daher mit den Differenzen der Räume Vereine (vgl. Ahrlichs/Fritz 2024, 2021a, 2021b; Fritz 2024), Verbände (vgl. Riekmann 2022; Bracker/Riekmann 2023; Bonus/Riekmann 2024), Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Schumacher 2021), außerschulische politische Jugendbildung und Jugendbildungsstätten (vgl. Riekmann 2021; Butterer et al. 2023; Sämann/Wohnig 2023; Sämann/Wohnig 2022a; Wohnig 2021a; Wohnig 2024a), internationale Jugendarbeit (vgl. Görtler/Schäfer 2024; Schäfer/Widmaier 2024), Jugendstrafvollzug (vgl. Tölle 2023) sowie Schule (vgl. Coelen/Wohnig 2025; Sämann/Wohnig 2023; Wohnig 2021a; Kierot 2023a; Kenner/Lange 2022a, 2022b; Grammes 2023a, 2023b; Rieber 2025) beschäftigt. Zudem wurde eine international vergleichende Differenzierungslinie einbezogen, mit Blick auf die Schweiz (vgl. Ziegler/Waldis 2021), Österreich (vgl. Möller/Lange 2022a) und Deutschland. Auffällig wurde durch diese Analysearbeit, dass Demokratiebildung und politische Bildung keine geschlosse-

nen Konzepte sind, sondern je nach sozialem Raum, in dem sie ihre Wirkung entfalten (sollen), andere Aneignungen und Begründungen des Begriffes und Konzeptes vorgenommen werden. U. a. aus diesen Arbeiten sind die Differenzierungsvorschläge von Demokratiebildung (sozialpädagogische, schulpädagogische, politikdidaktische) und politischer Bildung (Soziale Arbeit, politikdidaktische, außerschulische) hervorgegangen (vgl. Sämann/Wohnig 2022b, 2022; Wohnig 2022a, 2024, 2025a), die in Kapitel 3 präsentiert werden.

Diese Vorschläge basieren auf den im Netzwerk vorgenommenen Begriffsanalysen, d. h. den Analysen von in pädagogischen und didaktischen Diskursen vorzufindenden Verständnissen von Demokratiebildung und politischer Bildung. So zeigen die Analysen der Verwendung des Begriffes und Konzeptes der Demokratiebildung in aktuellen pädagogischen und didaktischen Fachdiskursen, dass sowohl im schulpädagogischen als auch im politikdidaktischen Verständnis eine Hierarchie eingebaut ist, die Demokratiebildung als Dachbegriff (zumeist von politischer Bildung und von Demokratiebildung) definiert.⁷ Das schulpädagogische und politikdidaktische Verständnis zeigt sich in Elementen auch in Kernlehrplänen (bspw. der Länder Berlin und Brandenburg) und Leitfäden für die Schule (Baden-Württemberg), was deutlich macht, dass Demokratiebildung auf höchster Ebene in Schule implementiert wird. Beide Verständnisse – das politikdidaktische wie auch das schulpädagogische – implizieren mit der Hierarchisierung bzw. Gleichsetzung (Demokratiepädagogik = Demokratiebildung) auch eine deutliche Unterscheidung von einer sozialpädagogischen Lesart, die skeptisch auf die Möglichkeiten von Demokratiebildung in Schule schaut (vgl. Sturzenhecker 2020). Die schulpädagogische und politikdidaktische Lesart hingegen betonen die demokratisierende Kraft der Demokratiebildung für die Institution Schule auf der Ebene von Fachunterricht und Schulentwicklung: „Dabei speist sich die Zielsetzung der Demokratiebildung aus Maximen der Politischen Bildung [„Bildung zur Mündigkeit“ „im Fach Politik“] und Demokratiepädagogik [„Demokratisierung der Schule als Lernort der Demokratie“]“ (Beutel et al. 2022a, S. 137 f.). Einschätzungen wie: „[W]ie der bildungspolitisch geprägte Begriff der Demokratiebildung in diesem Diskurs Stellung und Konzeptstärke beziehen kann, stellt dabei ein zu bearbeitendes Forschungsdesiderat dar“ (ebd., S. 136), können

7 Der in Teil zwei dargestellte Modus der Gleichsetzung, der 2021 noch als vorherrschend analysiert wurde, findet sich auch in der Hierarchisierung, er ist verglichen mit der Hierarchisierung, so zeigten die Analysen ab 2021, jedoch nicht das maßgebliche Moment der Verhältnisbestimmung.

nur vor dem Hintergrund des Abstrahierens von den Diskursen und der empirischen Forschung der sozialpädagogischen Demokratiebildung, die das Netzwerk stark diskutiert und rezipiert hat, getroffen werden. Demokratiebildung in der politikdidaktischen und schulpädagogischen Lesart gilt daher eher als ein „Konsens- und Integrationsbegriff“ (May 2022, S. 258, ähnlich auch Grammes 2023b), als ein „pädagogisch-didaktisches Konzept“. Begrifflich werden hier die Stärken von politischer Bildung und Demokratiepädagogik zusammengeführt und als schulische Querschnittsaufgabe definiert. Das geschieht aber ohne dass dabei ein neues Konzept entsteht oder auf ein Konzept der Demokratiebildung verwiesen würde. Vielmehr dient Demokratiebildung rein begrifflich als Zusammenführung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung. Dies zeigt sich an den drei Aufgaben, die May Demokratiebildung zuspricht:

- Demokratiebildung vermittelt „für das demokratische Gemeinwesen funktionales politisches Wissen und Verstehen, politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz (v. a. Konfliktkompetenz) und politische Einstellungen“ (= *politische Bildung*).

- „Demokratiebildung [wird verstanden] als Didaktik und Methodik des Nachdenkens über Politik und des gegenstandsgebundenen Kompetenzerwerbs“, d. h. sie fördert eine „ganzheitliche Auseinandersetzung mit politischen Gegenständen, Themen oder Fragestellungen [... in] politisch-demokratische[n] Lernprozessen“ (= *politische Bildung*).

- Demokratiebildung ist eine „professionelle Praxis der demokratischen Gestaltung sozialen Miteinanders in pädagogischen Kontexten“ (= *Demokratiepädagogik*) (May 2022, S. 258 f.).

Eine ähnliche Diagnose nimmt auch Jürgen Gerdes vor, wenn er schreibt, dass das „Spektrum der Aspekte und Merkmale, die in verschiedenen Beiträgen und Papieren mit Demokratiebildung in Verbindung gebracht werden, von eigenständigen Profilierungsversuchen von Demokratiebildung [hier: sozialpädagogische Demokratiebildung] bis zur Identifikation dieses Konzepts mit bereits etablierten Konzepten wie Demokratiepädagogik, Politischer Bildung [in den Termini des Netzwerkes meint Gerdes hier die schulpädagogische und politikdidaktische Demokratiebildung] [reicht]“ (Gerdes 2022, S. 1329). Insgesamt lässt sich feststellen, dass das schulpädagogische und politikdidaktische Verständnis, obgleich es erst seit kurzer Zeit ausbuchstabiert wird, einen breiten Raum einnimmt. So kommt Gerdes (2022, S. 1331) zu dem Urteil, die „plausibelste Definition von Demokratiebildung“ sei diejenige, die „diejenigen Elemente und Themenbereiche beinhaltet, die in den verschiedenen Konzeptpapieren am

häufigsten genannt werden“ und zitiert anschließend Frederik Damerau, Michael May und Janine Patz (2017, S. 2), die ein ebensolches Verständnis von Demokratiebildung vorlegen: „Der Begriff Demokratiebildung beschreibt nach unserem Verständnis ein menschenrechtsorientiertes, ganzheitliches Konzept, welches politische Bildung, Demokratiepädagogik und Didaktik umfasst. (...) Als Demokratiebildung werden hierbei alle Prozesse zur Aneignung demokratischer Wissens-, Urteils-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz definiert, insofern diese selbst partizipativ gestaltet sind, vielfältige Perspektiven und diskriminierungsfreie Beteiligungsformen ermöglichen“.

Das sozialpädagogische Verständnis von Demokratiebildung hingegen etabliert sich als Konzept, das Demokratiepädagogik und politische Bildung in kein unter- oder übergeordnetes Verhältnis setzt. Es zeigt sich, dass die professionsbezogenen Debatten in der Sozialen Arbeit dazu geführt haben, dass Demokratiebildung hier als theoretisch wie empirisch ‚eigenständiges‘ Konzept ausbuchstabiert werden konnte, wohingegen die politikdidaktische und schulpädagogische Lesart Demokratiebildung als Zusammenführungsbegriff verwendet. Das Netzwerk hat diese Erkenntnis aus den Analysen zum Anlass genommen, die differenzierende Perspektive zu stärken.

3. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung sind mit Hinblick auf die Differenzierungslinien, die unter 1) und 2) beschrieben wurden, in Form von Analysen 1) der Diskurse in politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, 2) politisch- und bildungs-theoretischer Begründungen der Konzepte, 3) professionsbezogener sowie raumbezogener Aspekte herausgearbeitet worden. Daraus entstand eine idealtypische Differenzierung von Demokratiebildung und politischer Bildung, die als analytisches Instrument zu verstehen ist: Durch die idealtypische Differenzierung zentraler Kernelemente der Konzepte wird erstens ein analytischer Blick auf den Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung, zweitens ein empirischer Blick auf Prozesse der Demokratiebildung und/oder der politischen Bildung in den verschiedenen pädagogischen Räumen sowie drittens eine Analyse der (Un)Möglichkeiten von Demokratiebildung und politischer Bildung in den verschiedenen pädagogischen Räumen möglich.

Tabelle 1: Differenzierung von Demokratiebildung und politischer Bildung (vgl. Kapitel 3)

Sozialpädagogische Demokratiebildung	politische Bildung
<ul style="list-style-type: none"> • Partizipationspotenziale der pädagogischen Räume • Ermöglichung demokratischer Erfahrung: Lernen von Demokratie in demokratischer Praxis • Angenommene Mündigkeit aller Teilnehmenden (Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit) • Betroffenheit als Grund für Kompetenz/inhaltliche Expertise der Teilnehmenden • Gemeinsame Deliberation von Fachkräften und Teilnehmenden (durch Rechte und Verfahren abgesichert) • Partizipation in der Kommune 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Politische als Gegenstand: Aufgreifen von Konflikten • Analyse von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Gegenständen/Konflikten • Analytisches Vordringen zu den strukturellen Bedingungen des behandelten Konfliktes • Ermöglichung politischer Urteilsbildung • Ermöglichung von politischer Partizipation (und damit Erfahrung) im Kontext des analysierten Konfliktes

Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Raumes der Jugendbildungsstätte

Der vorgenommenen idealtypischen Differenzierung von Demokratiebildung und politischer Bildung, wie sie in Tabelle 1 dargestellt ist, liegt die These zu Grunde, dass dadurch u. a. ein Gewinn für die pädagogische Praxis entsteht, der hier exemplarisch anhand der Analyse eines pädagogischen Raumes angedeutet werden soll. Dieser Gewinn besteht wie bereits angedeutet in der Befragung pädagogischer Orte und Räume nach Potenzialen für politische Bildung und Demokratiebildung. Dabei geraten auch Grenzen der Orte und Räume in den Blick. Jana Sämann und Alexander Wohnig haben aus dem Netzwerk heraus auf der Basis der oben dargestellten Tabelle vier Leitfragen zur Anwendung auf pädagogische Orte und Räume vorgeschlagen (vgl. Sämann/Wohnig 2022b), die hier zur

Veranschaulichung exemplarisch anhand der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte⁸ beantwortet werden.

Wo sind Gelegenheiten für Demokratiebildung, wo solche für politische Bildung in der jeweiligen Institution? Wie ist die Institution organisiert?

Der Zweck der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte ist es, politische Jugendbildungsseminare anzubieten. Abseits der empirischen Wirklichkeit ist sie daher ein Ort der politischen Bildung, der zu diesem Zwecke eingerichtet ist. Die sich darin bewegenden Fachkräfte arbeiten auf das Ziel hin, politische Bildung zu ermöglichen. Die außerschulische politische Jugendbildungsstätte kennt in der Regel keine Mitgliedschaft, eine demokratische Organisationsstruktur ist zwar in vielen Fällen vorhanden, Kinder und Jugendliche, in dem Sinne also Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen, sind dabei allerdings nicht berücksichtigt. Ehrenamtliches Engagement ist möglich, die Öffnung zur kommunalen Öffentlichkeit stellt oftmals ein wichtiges Feld der Arbeit dar, ist aber nicht zwangsläufig gegeben. Die Freiwilligkeit der Teilnahme wird in der außerschulischen politischen Jugendbildung zwar als hohes Gut und Kern der Profession beschrieben (vgl. etwa Schröder 2014), wird aber konterkariert von der Realität von Veranstaltungen, die in Kooperation mit Schule und dadurch zumeist als nicht freiwillige Veranstaltungen stattfinden. So führen Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten – ein Zusammenschluss von fast 100 Einrichtungen – rund 25 bis 30 Prozent ihrer Veranstaltungen in Kooperation mit Schulen durch (vgl. AdB 2021, S. 4). Die Möglichkeiten für Demokratiebildung ergeben sich also in der Regel nicht direkt aus der Organisationsform außerschulischer politischer Jugendbildungsstätten. Situative Mitsprachemöglichkeiten sind hier in den Veranstaltungen selbst zu finden, wenn Jugendliche die Möglichkeiten bekommen, an der Programmgestaltung, der Durchführung und der Verfügung über die Ergebnisse zu partizipieren. Dies kann am ehesten als eingeschränkte und von den Fachkräften in Einzelphasen zugelassene Form von Partizipation (aber nicht als genuine Demokratiebildung (vgl. Ahlrichs 2019)) verstanden werden, die jedoch nicht systematisch erforscht ist.

8 Diese Analyse findet sich in Wohnig 2024a.

Was ermöglicht Demokratiebildung, was ermöglicht politische Bildung in der jeweiligen Institution? (Wie) Könnte die institutionelle Verfasstheit hinsichtlich demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten verändert werden?

Sequenzen der Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte können ermöglicht werden durch pädagogisch und inhaltlich offene Settings. Durch einen offenen, subjektorientierten Bildungsbegriff, der nicht auf Kompetenzen und Erwerb von Fachkenntnissen beschränkt ist (in Abgrenzung zum schulischen Bildungsbegriff), sind Erfahrungen der partizipativen Mitgestaltung politischer Bildungsprozesse möglich. Auch die Verfügung über den Bildungsinhalt, beispielsweise durch politische Aktionen, erlaubt das Hinaustreten aus der Bildungsstätte in die Kommune und damit eine Interaktion in der demokratischen Öffentlichkeit. Für langfristige Demokratiebildungsprozesse herausfordernd ist hingegen, dass Bildungsstätten nur selten in der Kommune der Teilnehmendengruppe liegen. Politische Bildung wird ermöglicht durch die Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen, politischen und/oder ökonomischen Gegenstand, eine kritische Analyse eben dieses Gegenstandes und die politische Urteilsbildung. Für die außerschulische politische Jugendbildung ist zudem das Ermöglichen politischen Handelns zentral für ihr Professionsverständnis (vgl. Widmaier 2015). Sie erlaubt daher, politisches Handeln als politische Bildung zu verstehen.

Was verhindert Gelegenheiten für Demokratiebildung, was verhindert politische Bildung in der jeweiligen Institution? Wo sind Grenzen?

Politische Bildung kann durch die Fokussierungen von Bildungsangeboten auf individuelles, soziales Handeln verhindert werden, sowohl in der inhaltlichen Auseinandersetzung (Prävention von individuellen „Fehlvorstellungen“) als auch im Kontext der Resultate der Analysen (individuelles, karitatives Handeln zur vermeintlichen Lösung politischer und/oder gesellschaftlicher, ökonomischer Krisen, Konflikte, Probleme). Ein solches Verständnis politischer Bildung ist aktuell sehr verbreitet und manifestiert sich u. a. in Programmen zu Extremismusprävention und Demokratieförderung (vgl. kritisch dazu Bürgin 2021) sowie in Konzepten des Service-Learnings (vgl. kritisch dazu Wohnig 2018). Die oben beschriebenen institutionellen Grundlagen der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte beschreiben die Grenzen der Demokratiebildung in dieser Institution: Es gibt kein Recht auf Beteiligung, allerdings ein starkes Paradigma der Partizipation, das im Selbstverständnis der außerschulischen politischen Jugendbildung zentral ist. Inwiefern sich dies materialisiert, hängt von der Kultur

einer Einrichtung und dem Handeln der darin agierenden Pädagog:innen ab.

In welchem Verhältnis stehen Eigenlogik und Funktion der Institution mit Voraussetzungen von Demokratiebildung und von politischer Bildung?

Im Gegensatz zur Schule besteht die gesellschaftliche Funktion der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte nicht in der Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration junger Menschen. Hier zeigt sich bereits, dass in der Schule von Demokratiebildung zu sprechen, einer Ausblendung des Konzeptes der sozialpädagogischen Demokratiebildung bedürfte, die selbst einen möglichen Raum für Demokratiebildung in der Schule im Nachmittagsbereich des Offenen Ganztages sieht (vgl. Sturzenhecker 2020). Mit dieser Sichtweise bestehen durchaus Potenziale für Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte, die von den beteiligten Fachkräften sowie den Kindern und Jugendlichen vor Ort jeweils genauer auszuloten wären. In Bezug auf politische Bildung bietet das Aussetzen schulischer Logiken und gesellschaftlicher Funktionen Chancen für einen subjektorientierten Ansatz, der möglichst viele Entscheidungsbefugnisse thematischer und inhaltlicher Art für Jugendliche eröffnet. Dies gilt ebenso für die Möglichkeiten politischen Handelns. Gerade in Schulkooperationen wird dieses experimentelle Verständnis politischer Bildung von Jugendlichen sehr wertgeschätzt, es werden Räume emanzipatorischer politischer Bildung und politischen Handelns eröffnet (vgl. Wohnig 2022a), auch wenn die Logik der Institution Schule und ihre gesellschaftlichen Funktionen in außerschulischen politischen Jugendbildungsseminaren, die in Kooperationen mit Schule stattfinden, immer wieder die Logik der außerschulischen politischen Jugendbildung außer Kraft setzen.

Im Hinblick auf den Forschungsstand hat das Netzwerk damit mehrere Leerstellen bearbeitet und eine sehr gute Ausgangslage geschaffen für empirische Forschung zu Demokratiebildung und politischer Bildung in pädagogischen Institutionen:

1. Anders als bisher üblich, wurden die *Begriffsverständnisse interdisziplinär und professionsübergreifend* geführt. Dabei wurden die Konzepte analytisch ernst genommen und in einen Austausch miteinander gebracht.
2. In den Arbeiten zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung wurde ein differenzierender Blick eingenommen, mit dem auch Unmöglichkeiten sowie Hindernisse für Demokratiebildung und/oder

politische Bildung in einzelnen pädagogischen Räumen in den Blick geraten.

3. Diese Differenzierungsarbeiten wurden nicht nur im Hinblick auf *theoretische Bestimmungen* vorgenommen, sondern auch im Hinblick auf die *pädagogischen Räume*. Im Diskurs waren bisher zumeist Arbeiten aufzufinden, die Demokratiebildung oder politische Bildung in einer Institution beschreiben (oder proklamieren).
4. Das Netzwerk hat sich intensiv mit *empirischen Fällen der Demokratiebildung und der politischen Bildung* auseinandergesetzt und danach gefragt, wie sich Demokratiebildung und politische Bildung empirisch in einzelnen pädagogischen Institutionen zeigen, aber auch, wie sie dort jeweils verhindert werden. Dabei wurde deutlich, dass zwischen Norm und Wirklichkeit, zwischen Selbsterzählung und Realität (etwa: Offene Kinder- und Jugendarbeit als Ort der Demokratiebildung) eine Differenz besteht. Dieser Differenz noch stärker empirisch nachzugehen, ist das Vorhaben einiger Netzwerkmitglieder im Anschluss an die Laufzeit des Netzwerks.

1.4.3 Aufbau des Buches

Die genannten Schwerpunkte und Forschungsfragen stehen auch im Mittelpunkt dieser Gemeinschaftspublikation – die Arbeiten des Netzwerkes werden in den einzelnen Kapiteln weiter ausgeführt.

Ganz im Sinne des chronologischen Ablaufs der Arbeiten und der Logik des Netzwerkes geht es zunächst in *Kapitel 2* um das Verhältnis von Demokratietheorien, Demokratiebildung und politischer Bildung sowie um bildungstheoretische Korrespondenzen mit den demokratietheoretischen Bestimmungen von Demokratiebildung und politischer Bildung. Das Netzwerk hat sich, wie dargelegt, schwerpunktmäßig mit der Demokratietheorie John Deweys befasst, weil diese sowohl in der Demokratiebildung als auch in der politischen Bildung (und der Demokratiepädagogik) zentral ist. Zudem standen deliberative und radikale Demokratietheorien im Zentrum der Arbeit, da auch diese oftmals zur Begründung von Demokratiebildung und politischer Bildung herangezogen werden. Das Netzwerk hat sich zudem die Frage gestellt, wie diese Theorien mit Bildungstheorien korrespondieren und was dies für die Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung bedeutet.

Kapitel 3 umreist die Kernarbeit des Netzwerkes, nämlich die Bestimmung des Verhältnisses der Konzepte der Demokratiebildung und der

politischen Bildung auf einer fachlich-pädagogischen (und in Teilen auch didaktischen) Ebene. Die Begriffe und Konzepte werden aus einer bestimmten Perspektive bestimmt und systematisiert. Dabei wird, wie bereits ausführlich beschrieben, eine differenzierende Perspektive eingenommen, die ausdrücklich als Vorschlag an die Fachcommunities gelesen werden sollte, denn im Zentrum steht ein notwendigerweise verkürzter Vorschlag zur kategorialen Unterscheidung von politischer Bildung und Demokratiebildung, der bereits in der Einleitung ausgeführt wurde. Kapitel 3 nimmt eine Begründung dieser Differenzierung vor und zwar auf der Basis einer Analyse vorherrschender Begriffs- und Konzeptlesarten von Demokratiebildung und politischer Bildung in den Feldern.

Kapitel 4 beschäftigt sich exemplarisch mit den historischen Bedeutungsfeldern zentraler Grundbegriffe, die der Netzwerkarbeit zugrunde liegen. Die zeithistorische Streifzüge durch Nachschlagewerke der jüngeren Fachgeschichte (1970-2014) hinterfragen die in der Einleitung diagnostizierten Zeitdiagnose, dass der Begriff der Demokratiebildung seit dem Beginn der Netzwerkarbeit zu einem der zentralen Begriffe im Kontext von Debatten um Aufgaben von Schule geworden ist und den der politischen Bildung an manchen Stellen bereits ersetzt hat.

Demokratiebildung und politische Bildung finden in unterschiedlichen Institutionen statt, die jeweils unterschiedliche Rahmenbedingen für Bildung bieten.

Kapitel 5 behandelt Institutionen der Demokratiebildung und politischen Bildung, genauer die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Vereine und Verbände, außerschulische Lernorte und Jugendbildungsstätten, Schule sowie das (Jugend)Gefängnis. Einige Institutionen, die für Demokratiebildung und politische Bildung zentral sind, wurden ausgeklammert, was in der personellen Zusammenstellung des Netzwerkes begründet liegt. Bei der Darstellung der Institutionen werden in der Regel die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Nutzer:innen, Trägerschaften und Finanzierung, gesellschaftliche Bedeutung, das Handeln der Fachkräfte sowie Voraussetzungen für Demokratiebildung und politische Bildung fokussiert. Einige Kapitel bieten zudem Beschreibungen von Fällen, in denen politische Bildung oder Demokratiebildung in den Institutionen stattfindet.

In *Kapitel 6* stellen Netzwerkmitglieder empirische Studien dar, die allesamt auch an anderer Stelle, zumeist als Qualifikationsarbeiten, publiziert sind und beziehen sie auf die Frage des Netzwerks, das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung. Die Studien können auch gemeinsam mit Kapitel 5 gelesen werden, denn auch hier spielen Institutio-

nen als Orte der Ermöglichung und Verhinderung von Demokratiebildung und/oder politischer Bildung eine zentrale Rolle. Thematisiert werden Universität, Schule, außerschulische politische Jugendbildung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendstrafvollzug und Jugendverbände.

Kapitel 2

Demokratie- und bildungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung

Die deliberative Demokratie, die radikale Demokratie und der Pragmatismus sind drei Strömungen in der zeitgenössischen Demokratietheorie, die auch Debatten über Demokratiebildung und politische Bildung prägen. Dieses Kapitel geht davon aus, dass diese drei demokratietheoretischen Strömungen interessante Bezugspunkte für eine demokratie- und bildungstheoretisch informierte Diskussion der Aufgaben und Ziele von Demokratiebildung und politischer Bildung sind. Während der Literaturbestand zu Möglichkeiten, demokratietheoretische Reflexionen aus diesen drei Perspektiven für die Demokratiebildung und politische Bildung fruchtbar zu machen, zusehends wächst, sind die Unterschiede dieser Perspektiven sowie Potenziale eines Dialogs zwischen ihnen noch keineswegs ausgeschöpft. Zudem geht die Verbindung verschiedener demokratietheoretischer Theorietraditionen mit pädagogischen Bemühungen bislang selten mit systematischen bzw. vergleichenden bildungstheoretischen (Selbst-)Befragungen dieser Verschränkungen einher. Es ist das Ziel dieses Kapitels, aufzuzeigen, inwiefern die Debatten über Demokratiebildung und politische Bildung davon profitieren können, wenn sie zum einen die Pluralität demokratietheoretischer Ansätze sichtbar machen und zum anderen das Sprechen über politische bzw. demokratische Bildungsprozesse bildungstheoretisch anreichern.

Im Folgenden werden zunächst einige zentrale Charakteristika der deliberativen Demokratietheorie, des Pragmatismus und der radikalen Demokratietheorie benannt. Hieran anschließend werden Implikationen der jeweiligen Perspektive für Betrachtungen der Aufgaben und Ziele von Demokratiebildung und politischer Bildung aufgezeigt und einige bereits bestehende Rezeptionslinien nachgezeichnet. Anschließend (2.3) wird in Form bildungstheoretischer Korrespondenzen die Rolle des Bildungsbegriffs für die jeweilige Verhältnisbestimmung von Demokratie und Bildung bzw. Pädagogik in den deliberativen, pragmatistischen und radikaldemokratietheoretischen Modellen herausgearbeitet. Korrespondenz meint dabei das bil-

dungstheoretische Gegenlesen demokratiethereotischer Grundannahmen sowie das Herausschälen des durch die jeweilige Demokratietheorie angenommenen Bildungsverständnisses. Damit soll der spezifische *Einsatz*⁹ der Bildungstheorie für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung herausgestellt werden. Denn die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung kann dazu beitragen, das Politische bzw. Demokratische jedweder pädagogischen Arbeit in und für Demokratie genauer zu fassen und kann damit letztlich eine Reflexionsfolie für die konzeptionellen Verhältnisbestimmungen von Demokratie/Politik und Bildung in der Gegenwartsgesellschaft bereitstellen. Der rahmende Gedanke ist dabei die demokratie- sowie bildungstheoretische Reflexion über die grundlegende Frage des Buches, wie sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung bestimmen lässt. Damit dokumentiert dieses Kapitel auch die transdisziplinäre Zusammensetzung des Netzwerkes, in dem Demokratie- und Bildungstheorien ebenso zusammen diskutiert wurden wie sozialpädagogische und politikdidaktische Perspektiven, die mit Verweis auf eben diese Theorien formuliert wurden.

Aufgrund dieser transdisziplinären Ausrichtung, die in diesem Kapitel besonders hervorsteht, unterscheiden sich die Darstellungsweisen in ihrer Form. Die Autor:innen haben sich trotzdem dafür entschieden, das Kapitel als *ein* Kapitel zu publizieren – die Abschnitte 2.1 und 2.2 sowie der Abschnitt 2.3 können jedoch auch unabhängig voneinander rezipiert werden: Abschnitt 2.1 und 2.2 als demokratietheoretische und Abschnitt 2.3 als bildungstheoretische Abhandlung über die grundlegende Frage des Buches.

Das Kapitel wird verantwortet von Steffen Pelzel (Abschnitt 2.3), Stefan Schäfer, Veith Selk, Monika Waldis Weber, Manon Westphal und Alexander Wohnig.

2.1 Drei Demokratietheorien – eine Einführung

Fokussiert werden nun in einem ersten Schritt die deliberative Demokratietheorie, der Pragmatismus und die radikale Demokratietheorie, indem Grundzüge der Theorien eingeführt werden.

9 „Einsatz‘ ist in einem mehrfachen Sinne zu verstehen (vgl. Masschelein/Wimmer 1996, 7f.) und bezieht sich hier sowohl auf den *Ausgangspunkt*, über den sich ein *Anliegen* und ein spezifisches *Engagement* formuliert, wie auch auf ein damit einhergehendes *Risiko*.“ (Bünger 2021, S. 57)

2.1.1 Deliberative Demokratie

Die politische Philosophie mit dem Modell der deliberativen Demokratie fordert seit den 1990er Jahren verstärkt die kommunikative Aktivierung von Bürger:innen in der Meinungsbildung zu Sachfragen. Deliberation im Sinne von Abwägen, Überlegen, Beratschlagen soll Wissensgewinn ermöglichen, gemeinwohlorientierte Meinungsänderungen anstoßen, vernünftige Entscheide anbahnen, sowie ein Verständnis für andere Positionen und Konsensfindung befördern (Bächtiger/Steenbergen 2013, S. 426). Mit den normativen Vorstellungen deliberativer Demokratie wird ein Politik- bzw. Demokratiebegriff begründet, der sich deutlich von elitetheoretischen oder rational-ökonomischen Modellen abhebt. Zusammen mit partizipativen Demokratietheorien betonen deliberative Theorien die Rolle politischer Beteiligung in und für Demokratie und stellen diese politikwissenschaftlichen Annahmen gegenüber, dass in der Politik Macht, Strategie und Interessensdurchsetzung im Vordergrund stehen (ebd.). Erhofft wird, dass die Erörterung einer Problemstellung oder Sachlage sowie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und Bedürfnissen einerseits die Qualität politischer Entscheidungen verbessern und andererseits eine verbesserte Politiksteuerung zur Folge haben, indem Betroffene von Anfang an in Planung, Gesetzesvorbereitung und Gesetzesvollzug einbezogen werden und dadurch effizientes politisches Handeln ermöglichen. Insgesamt wird von der Erweiterung der politischen Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten das Erstarken des politischen Bewusstseins bei Bürger:innen und ein größeres Gewicht ihrer Überlegungen in formalen Entscheidungsprozessen erwartet (Bächtiger et al., 2018). Diese müssen nicht nur auf der staatlichen Ebene angesiedelt sein. Manche deliberative Demokratietheoretiker weisen auf Demokratisierungspotentiale auf der mittleren Ebene zwischen Staat und Gesellschaft hin, welche etwa genossenschaftlich organisierte Selbstverwaltung, Dezentralisierung sowie gegebenenfalls betriebliche und überbetriebliche Mitwirkung umfassen (Schmidt, 2019, S. 228).

Zu den Begründern der deliberativen Theorie gehören Habermas (1981; 1992; 1999a), Dryzek (1990), Fishkin (1997; 2009) und Gutmann/Thompson (2004) (vgl. Landwehr 2012). Als zentrales Konzept fungiert Deliberation, im Sinne des Miteinander-Redens und der argumentativ-abwägenden Beratschlagung. Machtfreiheit, gleiche Beteiligungsmöglichkeiten, Inklusion, Reziprozität und Rechtfertigungszwang gelten als zentrale Kriterien für Deliberation. Letzteres Kriterium ist verbunden mit dem „zwanglose[n] Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 1984, S. 90 zit. nach Landwehr

2012, S. 367): Wer die besseren Gründe benennen kann, setzt sich mit seiner Position durch. Gesprächsteilnehmer:innen, deren Begründungen nicht zu überzeugen vermögen, sind gezwungen, ihre Position zu überdenken. Während die meisten anderen Demokratiemodelle „die politischen Vorgänge und die Ergebnisse der Entscheidungsprozesse als Produkte einer von Herrschaft und Macht charakterisierten Bündelung von Präferenzen begreifen, ist für die Deliberationstheorie Politik das Ergebnis einer fairen, verständigungsorientierten Beratschlagung“ (Schmidt 2019, S. 229). Ideale Prozeduren der Beratung und Beschlussfassung weisen gemäß Habermas (Habermas 1981; 1999a; 1999b) folgende Eigenschaften auf:

- die argumentative Form des Austauschs von Information und Begründungen
- die öffentliche und alle Beteiligungsberechtigte einschließende Beratung; bzw. die gleiche Chance des Zugangs zur Beratung und der Teilnahme an ihr
- die Maxime, dass die Beratungen grundsätzlich unbegrenzt fortgesetzt werden und im Falle einer Unterbrechung wieder aufgenommen werden können
- die Chance, auch über die Interpretation von Bedürfnissen sowie über vorpolitische Einstellungen und Präferenzen zu sprechen
- den Diskurs untermauernde Weichenstellungen, welche die Beachtung der Grundrechte sichern
- das qualifizierte Zusammenwirken von Deliberation und dem politischem Entscheidungsprozess, und zwar jeweils unter der Beteiligung möglichst Vieler.

Habermas betont das Zusammenwirken von freier Aussprache und Willensbildung in der Öffentlichkeit, an der sich idealerweise eine vitale und freiheitserprobte Zivilgesellschaft beteiligt. Andererseits sieht er aber auch staatliche Institutionen wie das Parlament als Ort deliberativen Handelns. Deliberative Prozesse sollen insgesamt zu höherwertigen öffentlichen Diskursen führen. Die darin stattfindenden Beratungen und Beschlussfassungen würden „die kommunikative Macht“ in „administrativ verwendbare Macht“ transformieren. Belange der Lebenswelt könnten so gegen klassische Steuerungsressourcen wie Geld oder „ungeläuterte politische Macht“ (Habermas 1990, S. 36 f.) zur Geltung gebracht werden.

Deliberativen Prozessen wird auch eine edukative Funktion zugeschrieben. Insbesondere in der anglo-amerikanischen Literatur zur *civic education* werden deliberative Diskurse als Möglichkeit gesehen, bei (jungen)

Bürger:innen demokratisches Bewusstsein zu stärken, die Erfahrung von Vielfalt zu ermöglichen und auf die Koexistenz verschiedener Ansichten in der Öffentlichkeit hinzuweisen (Gutmann 1999; Hess/McAvoy 2014; Youniss/Levine 2009). Verbunden ist damit die Erwartung, dass auch Positionen zur Kenntnis gebracht werden können, die zum Zeitpunkt der Debatte nicht dem Mainstream angehören, wie z.B. feministische Anliegen (vgl. Holland-Cunz 2010). Allerdings weist die empirische Beteiligungsfor- schung darauf hin, dass Quantität und Qualität politischer Beteiligung zumindest teilweise von gesellschaftlich ungleich verteilten Ressourcen wie Bildungsniveau, beruflicher Qualifikation und Höhe des Einkommens abhängig sind. Mehr und anspruchsvollere demokratische Auseinandersetzungen erhöhen die Chancen politisch interessierter, kompetenter und res- sourcenstarker Bürger:innen, was im Endergebnis häufig mehr politische Ungleichheit bedeutet (vgl. Dalton 2017). Kritiker:innen verweisen zudem auf die Möglichkeit, dass auch in einem deliberativen Setting systematisch verzerrte Kommunikation stattfinden könne, unter anderem durch gezielte oder unbeabsichtigte Fehlinformation, gekonnte Vortäuschung gemein- wohlorientierter Begründungen, Gutgläubigkeit, mangelndes Expertenwis- sen, unterschiedliche Begriffsverständnisse, ungleich verteilte Zeitbudgets der Beteiligten, Gruppendruck und mangelnde Transparenz des Verfahrens (vgl. Schmidt 2019 S. 240). Insgesamt werde die Leistung von Kommuni- kation und die motivationale Kraft der Vernunft überschätzt. Die hohe Bewertung kognitiver Fähigkeiten lasse Affekte zurücktreten. Rigide Ge- sprächsregeln können bewirken, dass bestimmte Gruppen ihre Erfahrun- gen nicht mitteilen können und somit nicht gehört respektive exkludiert werden (Sanders 1997). Des Weiteren wird auf die ‚Kunst des Zuhörens‘ verwiesen, die in beteiligungsfreundlichen Demokratien ein knappes Gut ist. Die öffentliche Beratschlagung ist in einer (digitalen) Arena der Öffent- lichkeit von Kommunikationen unterschiedlichster Qualität geprägt, was Stimmbürger:innen zusätzlich herausfordert und vernünftige Entscheide erschwert (vgl. Schmidt 2019, S. 240). Chantal Mouffe (2007) kritisiert aus der Warte der radikalen Demokratietheorie, dass selbst im Falle ge- lingender herrschaftsfreier Willensbildung und bei wohlbegründeter Ein- stimmigkeit eine grundlegende Spaltung zwischen Dazugehörenden und Ausgeschlossenen bestehe. Die Konstruktion des abstimmungsberechtigten Volkes schließe notwendigerweise andere aus. Die in einer idealen Sprech- situation erreichte Einstimmigkeit sei deshalb bloß „ein Ausdruck von Hegemonie und die Kristallisierung von Machtrelationen“ (Mouffe 2007, S. 28). Schließlich wird das Fehlen einer staatstragenden Institutionalisie-

rung von Deliberation in Demokratien mit vielen Millionen Bürger:innen als herausragendes Problem der deliberativen Theorie betrachtet (Schmidt 2019, S. 240).

Trotz aller Kritik wird den Verfasser:innen deliberations- und beteiligungsfreundlicher Demokratietheorien zugestanden, dass sie aktiver als andere nach Mitteln und Wegen suchen, die Lücke zwischen Ist- und Idealzustand von Partizipation und demokratischer Beratschlagung zu schließen (vgl. Chapell 2012). In Ansätzen der politischen Bildung und Demokratiebildung wird das Ideal des herrschaftsfreien und rationalen Diskurses einerseits als Modell argumentativer Aushandlung in Gruppen und andererseits als normatives Konzept zur Bestimmung argumentativer Qualität herangezogen. Argumentieren wird als grundlegende Fähigkeit betrachtet, die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, die Perspektiven anderer zu anerkennen sowie aktiv an Problemlösungen mitzuarbeiten. Entsprechend soll die Beteiligung möglichst Vieler gefördert werden und der Aufbau individueller argumentativer Fähigkeiten ein Bildungsziel sein. Demgegenüber schlagen neuere politikwissenschaftliche Verständnisse von Deliberation vor, den argumentativen Dialog als gemeinsam konstruiert und verantwortet zu verstehen (Niemeyer et al., 2024). In der Folge betonen diese Ansätze Intersubjektivität und geteilte Logik als Merkmale guter argumentativer Praxis. Entscheidend seien die *Konsistenz* der Begründungen mit Bezug auf einen gemeinsamen Referenzrahmen sowie die *Integration* relevanter Überlegungen auf das gemeinsam geteilte Deliberationsziel. Meinungsverschiedenheiten (Dissens) und Übereinstimmungen (Konsens) sollten sich konsistent zum Referenzrahmen verhalten und von der Absicht geleitet sein, das gemeinsame Deliberationsziel zu erreichen (ebd., S. 347). Ein dialogisches Verständnis von deliberativer Kompetenz fordert pädagogische Traditionen heraus, in denen die individuelle Performanz im Vordergrund steht. Zudem stellt sich auch in Schulklassen oder in sozialpädagogischen Angeboten, die von größeren Gruppen genutzt werden, die Frage, wie mit der Tatsache der knappen Sprechzeit, ungleichen Fähigkeiten und weiteren kritisch diskutierten Aspekten umgegangen werden kann.

2.1.2 Pragmatismus

Der Pragmatismus ist eine US-amerikanisch geprägte Strömung innerhalb der Philosophie, die im 19. und 20. Jahrhundert vor allem von William James, Charles Sanders Pierce und John Dewey entwickelt worden ist. Der

Pragmatismus verdankt seinen Namen dem Umstand, dass in seinem Zentrum das menschliche Handeln steht. Für die Demokratietheorie als auch für die politische Bildung und die Demokratiebildung ist die Philosophie des Pragmatismus deshalb relevant, weil sie insbesondere in ihrer durch John Dewey geprägten Form starke inhaltliche und thematische Bezüge zur Demokratie aufweist. Zurecht ist Deweys Werk als eine „Philosophie der Demokratie“ bezeichnet worden (vgl. Joas 2000). Dewey selbst hat nicht nur ein Grundlagenwerk über „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 2011) verfasst, das in der bildungstheoretischen und pädagogischen Diskussion bis heute rezipiert wird, sondern er hat zudem eine eigenständige Demokratietheorie entwickelt (vgl. Dewey 1927 [1996]). Diese Demokratietheorie wurde vor allem in den Vereinigten Staaten aufgegriffen und sie spielt bis heute in der dortigen demokratietheoretischen Diskussion eine Rolle. Spätestens seit der Jahrtausendwende ist sie auch in Deutschland von Bedeutung für die politikwissenschaftliche, soziologische und philosophische Debatte (vgl. Jörke 2003; Selk/Jörke 2012).

Gleichwohl muss man wohl konstatieren, dass pragmatistisches politisches Denken in Deutschland nie so recht Fuß gefasst hat und der Pragmatismus in der Politikwissenschaft keine paradigmatische Bedeutung erlangen konnte, sieht man einmal von einigen wenigen grundlagentheoretischen Ansätzen ab (vgl. Schubert 2003). In der Pädagogik ist das anders, hier hat Dewey den Status eines Klassikers und ist bis heute ein wichtiger Referenzautor, wenngleich auf verschiedenen Ebenen, wie z.B. der Bildungstheorie oder der Demokratiepädagogik, missverständliche Lesarten angemahnt werden (vgl. Oelkers 2000; Cetinyilmaz 2021; ausführlich dazu weiter unten). Einen Schnittpunkt zwischen den Disziplinen der Politikwissenschaft und Pädagogik bildet die politische Bildung, in der Dewey bis heute ein wichtiger Bezugsautor ist.

Der Ausgangspunkt von Deweys Demokratietheorie ist eine Handlungstheorie, der zufolge das menschliche Handeln problembezogen abläuft. Die Funktion von Handeln ist, besser mit der Umwelt zurechtzukommen, Störungen des Gleichgewichts zwischen Individuum und Umwelt zu überwinden, und dadurch bereichernde Erfahrungen zu machen. Dewey überträgt diesen Gedanken auf die Politik. Sie ist für Dewey eine Form des kollektiven Handelns, mit der öffentliche Probleme gelöst werden. Öffentliche Probleme liegen dann vor, wenn aus Interaktionen zwischen Menschen Folgen für unbeteiligte Dritte entstehen, die ein Interesse an Regulierung dieser Folgen haben. Adressat dieses Interesses ist der Staat. Für Dewey ist der Staat aber keine metaphysische Entität oder ein über der Gesellschaft

angesiedelter Souverän, sondern bloß ein soziales Werkzeug, das dazu da ist, öffentliche Probleme zu lösen, die nicht privat gelöst werden können, weil die Interaktionen, die die Probleme auslösen, außerhalb des Handlungsradius der Betroffenen liegen.

Demokratie ist für Dewey einerseits eine bestimmte Form des Staates, die dessen Problemlösungskapazität erhöht. Demokratische Verfahren und Institutionen wie beispielsweise die Wahl, die Petition, das Parlament und die Meinungsfreiheit sind diesem Verständnis nach ebenfalls Instrumente, die erfunden wurden, um besser auf öffentliche Probleme hinweisen bzw. diese besser lösen zu können. Weil sie Instrumente sind, müssen sie stets darauf hin geprüft werden, ob sie ihren Zweck noch erfüllen. Andererseits ist Demokratie für Dewey aber auch, und hier knüpft er an die republikanische Tradition des politischen Denkens an, die beste Form des Gemeinschaftslebens und ein Ethos der politischen Kooperation. In diesem Sinne ist Demokratie für Dewey nicht nur eine Institutionenordnung, sondern auch eine Lebensform, die in möglichst vielen Bereichen des menschlichen Lebens praktiziert werden sollte, etwa in der Wirtschaft und auch in der Schule.

2.1.3 Radikale Demokratietheorien

Radikaldemokratische Demokratietheorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Bedeutung von Dissens und Konflikt betonen. Radikaldemokratische Theoretiker:innen argumentieren, dass eine Demokratie – sofern sie das Attribut ‘demokratisch’ verdienen soll – darauf angewiesen ist, dass regelmäßig Kritik an Ausschlüssen geübt wird und Forderungen nach Veränderungen der bestehenden Ordnung artikuliert und politisch erkämpft werden. Radikaldemokratische Theorien werden aufgrund ihrer Betonung des konflikthaften Wesens von Politik oft als ein Gegenpol zu den deliberativen Demokratietheorien in der Tradition Jürgen Habermas’ verstanden. Nicht zuletzt grenzen sich zumindest einige radikaldemokratische Theoretiker:innen auch explizit von den deliberativen Demokratietheorien ab (vgl. Mouffe 2000). Allerdings ist die radikaldemokratische Ablehnung der Argumentations- und Konsensorientierung vieler deliberativer Demokratietheorien nicht gleichbedeutend mit einer Ablehnung jedweder normativen Orientierungen. Radikaldemokratische Demokratietheorien „stellen eine emanzipatorische demokratische Praxis in Aussicht“ (Flügel-Martinsen 2020, S. 9). Es geht ihnen nicht um Dissens und Konflikt per se, son-

dern darum, den engen Zusammenhang einer kontingenten Ordnung der Gesellschaft und von emanzipatorischen Zielen und gegenhegemonialer politischer Praxis zu betonen: Marginalisierte und Ausgeschlossene werden aus radikaldemokratischer Sicht in der Regel nicht durch die besseren Argumente inkludiert, sondern müssen sich politische Veränderungen erstreiten.

Eine radikaldemokratische Theoretikerin, auf deren Werk auch in Debatten über politische Bildung Bezug genommen wird, ist Chantal Mouffe (2000; 2007). Die in der radikaldemokratischen Theorie übliche Unterscheidung zwischen der *Politik* und dem *Politischen* (vgl. Bedorf/Röttgers 2010) greift Mouffe auf, um die radikaldemokratische Idee zu beschreiben, dass Dissens und Konflikt konstitutive Merkmale gesellschaftlichen Lebens sind. Mit *Politik* bezeichnet Mouffe die Gesamtheit der Institutionen und Verfahren in der Demokratie. Mit dem *Politischen* hingegen bezeichnet sie das Potenzial des Antagonismus, das heißt des in unvereinbaren Ansprüchen gründenden Konfliktes. Das *Politische* hat laut Mouffe insofern einen Vorrang vor der *Politik*, als dass keine Ordnung auf der Ebene der *Politik* endgültig konsentiert oder umfassend inklusiv sein könnte, weil jede Ordnung auch Ausschlüsse produziert, die politisiert und zu Gegenständen von Konflikten gemacht werden können. Oliver Marchart (2010) spricht in diesem Zusammenhang auch von dem untilgbaren Moment der „politischen Differenz“. Zentral für das radikaldemokratische Denken ist die Annahme, dass sich das antagonistische Potenzial des *Politischen* stets Bahn brechen und Ausdruck in politischem Streit um Möglichkeiten der Neugestaltung der *Politik* finden kann. Grundsätzlich kann Kritik am Status quo und können Forderungen nach einer Neugestaltung der *Politik* zwar von Akteur:innen jeglicher politischer Couleur artikuliert werden. Insbesondere in ihrem mit Ernesto Laclau verfassten Frühwerk (1985 [2001]) macht Mouffe aber deutlich, dass es ihr um das emanzipatorische Potenzial der kritischen Interventionen neuer sozialer Bewegungen geht. Hier zeigt sich exemplarisch, inwiefern in der radikalen Demokratietheorie politikontologische und normative Argumentationslinien zusammenlaufen: Prinzipiell können alle Elemente auf der Ebene der *Politik* zu Gegenständen von Antagonismen gemacht werden und antagonistische Artikulationen können von sehr unterschiedlichen politischen Inhalten und Zielen geprägt sein. Wovon die Demokratie aber profitiert und was sie letztlich auch braucht, um auf Dauer einen konfliktualen Konsens über Gleichheit und Freiheit aufrechterhalten zu können, sind politische Bestrebungen, Ausschlüsse und

Unterdrückungsverhältnisse aufzubrechen und zugunsten einer inklusiveren sozialen und politischen Ordnung zu überwinden.

2.2 Untersuchungen und Reflexionen zum Verhältnis von Demokratietheorien und Demokratiebildung/politische Bildung

2.2.1 Rezeptionslinien deliberativer Demokratietheorie

Deliberative Demokratietheorien sind in der deutschsprachigen politischen Bildung bisher erst marginal rezipiert worden. Im anglo-amerikanischen Kontext bilden sie eine wichtige Grundlage (Gutmann 1999; Hess/McAvoy 2014; Youniss/Levine 2009) für konzeptionelle und empirische Arbeiten. Sie sind in der Regel mit Theorien sozialkonstruktivistischer Herkunft und sozio-kulturellem Lernen verknüpft. Darin wird Argumentieren als dialogische Aktivität verstanden, durch die *eine gemeinsame Wissenskonstruktion* stattfinden kann (vgl. Reusser/Pauli 2015). In sachlogischer bzw. kognitiver Sicht steht die Erarbeitung eines Sachverständnisses oder das Problemlösen im Vordergrund. Gleichzeitig werden beim Sprechen auch soziale Aspekte verhandelt, wie etwa die Forderung gegenseitigen Respekts, Regeln des Sprechens und Zuhörens sowie die Anerkennung verschiedener individueller Bedürfnisse. Schließlich ist argumentatives Denken eng verknüpft mit epistemologischen Einsichten, indem während der Argumentation und auch im Nachhinein über die Gültigkeit der Behauptungen und angeführten Beweise reflektiert wird und Schlussfolgerungen zur Natur des Wissens, zu Standards für die Beurteilung der Gültigkeit von Argumenten und zu Praktiken der Konstruktion von Wissen gezogen werden (Rapanata/Felton 2022, S. 480). Internationale Studien im Feld der *civic education* berichten positive Effekte auf den Umgang mit sozialen Dilemma-Situationen, kritisches Denken und den Einbezug alternativer Perspektiven (z.B. Larrain et al. 2019; Zohar/Nehmet 2002) sowie eine erhöhte Bereitschaft, die Positionen anderer zu anerkennen (z.B. Avery et al., 2013). Insgesamt ergeben sich in diesen Arbeiten sehr schnell bildungsspezifische Fragestellungen und Perspektiven. Rückschlüsse auf Grundannahmen der Deliberationstheorie werden selten vorgenommen.

Deliberativen Demokratietheorien kommen auch in sozialpädagogischen Ansätzen zur Demokratiebildung eine zentrale Rolle zu. Neben kleineren Verweisen in Beiträgen aus der politischen Bildung, etwa im Werk von Peter Henkenborg (2000), spielt die deliberative Demokratietheorie vor

allem in den Schriften von Hermann Giesecke (1972) eine zentrale Rolle. Eine grundlegende Rezeption von Habermas in der konzeptionell arbeitenden Politikdidaktik ist dagegen nicht vorhanden, eher wird diese Leerstelle beklagt (vgl. Saretzki 2017; Reinhardt 2023). Mit Habermas betont Giesecke in der Neuauflage seiner einflussreichen Didaktik (1972, siehe zu den Theoriebezügen bei Giesecke Pohl 2011) vor allem den emanzipativen Charakter der Demokratie als zentralen Ankerpunkt für die politische Bildung, da diese nun einen inhaltlich bestimmten Demokratiebegriff aufrufen könne. Weiterhin sei mit Bezug auf Habermas deutlich, dass die politische Bildung eine historisch-kritische Perspektive einnehmen und danach fragen müsse, welche gesellschaftlichen Gruppen in einer Demokratie über welches demokratische Potenzial verfügten und welche gesellschaftlichen Gruppen einer Demokratisierung aufgrund ihrer objektiven Interessen im Wege stünden. Politische Bildung in Anschluss an Habermas, so Giesecke, müsse daher parteilich auf der Seite der Demokratisierung stehen. Als dritten zentralen Mehrwert der Demokratietheorie Habermas' beschreibt Giesecke (1972) die Kritik an politischer Beteiligung, die aus dem Werk von Habermas abgeleitet und an die Ziele und Aufgaben politischer Bildung angelegt werden könnte. Diese Kritik von Habermas richtet sich vor allem an die weitverbreitete Vorstellung, dass politische Aktivität einen Wert an sich habe, ohne Rücksicht auf die konkreten Inhalte und Ziele dieser Aktivität.¹⁰

Darüber hinaus verbindet eine bestimmte Lesart der sozialpädagogischen Demokratiebildung – die sogenannte Hamburger Schule der Demokratiebildung – die Kernmerkmale der deliberativen Demokratietheorie mit dem Erfahrungs- und Lebensweltbegriff von John Dewey: „Unter Demokratie wird hier [in der Hamburger Schule der Demokratiebildung] ein gleichberechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürger*innen in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien verstanden“ (Sturzenhecker 2020, S. 1261). Mit Habermas wird auf die spezifische Differenz in kapitalistischen Systemen zwischen System, wo Entscheidungen immer unter der Maßgabe zweckrationalen Handelns beurteilt würden (Erfolg/Macht), und Lebenswelt, wo Entscheidungen unter der Maßgabe der Verständigungsorientierung beurteilt würden (Beteiligung/Zustimmung), hingewiesen. Der Begriff der Lebensform von Dewey wird gesellschaftstheoretisch verbunden mit der Theorie der deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas. Die Rahmenbedingungen von Demokratie seien daher „demokratische Institu-

10 Für Hinweise danken die Autor:innen Cancuma Certinyilmaz.

tionen, in deren Satzungen Partizipationsrechte so kodifiziert sind, dass die Herrschaft durch demokratische Verfahren und Gremien auf der Basis deliberativer Interaktionsformen erfolgt“ (Richter et al. 2016, S. 113). Zentral sei, dass in der „Bürger*innenschaft anliegende Themen/Probleme öffentlich als Konflikt bzw. Entscheidungsbedarf artikuliert und diskursiv verhandelt“ (Sturzenhecker 2020, S.1272) werden, so dass die Adressat:innen von Rechtsnormen auch deren Urheber:innen seien. Dies wird übertragen auf die Jugendarbeit und Jugendbildung: Pädagogische Einrichtungen der Demokratiebildung seien deliberativ-demokratisch zu gestalten, um demokratische Partizipation in institutionell garantierter Mitbestimmung und Mitverantwortung zu realisieren und damit Habermas' Vorstellung deliberativer Demokratie zu verwirklichen (siehe detaillierter in Kapitel 3).

Unabhängig von der bisherigen Rezeption lässt sich festhalten: Deliberative und partizipative Demokratiemodelle legen nahe, dass Demokratiebildung und politische Bildung in deliberative Verfahren und Meinungsaustausch einführen sowie Heranwachsende als auch Bürger:innen jeden Alters hinsichtlich ihrer Fähigkeit zu argumentieren sowie in der Urteilsbildung fördern sollen. Diese Forderung kann bei Dewey (1927 [1996]) abgeleitet werden, der die Bedeutung eines lokalen und in den alltäglichen Lebensverhältnissen verankerten Demokratieverständnisses für das Lernen hervorhebt. Lernende sollen dabei politische Tugenden wie Toleranz, Begründungspflicht und Sinn für Fairness einüben. Ähnliche Lern- bzw. Bildungsziele finden sich im deutschsprachigen Diskurs im Konzept der Demokratiepädagogik (vgl. Himmelmann 2016) sowie in Modellen der Politikkompetenz (siehe etwa Detjen et al. 2012; GPJE 2004; Krammer 2008). Im Ansatz der Demokratiepädagogik wird Schule als demokratischer Erfahrungsraum verstanden, in dessen Rahmen Regeln des schulischen und sozialen Zusammenlebens kommunikativ verhandelt werden. Nebst der Konkretisierung von Klassen- und Schulhausregeln können darunter eine breite Palette von Themen fallen, wie z.B. Fragen einer gesunden Ernährung vom Pausensnack bis zur Schulmensa, die Organisation schulischer Ausflüge unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit oder die Implementierung schulischer Mitsprache- und Mitbestimmungsgelegenheiten. Inwiefern dabei deliberativen Verfahren bedeutsam sind, ist unklar. Empirische Studien zeigen, dass eher ritualisierte Formen der Deliberation zur Anwendung kommen, echte deliberative Mitbestimmung findet eher selten statt (vgl. Lötscher 2014).

Politikdidaktische Ansätze betonen den Aufbau von Fachwissen und die Auseinandersetzung mit politischen Sachfragen. Am konkreten Beispiel

sollen Schüler:innen politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit erwerben (vgl. Detjen et al. 2012) bzw. Methoden-, Urteils-, und Handlungskompetenz (vgl. Krammer 2008; Kühberger 2015) aufbauen. Interessanterweise wird in diesen Modellen die Urteilskompetenz als eigenständige Kompetenzdimension ausgewiesen. Hingegen werden kommunikative Fähigkeiten und darunter die Fähigkeit zu Argumentieren so unterschiedlichen Kompetenzdimensionen wie jener der Handlungskompetenz (vgl. Detjen et al. 2012; Krammer 2008) oder der Konfliktfähigkeit (vgl. Petrik 2010; 2012) zugeordnet oder als eigenständige Dimension „Kommunizieren und Interagieren“ ausgewiesen (vgl. Ziegler et al. 2012). In allen Publikationen wird der besondere Stellenwert der Argumentation für politisches Lernen hervorgehoben, jedoch steht eine genauere Konzeptionalisierung noch aus. Während lehr-lerntheoretische Ansätze die Funktion des Argumentierens als Werkzeug für Problemlösen, Erkenntnisfortschritt und begründete Urteilsbildung im Sinne eines *Arguing to learn* hervorheben, stehen in demokratietheoretischer und deliberativer Sicht in stärkerem Maße Interessenaushandlung, begründete Beschlussfassungen, Konfliktlösungen und die Suche eines Kompromisses im Vordergrund. Sie ziehen den Anspruch des Argumentieren-Lernens (*Learning to argue*) nach sich. Dabei sollten nicht nur Sachverhalte, sondern auch unterschiedliche Bedürfnisse und Perspektiven sowie individuelle und gesellschaftliche Normvorstellungen und Werte verhandelt werden. Um die besondere Konstellation des Politischen in didaktischen Arrangements sichtbar zu machen, werden moderat kompetitive oder gar kooperativ zu erarbeitende Problemstellungen empfohlen (Felton et al. 2009), denen das Potential zukommt, die der Sachlage innewohnenden Perspektiven erfahrbar zu machen. Zur Wirksamkeit diskursiver Lehr-Lern-Prozesse auf politische Urteilsbildung und Argumentationsfähigkeit ist noch nicht allzu viel bekannt. Zahlreiche Aufgabenstellungen sind an Normen der Schriftlichkeit orientiert, wo z.B. „lange, komplexe, wohlstrukturierte, explizite und als vollständig markierte, sprachlich elaborierte Argumentationen“ (Mundwiler et al. 2017, S.103) und Argumentationsmuster wie „Behaupten, Begründen, Belegen“ (ebd., S.103) erwartet werden. Dieser Anspruch läuft allerdings situationalen Anforderungen entgegen, in denen es häufig darum geht, in kurzer Zeit eine überzeugende Meinung in die Diskussion einzubringen. Gronostay (2019) arbeitet als Kriterium höherwertigen Argumentierens den Aspekt der *Transaktivität* heraus. Dieser umfasst die Responsivität einzelner Sprechakte bis hin zu responsiven argumentativen Sequenzen. Ihre empirischen Daten zeigen allerdings, dass in Schüler:innendebatten der 9. Klassenstufe

partiell responsive Sprechakte vorkommen. Insgesamt besteht weiterer Entwicklungs- und Forschungsbedarf zu lernwirksamen Settings mündlichen Argumentierens und Deliberierens in der schulischen politischen Bildung. Internationale Forschungsergebnisse weisen wiederkehrend und konstant einen Zusammenhang zwischen schulischen Möglichkeiten zu diskutieren sowie politischem Interesse und politischer Partizipationsbereitschaft aus (Abs. et al. 2024).

2.2.2 Rezeptionslinien des Pragmatismus

Der Pragmatismus in Anlehnung an John Dewey ist im Feld der politischen Bildung in verschiedenen Phasen rezipiert worden. Eine besondere Bedeutung kommt ihm im Werk Friedrich Oetingers (eigentlich Theodor Wilhelm – siehe zur NS-Täterbiografie etwa Weiß/Weiß 1997) zu, hier insbesondere in seinem für die Politikdidaktik bis in die 60er-Jahre hinein zentralen, 1951 zuerst erschienenen, Buch „Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (Wilhelm 1951). Die wilhelmsche Rezeption Deweys basiert auf einem in der Tendenz harmonisierenden und unpolitischen Politikbegriff und verbleibt, obwohl das gesamte Werk mit Anleihen aus dem Theoriegebäude Deweys gespickt ist, auf irritierende Weise demokratietheoretisch unbestimmt (vgl. Grammes 2011). Zwar geht Wilhelm von den begrifflichen Grundgerüsten Deweys aus – das Wesen der Erfahrung, die intellektuelle Bewusstseinstätigkeit als Lernprozess, Wahrheit als ein Prozess der Suche zwischen kooperierenden Menschen, dem deweyschen Menschenbild usw. (siehe ausführlich in Wohnig 2025b) – aber Dewey gilt bei Wilhelm sehr verkürzend vor allem als Pate einer positiv besetzten Gemeinschaft, in der Erfahrungen gemacht werden und die daher das Potenzial hätten, „politisches Lernen in politisch-gerahmten Sozialerfahrungen in Familie, Schule und Gruppe“ (Grammes 1998, S. 214) zu suchen. Für das Feld der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung ist noch dazu die mangelnde Verhältnisbestimmung der Rezeption Deweys und der amerikanischen Reeducation-Politik bedeutsam.

Eine Renaissance der Dewey Rezeption ist seit dem 2001 erschienenen Werk Gerhard Himmelmanns „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ zu konstatieren, der sich ebenso auf die Dewey Rezeption bei Wilhelm bezieht. Das Buch kann als Ausgangs- und Bezugspunkt der in den 2000er Jahren entstandenen Demokratiepädagogik gelten, hat aber eine dezidierte Verankerung in der Profession der

politischen Bildung. Neuerdings dient Himmelmann auch als Pate einer Aneignung des Demokratiebildungsbegriffs durch die Profession der Politikdidaktik (siehe dazu etwa analysierend Sämann/Wohnig 2022b). Interessant in Bezug auf unsere Fragestellung ist an dieser Stelle, dass die Art und Weise, wie Himmelmann Dewey zur Kenntnis nimmt, ebenso wie bei Wilhelm, stark verkürzt ist. Zwar bezieht sich Himmelmann auf das deweysche Demokratieverständnis und auf die Idee des erfahrungsbasierten Lernens, allerdings ist schon die von Himmelmann (2001) eingeführte Demokratie-Trias – Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform – dahingehend kritisiert worden, dass Dewey von Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform spricht und zivilgesellschaftliche Institutionen als „Teil der Erfahrungen der Demokratie als Lebensform“ (Ahlrichs 2019, S.100) begreift und nicht, wie bei Himmelmann, als Teil der Gesellschaftsform. Elisabeth Richter und weitere Vertreter:innen der sozialpädagogischen Demokratiebildung, für die der Bezug auf Dewey zentral ist (siehe unten), kritisieren daher, der Demokratiebegriff Himmelmanns werde „dem Bezugsautor Dewey nicht gerecht, weil Dewey nur die Begriffe Lebensform und Regierungsform verwendet und mit der Lebensform immer auch alle Institutionen meint, die Himmelmann – abgekoppelt von den alltäglichen Interaktionsweisen – ausschließlich der Gesellschaftsform zuordnet. Ebenso wenig wird Himmelmanns ausschließliche Verwendung des Begriffes der Herrschaft für seine dritte Variante, die Herrschaftsform, problemlos Deweys Regierungsform gerecht, weil Herrschaft sich eben nicht nur mit der Regierungsform verbindet. Denn Herrschaft (der Entscheidungen des Volkes, d. h. der je beteiligten Betroffenen) existiert sowohl in einer Demokratie als Regierungs- als auch in einer Demokratie als Lebensform“ (Richter et al. 2016, S.112). Auch das von Himmelmann (2001) eingeführte Stufenmodell – in der Grundschule wird schwerpunktmäßig Demokratie als Lebensform, in der Sekundarstufe I schwerpunktmäßig Demokratie als Gesellschaftsform und in der Sekundarstufe II schwerpunktmäßig Demokratie als Herrschaftsform vermittelt – ist schwerlich vereinbar mit den Vorstellungen von Dewey zum Zusammenhang zwischen demokratischer Erfahrung und Lernen. So hat auch Cancuma Cetinyilmaz (2021) in einer Arbeit über die Dewey Rezeption bei Gerhard Himmelmann festgestellt, dass die Vorstellungen von sozialer und ökonomischer Ordnung, die aus dem Werk Himmelmanns zu rekonstruieren sind – ein zentraler Aspekt bei Dewey, denn seine Überlegungen zielten auf einen Umbau der Demokratie – wenig mit dem gemein haben, was John Dewey als gute soziale und ökonomische Ordnung propagierte. Während Dewey dem demokratischen

Sozialismus zuzuordnen ist, verbleiben Himmelmanns Überlegungen in einer (neo)liberalen Denkart politischer und ökonomischer Demokratie: „Während Dewey der Ansicht ist, dass eine freie und gleiche Gesellschaft, in der jedem Individuum die Möglichkeit geboten wird, sich frei zu entfalten, nur durch die Umgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems zu einer sozialisierten Ökonomie erreicht werden kann, vertritt Himmelmann eher wirtschaftsliberale Ansichten. Dabei plädiert Himmelmann immer wieder für mehr Eigenverantwortung in der Bevölkerung und dem weiteren Rückzug des Staates aus dem gesellschaftlichen Leben“ (Cetinyilmaz 2021, S. 188; siehe zur Verortung Deweys als Theoretiker des demokratischen Sozialismus auch Liesenberg 2025).

Aus der Politikdidaktik ist weiterhin die Rezeption John Deweys durch Armin Scherb (2022) zu erwähnen, die mit Bezug auf Fachunterricht politisches Handeln vor allem als kommunikatives Handeln und denkende Erfahrung unter Einbezug expressiv-ästhetischer Äußerungen fokussiert. Dazu wird die pragmatistische Lerntheorie von Dewey intensiv rezipiert und die didaktisch-kognitive Unterrichtsdimension in den Vordergrund gestellt. Die handlungsbezogene Dimension wird als simulatives Handeln sowie reales Handeln zwar thematisiert, jedoch eher nachrangig. Partizipation erfordert eine institutionelle Offenheit von Schule, die als demokratische Schulgemeinde auf den Ebenen von Schulsystemverfassung und Schulbetriebsverfassung thematisiert wird. In jüngster Vergangenheit wird zudem Deweys Begriff des Experiments aufgegriffen, unter anderem um die „experimentelle Praxis demokratischer Selbstbestimmung“ (Friedrichs 2022, S. 73) in den Fokus der politischen Bildung und der Demokratiebildung zu rücken, insbesondere mit Anleihen radikaler Demokratietheorien (vgl. zur radikaldemokratischen Dimension Deweys Jörke/Selk 2019).

Für die sozialpädagogische Demokratiebildung in der Tradition der Hamburger Schule ist der Bezug auf John Dewey und seiner Demokratietheorie wichtig, da es hier um die Ermöglichung der Erfahrung demokratischer Partizipation in pädagogischen Institutionen geht. Von prominenten Vertreter:innen der Demokratiebildung wird betont, das Lernen von Demokratie sei nur in demokratischer Erfahrung beziehungsweise in dem Erfahren demokratischer Partizipation möglich (vgl. Sturzenhecker 2020; siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Insbesondere der Begriff der Demokratie als Lebensform wird für eine so verstandene sozialpädagogische Demokratiebildung relevant. So heißt es bei Helmut Richter et al., dass es, in Deweys Denkweise, „gesellschaftlich wie entsprechend auch pädagogisch darum zu tun sein müsse, Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als

Lebensform zu praktizieren“ (Richter et al. 2016, S. 111). Den zentralen Gehalt erhält der Bezug auf Deweys Theorie aber vor allem in Verbindung mit der deliberativen Demokratietheorie von Jürgen Habermas (siehe oben) mit der die Akteur:innen der sozialpädagogischen Demokratiebildung den Begriff der Demokratie als Lebensform verbinden und gesellschaftstheoretisch verorten.

Unabhängig von der hier dargestellten Rezeption lässt sich ableiten: Aus Deweys politischer Philosophie ergeben sich Anknüpfungspunkte für die politische Bildung und die Demokratiebildung. Um diese zu erkennen, ist es hilfreich, zunächst vor zwei gängigen Verkürzungen bei der Dewey-Rezeption zu warnen. Zum einen besteht die Gefahr, Dewey zu eng instrumentalistisch zu deuten und Wissen einseitig als Werkzeug und Bildung als Kompetenz/Fähigkeit instrumenteller Rationalität zu bestimmen; zum anderen besteht die Gefahr Dewey zu institutionalistisch zu rezipieren und hierbei insbesondere die Schule als Institution und primären Raum für Bildung über Gebühr hervorzuheben (schulzentriertes Bildungsverständnis). Letzteres ist zwar vordergründig dadurch gerechtfertigt, dass Dewey theoretisch in seinen Arbeiten der Schule als Institution und Raum viel Aufmerksamkeit geschenkt hat und zudem praktisch bei der Entwicklung von Reformschulen gewirkt hat (und bis heute in der Reformpädagogik fortwirkt). Aber eine solche institutionelle Begrenzung würde Deweys Verständnis von Bildung und Lernen letztlich nicht gerecht werden. Denn für sein Verständnis ist gerade charakteristisch, dass Lern- und Bildungsprozesse in allen Lebenszusammenhängen – in verschiedenen Erfahrungsräumen – stattfinden können und auch sollen.

2.2.3 Rezeptionslinien radikaler Demokratietheorie

Im Feld der politischen Bildung und insbesondere der Politikdidaktik erlebt die radikale Demokratietheorie seit einigen Jahren einen Zuwachs an Aufmerksamkeit. Insbesondere zur Begründung didaktischer Prinzipien und Ziele politischer Bildung, wie der Kritik- und Konfliktfähigkeit (vgl. Westphal 2020a), der Konflikt- und Subjektorientierung (vgl. Meyer 2022) oder auch von Urteilsbildung (vgl. Zimmermann 2024) und Partizipation (vgl. Westphal 2020b; Wohnig 2017) wird sie herangezogen. Vielfach dient sie aber auch zur Bestimmung dessen, was unter Demokratie verstanden werden kann um darauf aufbauend Überlegungen zur politischen Bildung anzustellen (vgl. Salomon/Schneider 2024). So werden immer wieder Be-

züge zu zentralen Kategorien radikaler Demokratietheorie, wie der Kontingenz, dem Konflikt oder auch der Orientierung an Ausgeschlossenen (vgl. de Moll et al. 2013; Eis 2024) hergestellt. Insofern kann davon gesprochen werden, dass die radikale Demokratietheorie im Vergleich zur pragmatischen und deliberativen Demokratietheorie aktuell eine umfangreichere Verbreitung findet. Systematische und konzeptionelle Bezugnahmen, wie sie etwa Habermas und Dewey erfahren haben, sind hingegen weniger weit verbreitet, was unter anderem an den heterogenen Spielarten radikaler Demokratietheorien liegen mag (vgl. de Moll et al. 2013; Meyer 2022).

Interessanterweise wird aus dem Feld der Politikdidaktik auch das Ansinnen einer radikalen Demokratiebildung formuliert – z.T. mit der Absicht politikdidaktische mit demokratiepädagogischen Ideen zu verknüpfen. Damit einher gehen Bezüge zur radikalen Demokratietheorie, die sich unter anderem auf die Offenheit von Demokratie und auf Praktiken des Ermächtigens beziehen. So schreibt Werner Friedrichs (2025) in der Einleitung eines Sammelbandes zu radikaler Demokratiebildung: „Diese radikaldemokratische, gemeinsame Welterschließung konkretisiert sich in Subjektivierungsprozessen, in radikalen Demokratiebildungen. Sie sind jenseits der Schemata des Kompetent-zur-Teilhabe-Machens als Praktiken des gemeinsamen Ermächtigens weiterzuentwickeln. Radikale Bildungsprozesse gehen nicht in einer Transformation von einem Ausgangszustand in einen erwünschten (Ziel-)Zustand auf. Sie sind vielmehr offene Praktiken des *doing difference*, in denen ein Sein auf ein Werden, die Politik auf das Politische bezogen wird [...] – sie reartikulieren die ‚politische Differenz‘ [...] in einer ‚Bildungsdifferenz‘. In ihnen können gemeinsame Weltverhältnisse beziehungsweise -erschließungen entfaltet werden.“ (S. 7)

Während herkömmliche Positionen politischer Bildung danach streben, „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995) zu begreifen, werden auch im Fachdiskurs politischer Bildung in jüngerer Zeit verstärkt radikaldemokratische Perspektiven diskutiert, die nicht auf Politik, sondern auf das Politische bzw. die politische Differenz rekurren. So fordert Kirschner, „Kontingenz, die Betonung des aus verstehbaren, aber nicht notwendigerweise Weise letzten Gründen Gewordenseins der Dinge“ (Kirschner 2013, S. 154) als Bildungsgelegenheit in den Blick zu nehmen, insofern damit „die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse nicht als notwendige oder rationale – und damit zu vermittelnde – angesehen werden müssen, sondern nach den Möglichkeitsbedingungen dieser gefragt werden kann“ (ebd., S. 154).

Entsprechend visiert Malte Ebner von Eschenbach (2017) eine politische Bildung an, die sich gegen die „Eindämmung und Suspendierung kontingenter Grundlagen“ sowie die „Eindämmung von Vielfalt und Pluralität“ richtet, indem sie, so argumentiert er mit Judith Butler, die „Verdeckung epistemischer Gewalt durch Bezeichnungspraktiken und deren performativer Wirkmächtigkeit“ (ebd., S. 40) sichtbar und besprechbar macht. In ideologiekritischer Absicht konkretisiert Eschenbach diese Praktiken der Kontingenztverleugnung, -verschleierung und -überwindung als „soziale Grenzziehungsprozesse“, die darauf ausgerichtet sind, „kontingenztresistente Grundlagen zur Entfaltung zu bringen, zu legitimieren und zu etablieren“ (ebd., S. 41). Demgegenüber, so Eschenbach mit Bezug zu Carsten Büniger, gelte es, politische Bildung nicht auf die in einer gegebenen Ordnung jeweils zur Disposition stehenden Unterscheidungsmöglichkeiten, sondern auf die zur Disposition stehenden Unterscheidungen selbst auszurichten. Eschenbachs „Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen“, der eine Distanzierung von Selbstverständlichkeiten bedeutet und eine „Praxis der Infragestellung herrschender Schließungen“ forciert, ist dem „Ziel der Eröffnung eines Forums, in dem letztlich Demokratisierungsprozesse über die Herstellung von Pluralität und Alternativen voranzutreiben möglich werden“ (Eschenbach 2017, S. 42), verpflichtet. Die Aufforderung, machtvolle Unterscheidungs- und Kategorisierungsprozesse und die damit verbundenen Differenzordnungen der Reflexion zuzuführen und diese wiederum mit Kontingenzt zu konfrontieren, führt Eschenbach zum Ansatz des *un/doing difference* (vgl. ebd., S. 44; Eschenbach 2016). Der Umgang mit kontingenten Grundlagen in der politischen Bildung wäre neben der Reflexion in „Strategien zur Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien“ (ebd.) zu konkretisieren.

Die Einnahme einer radikaldemokratischen Kontingenztperspektive sei damit insgesamt als ein „widerständiger Akt“ zu begreifen, der auf ein Verständnis von Demokratie abhebt, dass auf der Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes basiert. Mit Marchart geht Eschenbach davon aus, dass über die Betonung der Abwesenheit eines letzten Grundes und die damit verbundene Begründungsbedürftigkeit von Ordnung „ein ungeheures Potential von Politisierungsmöglichkeiten“ (Marchart zitiert nach ebd.) freigesetzt werde, das gegenhegemoniale „Gestaltungsräume aufscheinen lässt, die vonseiten Politischer Bildung produktiv ausgefüllt werden können“ und insgesamt „die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu denken“ (ebd.).

Ausgangspunkt für eine radikaldemokratische Weiterentwicklung von Ansätzen der Demokratiebildung könnten Momente „transformatorischer Partizipation“ (Schäfer 2022) sein, die sich in und aus der Bildungspraxis ergeben und konzeptionell an die Oberfläche zu heben wären.

Natürlich muss es im Sinne sozialpädagogischer Demokratiebildung immer darum gehen, Kindern und Jugendlichen die Partizipation an der gegebenen Ordnung von Politik und Demokratie und den etablierten Beteiligungsstrukturen zu ermöglichen, ihnen die Vorzüge der demokratischen Ordnung aufzuzeigen, sie zum Mitmachen anzuregen und ihnen die hierzu notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln – nicht zuletzt in Zeiten verstärkter Angriffe auf die Demokratie an sich durch die extreme Rechte. Allerdings wäre damit das Partizipationsverständnis rein integrativ bestimmt. Dadurch bleiben „Traditionen der *sozialen Demokratie*, der *Rätedemokratie* und der *radikalen Demokratie*“ i.d.R. ausgeblendet.“ (Meyer 2022, S. 11) Die mit den postfundamentalistischen Ansätzen einhergehende „Negation spezifischer Fluchtlinien‘ der didaktischen Reflexion“ (Meyer 2022, S. 15) und der radikaldemokratiethoretische Begriff des Politischen wird somit „zu einer ‚heiklen Angelegenheit‘, indem sich eine ‚Verflüssigung der eigenen Kategorien‘ ankündigt (Schäfer/Thompson 2009, 191)“ (ebd.) In der Folge sehen sich die verschiedenen politischen Bildungsbemühungen „der prekären Frage ausgesetzt, ‚was überhaupt noch legitimerweise getan werden kann““ (ebd.).

2.3 Bildungstheoretische Korrespondenzen

Nachdem nun drei Demokratietheorien und ihre Rezeption in den Feldern der politischen Bildung und der Demokratiebildung dargestellt wurden, wobei sich gezeigt hat, dass auf die drei Denktraditionen in unterschiedlichem Maße und in differenter Intensität und Stringenz zurückgegriffen wird, wird sich nun der Bildungstheorie zugewendet. Nun leitet die Darstellung die Frage, was Bildung in den drei Denktraditionen der Demokratietheorie bedeutet und was die Auslegung von Bildung wiederum für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung beiträgt. Dieser Abschnitt greift lose auf die Darstellungen zuvor zurück – die Verknüpfung besteht v.a. in dem Aufgreifen der drei Denktraditionen der Demokratietheorie aus Sicht der Bildungstheorie. Das einigende Moment ist der theoretische Zugriff auf die leitende Frage des Buches: Wie lässt sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politische Bildung bestimmen?

Für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung neben Demokratietheorien auch explizit auf den Bildungsbegriff zurückzugreifen, mag aufgrund dessen schwerer Bestimmbarkeit eher einer Verkomplizierung gleichkommen als zu einer Klärung beizutragen. Gerade das in Krisenzeiten überhandnehmende „Bildungsgerede“ (Ruhloff, 2006) scheint es doch zu ermöglichen oder zumindest zu vereinfachen, die konzeptionellen Grenzen verschiedener pädagogischer Bemühungen um *Bildung in der und für die Demokratie* zu vernebeln. Dem Gerede, wozu auch die begriffliche Vermengung von Demokratiebildung, politischer Bildung, demokratischer Bildung, demokratischem Lernen, usw. und das unklare Nebeneinander von bildungspolitischer Setzung, wissenschaftlicher Begriffsbildung und pädagogisch-praktischer Aneignung dieser Konzeptionen zählen muss, kommt die Macht zu „Bedeutsamkeitsunterschiede einzu-ebnen und alles ungefähr verständlich erscheinen zu lassen“ (ebd., S. 287). Bildung, die auf die eine oder andere Weise auf Demokratie Bezug nimmt, scheint unverdächtig. Niemand kann in einer Demokratie gegen Bildung sein und keine Bildungsbemühung unter demokratischen Verhältnissen scheint per se verkehrt – immerhin ist es Bildung. In einem solchen Gerede über den unverzichtbar erscheinenden Grundbegriff *Bildung* wird seine Bedeutung allerdings gleichermaßen überhöht, wie sie ausgehöhlt wird.¹¹ Mit Ruhloff anzunehmen, das Gerede um politische und demokratische Bildung „nährt sich geradezu von der Aufrechterhaltung des Schwebezustandes zwischen Verständlichkeit und Unverständlichkeit seines Gegenstandes“ (ebd., S. 288), – in diesem Fall einem auf Politik bzw. Demokratie bezogenen Begriff von Bildung – legt nahe, der Relationierung von Bildung und Politik bzw. dem Politischen im Bildungsbegriff selbst genauer nachzugehen. Insbesondere, wenn ernst genommen wird, dass Bildung das „vernachlässigte Kapitel der politischen Philosophie“ (Honneth 2012) ist und es sich hierbei um eine Trennung von Zwillingsgeschwestern handelt (vgl. ebd.). Matthias Heil (2023) stellt dahingehend fest, dass die „Brücke zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung“ (Gloe und Oeftering 2017, S. 10) bzw. Politischer Theorie und Pädagogik [...] vor allem in eine Richtung begangen“ (ebd.) wird. Demokratietheorien wird trotz ihrer eigenen impliziten Annahme von bspw. lernenden Subjekten oder einer

11 Eine Kritik an einer solchen Umgangsweise mit dem Bildungsbegriff wird wiederum erschwert, da bereits die Annahmung des Bildungsgeredes eine resignative Note oder paternalistische Implikationen enthält – einmal als Gerede markiert, scheint der Begriff verloren; andere des Geredes zu bezichtigen formuliert den Anspruch einer repräsentativen Schutzfunktion für den Gegenstand des Geredes (vgl. ebd.).

spezifischen Vorstellung der Vermittlung des Demokratischen (Handeln via Diskurs, Bewusstseins via Erfahrung, oder Ähnliches) eine mangelnde Berücksichtigung an bildungstheoretischen bzw. pädagogischen Fragestellungen attestiert. Wie genau demokratische Bildungsprozesse imaginiert oder pädagogische Institutionen organisiert werden, bleibt zumeist offen. Erziehung, Lernen und Bildung werden zum Teil synonym verwendet oder nur unzureichend in Beziehung gesetzt. Der Pädagogik kommt in den theoretischen Überlegungen nurmehr der Auftrag zur Umsetzung des Demokratieideals zu, was sie zum Instrument für eine spezifische Vorstellung der Stabilisierung oder Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse macht.

Dieses diagnostizierte „Bildungsdefizit der Politischen Theorie“ (Heil 2024) kann nachfolgend nicht vollends kompensiert werden. Wichtiger ist es, das bildungstheoretische Potential für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Demokratie in seiner Komplementarität zu demokratietheoretischen Überlegungen auszuweisen. Wenn die pädagogischen Konzeptionen noch dazu beanspruchen, „nicht der Appendix einer Demokratietheorie, sondern ein genuin pädagogisches Unterfangen“ (Berkemeyer/May 2023, S. 21) zu sein und den Zugriff auf die Vielstimmigkeit der Demokratietheorien „vornehmlich aus einer genuin-pädagogischen Perspektive“ (ebd.) begründen, scheint für das Wechselspiel von Demokratie- und Bildungstheorie der erziehungswissenschaftliche Blickwinkel auf den Zusammenhang von Demokratie und Bildung unumgänglich. So wird etwa für die Demokratiepädagogik – und ähnlich ist es für die Demokratiebildung und politische Bildung festzustellen – angemerkt, dass sich deren Praxis durch deliberative, pragmatistische, republikanische, radikaldemokratietheoretische oder eine „Mélange“ (ebd., S. 17) dieser Denkrichtungen begründet und folglich die Stoßrichtung für das Verhältnis von politischer zu pädagogischer Theorie umgedreht: „Nicht die Frage, welche Demokratiepädagogik durch eine bestimmte Demokratietheorie nahegelegt wird, ist instruktiv, sondern die Frage, welche pädagogischen Zwecke wir mit Demokratiepädagogik verfolgen und welche Aufklärungs- und Korrekturleistung die Vielfalt der demokratietheoretischen Ansätze erbringen kann.“ (ebd.)

Die Verhältnisbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung ist vor dem Hintergrund einer Zusammenführung von Demokratie- und Bildungstheorie also nicht ausschließlich auf eine gesellschaftspolitische Analyse etwaiger Konzeptkonjunkturen oder die demokratietheoretische Reflexionsfolie verwiesen, sondern kann auch durch die jeweilige Bezugnahme auf den Bildungsbegriff vorgenommen und damit bildungs-

theoretisch verdichtet werden. Neben der normativen Schwere des Demokratiebegriffs soll die hier vorgenommene Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff keine zusätzliche Last bedeuten. Vielmehr hebt der bildungstheoretische Blick in Bezugnahme auf die bisherigen demokratietheoretischen Schlaglichter die wechselseitige Bezogenheit der beiden Begriffe und Theoriefelder hervor und macht explizit, inwiefern die Verflechtung von Bildung und Demokratie die pädagogische Theoriebildung und Arbeit an pädagogischen Konzepten beeinflusst. Denn „[i]m schlechtesten Falle importiert die Forschung hochgradig abstrakte Modelle von Demokratie, die eher dazu verwendet werden, die Komplexität der Praxis mit einem oberflächlichen Etikett zu versehen, als zu sie verstehen (geschweige denn sie zu würdigen).“ (Wilson/Hansen 2009, S.185) In einem solchen Fall droht die Auseinandersetzung mit den konkreten Feldern der politischen Bildung und Demokratiebildung als bloße Testgrundlage für die Theorie behandelt zu werden (vgl. ebd.).

Bildungstheorie zu betreiben, ist dabei weder mit einer qua Profession legitimierbaren Setzung bzw. Klärung des Begriffsgehalts von Bildung (Konstruktion) gleichzusetzen, noch allein als richterliche Begutachtung des (vermeintlich richtigen) Gebrauchs erziehungswissenschaftlicher Vokabeln (Jurisdiktion) zu verstehen. In einer solchen Gemengelage ist zu beachten, dass dem Begriff der Bildung selbst eine historische, gesellschaftliche und politische Schlüsselfunktion zukommt. Dem verführerisch erscheinenden Versuch seiner *Klärung* und *Kritik* entspringt der Problemhorizont bzw. Beweggrund (Movens/treibende Kraft) der Bildungstheorie. Denn neben der Gefahr, dass der Begriff der Bildung eine Abnutzung erfährt und zur Glättung konzeptioneller Differenzen zwischen verschiedenen politisch-pädagogischen Ansätzen dienlich gemacht werden kann, ist die Begriffsbestimmung als gesellschaftliches bzw. kulturelles Deutungsmuster (vgl. Bollenbeck 1996; Bünger 2021) umkämpft, d.h. nie final zu identifizieren. Was Bildung heute ist und wie sie zu bestimmen sei, ist politisch. In Anschluss an Diagnosen von Politikverdrossenheit, politisch unliebsamen Protestformen oder als demokratiegefährdend eingestuften Wahlverhalten öffentlichkeitswirksam Bildung zu fordern, offenbart dabei den „Betrug der einfachen Formeln“ (Heydorn 2004, S.23), wenn die *Politizität* des Bildungsbegriffs (sowie der um ihn kreisenden Theoriebildung) selbst ausgeklammert bleibt (vgl. Bünger 2013).

Gleichermaßen ist aus bildungstheoretischer Sicht einer voreiligen Rede von der „Notwendigkeit von Bildung als zentraler Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation als Lebenselixier demokratischer Gesellschaften“

(Thon 2013, S. 80) zu widerstehen. Denn die „Vermutung einer solchen Beziehung zwischen Fragen der Bildung und Fragen eines als demokratisch geltenden Politischen darf nicht vorschnell als unproblematisch bejaht werden.“ (Schäfer 2011, S. 86) In die Bestimmungen des Bildungsbegriffs bzw. pädagogischer Konzeptionen geht immer ein *spezifisches* Verhältnis von Bildung und Politik ein, welches den Begriff der Bildung beansprucht. Wenn die „Geschichte der Demokratie [...] *per se* als ‚lang[e] Krisengeschichte‘ (Nolte 2011, S. 7) verstanden werden“ (Schwarz 2020, S. 393) muss, ist auch immer wieder neu auszuhandeln, in welcher Funktion Bildung in und für Demokratie auftritt und wie sie durch pädagogische Konzeptionen, Bildungstheoretiker:innen und Pädagog:innen praktisch ins Feld geführt wird – also wie sich die Politizität der Theoriebildung manifestiert (vgl. Bünger 2021; Kubac 2013). Theorien als in sich politisch anzunehmen, bedeutet dabei nicht, in ihnen Handlungsratgeber für den (partei-)politischen Raum zu sehen. Vielmehr ist damit eine erkenntnistheoretische Verschiebung verbunden, d.h. eine Sensibilisierung für bzw. Affinität zu Theorieformen, die „darauf zielen, die jeweilige Bestreitbarkeit zu kanalisieren.“ (Bünger 2021, S. 57). Die Arbeit am Begriff ist damit nicht nur als Aushandlung des Begriffsgehaltes in einer historisch spezifischen gesellschaftlichen Situation politisch, sondern insbesondere in ihrer entwerfenden, „kulturellen Funktion“ als „Bewegungsbegriff“ (de Vries/Koselleck zitiert nach Bünger 2021).

Bildung kann also nie final erreicht oder konzeptionell vereindeutigt werden und enthält gerade daher „ein Versprechen auf Zukunft wie die Aufforderung, diese in ihrem Unterwegssein pädagogisch zu betreuen“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 377). Weder über die gesellschaftliche Verunmöglichung bzw. Ermöglichung oder die demokratische Gestaltung der pädagogischen Praxis kann *per se* eine Verwirklichung von Bildung beansprucht, noch kann Konzepten wie Demokratiebildung oder politischer Bildung ein mehr oder weniger wirksames Bildungsmoment vereindeutigend zugeschrieben werden. In der Moderne als Zeitalter der Kontingenz ist Bildung – das ist *common sense* politischer Pädagogen – weder aus letzten Gründen einer menschlichen Natur, einer Gottesähnlichkeit oder sonstigen Erfüllung transzendenter Normen zu bestimmen. Noch ist der Verweis auf gesellschaftliche Notwendigkeiten und die realen Bedingungen des Möglichen ausreichend, um zu bestimmen, was Bildung ist, da mit der empirischen Beobachtung des vermeintlichen Zusammenhangs von Ursache und Wirkung noch keine Bewertung und Idee einer wünschenswerten demokratischen Zukunft einhergeht. Bildung bewegt sich gerade im Span-

nungsfeld der Überschreitung, des Bruchs und des praktischen Hinausweisens über diese Bedingungen und bleibt gleichzeitig an diese gebunden. Bildungstheorie ist somit der Ort der „Auseinandersetzung mit der Normativität von Bildung“ (Bünger 2022) und situiert das wechselseitige Versprechen von Bildung und Demokratie in der gesellschaftskritischen Frage nach der Möglichkeit von Bildung (vgl. Bünger/Jergus 2025). Sowohl in ihrer Praxis als auch im Hinblick auf die Theorieproduktion und Ausarbeitung von Konzepten stellt die Bildungstheorie ein „noch immer wirkungsvolles Argumentationsreservoir“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 376) dar, denn sie „prozessiert ‚Bildung‘ sowohl [als] eine kritische Kommunikation über Wirklichkeit im Sinne einer Differenz-als-Entzweigung als auch eine Perspektive auf Versöhnung, die, als Versprechen auf Zukunft, erzieherische Intervention begründet und, als nie Einholbares, einen kommentierenden Diskurs der Pädagogik legitimiert.“ (ebd., 384 f.) Und dies immer vor dem Hintergrund des Spannungsfelds ihrer gesellschaftlichen Bedingungen und der Ermöglichung zur Überschreitung ebendieser.

Die pädagogische Wissenschaft versucht seit ihrer allgemeinen Begründung entlang von *einheimischen Begriffen* (vgl. Herbart 1806 [1964]) sich externer Einflüsse bewusst zu sein und eine Autonomie zu wahren, um nicht „als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart nach Klattenhoff 2006 [2012], S. 116) Allzu häufig wird dieses Bild jedoch im Sinne einer Funktionalisierung einer als an sich unproblematischen *Bildung* durch (externe) Interessen oder Überformung durch gesellschaftliche Verhältnisse imaginiert. Um nicht im Dickicht der Transferleistungen von Bildungs- und Demokratietheorien steckenzubleiben oder einem relativistischen Zugriff auf Theoriebestände Vorschub zu leisten – je nach pädagogischem Setting könnten verschiedene Demokratieverständnisse angeführt werden –, gilt es entsprechend die politische Dimension des Bildungsbegriffs selbst zu extrapolieren. Die hier nur angerissene Zusammenführung demokratie- und bildungstheoretischer Reflexionen offenbart, wie „Verschiebungen in den Konstruktionsweisen pädagogischer Wirklichkeiten vorgenommen und etabliert werden können und zu welchen gesellschafts- und bildungspolitischen wie auch wissenschaftspolitischen Weichenstellungen dies dann jeweils führen kann.“ (Ricken 2011, S. 20)

Der nachfolgende Abschnitt zielt dahingehend auf zwei Problemhorizonte:

- 1) Was ist *Bildung* in den verschiedenen Denkmodellen von Demokratie, die für die Begründung von politischer Bildung bzw. Demokratiebildung aufgerufen werden?
- 2) Worin besteht (jeweils) der Einsatz einer deliberativ, pragmatistisch oder radikaldemokratisch informierten Bildungstheorie für die Bestimmung politischer Erziehung, Pädagogik oder Bildung und was ist damit für eine Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung gewonnen?

Als genereller Einsatz der Bildungstheorie wird schließlich entlang des Signums »Demokratie bilden« eine Zusammenführung erprobt, die der demokratietheoretischen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und politischer Bildung Bildungstheorie als „eingreifendes Denken“ (Bürger 2021) zur Seite stellt. Dabei wird keine eklektische Harmonie oder Synthese deliberativer, pragmatistischer und radikaldemokratischer Elemente angestrebt, sondern eine bildungstheoretische Heuristik ins demokratietheoretische Feld geführt, das für die Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung auf konzeptioneller, institutioneller und praktischer Ebene dienlich ist. Entlang der bildungstheoretischen Korrespondenzen wird verdeutlicht, dass Bildungstheorie nicht neben Demokratietheorie steht, sondern *Bildung* selbst der Ort der Wechselwirkung des Demokratischen im Sozialen und Pädagogischen darstellt. Bildungstheoretisch zu argumentieren heißt, dass sich sowohl die Demokratietheorien selbst als auch die sich darauf beziehenden pädagogischen Konzeptionen (etwa von politischer Bildung und von Demokratiebildung) daraufhin befragen lassen müssen, welche Möglichkeiten zu einem spezifischen Zeitpunkt in konkreten sozialen Räumen durch die Bezugnahme auf den Bildungsbegriff eröffnet und welche verschlossen werden.

2.3.1 Drei Korrespondenzen: Deliberative, pragmatistische und radikaldemokratische Bildung

2.3.1.1 Kommunikatives Handeln und Bildung

Sowohl in der Demokratiebildung als auch in der politischen Bildung finden sich direkte Bezugnahmen auf deliberative Demokratietheorien, um

Ziele, Wege und Inhalte der jeweiligen pädagogischen Praxis zu bestimmen. Ableitungen eines etwaigen Bildungsauftrags für ein „gleich-berechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürger*innen in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien“ (Sturzenhecker 2020, S.1261) finden sich in verschiedenen Formen in beiden Bereichen wieder (siehe oben). Das Verhältnis deliberativer Demokratietheorien zum Bildungsbegriff ist jedoch zwiespaltig, weshalb der Blick auf die Rezeption der deliberativen Demokratietheorien in den jeweiligen pädagogischen Räumen zum einen Aufschluss über darin wirkende implizite Vorannahmen, gesellschaftliche Einflussfaktoren und raumspezifische Rezeptionsweisen und zum anderen über das mitgeführte Bildungsverständnis geben kann.

Konkrete pädagogisch-konzeptionelle Äußerungen, geschweige denn bildungstheoretische Systematisierungen von deliberativen Demokratietheoretiker:innen, finden sich kaum. Aus den jeweiligen Ansätzen eigenen Begriffen von Gesellschaft, Fortschritt, Wissenschaft, vom Subjekt, von Kommunikation, Demokratie und Selbstbestimmung sammelt sich jedoch eine spezifische Vorstellung von Bildung zusammen. Vor allem vermittelt über die Rezeption einiger der wissenschaftstheoretischen Arbeiten Jürgen Habermas' fand das Motiv der Deliberation¹² Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und war maßgeblich an der Herausbildung der *kritischen Erziehungswissenschaft* bzw. *kritischen Pädagogik* ab den 1960er Jahren beteiligt. Nach Horkheimer und Adorno, deren Haltung zu Fragen der Erziehung zumeist voreilig als eine kritische und immer negativ bestimmte gelesen wurde¹³, war vor allem Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) und die damit eingeläutete kommunikationstheoretische Wende der kritischen Theorie eine der zentralen Bezugsquellen der sich in Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik neu herausbildenden Denkrichtung¹⁴. Die pädagogische Praxis sollte nicht mehr allein durch transzendente Kategorien, wie etwa der

12 Zu den heterogenen Verständnisweisen von Deliberation, als Abwägung, Beratschlagung und Überlegen in einem selbstreflexiven, expertokratischen oder demokratischen Sinne vgl. Lösch 2007, S. 76 f. und oben.

13 Vgl. für eine weiterführende Diskussion negativer Pädagogik vor allem Gruschka 2011/1988; Bünger 2019

14 Für diese in sich heterogene Denkrichtung stehen etwa Wolfgang Klafki oder Klaus Mollenhauer (vgl. Masschelein 1991). Mit ihren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zu politischen Bildungsprozessen nahmen beide Einfluss auf die sozial- und schulpädagogischen Bereiche, die heute noch das Bildungsverständnis der politischen Bildung und Demokratiebildung prägen.

Kultivierung der menschlichen Kräfte und in einer festgeschriebenen Stellung zu einer (Kultur-)Welt orientiert werden. Der politische Charakter der Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Selbst und der Welt stand nun im Vordergrund und machte eine demokratische Begründung erzieherischer Normen und Vorgehensweisen notwendig – nicht zuletzt ist historisch betrachtet die Bildungsexpansion mitsamt der „dadurch ausgelösten Öffnung von politischen Kommunikationsverhältnissen und der Vermehrung von Sprecherpositionen in der Öffentlichkeit“ (Selk 2023, S. 196) dafür mitverantwortlich.

Für die Pädagogik war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule dahingehend von enormer Bedeutung, jedoch in einem praktischen Sinne nicht wegweisend. Als Handlungswissenschaft verlangte die Pädagogik eine konstruktive, positive Bestimmung eines vernünftigen Erziehungs- und Bildungsziels. So wurde z.B. kritischen Theorien entgegengehalten: „Pädagogik ist als Theorie per definitionem auf die produktive Auslegung der Praxis bezogen, sie ist nur als positive Pädagogik denkbar.“ (Gruschka 2011, S. 195) Im Zeitalter der Moderne waren Gesellschaften in der Folge darauf verwiesen, ihre Normativität aus sich selbst zu schöpfen, konnten diese aber nicht mehr ohne Weiteres verankern – sei es positiv durch den Bezug auf Gott oder das natürliche Wesen des Menschen oder negativ durch die Kritik einer Verunmöglichung von Authentizitätsidealen oder der vollumfänglichen Kultivierung der inneren Kräfte. Deliberative Verfahren stellten dahingehend eine demokratische Aushandlung verpflichtender Normen in Aussicht. Kommunikatives Handeln versprach Abhilfe, wo pädagogisches, als hierarchisches und vermeintlich un(sozial)wissenschaftliches Handeln unzureichend erschien und der Alternative einer empirischen Hinwendung zu den Gesetzmäßigkeiten von Ursache und Wirkung im Erziehungsprozess mit Argwohn begegnet wurde. Die für die Deliberation charakteristischen Prinzipien können jedoch nicht problemlos mit pädagogischem Denken und Handeln in Einklang gebracht werden. Um Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern auch als ein Verfahren, das auf der gegenseitigen Anerkennung von Bürger:innen als mündige Diskursteilnehmer:innen beruht, die eine Öffentlichkeit bilden und die Bewältigung sich gesellschaftlich aufdrängender Themen verhandeln, wird eine ideale Sprechsituation als Richtschnur und Bildungsziel unterstellt, das nie vollends erreicht, aber doch als Orientierung wirksam gemacht wird. Die von Habermas explizierte und schnell als Erziehungsziel adaptierte „kommunikative Kompetenz“ (vgl. bap 2014, S. 34; in der politischen Bildung dann etwa bis heute als „kommunikatives politisches Handeln“ zu finden vgl. Massing 2012),

bedeutet jedoch, dass Subjekte „nicht nur, des Sprechens mächtig und des Schreibens fähig zu sein“ haben, sondern „impliziert die Kompetenz zur Selbstbestimmung, Partizipation an demokratischen Entscheidungen und zur Solidarität.“ (Miedema/Wardekker 1999, S. 101) So wurde angemahnt, dass „[d]as Modell des herrschaftsfreien Dialoges [...] als Praktische Pädagogik missverstanden“ und nur „[s]elten [...] ein Gedanke darüber auf[kommt], dass eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Vorstellung von der Realität und Funktion der Schule in deutlicher Spannung zu dem steht, was Habermas einschränkend als Bedingung einer idealen Sprechsituation dargestellt hat“ (Gruschka 2011, S. 190). Die pädagogische Nutzbarmachung der deliberativen Demokratietheorie hatte, so die Kritik der Rezeption, einen anderen Zweck: „Ob praktisch, theoretisch oder therapeutisch gerichtet: das Reden im Unterricht erhielt mit dem Rekurs auf Habermas höhere Weihen“ (ebd.).

Was demokratietheoretisch für eine ideale Sprechsituation gelten mag, muss im pädagogischen Raum – hier insbesondere, aber nicht nur in der Schule – einbeziehen, dass immer eine Asymmetrie und ein (reflexiv eingeholtes) ‚Einwirken‘ der Erziehenden vorauszusetzen ist (vgl. Oelkers, 1983). Pädagogisches Handeln ist keinesfalls ohne Weiteres mit kommunikativem Handeln gleichzusetzen. Demnach reicht es nicht aus, auf die kommunikativen Fertigkeiten, die für eine Teilhabe am öffentlichen Diskurs von Nöten sind, zu verweisen. Die Kritik an „durch Habermas‘ Erkenntnistheorie inspirierten emanzipatorischen Pädagogik“ lautet entsprechend, dass diese weiterhin einem zweckrationalen Handlungsmodell und ihrer Funktion als „technische Hilfeleistung“ (Benner zitiert nach Masschelein 1991, S. 114) verpflichtet bleibt, dabei jedoch ein auf Kommunikation abzielendes Vokabular adaptiert. So wurden sich „in der Pädagogik Begriffe von Habermas entlehnt, der Tragweite seines Unternehmens jedoch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.“ (Masschelein 1991, S. 154) Der *Diskurs* wurde für die Arbeit an Konzeptionen sowie die empirischen Erhebungen zur „Rechtfertigungsinstanz für eine Pädagogik, die mit ihren Partnern vieles vorhatte und an objektivierender Forschung dafür weniger interessiert war“ (Gruschka 2011, S. 190).

Bildung und Demokratie begegnen sich hier in einer spezifischen Spannung: in der demokratietheoretischen Erwartung eines gesellschaftlichen Lernprozesses durch den im öffentlichen Diskurs vorangetriebenen Rationalisierungs- und Legitimationsprozesses der Demokratie. In anderen Worten: In der gemeinsamen Aushandlung einer guten Demokratie soll sich das Bewusstsein für die nötige Partizipation und die Bindung an die

getroffenen gesetzlichen Regelungen bilden. Bildung im klassischen Sinne ist mit Habermas nicht zu machen. Über den demokratischen Prozess lernen die Einzelnen nicht als ebensolche, sondern intersubjektiv. An dieser (vermeintlichen) Schwachstelle Habermas' – der pädagogischen Kultivierung der kommunikativen Haltung und Fähigkeiten der Einzelnen – gehen sowohl die Demokratiebildung als auch politikdidaktische Bezugnahmen (siehe oben) über deliberative Demokratietheorien hinaus. Erstere wenden sich für eine konkretere Beschreibung der Lern- bzw. Bildungsprozesse dem Erfahrungsbegriff Deweys zu, wohingegen die Politikdidaktik weitestgehend auf erziehungswissenschaftliche Wissensbestände zurückgreift. Die deliberativen Demokratietheorien bilden, wie es in der sozialpädagogischen Demokratiebildung deutlich wird, vor allem einen normativen Rahmen und ein gesellschaftstheoretisches Fundament, um die Möglichkeitsbedingungen von Bildungsprozessen zu demokratisieren.

2.3.1.2 Pragmatismus, Bildung und demokratischer Experimentalismus

Immer wieder wird betont, John Dewey sei „der Denker der demokratischen Erziehung“ (Schwarz 2020, S. 394) und „eine Ikone nicht nur der amerikanischen Pädagogik“ (Knoll 2018, S. 700). Gleichzeitig ist bereits im Nachwort der deutschen Ausgabe von Deweys „Demokratie und Erziehung“ von systematischen Missverständnissen in der Rezeption seiner Vorstellungen von Erziehung in der und für die Demokratie die Rede (vgl. Oelkers 2011). Die Aneignung der weiteren pragmatistischen Gedanken- und Begriffswelt durch die deutschsprachige Pädagogik erfolgte laut Oelkers lediglich partiell und die spezifische Qualität der Verbindung von demokratie- und bildungstheoretischen Ideen in Deweys Philosophie, die als „Theorierevolution“ bewertet wurde, blieb eher ein „Fremdkörper“ (ebd., S. 499). Noch dazu wurde an dem Autor Dewey auf besondere Weise verdeutlicht, inwiefern die Rezeption pädagogischer Theorien und nicht-deutscher Theoretiker:innen spezifischen historischen, gesellschaftspolitischen und feldspezifischen Bedingungen unterliegen (vgl. Bittner 2001), weshalb sich nachfolgend auf ihn konzentriert wird. Mit der Ausgangslage, dass „Deweys Demokratievorstellung im Grunde ein Bildungskonzept darstellt“ (Reichenbach 1999, S. 129), ist eine bildungstheoretische Annäherung durch das markierte in eins fallen von Demokratie und Bildung wie auch durch die bisherige Wirkungsgeschichte Deweys in der deutschsprachigen Pädagogik auf besondere Weise herausgefordert. Hinzu kommt die „schillernde

Bandbreite“ (vgl. Laner/Peterlini 2023, S. 10) und heterogene Handhabung des für den Pragmatismus zentralen Erfahrungsbegriffs sowie die umstrittene pädagogischen Auslegung des Verhältnisses von Handeln bzw. Praxis und der (selbst-)kritischen Reflexion des eigenen Tuns.

Bildung gilt zu den Hochwertbegriffen idealistischer Theorie, denen die sich durch Deweys gesamte Philosophie ziehende Kritik gilt. Der Orientierung am metaphysischen Begriffsgehalt von Bildung, der Ermöglichung etwas Unmöglichen und anderen damit verbundenen Figuren der Transzendenz, setzt er eine pragmatische, problemlösungs- und handlungsorientierte Vorstellung von *education* entgegen. Statt mit Bildung einen höheren Wert oder gar Selbstzweck zu verbinden, haben pädagogische Zielbestimmungen für ihn schlichtweg einen flexiblen Funktionswert (vgl. Bohnsack 1976, S. 54 f.). Was überhaupt erreicht werden kann und wie es bewerkstelligt wird, ergibt sich erst aus der genauen Arbeit an einem Problemzusammenhang. Demnach besteht die Lösung eines Problems darin, die bestehenden Bedingungen so zu verändern, dass neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Wichtig hervorzuheben ist dabei die in der pädagogischen Rezeption oftmals ausgeklammerte politische Dimension einer gelungenen Erfahrung: Das „Erfülltsein jeden Augenblicks“ ist für Dewey „weder in der Ausbeuter-Gesellschaft noch in der autoritären Schule möglich“ (Bohnsack 1976, S. 56). Neben der konstruktiven Seite, nach der etwa die „Schule als eine ‚Gemeinschaft im Kleinen‘ (miniature community) und eine ‚Gesellschaft im Werden‘ (embryonic society)“ (Knoll 2018, 705) den idealen Zustand des demokratischen Miteinander erproben soll, sollen Akteure in diesen kooperativ gestalteten Räume des Demokratischen die „bestehenden sozialen Strukturen als kritikbedürftig und veränderungsfähig aufweisen“ (Knoll 2018, S. 706). Der Gefahr eines „Funktionsrelativismus“ (Bohnsack 1976, S. 56), dass also neben der Ausrichtung an gelingenden, problemlösenden Erfahrungen keine allgemeingültigen Erziehungsziele¹⁵ angegeben werden können und Demokratie auf das fehlerbehaftete, tastende Voranschreiten reduziert bleibt, begegnet Dewey mit der Unterscheidung einer einfachen und einer reflektierten Erfahrung. Einfache Erfahrungen ergeben sich für Dewey aus dem Handeln *auf gut Glück*, nach dem *trial-and-error*-Prinzip. Das Ge- oder Misslingen erprobter Handlungen wird hierbei zwar festgestellt, jedoch nicht weiter nachverfolgt, sondern lediglich durch verändertes Verhalten beantwortet. Reflektierte Erfahrungen hingegen zeichnen sich durch die Rückbindung der Erfahrungen an Wissen, eine Reflexi-

15 Diese dienen Dewey lediglich als „Lichtquellen“, die ein bestimmtes Phänomen beleuchten und spezifischere Ziele sichtbar machen helfen (vgl. Bohnsack 1976).

on der Handlungsbedingungen und die Verortung in der Gesellschaft aus. Deweys Erfahrungsbegriff kann demnach nicht auf die Problem(auf)lösung reduziert werden, sondern findet in der Negativität einen konstituierenden Faktor vor. Gerade im *Zwischen*, der Bewegung in der „twilight zone of inquiry“ (English 2005, S. 57), die einen Raum „zwischen Nicht-Wissen und Wissen, Können und Nicht-Können“ (ebd.) eröffnet, stellt sich die Frage nach dem politischen Lernen auf eine neue Weise. So gilt auf der einen Seite, dass im Kontext von Lehr- und Lernprozessen das Denken und Handeln grundsätzlich untrennbar mit dem Prinzip von Versuch und Irrtum verbunden bleibt. Es existiert weder ein Zeitpunkt noch ein Ort, an dem dieses Verfahren vollständig überwunden werden könnte; ebenso ist keine Methode in der Lage, Irrtümer gänzlich zu vermeiden oder restlos auszuschließen (vgl. Bohnsack 1976, S. 157). Bildung im Sinne einer lernenden Erfahrung bleibt demnach stets offen für neue Erkenntnisse und Entwicklungen. Auf der anderen Seite wird es jedoch zur vordersten Aufgabe systematischer Erziehung, „Übergänge von einem Lernen auf gut Glück in reflektierende Lernprozesse herbeizuführen.“ (ebd., S. 58)

Deweys Erfahrungsbegriff zeichnet demnach eine formale Normativität der Erfahrungsqualität aus, die statt einer Bestimmung eines guten Erfahrungsgehaltes zunächst die Möglichkeit zu besseren Erfahrungen in den Vordergrund stellt, „das heißt, die Voraussetzungen für individuelle und kooperative Weiterentwicklung zu sichern“ (Bohnsack 2003, S. 26). Vor dem Hintergrund antidemokratischer Entwicklungen und anderer sozialer Krisenverhältnisse droht sich dieser Anspruch des pragmatistischen Erfahrungsbegriffs allerdings in Widersprüche zu verwickeln. So offenbart etwa die demokratiepädagogische Lesart Deweys (siehe oben) – wohlgemerkt wie dieser selbst (vgl. Knoll 2018) – einen programmatischen Charakter, da die Demokratisierung der Schulkultur, das soziale Lernen im zwischenmenschlichen Bereich oder die Ermöglichung eines selbstständigen erfahrungsbasierten kritischen Denkens als Antwort auf die regressive gesellschaftliche Entwicklung und für problematisch erachteter Tendenzen der Jugend formuliert werden (vgl. Bünger/Mayer 2009). Demokratiekompetenzen qualifizieren sich in der Folge „als pädagogisch gewendete Antithese der Probleme“ (ebd., S. 844), wobei aus dem Blick zu geraten droht, dass deren Diagnose immer auch umstritten sind. Noch dazu drohen die demokratiepädagogischen Schlussfolgerungen die Erfahrung der demokratischen Wirklichkeit geradezu zu verhindern, denn „[d]ie pädagogische ‚Antwort‘ auf das politische Problem (Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie gegen ihre Gefährdungen) besteht demnach darin, dass

letzteres gerade nicht mehr ‚erfahren‘ wird, sondern dass andere – positive demokratische – Erfahrungen gemacht werden sollen.“ (ebd., S. 845) Diese Übersetzung des Deweyschen Begriffsbestecks in eine politisch-pädagogische Programmatik steht im eklatanten Widerspruch zu dessen deutlicher Formulierung, dass „der Bildungsprozess kein anderes Ziel als sich selbst hat; er ist sein eigenes Ziel.“ (Bohnsack 2003, S. 61) Noch dazu scheint die *Negativität* als grundlegender Bestandteil des Pragmatismus aufgegeben: Denn dieser wird immerfort von praktischen Irritationen und Zweifeln („irritation of doubt“ Pierce zitiert nach English 2005, S. 51), Schwierigkeiten oder Frustrationen, „that puts [his old oppinions] to a strain“ (James zitiert nach English 2005, S. 52) oder (weniger individualistisch als bei James) von sozial hervorgebrachten „problems of thought“ (Mead zitiert nach English 2005, S. 55) angetrieben – nicht von der programmatisch vorweggenommenen Lösung. Die Frage nach der Verbesserung und Qualität der Erfahrung oszilliert demnach selbst zwischen dem Anspruch, die Demokratie zu stabilisieren und der Möglichkeit, deren Krisen als Lerngelegenheit mit offenem Ausgang zu nutzen. Wenngleich Dewey vorgibt, die „Demokratie muss in jeder Generation neu geboren werden, und Erziehung ist ihre Hebamme“ (Knoll 2018, 705), bleiben die Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung politischer Bildungsprozesse z.T. schwer lesbar, da sie immer das gesamte Theoriegebäude Deweys einbeziehen.

Der Bildungsbegriff, dessen spezifisch deutsche idealistische Tradition Dewey kritisiert, rückt durch die Brille des Pragmatismus näher an Prozesse der Sozialisation, des kollektiven Lernens oder experimentellen Erprobens und Übens heran. Bildung wird hier weniger als individualistische Selbstvervollkommnung im Sinne klassischer Bildungsphilosophien verstanden, sondern als sozial eingebetteter, interaktiver Prozess, der sich stets innerhalb konkreter sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Situationen vollzieht. In diesem Verständnis kommt der Erfahrung dann zentrale Bedeutung zu, wenn sie als Wechselspiel von Individuum und Umwelt verstanden wird, wobei die Reflexion die Qualität der Erfahrung bestimmt. Deweys Konzeption der Demokratie als Lebensform, die er von der bloßen Regierungs- bzw. Staatsform unterscheidet, gewinnt vor diesem Hintergrund eine besondere bildungstheoretische Relevanz. Demokratie ist nicht nur eine institutionell verfasste Herrschaftsordnung, sondern eine spezifische Qualität sozialer Interaktion und kollektiver Lernprozesse, in denen Menschen wechselseitig voneinander lernen. In Deweys Worten zum Verhältnis von Pädagog:innen und Lernenden wird darin ein konkreter pädagogischer Handlungsmodus sichtbar: „der Lehrende [ist] Lernender

und der Lernende – ohne dass er es weiß – zugleich Lehrer“ (Dewey 1916 [2011], S. 167) Diese Annahme verweist auf einen prinzipiell symmetrischen Bildungsprozess, in dem Autorität, das Bildungsziel und die bestmögliche Gestaltung des (Bildungs-)Weges nicht von vornherein festgelegt, sondern in der Interaktion situativ hergestellt werden. Denn, „[s]o einleuchtend es ist, dass Erfahrungen bilden, so schwer ist dieser Prozess wissenschaftlich fassbar und im pädagogischen Handeln operationalisierbar [...], so wenig lassen sich diese steuern, systematisieren, kategorisieren, in eine Ordnung bringen“ (Laner/Peterlini 2023, S. 8). Dewey weist allerdings die Vorstellung zurück, dass Lehrkräfte auf Autorität verzichten könnten und ein vollends demokratisches Erfahrungslernen möglich sei. Im Erfahrungsbegriff voreilig den „Wegbereiter für die Projektorientierung“ (Reinhardt 2005, S. 165) zu sehen, verkürzt entsprechend Deweys durchaus gesellschaftskritisch lesbares Vorhaben auf einen pädagogisch isolierten Raum. Mit der Projektmethode wird aus einem politisch fundierten und pädagogisch geleiteten Erfahrungslernen ein didaktisches Prinzip unter vielen, das vorrangig unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet wird. Gerade diese funktionale Einhegung des Erfahrungsbegriffs steht im Widerspruch zu Deweys gesellschaftstheoretischer Pointe und Intention, soziale Erfahrungen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft als Ausgangspunkt für Veränderung zu denken. Erfahrung ist für Dewey stets auch Produkt und Motor sozialer Auseinandersetzungen, die sich nicht im Schonraum pädagogischer Institutionen erschöpfen. Stattdessen entfaltet sich Bildung nur im ständigen Wechselspiel zwischen individuellen Erfahrungsprozessen und kollektiven Aushandlungen innerhalb gesellschaftlicher Kontexte. Indem sich Lernende aktiv mit Widersprüchen, Konflikten und Ambivalenzen ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen, wird die Erfahrungsqualität politisch aufgeladen und erhält eine emanzipatorische Dimension. Bildung erscheint so nicht als linearer Prozess kumulativen Wissenserwerbs oder angehäufter Erfahrungen, sondern als ein offenes, provisorisches Geschehen, das permanent neu justiert werden muss und in seiner Tendenz expansiv ist – abhängig von den historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen, unter denen Erfahrungen gemacht werden und Lernprozesse stattfinden. Die sozialpädagogische Demokratiebildung versucht diesen Aspekt einzufangen, indem sie die Jugendarbeit demokratisch in die Kommune eingebettet fasst, sodass Kinder und Jugendliche in Prozessen der Demokratiebildung ihre politischen Artikulationen in kommunale Diskurse einbringen können (vgl. Sturzenhecker 2020, S. 1264). Diesen expansiven Charakter gilt es hervorzuheben, denn „[a]nders als vielfach angenommen,

erstrebte Dewey nicht eine ‚Demokratisierung‘ der Schule, wie wir das Schlagwort heute verwenden“ und er „vertrat keine Form der kooperativen Demokratie, in der die Schülerinnen und Schüler ein gewichtiges Wort mitzureden hatten (Bohnsack, 2005, S. 116), auch keine Form der präsidentialen Demokratie, in der der Lehrer sein Veto gegen Beschlüsse der Schüler geltend machen konnte (Prange, 1983, S. 119), und schon gar keine Form der direkten Demokratie, in der die Schüler als Betroffene ein Anrecht auf „Selbstorganisation“, „Selbstverantwortung“ und „selbstbestimmte Problembearbeitung“ besaßen (Bastian & Gudjons, 1990, S. 25 –27).“ (Knoll 2018, S. 709) Bildende Erfahrungen sind nicht allein durch demokratische bzw. demokratisierende Strukturen bestimmt, sondern drücken sich in der „Freiheit zum Widerstand“ (Scott, 1908, S. 80 nach Knoll 2018, S. 709) aus.

Hier zeigt sich Deweys demokratischer Experimentalismus: Lernen bedeutet nicht, bestehende Ordnungen zu affirmieren, sondern sich produktiv zu deren Infragestellung zu verhalten. Politische Bildungsprozesse im pragmatistischen Sinne verlangen folglich, Lernende nicht lediglich auf bestehende Normen und Regeln der Demokratie vorzubereiten, sondern sie zu befähigen, die Kontingenz dieser Ordnung kritisch zu reflektieren und demokratische Prozesse selbst mitzugestalten. Dieser Anspruch verweist letztlich auf das prozesshafte und utopische Moment das in Deweys Denken sowohl auf die pädagogische Situation (in der jeweiligen Institution, zwischen Lehrenden und Lernenden, in der Gesellschaft, usw.) und die gesellschaftlichen Bedingungen demokratischer Erfahrungen insgesamt gerichtet ist. Die Möglichkeit gesellschaftlicher Transformation ist nicht jenseits, sondern inmitten alltäglicher Bildungsprozesse verortet.

Sowohl für die USA, wo Deweys Denken in Schulgründungen manifest wurde, als auch für die Übertragung von Deweys Ansatz auf das deutsche Bildungswesen der Schule bleibt eine additive Hinzunahme von erfahrungsorientierten Maßnahmen, z.B. im Werkunterricht oder Projektmethoden, allerdings unzureichend, denn sie „setzte die von Dewey beabsichtigte Gewichtung zwischen Erziehung und Bildung außer Kraft, stand seiner Auffassung von Bildung sogar entgegen, weil das grundlegende Training von Arbeits- und Sozialethos fehlte.“ (Bittner 2001, S. 43) So „fehlte in der Versuchsschule jene radikale, und d.h. an die Wurzeln vordringende Gesellschaftskritik, die der spätere Dewey von politischer Bildung forderte.“ (Bohnsack 1976, S. 321) Denn „[n]ur mittels einer Hineinsetzung in das kulturelle ‚Medium ... wissenschaftliche[r] und historische[r] Bedingungen und Assoziationen‘ können bei allen Schülern gleichartige ‚Resultate‘ (results, S. 59) im Kenntnisstand und im ‚Wissen über die technische

Entwicklung‘ (technical information, S. 59) gewonnen werden, die ihnen eine ‚wissenschaftliche Einsicht‘ (scientific insight, S. 23) in die historische Notwendigkeit (necessity, S. 21) der technischen und sozialen Genese gesellschaftlichen Lebens ermöglichen. *Self realization* als die Fähigkeit sich wesentlich in die realen Bezüge des Lebens einzufinden, ist dann höchstes Ziel des schulischen Bildungsvorgangs.“ (Bittner 2001, S. 41) Im Modus des Wissenschaftskollektivs bzw. der später vor allem über Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm in den deutschsprachigen Raum übersetzte Arbeitsgemeinschaft pädagogisch zu arbeiten, ist noch keine ausreichende Qualifikation für politische Bildungsprozesse – auch das gemeinsame Erproben und Reflektieren ist kein Selbstzweck. Die Verkürzung demokratischer Bildungsbemühungen auf soziale Lernprozesse, wie sie etwa gegenüber demokratiepädagogischen Ansätzen geäußert wird (vgl. Wohnig 2018), kann so besehen dem *frühen* Dewey selbst vorgeworfen werden. Erst mit seinen späteren explizit kapitalismuskritischen Schriften, korrigiert Dewey z.B. die seine Versuchsschulen kennzeichnende Blindheit gegenüber strukturellen Ausschlüssen, allen voran dem für Deweys Lebzeiten offenbaren Rassismus (vgl. Bohnsack 1976, S. 339).

Deweys *education* bleibt also einerseits normativ zurückhaltend einem demokratischen Experimentalismus verpflichtet, der nur ein Mehr an Wachstum und Erfahrungsmöglichkeiten als zulässigen Maßstab bestimmt: „Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education.“ (Dewey 1916 [1985], S. 56) Andererseits ist sich Dewey selbst bewusst, dass man in einer solchen Denkbewegung nicht dem Romantizismus Rousseaus oder dem Sentimentalismus der zeitgenössischen ‚Kinderforscher‘ verfallen und durch Gewährung unbeschränkter Selbständigkeit eine „Vergöttlichung der kindlichen Launen“ (Knoll 2018, 707) bewirken dürfe. Statt einer Überbetonung des sozialen Lernens im schulischen Alltag ist Deweys Erfahrungslernen nicht ohne die Dimension der Emanzipation als Befreiung von Unterdrückung vorstellbar. Erst wenn die Begrenzungen des Erfahrungsraums gesellschaftlich beseitigt sind, werden Erfahrungen demokratisch. (An dieser Stelle wird in der pädagogischen Rezeption Deweys häufig ein komplementäres Verhältnis zu Habermas und den deliberativen Demokratietheorien konstruiert, die die Demokratisierung pädagogischer Institutionen thematisieren (siehe oben)). Bildungstheoretisch stellt sich die „Frage, welche Voraussetzungen die Schule schaffen kann, um die reflexive Distanzierung eigener Sozialisationserfahrungen wie gesellschaftlich-dominanter Normalitätserwartungen möglich zu machen.“

(Bürger/Mayer 2009, S. 846). Vor diesem Hintergrund plädieren Bürger und Mayer dafür, „politische Bildung nicht als Lösung demokratiepolitischer Herausforderungen zu konzipieren, sondern [sie] müsste vorbehaltlos ihre Verwicklungen in die gesellschaftlichen Problemlagen reflektieren, auf die sie sich implizit und explizit bezieht.“ (ebd., S. 846) So schlussfolgern Bürger und Mayer im Anschluss an Reichenbach: „Vielleicht wäre gegenwärtig – auch im Interesse an Deweys Demokratieverständnis – von der Vorstellung einer pragmatischen Wiederherstellung einer (inter-)subjektiv unproblematischen, ausgeglichenen Situation Abstand zu nehmen. Oder anders formuliert: Vielleicht ist ‚Demokratie in einem politischen Sinne (...) das, was die Gemeinschaft durcheinander bringt‘ (Reichenbach 2007, 102)“ (Bürger/Mayer 2009, S. 846).

Während mit Deweys Erfahrungsbegriff die Leerstelle bei Habermas komplementär ergänzt werden kann, bleiben – mindestens in den spezifischen Rezeptionsweisen der pragmatischen und deliberativen Demokratietheorien (siehe oben) – das Moment des Aufbrechens bestehender gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen und das Politisieren der gesellschaftlichen Bedingungen von Demokratiebildung oder politischer Bildung unterbelichtet bzw. nicht ausgehend von einer der beiden demokratietheoretischen Perspektiven allein möglich. Dieses kritische, befragende Potential wird einerseits von radikalen Demokratietheorien beansprucht und ihr aus pädagogischer Perspektive zugeschrieben, weshalb sie – wenngleich fragmentarisch – die dritte Theorietradition für die Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung darstellt.

2.3.1.3 Bildung als politische Bresche

Während im Diskurs radikaler Demokratietheorie in jüngerer Zeit eine stärkere Beschäftigung mit dem Pädagogischen angemahnt wird (vgl. Sörensen 2020), ist in der Bildungsphilosophie schon seit längerem – insbesondere durch die intensiven Debatten als Reaktion auf den Poststrukturalismus und die Postmoderne-Diagnose – eine Auseinandersetzung mit radikaler Demokratietheorie zu erkennen (vgl. Casale et al. 2016). Der Bildungsbegriff wird hier als Ergebnis politischer Auseinandersetzungen und Präferenzsetzungen aufgefasst. Weil in der Moderne keine Fundierung (Gott, Natur, Vernunft usw.) für sich eine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, kommt der pädagogische Diskurs nicht zur Ruhe. Die scheinbar endlosen Auseinandersetzungen um die Fassung pädagogischer Kategori-

en wird hier allerdings nicht mehr als Defizit markiert. Stattdessen wird danach gefragt, wie sich in und durch diese Auseinandersetzungen überhaupt der Anschein bilden kann, es ginge dabei um ein allgemein Selbstverständliches, das nicht weiter hinterfragt werden müsste. Theoriebildung wird hier als Reflexionsfeld gedacht, in dem es darum geht, hegemoniale Wissensordnungen zu reflektieren und eine dauerhafte „Selbstirritation von Ordnungsmustern“ (Schäfer/Thompson 2013b, S.14) zu vollziehen. Pädagogik steht vor der permanenten Aufgabe, ihre Institutionen praktisch-politisch immer wieder neu zu (be-)gründen, ohne sie letztgültig und abschließend instituieren zu können. Der Begriff des Politischen dient dabei als Formierungs- wie auch Problematisierungsinstrument vermeintlich einheitlicher Diskurse und Institutionen (vgl. Schäfer/Thompson 2013a).

Im Zuge der aufholenden erziehungswissenschaftlichen Rezeption einiger zentraler Theoretiker:innen aus dem Feld der radikalen Demokratietheorie (vgl. Mayer et al. 2019; Wittig et al. 2024) drängt zunehmend die Frage in den Vordergrund, welchen Stellenwert der Bildungsbegriff im Verhältnis zum Politischen einnimmt. Neben einer an der politischen Differenz geschulten Kontingenzzperspektive und Konfliktorientierung, welche mit radikalen Demokratietheorien einhergeht (siehe oben), ist zu fragen, wie die „Annäherung von Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie“ (Bünger 2013, S. 208) Eingang in das Bildungsdenken und die pädagogische Beziehung findet. Bereits die Fragerichtung verweist auf das zentrale Problem der Vermittlung zwischen radikalen Demokratietheorien und pädagogischen Ansätzen: Steht die Suche nach den Potenzialen radikaler Demokratietheorien für eine kritische sozialwissenschaftliche (Demokratie-)Bildung (vgl. Meyer 2022) oder die Ergründung der „pädagogische[n] Leerstelle“ (Sörensen 2020, S. 21) der radikalen Demokratietheorien im Vordergrund? Sörensen (2025) benennt in seiner Auseinandersetzung mit dieser Schnittstelle zwei Extreme: Auf der einen Seite liegt bereits die Suche nach einer pädagogischen Nutzbarmachung und Identifikation bzw. Aneignung von „thematisch-inhaltlichen Offerten“ (Meyer 2022, S. 215 f.) quer zu zentralen Prämissen dieser demokratietheoretischen Denkrichtung. Die Suche führe in eine pädagogische Sackgasse: „Es gibt *keine* Anschlusspunkte/Es *kann keine* Anschlusspunkte geben“ (Sörensen 2025, S. 220), da die kritische Befragungsaktivität und das negative Grundmoment radikaler Demokratietheorien (vgl. Flügel-Martinsen 2021, S. 29 f.) eine Institutionalisierung, Konzeptualisierung oder curriculare Engführung verunmögliche. Die theoriearchitektonisch bedingte zentrale Stellung der Kontingenzzannahme führe zu seiner „Askese der radikalen Demokratietheorie in Bezug

auf Bildungsfragen“ (Albrecht 2023, S. 215). Auf der anderen Seite reichen die pädagogischen Lesarten radikaler Demokratietheorien wiederum „bis hin zu radikaldemokratisch ausbuchstabierten Curricula“ (Sörensen 2025, S. 220), die einer „vergleichsweise einfach vorzunehmenden minimalen Inhaltsbestimmung“ folgen und eine „inhaltlich radikaldemokratisch angereicherte Fassung des herkömmlichen Unterrichtsgeschehens“ (ebd., S. 231 f.) nachgehen – mitsamt einer „zunehmenden Kompetenzifizierung“ (ebd., S. 222).

Vor dem Hintergrund dieser Rezeptionsproblematik stellt sich für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung weniger die Frage nach einer unmittelbaren Anschlussfähigkeit radikaler Demokratietheorien an bestehende pädagogische Konzepte und ihre Praxis, sondern vielmehr nach den Bedingungen einer Beziehung des Politischen und Pädagogischen, die auf Differenz, Spannung und Unverrechenbarkeit gründet. Die Herausforderung liegt dabei nicht in der Übertragung radikaldemokratischer Inhalte in pädagogische Settings, sondern in der Reflexion jener Rahmungen, durch die sich pädagogisches Denken und Handeln konstituiert – Rahmungen, die selbst nie neutral oder voraussetzungslos sind. Die Spannung zwischen struktureller Offenheit radikaler Demokratietheorien und dem notwendig strukturierenden Charakter pädagogischer Praxis verweist auf ein konstitutives Paradoxon, das weder final aufzulösen noch schlicht auszuhalten ist, sondern praktisch nach der gemeinsamen Austragung eines Spannungsverhältnisses verlangt, das sich zwischen dem Unverfügbaren des Pädagogischen und dem Unabschließbaren des Politischen auftut. Für die bildungsphilosophische Tradition ist diese Verschaltung des Politischen mit dem Pädagogischen keineswegs neu, sondern konstitutiv: Die Idee von Bildung als Prozess der Selbstbestimmung und Emanzipation ist stets auf politische Ordnungsbedingungen bezogen – sowohl in affirmativer als auch in kritischer Absicht (vgl. Pongratz 2013). Radikale Demokratietheorien, insbesondere unter Berücksichtigung der Dezentrierung des Subjekts und der radikal gedachten Kontingenz, stellen für die Pädagogik eine grundlegende Herausforderung dar, da diese „wie kaum eine andere Disziplin [...] dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet [ist]“ (Ricken 2007, S. 158).

Die Bezugnahme auf Bildung und das damit verbundene Versprechen – verstanden als Ermöglichung individueller Entwicklung und Befreiung von normierenden gesellschaftlichen Zuschreibungen (vgl. Schäfer 2011) – steht in einem engen Zusammenhang mit demokratietheoretischen Über-

legungen zur prinzipiellen Kontingenz und letztlich unmöglichen Letztbegründbarkeit sozialer Ordnung. In beiden Feldern wird die Unabschließbarkeit normativer Orientierung – zu sagen, was die finale Form des Demokratischen bzw. das gebildete Subjekt ausmacht – und die Bezugnahme auf einen uneinholbaren (nicht-realisierten), imaginären Bezugspunkt nicht als Mangel, sondern als produktiver Ausgangspunkt für eine reflexive Praxis begriffen (vgl. Schäfer 2020). Dadurch, dass für das Soziale keine vereindeutigbare Begründungsfigur vorliegt und sich gesellschaftliche Ordnungsmuster als kontingent erweisen, ist auch die Erziehung in diesen Sozialzusammenhang von diesem Begründungsproblem betroffen. So rekonstruiert etwa Alfred Schäfer das traditionelle pädagogische Selbstverständnis dahingehend als eines, das sich aus der Beanspruchung einer Distanz zur Politik konstituiert, „insofern, als sich die sakralisierten Möglichkeitsräume der Bildung als ästhetische Entwürfe jenseits von Macht und Herrschaft positionieren zu können glauben.“ (2011, S. 84) Die mit der Aufklärung einsetzende Begründung der modernen Pädagogik verweise dabei immer bereits auf die Offenheit und Kritikwürdigkeit des Sozialen, die Erziehungs- und Bildungsarbeit notwendig macht und beansprucht für sich „die Möglichkeit einer freien Entwicklung und individueller Selbstbestimmung jenseits sozialer Zumutungen.“ (Bünger 2013, S. 120 f.) Dabei gilt die für die Eröffnung dieser Möglichkeit anzunehmende „Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs als notwendiges Moment pädagogischer Theoriebildung“ (ebd., S. 121). Sie stellt also keinen Mangel dar, sondern verweist auf den Einbezug der Reflexion identifizierender Bestimmungen, „insofern mit Bildung gerade Prozesse beschrieben werden sollten, die über das jeweils sozial Verortbare und Darstellbare hinausführen könnten“ (ebd.). Die Konstruktion dieses Unbestimmten – für Rousseau etwa die Natur des Kindes, für Humboldt die Individualität des autonomen Selbst – dient, so Schäfer, dazu, dass ein „pädagogischer Zwischenraum“ bzw. „Differenzraum“ der Bildung denkbar und zu einem strategischen Referenzpunkt für praktische Belange werden kann. Nur dadurch, dass Individualität nie final inhaltlich präzisiert werden kann, „wird der Entfaltungsraum von Subjektivität nicht prädefiniert, sondern als *frei* vorstellbar.“ (ebd.)

Gleichwohl ist dieses pädagogische Denken in eine doppelte Ambivalenz verstrickt. Einerseits droht die Berufung auf die Unbestimmtheit, einen metaphysischen Rest im Pädagogischen zu perpetuieren; andererseits droht die ästhetische Konstruktion eines Standpunktes jenseits des Sozialen illusionär zu werden und kann dazu beitragen, „die Nichteinlösung des unerreichbaren, anvisierten Bezugspunkts (Autonomie, Emanzipation, usw.) als

überwindbares Defizit pädagogischer Praxis auszulegen und den jeweiligen Akteuren als deren ‚Versagen‘ zuzuschreiben.“ (Bünger 2013, S. 119). Eine solche Lesart stabilisiert nicht nur normativen Erwartungsdruck, sondern stützt sich häufig auf Strategien, in der Bildung – etwa im Sinne der Bildung des autonomen Subjekts – selbst als soziales Imaginäres fungiert, das hegemoniale Ordnungen symbolisch absichert (vgl. ebd., S. 133).

Während im Bildungsdenken der Aufklärung noch das rationale Subjekt als Leitfigur diente, werden heute Formulierungen einer mündigen demokratischen Subjektposition als Bildungsziel und als die notwendige Voraussetzung der hegemonialen Sozialordnung hervorgebracht. Oder andersherum: eine gewisse hegemonial gewordene Ordnung bringt durch die wirkmächtige Unterstellung des demokratischen Subjekts (und der Charakteristika, Kompetenzanforderungen, usw.) ihre eigene Grundlage hervor. Die demokratische Subjektposition wird damit nicht nur als Voraussetzung von Demokratie gedacht, sondern zugleich als deren Produkt. In diesem Sinne sichert die Erzeugung eines solchen imaginären Bezugspunkts – des kompetenten beteiligungsfähigen Subjekts – die partielle Schließung des Sozialen zu einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung ab (vgl. Bünger 2013, S. 134).

Alfred Schäfers Rezeption politischer Philosophie und poststrukturalistischer Demokratietheorien dient daher dem Versuch, das Bildungsversprechen neu zu fassen: nicht länger als Ausdruck eines essentialistischen Subjektverständnisses, sondern als sozial situiertes und gleichzeitig prekäres Moment. Der „angezeigte Riss zwischen symbolischer Ordnung und ihrer gründenden Imagination verläuft somit durch das Subjektive wie das Soziale“ (Bünger 2013, S. 148). Das Versprechen der Bildung wird so lesbar als Widerlager/Gegenhalt hegemonialer Schließungsbewegungen – jedoch nicht im Sinne eines transzendentalen Außen, sondern als Ort der produktiven Irritation (vgl. ebd., S. 148 f.).

Trotz und gerade wegen dieser strukturellen Verstrickungen in Machtverhältnisse bleibt der Bildungsraum und das mit ihm verbundene Versprechen von einem kritischen Überschuss durchzogen. Insbesondere die Institution Schule trägt ein Moment normativer Unruhe aus. Denn sie muss „um ihres eigenen Auftrags willen das Ende der Herrschaft immer wieder ausrufen – auch wenn sie die ausgerufene Freiheit alltäglich erneut zurücknimmt.“ (Pongratz 2013, S. 92 f.) In dieser Spannung liegt das bleibende kritische Potenzial des Pädagogischen.

Folgerichtig wurden theoretische Versuche unternommen, weitere Brücken zwischen der politischen Theorie und Bildungstheorie zu bauen, da

sich „zwischen Pädagogischem und Pädagogik eine strukturanaloge Differenz zu jener von Politischem und Politik ausmachen lässt“ (Bünger/Jergus 2024, S. 60): Das Pädagogische markiert dabei – analog zum Politischen – den Ort des Unbestimmten, Paradoxen und Unmöglichen, das sich jeder definitiven Institutionalisierung entzieht. Demgegenüber steht die Pädagogik als Praxis des Möglichen: als Versuch, das Unverfügbare durch didaktische, curriculare oder institutionelle Arrangements zu bearbeiten (vgl. Wimmer 2011; Schäfer 2012). Wichtig festzuhalten ist, dass sich „das Pädagogische nie als solches realisieren lässt, sondern selbst nur als unmögliche Schließung, als Begründungsproblem oder unstillbarer Anspruch einer jeden Pädagogik zeigt“ (Bünger/Jergus 2024, S. 60). Eine nicht einlösbare Schließungsbewegung, die jeder pädagogischen Praxis ihre normativen wie epistemologischen Grenzen einschreibt – als permanente Herausforderung und unstillbarer Impuls zugleich.

Gerade dieses Spannungsverhältnis erhält seine Bedeutung durch das, was Carsten Bünger und Kerstin Jergus als *Pädagogizität* – das „Bestehen auf die Beziehung im Konflikt“ (2024, S. 61) – bezeichnen: „Das problematisierende Verhältnis nicht nur zur geltenden, sondern zur Kontingenz und Bestreitbarkeit einer jeden Ordnung, die darin eingelagerte Auseinandersetzung um die bestehende Welt und deren Zukunft erhält ihre Pädagogizität darin, sich diesem Konflikt als Beziehungsform zuzuwenden und ihn in der Spannung von Weitergabe und Transformation offen zu halten.“ (ebd.) Die Pädagogizität radikaldemokratischer Bildung liegt demnach nicht allein in dem Postulat, Widersprüche überwinden zu wollen, sondern im Umgang mit ihnen. Das problematisierende Verhältnis zur jeweils geltenden Ordnung – und zu jeder denkbaren Ordnung – konstituiert ein Bildungsverständnis, das sich dem Konflikt nicht entzieht, sondern ihn als Grundlage einer pädagogischen Beziehung in gesellschaftlichen Verhältnissen anerkennt. Mit der Verantwortungsübernahme für diese paradoxe Situation – für ein Bildungsverständnis, das auf etwas zielt, das sich seinem Zugriff entzieht – einer radikaldemokratischen Bildung, ist somit auch das demokratische bzw. politisierende Moment von Bildung benannt: das Abarbeiten an der gesellschaftlichen Zurichtung des demokratischen Erfahrungs- und Bildungsraumes von Lernenden. In solchen Prozessen des Abarbeitens wird nicht nur die bestehende Ordnung in Frage gestellt, sondern auch die Möglichkeit einer anderen, noch nicht gegebenen Ordnung ins Spiel gebracht. Bildung im Sinne radikaler Demokratietheorie ist damit ein fortwährender Akt der Unterbrechung und Neubegründung – nicht

aus einer Position der Gewissheit heraus, sondern im Modus des Fragens, Zweifelns, Verbindens und Werdens.

Unter dem Eindruck solcher Formulierungen ist es nicht verwunderlich, dass insbesondere raumtheoretische und machtkritische Zugriffe auf die pädagogische Praxis vom befragenden Gestus des radikaldemokratischen Modells profitieren. Wenngleich *Demokratische Schulen* oder auf eine Demokratisierung der pädagogischen Praxis zielende Ansätze, wie die Demokratiepädagogik oder auf die Schule bezogene Demokratiebildung, nicht neu sind, sind dort doch die radikal-demokratiethoretischen Fragen nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen und z.B. der differentiellen Zusammensetzung der Teilnehmenden auf besondere Weise virulent, denn „[d]ie Entscheidung, den ‚un-fähigen‘ Schüler:innen, Lehrer:innen, [...] Hausmeister:innen der Schule die ‚Fähigkeit zu[zu]sprechen, sich um die Angelegenheiten des Gemeinsame [oder Verschränkten wie Differenten] kümmern zu können‘ (Beiler et al. 2014, 18) wurde [in den konkreten pädagogischen Settings bzw. schulischen Räumen; SP] bereits mehrfach gefällt.“ (Wartmann 2024, S. 210) Dementsprechend zeichnet sich der demokratiethoretische Zugriff auf den pädagogischen Raum dadurch aus, dass er „proaktiv den Anspruch reklamiert, einen Beitrag zur Aufklärung und potenziellen Überwindung historisch gewachsener und womöglich subtil wirkender Führungs- und Machtverhältnisse – und damit auch zur Demokratisierung der Demokratie – im Feld des Pädagogischen zu leisten.“ (Sörensen 2025, S. 231) Bildungseinrichtungen werden demnach in ihrer Bedeutung als Kampfbzonen politischer Artikulation (nicht bloß Orte neutraler Vermittlung) hervorgehoben: „Über diese negative Bestimmung aufeinander bleibt die Einheit von Pädagogischem und Politischen eine Beziehung der Differenz und ein Konfliktfeld, das sich zwar politisch-hegemoniethoretisch beschreiben, aber nicht auflösen lässt.“ (Schäfer 2011, S. 120) Aus Warte der Bildungstheorie lässt sich also die „derart ans Politische angenäherte Frage der Bildung nicht in ihrer theoretischen Bearbeitung beruhigen“ (Bünger 2013, S. 151), sondern kann zum einen analytische und begrifflich-konzeptionelle Beschreibung von Annäherungen an den Möglichkeitsraum der Bildung sein, die sich aber immer einer letzten Vergewisserung entziehen. Zum anderen zeigt sich in dieser Korrespondenz von radikaler Demokratiethorie und der Tradition der Bildungsphilosophie der „wissenschaftsstrategische Einsatz“ (Schäfer 2012, S. 12) und ein „theoriepolitischer Einsatz einer Problematisierung ‚trivialisierter‘ Bildungssemantiken und der in sie verstrickten Bildungswissenschaft.“ (Bünger 2013, S. 151)

Aus Sicht radikaler Demokratietheorie müsste es demnach auch darum gehen, Fragen der Erneuerung der Demokratie im Sinne ihrer weiteren Demokratisierung einzubeziehen. Transformatorische Momente politischer Bildung wären aus dieser Perspektive immer dann gegeben, wenn die gegebene Wissens- und Partizipationsordnung nicht lediglich ausgefüllt, sondern in der Interaktion selbst zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung und transformatorischen Bearbeitung wird. Es geht dann nicht bloß darum, zu lernen, die eigenen Interessen innerhalb des staatlich verbürgten oder pädagogisch mehr oder weniger weit gefassten Partizipationsrahmens zu vertreten, sondern diesen Partizipationsrahmen als gegebene Ordnung selbst zum Gegenstand des politischen Denkens und Handelns zu machen – und dazu gehört auch das Konsensprinzip deliberativ angelegter Konzepte sozialpädagogischer Demokratiebildung mit ihren entsprechenden Verfahren und Gremien. Radikale Demokratiebildung will der Tatsache gerecht werden, dass auch deliberative Verfahren und Gremien kontingent und damit dem politischen Konflikt ausgesetzt sind. In demokratischen Prozessen steht neben den jeweils zur Verhandlung aufgeworfenen Themen immer auch die Frage mit zur Debatte, was Demokratie eigentlich ist und sein soll und wie sie sich institutionalisieren lässt.

Das Politische einer durch radikale Demokratietheorien informierten Bildung kann demnach auch jenseits des „demokratischen Tellerrands“ (Gürses 2020) liegen, insofern Demokratie überhaupt erst als eine *im kommende* vorgestellt wird. Sörensen schlägt dahingehend die „Erfahrbarmachung von Kontingenz als Selbstermächtigung im Unterrichtsgeschehen“ als „Marker zur Bestimmung eines als radikaldemokratisch zu qualifizierenden Bildungssettings“ (Sörensen 2025, S. 232) vor. Über die individuelle Befähigung, mit Kontingenz und Konfliktualität gesellschaftlicher Zusammenhänge umzugehen, hinaus, rückt also die Form und Modalität des Unterrichts bzw. der Bedingungen des pädagogischen Settings in den Fokus. Dies verweist auf die Gesellschaftlichkeit der Individuen und der pädagogischen Praxis insgesamt, die sich an ihrer institutionellen Form, den sozialen Exklusionen und umstrittenen Aushandlung ihres Zwecks stets zu reiben hat, was hieße, dass „Kontingenz nicht nur vorrangiger Inhalt ist, sondern auch in der Form, in der Modalität des Bildungsvorgangs, bestmöglich zur Geltung zu bringen wäre.“ (Sörensen 2020, S. 30) Dafür wären „Räume der Ermöglichung des Lernens zu schaffen, in denen die Möglichkeit des personalen Wissens und auch des Wissensvorsprungs als Ausgangspunkt nicht – ebenso wenig wie die Wissensvermittlung – kategorial abgelehnt,

Wissen aber auch nicht als unhinterfragbar, und Wissensvorsprünge nicht als ewige Gegebenheit hypostasiert werden.“ (ebd., S. 30 f.)

So wäre auch der „sozialen Gewichtslosigkeit“ (MacNays 2014) radikaler Demokratietheorien entgegenzuwirken und mit dem radikaldemokratischen Bildungsaspiration immer auch eine „radikaldemokratische Politik der Bildung“ (Sörensen 2025, S. 234 f.) zu verbinden, wobei diese „sich in ihrer Reichweite nicht ressortbezogen selbstbeschränken darf, sondern das pädagogische Feld als eingebettet in und in Wechselbeziehung mit dem Feld des Politischen insgesamt stehend begreift.“ (ebd., S. 235) Radikal-demokratietheoretisch orientierte Bildung – an dieser Stelle ist offen, ob dies eine Bewegung hin zur Demokratiebildung oder zur politischen Bildung ist – bildet andere Orte politischer Subjektivierung durch die Erfahrung von Alterität und das Einüben dissensualer Praktiken bei einer besonderen Aufmerksamkeit für die dabei hervorgebrachte Ordnung der Verantwortungsübernahme. Denn diese wird nicht allein durch die übliche personale Autorität, sondern auch die raum-, feld- und situationsspezifischen Positionierungen bestimmt. Sörensen markiert in seiner Auseinandersetzung mit der möglichen Bestimmung von „präfigurativen Orte[n] der Erfahrbarmachung von Kontingenz, als Manifestationen einer nichtautoritären, radikal-demokratischen Autorität“ entsprechend „nicht (nur) die Eigenschaft einer Lehrperson, sondern die Bezeichnung eines Settings, das das Erfahren, Erproben und Praktizieren von Kontingenz ermöglicht und in der das Verhältnis von LehrerIn und SchülerIn eine andere als die klassisch-hierarchische Form annähme, ohne zugleich völlig annulliert zu werden.“ (Sörensen 2020, S. 33).

Mit radikalen Demokratietheorien über Bildung nachzudenken, bedeutet demzufolge, die hier skizzierten theoriearchitektonischen Spannungen nicht (allein) in pädagogischen Mittelpositionen oder geschlossenen Konzeptionen aufzulösen, wie es mit einer vorschnellen Übersetzung in eine Konfliktkompetenz, Ambiguitätstoleranz oder inhaltliche Aufklärung über die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse mitsamt deren Deutungsrahmen drohen könnte. Mit bildungstheoretischer Perspektive den Verweisungszusammenhang von Bildung und Demokratie herauszuschälen, der sich aus der Reflexion der Unabschließbarkeit sozialer Ordnungen als Konstitutionsmoment pädagogischer Beziehungen ergibt (vgl. Reichenbach 1999; Bünger/Jergus 2025), bindet ebendiese Aspekte auch an die jeweiligen Räume/Orte und deren Funktionalität zurück, in denen Akteure *Demokratie* und *Bildung* (nicht) beanspruchen (können). Sei es an den sogenannten Rändern der Gesellschaft und den politischen Bildungsbemü-

hungen im Jugendvollzug, mit Geflüchteten oder in den tendenziell informellen Settings sozialer Bewegungen. Oder sei es innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen, den pädagogischen Zusammenhängen von Theorie, Konzeption und Praxis und den konkreten Erfahrungen in Klassen- und Seminarräumen. Mit dem Verweis auf eine Dissens-, Konflikt- oder Kontingenzorientierung ist damit immer auch der Anspruch auf Demokratisierung der eigenen Praxis und Räume verbunden, wobei dieses hohe Ideal nicht allein auf voluntaristisches Handeln engagierter Lehrkräfte abgewälzt werden, sondern die Arbeit an den gesellschaftlichen, institutionellen und wissenspolitischen Strukturen ebenjener Praxis informieren soll. *Kritik* und *Politisierung* werden zu Schlüsselbegriffen, die in der Folge auch die deliberativ oder pragmatistisch begründeten Ansätze politischer Pädagogik irritieren oder ergänzen können. Politischer Bildung und Demokratiebildung wäre somit eine institutionelle, theoriepolitische und gesellschaftliche Positionierung aufgetragen. Von dieser steten Positionierungsarbeit aus wäre „ein robuster radikaldemokratischer Bildungsauftrag zu reklamieren und pädagogisch – wenn auch logisch widersprüchlich – in das keineswegs machtfreie gesellschaftliche ‚Bildungssetting‘ zu intervenieren.“ (Sörensen 2025, S. 228) Ohne je festes Fundament hätten Pädagog:innen im Modus der Selbstkritik das Demokratische in der Bildung zu suchen und für einen „schwachen, aber ‚robusten‘ radikaldemokratischen Bildungsauftrag“ (ebd., S. 220 f.) einzustehen, der sich nicht mit einem Stück vom Schulkuchen zufriedengibt, sondern als ein Bestandteil eines „radikaldemokratiepolitischen Bildungsprojekts“ (ebd., S. 221) zu verfolgen ist.

2.3.2 Demokratie bilden

Entlang der bildungstheoretischen Korrespondenzen auf die demokratietheoretischen Ansätze des Pragmatismus, der Deliberation und der Radikaldemokratie wird ein je spezifischer Zusammenhang von Bildung, Demokratie und Politik sichtbar. In diesem Abschnitt rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob „die Erziehungswissenschaften die Demokratietheorien in ihrer praktischen Herausforderung begleiten“ (Schwarz 2020, S. 400) oder nicht vielmehr das der Bildungstheorie eingeschriebene Spannungsverhältnis von Bildung und Demokratie produktiv gemacht werden kann, um das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung zu bestimmen. Das Signum »Demokratie bilden« beansprucht dabei keine eklektische Harmonie oder Synthese deliberativer, pragmatistischer und radikaldemo-

kratischer Elemente (wenngleich sich wohl aus allen dreien Theorietraditionen Teilelemente wiederfinden). Verstanden als Heuristik kann damit eine Perspektive auf Demokratiebildung und politische Bildung eröffnet werden, die zum einen die immanente Verschränkung von Demokratie und Bildung hervorhebt und zum anderen das spezifische Zutun der Bildungstheorie markiert: Der Bildungsbegriff ist demnach als diskursiver Einsatz zu verstehen, um (Selbst-)Kritik und Politisierung zu initiieren bzw. nach deren Ermöglichungsbedingungen innerhalb der jeweiligen Bildungskonstellation – dem Zusammenwirken von institutionellen, sozialräumlichen, professionstheoretischen, didaktischen, usw. Faktoren – zu fagen.

Die Begriffe *Bildung* und *Demokratie* treffen sich also nicht nur in der durch sie möglichen Praxis der Vervielfältigung von Bindestrichpädagogiken und Demokratiekomposita (vgl. Widmaier 2018). Genau die darin aufscheinende Offenheit beider Begriffe ist auch Hinweis auf das Versprechen der Bildung und das Versprechen der Demokratie – den Kreuzungspunkt, der die Verbindung einer demokratie- als bildungstheoretischen und einer bildungs- als demokratietheoretischen Reflexion verlangt und ermöglicht (vgl. Schäfer 2011). Bildungstheorie fungiert als Knotenpunkt, als Ort und Praxis, in der das Versprechen der Bildung und das Versprechen der Demokratie zusammenkommen (vgl. Bünger/Jergus 2025). Politische Bildung und Demokratiebildung auf ihr Bildungsverständnis hin zu untersuchen, bedeutet dann sowohl die begriffliche Anstrengung gegen einen voreiligen Synkretismus als auch die Gelingensbedingungen gegen den Begriff zu setzen.

Deutlich wird, dass eine bildungstheoretische Befragung nicht darin aufgeht, eine selektive (Habermas), missverstandene (Dewey) oder verkürzte (radikale Demokratietheorie) pädagogische Rezeption der jeweiligen Demokratietheorien auszuweisen. Neben der Analyse und Kritik verschiedener Bemühungen um *Bildung in der und für die Demokratie* steht das „Problem ihrer (performativen) Re-Produktion“ (Schäfer/Thompson 2013, S. 14) im Vordergrund – bei aller Selbstkritik doch demokratisch bilden zu müssen und in diesem Sinne pädagogische Ordnungsbildung zu betreiben. Bereits die Argumentation mit Bildungstheorie kann allerdings als widerständiges performatives Moment fungieren, wenn die explizite Hinwendung zu bildungsphilosophischen Topoi den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen und den damit verbundenen Machbarkeits- und Herstellungsfantasien entgegenwirken hilft (vgl. Bünger 2018). Demokratie und Bildung bleiben als offene Werdensprozesse notwendigerweise unabgeschlossen. Der praktischen Notwendigkeit einer die Demokratie

stärkenden Bildungsmöglichkeit wird so keine Absage erteilt, sondern im Gegenteil: Denk- und Handlungsräume werden eröffnet und im Sozialen und Politischen zu konkretisieren gesucht (vgl. Bünger/Jergus 2025). Mit den jeweiligen Korrespondenzen wurden spezifische *pädagogische Lesarten* der jeweiligen Demokratietheorien angemahnt, die demokratietheoretische Irritationen aus der Warte der Pädagogik voreilig transferieren, ohne den z.T. fundamentalen Herausforderungen der für die Profession konstitutiven und zur Wahrung der professionellen Autonomie für nötig erklärten *einheimischen Begriffe* (vgl. Herbart 1806 [1964]) weitere Wirkkraft einzuräumen. Bildung verweist als Begriff jedoch auf die Risse in den Subjektivierungspraktiken, wie sie durch die Demokratiebildung oder politische Bildung eröffnet werden und fordert dazu auf, „sich zu den gesellschaftlichen Anrufungen in spezifischer Weise zu verhalten.“ (Pongratz 2017, S. 322) Denn: „In Bildungsprozessen zeigt sich, dass das, was ist, nicht alles ist, und sie versuchen, diese ‚Mehr‘, diese Überschreitungsperspektive, inhaltlich zu fassen.“ (ebd.) Für Fragen der Demokratiebildung und politischen Bildung sind das allen voran Konflikte um das in den jeweiligen Konzeptionen, Räumen und politischen Rahmenbedingungen vorherrschende Verständnis von Demokratie bzw. Demokratisierung.

Für beides – die praktische Umsetzung als auch die z.B. bildungs- und förderungspolitische Behauptung – scheint die Zentralität der Zweck-Mittel-Relation unverrückbar. Wenngleich entlang verschiedener demokratie- und bildungstheoretischer Reflexionen die Behauptung einer Überwindung oder vollständigen reflexiven Integration dieses pädagogischen Handlungsmodells mehrheitlich als theoretisch-konzeptionelles Ideal gesetzt, statt als realistisch anzunehmendes Ziel formuliert wird, verliert sich in der Rezeption und Adaption der vermeintlich abstrakten und von den pädagogischen Realitäten distanzierenden Ansätzen aus den beiden umrissenen Feldern der Demokratie- und Bildungstheorie deren *theoriepolitischer* Charakter. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass die bildungstheoretische, erziehungswissenschaftliche und demokratiebildnerische bzw. politikdidaktische Praxis sich nicht außerhalb eines interessenfreien Raumes befinden, sondern permanent mit spezifischen Erwartungshaltungen verschiedener Akteure konfrontiert werden.

Die bildungstheoretische Reflexion auf das ‚Demokratie bilden‘ preist die eigene gesellschaftliche Rolle mit in die Begriffsarbeit ein, denn „[w]ie in anderen Wissenschaften befördert dieser Druck auch in der pädagogischen Disziplin die Tendenz, sich opportunistisch ‚der jeweils stärksten Realitätsmacht anzupassen‘ (Negt 1995, 358)“ (Bernhard et al. 2018, S. 20)

Bildung ist weder auf seine Funktion als „soziale Problemlösungsreserve“ (Ruhloff 2006, S. 291) noch auf ein nurmehr unter Berücksichtigung raum-spezifischer Bedingungen auszubuchstabierendes Ideal zu reduzieren. Für die Verhältnisbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung verdeutlicht die bildungstheoretische Intervention, dass die Pädagogizität und Politizität des pädagogischen Verhältnisses in Spannung zu halten sind. Sowohl, was die Herausbildung demokratietheoretisch begründeter pädagogischer Konzeptionen angeht, als auch die pädagogische Praxis selbst. Pädagogische Akteure hätten so in ihrem jeweiligen Handlungsfeld Interessenvertreter politischer Bildungsprozesse zu sein.

Kapitel 3 Politische Bildung und Demokratiebildung: Verständnisse, Systematisierung und Differenzierung

Demokratiebildung und politische Bildung sind *en vogue*. Als politische ‚Fahnenworte‘ zur Anzeige des Bearbeitungswillens gesellschaftlicher Probleme durch die Politik, als bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Begriffe zur Subsumierung schulischer und außerschulischer Projekte und Konzepte (etwa in Lehrplänen oder Programmen), aber auch als wissenschaftlich begründete und legitimierte Konzepte, die sich in der Praxis verschiedener (pädagogischer) Institutionen entfalten, werden diverse Verständnisse politischer Bildung und Demokratiebildung in die Debatten eingeführt. Dabei zeigt die Analyse der Verwendung des Begriffs Demokratiebildung in der schulischen Politikdidaktik exemplarisch, dass oftmals unklar ist, was genau unter diesem Konzept verstanden wird (vgl. Sämann/Wohnig 2023). Ähnliches kann für den Begriff der politischen Bildung in Bereichen der Kindertagesbetreuung oder der Kinder- und Jugendarbeit und auch insgesamt für die Soziale Arbeit festgestellt werden (vgl. Schäfer 2022). Vielerorts herrscht eine Begriffs- und damit auch Konzeptdiffusität, die sich in der wechselseitigen Gleichsetzung ‚Demokratiebildung ist politische Bildung‘ / ‚politische Bildung ist Demokratiebildung‘ (vgl. etwa BMFSFJ 2020, S. 128) ausdrückt. Aktuell tauchen die Begriffe politische Bildung und Demokratiebildung auch häufig in der Variante ‚Politische Bildung/Demokratiebildung‘ (Becker 2022) auf, was die Möglichkeit einer synonymen Verwendung suggeriert.

Wir streben im Folgenden eine Systematisierung und einen Ordnungsversuch im Hinblick auf die Begriffe und die dahinterstehenden Konzepte von politischer Bildung und Demokratiebildung an, wollen Konfliktfelder in und zwischen den Verständnissen aufzeigen und eine differenzierende Perspektive betonen.

Dabei erscheint uns eine Beobachtung zentral: Die Institutionenperspektive ist bedeutsam für das Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung. In der empirischen Betrachtung der Verständnisse zeigt sich, dass die institutionelle Kontextualisierung (also etwa, ob von Demokratiebildung im Kontext Schule oder im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit gesprochen wird) mitbestimmend dafür ist, was unter Demokratiebildung und politischer Bildung verstanden wird. Im vorliegenden Kapitel

versuchen wir jedoch zunächst, die Begriffe und Konzepte querliegend zu den Institutionen zu bestimmen. Erst danach werden im Kapitel 5 diese Begriffe und Konzepte in Hinblick auf die einzelnen Institutionen entfaltet.

Das Kapitel wird verantwortet von Thomas Coelen, Jana Sämann, Stefan Schäfer und Alexander Wohnig

3.1 Verständnisse von Demokratiebildung und politischer Bildung

Wir stellen zunächst Verständnisse von Demokratiebildung und politischer Bildung dar, wie sie in den wissenschaftlichen Diskursen Verwendung finden. Die Darstellung ist dabei notwendigerweise verkürzt. Ziel ist es, jeweils Tendenzen der Verwendung aufzuzeigen und dadurch einen Ordnungsversuch im Feld herzustellen, in dem eine ‚Begriffsverwirrung‘ (siehe Einleitung) zu beobachten ist.

3.1.1 Demokratiebildung

Es ist auffällig, dass Demokratiebildung als pädagogisches Konzept theoretisch und auf Praxis bezogen am fundiertesten in der Sozialen Arbeit ausbuchstabiert ist, hier insbesondere in dem klassischen sozialpädagogischen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. In dieser Disziplin gibt es Diskussionen über theoretische Begründungen (etwa deliberative vs. radikaldemokratische Demokratietheorien) und pädagogische Ausgestaltungen (3.1.1.1). Hingegen wird deutlich, dass sich die Diskussionen in der Politikdidaktik auf unterrichtsbezogene Aktivitäten fokussieren (3.1.1.2), während Debatten in der Schulpädagogik Demokratiebildung als Teil der demokratischen Schulentwicklung begreifen (3.1.1.3). Diese verschiedenen Stränge darzustellen, ist Inhalt des folgenden Abschnitts.

3.1.1.1 Sozialpädagogische Demokratiebildung¹⁶

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, Verei-

¹⁶ Ähnlich in Coelen/Wohnig 2025.

ne/Verbände sowie die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ausbuchstabiert und erforscht ist.

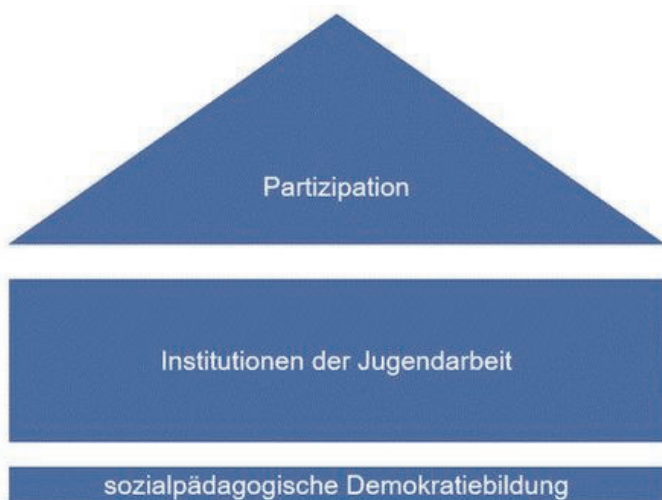
In dieser Lesart von Demokratiebildung wird eine „Erziehung in Mündigkeit zur Mündigkeit“ (Richter 1991, S. 150) aller Teilnehmenden zugrunde gelegt, d.h., die Teilnehmenden müssen in den Institutionen und Räumen nicht erst – etwa durch Vermittlung von Wissen und Methoden – mündig gemacht werden, sie sind es, so das Denkmuster, bereits von Anfang an. Mündigkeit wird in Anlehnung an Jürgen Habermas' Überlegungen zur Deliberation aus der Fähigkeit aller Menschen zur kommunikativen Aushandlung abgeleitet (vgl. Richter et al. 2016).

Weil das performative Erleben von Partizipation den Kern der Demokratiebildung ausmache, bezieht sich dieser Blick auf entsprechend unterstützende 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 pragmatistische Annahme der sozialpädagogischen Demokratiebildung – das Lernen von Demokratie in demokratischer Praxis möglich und erweiterbar. Durch die per se angenommene Mündigkeit seien die Subjekte als für die Verhandlung ihrer Interessen 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 (vgl. Coelen 2010)¹⁷. Alle 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 zwischen pädagogischen Fachkräften und zumeist jugendlichen 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

17 Ähnlich wird „politische Kompetenz“ auch im Kinder- und Jugendbericht, trotz der dort vorfindbaren Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratiebildung nicht ausschließlich als „Befähigung, d. h. als Aneignung von Wissen und Können verstanden“, sondern ebenso als „Berechtigung und Befugnis, d. h. mit den Fragen nach den Voraussetzungen, Zugängen und Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung sowie sozialem und kulturellem Kapital“ verbunden (BMSFSJ 2020, S. 129).

zum Träger [der Jugendarbeit] und zur Kommune“ (Sturzenhecker 2020, S. 1264).

Trotz aller demokratischen Strukturcharakteristika haben auch die nicht-familiären und außerschulischen Institutionen einige Demokratiedefizite und sind deshalb durch die Möglichkeiten der Schule kompensationsbedürftig, so 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 ggf. 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 durchaus selektiv wirkt. Zudem werden sowohl der gesetzliche Auftrag als auch die Strukturpotentiale der Jugendarbeit in der Praxis vielerorts nicht ausgeschöpft (vgl. Schwerthelm 2023).



Es ist darauf hinzuweisen, dass der Ansatz der Demokratiebildung in der Sozialen Arbeit durchaus kritisch diskutiert wird. Bereits 2010 hat Fabian Kessl mit Blick auf den Demokratiebegriff der Demokratiebildung darauf hingewiesen, dass die traditionell starke „Gemeinschaftsorientierung“ der Sozialen Arbeit und ihr „antistaatlicher Impuls“ eine demokratietheoretische Vergewisserung erschweren könnten (Kessl 2010, S. 130). Und jüngst

hat Werner Lindner mit Blick auf das deliberative Konzept der Demokratiebildung deutlich gemacht, dass auch der Demokratiebegriff „Gegenstand anhaltender Deutungskämpfe“ (Lindner 2022, S. 219) ist. Den Demokratiebegriff der Demokratiebildung kritisiert Lindner mit Blick auf die System-Lebenswelt-Differenzierung als „eher beschaulich, idyllisch und harmonistisch“ und schließt daraus, dass die „Demokratieschwächen der Kinder- und Jugendarbeit [...] daher keineswegs nur externen Widrigkeiten geschuldet [sind], sondern – so die These – nicht zuletzt auch Folge demokratiekonzeptioneller Blindstellen sowie demokratietheoretischer (und in der Folge auch: demokratie-politischer) Probleme“ (Lindner 2022, S. 219f.). An anderer Stelle spricht Lindner auch von „Lesarten konsensverklärender Demokratie-Idylle“ (Lindner 2022, S. 221) und konfrontiert diese mit Ansätzen der radikalen Demokratietheorie (vgl. Comtesse et al. 2019). In der internationalen Jugendarbeit werden poststrukturalistische Perspektiven radikaler Demokratietheorie und entsprechende Konzepte kritischer politischer Bildung bereits seit einiger Zeit diskutiert (vgl. Schäfer 2021).

3.1.1.2 Politikdidaktische politische Bildung

Politikdidaktische Demokratiebildung ist aufgrund der Fokussierung der Didaktik auf Schule größtenteils in der Institution Schule verankert. Die politikdidaktische Diskussion hat sich den Begriff der Demokratiebildung seit Anfang der 2020er Jahre angeeignet, was durch eine schulpolitische Konjunktur des Begriffes (KMK 2018) zu erklären ist (vgl. Kenner/Lange 2022, S. 63).

Auffällig ist, dass der Begriff bzw. das Label Demokratiebildung den Begriff der politischen Bildung in jenen Bereichen ersetzt, in denen es nicht genuin um das Schulfach Politik geht, d.h. dort, wo es um politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip geht (vgl. Achour/Meyer-Heidemann 2020, S.177). Hier scheint der Begriff der politischen Bildung ausgedient zu haben und von dem normativ bedeutungsstärkeren und positiver besetzten Begriff der Demokratiebildung abgelöst zu werden (z.B. in Dokumenten der KMK, in Rahmenlehrplänen der Bundesländer), d.h. der Begriff soll vor allem anzeigen, dass es eine Entwicklung gäbe, „weg von einem systemorientierten Erziehungsverständnis hin zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis“ (ebd.,S. 178). Sabine Achour und Christian Meyer-Heidemann (2020) definieren entsprechend Partizipation (innerhalb wie außerhalb der Schule) als den Kern einer demokratischen Schule,

welche Demokratiebildung als Unterrichts- und Schulprinzip verwirklichen könne.

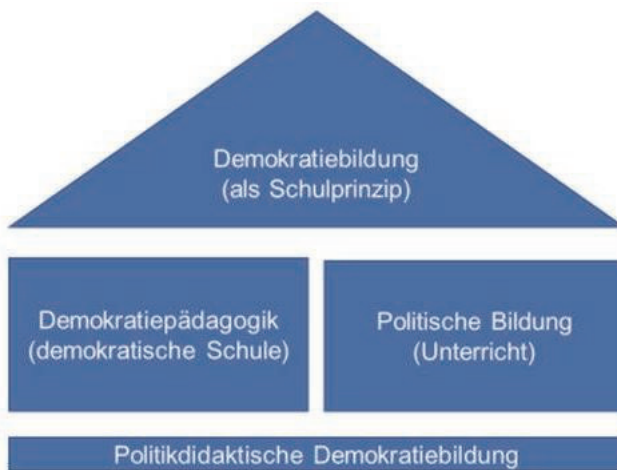
Die politikdidaktische Bestimmung von Demokratiebildung nimmt ihren Ausgang u.a. in der Abgrenzung vom Erziehungsbegriff. Demokratische politische Erziehung sei systemorientiert (der Ausgangspunkt des Erziehungsprozesses liege im System), Demokratiebildung hingegen sei subjektorientiert (der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses liege im Subjekt): In diesem Verständnis könne Demokratiebildung dann „nicht affirmativ, sie muss zwangsläufig kritisch sein und versteht sich demnach als Mündigkeitsbildung“ (Kenner/Lange 2020S. 49).

Politikdidaktische (und auch schulpädagogische) Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe fokussiere, so Steve Kenner und Dirk Lange, die Ausbildung von Kompetenzen (Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz), im Sinne von Fähigkeiten, nicht im Sinne von Befugnissen. Auch Achour (2021, S. 6) schließt sich dieser Bestimmung an, wenn sie Demokratiebildung als Bildung über, durch und für Demokratie bezeichnet. Sie sieht darin ein kooperatives Verständnis angelegt, das Demokratiepädagogik und politische Bildung insofern vereint, als dass „[d]as lebensweltliche, soziale Demokratie-Lernen in Verbindung mit den politikdidaktisch domänenspezifischen Fähigkeiten der Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz wie des Konzeptwissens (z.B. Fach- und Basiskonzepte)“ angesehen wird. Die Fach- und Basiskonzepte bilden die Grundlage eines politikdidaktischen Kompetenzmodells (vgl. Weißeno et al. 2010), welches die Vorstellungen von Politik und dem Politischen strukturiert und den Kompetenzerwerb (bspw. hinsichtlich Vorstellungen von Macht) strukturieren soll. Es geht dabei auch um die Vermittlung und Aneignung von Wissen.

Monika Oberle verwendet Demokratiebildung „als Oberbegriff für die unterschiedlichen Ansätze politischen und sozialen Lernens“, wohingegen für sie politische Bildung solche „Bildungsbemühungen“ bezeichnet, „die einen engeren Politikbegriff zugrunde legen (Politik als Kern politischer Bildung)“ (Oberle 2022). Schulische Demokratiebildung sei daher erstens auf die gesamte Schule bezogen (bspw. Schüler:innenmitverantwortung), zweitens ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (Vermittlung von demokratierelevanten Kompetenzen in allen Fächern) und drittens auf den politischen Fachunterricht bezogen (Vermittlung von Wissen).

Politikdidaktische Demokratiebildung, so wie sie in den meisten Publikationen verstanden wird, gilt „als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung“ und „nimmt [den] Ansatz der Demokratiepädagogik auf, um Schule als Institution demokratisch zu gestalten, ohne dabei das Politische im de-

mokratischen Erfahrungslernen aus dem Blick zu verlieren. [...] Politische Bildung ermöglicht, Projekt- und Teilhabeerfahrungen im Politikunterricht aufzugreifen und daran anknüpfend Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen zu stärken. Demokratiebildung verfolgt das Ziel, diese beiden Zugänge zu verschränken“ (Kenner/Lange 2020, S. 50). Politikdidaktische Demokratiebildung definiert sich daher als eine Art Dach, unter der politische Bildung (Politikunterricht) und Demokratiepädagogik (demokratische Gestaltung von Schule) ihren genuinen Aufgaben nachkommen können und ist damit (wie sich in Kapitel 1.1.3 zeigen wird) nahezu deckungsgleich mit der schulpädagogischen Lesart der Demokratiebildung.



3.1.1.3 Schulpädagogische Demokratiebildung

Die schulpädagogische Debatte verlief lange Zeit unter den Begriffen der Demokratiepädagogik und des Demokratielernens. Demokratiepädagogik galt als gebräuchlicher Oberbegriff für schulisches Demokratielernen (vgl. Grammes 2020) mit einer institutionellen Verankerung vor allem in der Schulpädagogik, und damit als schulpädagogische Teildisziplin (vgl. Grammes 2023). Seit Anfang der 2020er Jahre ist zu beobachten, dass prominente Vertreter:innen, v.a. aus der Zeit des für die Demokratiepädagogik richtungsweisenden Bund-Länder-Kommissionsprogrammes ‚Demokratie lernen und leben‘ (2002-2007), den Begriff bzw. das Label der Demokratiebildung verwenden (vgl. Beutel 2021 & 2023; Beutel/Beutel/Gloe 2021).

Dies bestätigt auch eine quantitative Analyse der Verwendung der Demokratie-Komposita im Handbuch Demokratiepädagogik (Grammes 2023), bei der Demokratiebildung nach Demokratiepädagogik am zweitmeisten gebraucht wird. Grammes spricht von einem begrifflichen „Trend“ zur Demokratiebildung (ebd., S. 207). Dies erlaubt es, von einer schulpädagogischen Lesart der Demokratiebildung zu sprechen.

Hierbei ist auffällig, dass Demokratielernen oftmals mit Demokratiebildung gleichgesetzt wird. Demokratielernen wird verstanden als das Aneignen von „fachlich fundierte[n] Kompetenzen“ sowie Kompetenzen in „überfachlichen, sozialen und lebenspraktischen Handlungsfeldern“ (Beutel 2023, S. 18). Hingegen wird Demokratiebildung als „ein mögliches Bindeglied zwischen Demokratiepädagogik“ (ebd., S. 19) – d.h. zwischen der Ebene der überfachlichen, sozialen und lebenspraktischen Handlungsfelder – und der politischen Bildung – der Ebene der fachlich fundierten Kompetenzen – definiert. Es erscheint daher plausibel, zu argumentieren, dass über den Begriff bzw. das Label der Demokratiebildung, der zwischen 2001 und Mitte der 2010er Jahre ausgetragene Konflikt zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik, als abgeschlossen angesehen werden kann. Dieser Konflikt bestand im Kern darin, dass – verkürzt gesprochen –

die Demokratiepädagogik der Politikdidaktik vorwarf, die Ebene der Demokratie als Erfahrung – insbesondere als Lebens- und Gesellschaftsform – zu vernachlässigen, während sie zu stark auf Wissen über Politik (Ebene der Demokratie als Herrschaftsform) setze. Die Politikdidaktik wiederum warf der Demokratiepädagogik vor, mit einem naiven Demokratiebegriff zu hantieren und Demokratie auf eine soziale und sogar karitative Ebene zu beschränken, die zwar soziale Erfahrungen ermögliche, strukturelle Analysen jedoch vermeide (vgl. Röken 2011; Wohnig 2017).

Die Verwendungsweise von Demokratiebildung führt nun beide Ebenen zusammen: Politiklernen und Demokratielernen. Zentral ist dabei der Kompetenz- und Lernbegriff, der Bildungsbegriff bleibt unterbelichtet. Grenzen von Demokratie in der Schule werden verhandelt („Schule ist nicht demokratisch“), Demokratiebildung wird aber als eine Möglichkeit angesehen, die „demokratische [...] Qualität [der Schule] weiter[zu]entwickel[n]“ (Beutel 2023, S. 19).

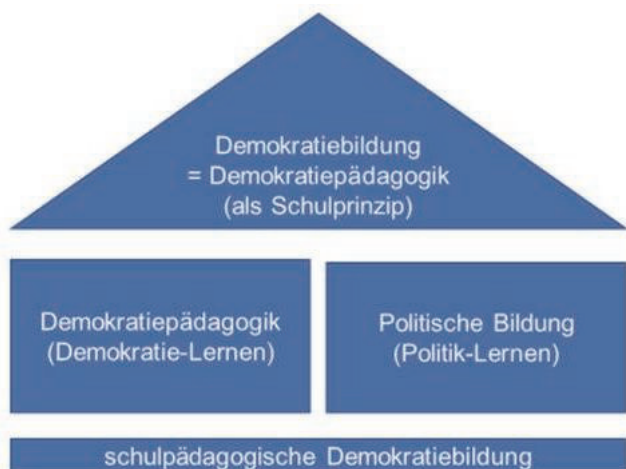
Erhellend ist, dass Wolfgang Beutel zusammen mit anderen Autor:innen eine „Begründung des Konzepts der Demokratie-„Pädagogik“ als Dachbegriff“ (Beutel et al. 2020, S. 22) vorlegt, welche die oben vorgenommene Gleichsetzung zwischen Demokratielernen und Demokratiebildung fragwürdig erscheinen lässt (Wieso wird der Begriff Demokratiebildung ver-

wendet?). Stattdessen sei die Entscheidung für den Begriff Demokratiepädagogik näherliegend und liege im Pädagogikbegriff begründet, denn dieser betone den „Praxisbezug“. Diesem nachgeordnet sei die „theoretische Reflexion und Fundierung, die Weitergabe von Erfahrung durch institutionalisierte Lehre und Unterricht sowie das Menschsein in einem sozialen Umfeld und die humane Entwicklungstatsache als Urgrund aller Pädagogik“ (ebd.). Unter Demokratiepädagogik würden somit alle „institutionellen und sozialisatorischen Funktionen und Faktoren benannt, die zu einer ‚demokratischen Handlungskompetenz‘ beitragen“ (ebd., S. 26).

Dieses schulpädagogische (und auch politikdidaktische) Verständnis von Demokratiebildung hat für die Institution Schule Wirkung entfaltet. So definiert der Leitfaden Demokratiebildung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM BW 2019) als Aufgabe, „Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer und Schularten von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II eine verlässliche Orientierung für den demokratiebezogenen Kompetenzerwerb in Schule und Unterricht zu bieten.“ Der Leitfaden wurde u.a. von Politikdidaktiker:innen mitentwickelt. In ihm findet sich ein Verständnis von Demokratiebildung, das sowohl die Vermittlung von demokratiebezogenem Fachwissen als auch die Förderung demokratischer Kompetenzen im Schulalltag umfasst: „Demokratin oder Demokrat zu sein muss man lernen. Deswegen vermittelt Demokratiebildung unsere Verfassungsprinzipien im Grundgesetz und deren Bedeutung für ein freies und gerechtes Zusammenleben.“

Der Fokus auf Unterricht, Kompetenzentwicklung und institutionalisierter Lehre ist nur schwerlich vereinbar mit einem Bildungsbegriff, wie er der sozialpädagogischen Demokratiebildung zugrunde liegt. Es zeigt sich stattdessen ein Konzept von Demokratiebildung, das nahezu deckungsgleich ist mit dem Begriff der Demokratiepädagogik, wie er spätestens seit dem BLK-Programm beschrieben wurde. Es deutet alles darauf hin, dass Demokratiebildung hier ausschließlich als populärer Begriff Verwendung findet (May spricht von einer Umetikettierung (vgl. 2022, S. 251)). Grammes formuliert daher den Schwerpunkt der Demokratiepädagogik in einer „Orientierung auf Schule im Kontext demokratischer Bildungslandschaften“, die ihr am ehesten dabei helfen würde, ihre „Anliegen [zu] fokussier[en]“ (Grammes 2023, S. 215). Demokratiepädagogik wird hier doppelt verwendet: Als Synonym für Demokratiebildung (erste Verwendung) und als Dach für ein demokratisches Schulprinzip und politische Bildung (zweite Verwendung).

Die schulpädagogische Demokratiebildung (= Demokratiepädagogik)¹⁸ ist daher horizontal verankert in der Institution Schule und befindet sich in einem (rein semantischen) Transformationsprozess zur Demokratiebildung.¹⁹



3.1.2 Politische Bildung

Politische Bildung wird in der öffentlichen Debatte oft mit einem Schulfach verbunden. Die starke Ausrichtung auf ein schulisches Verständnis politischer Bildung mag zum einen an der Tatsache liegen, dass Bildung in der Bundesrepublik Deutschland v.a. mit Schule assoziiert wird. Zum anderen werden professionsbezogenen Debatten in der schulbezogenen Politikdidaktik geführt, da keine Professuren für politische Bildung mit dem Fokus auf außerschulische Bildung, Jugendarbeit oder Sozialer Arbeit existieren (vgl. Bürgin/Lösch 2013).

18 In diesem Kontext ist erwähnenswert, dass das Jahrbuch Demokratiepädagogik, das seit 2012 im Wochenschau Verlag erscheint, seit dem Jahr 2023 Jahrbuch in Demokratiepädagogik und Demokratiebildung umbenannt wurde.

19 Hierzu passt der (durchaus auch inhaltlich mit kritischen Untertönen gewählte) Titel der Rezension des Handbuchs Demokratiepädagogik (Beutel et al. 2022) von Tilman Grammes (2023): „Von der Demokratiepädagogik zur Demokratiebildung“.

Daneben sind allerdings noch weitere und auch andere Blicke auf politische Bildung von Bedeutung:

- politische Bildung als Bildungs- und/oder Lernprozess, der in formalen, non-formalen sowie informellen Kontexten stattfinden kann, also auch ohne institutionelle Arrangements (und ohne Didaktik sowie Pädagogik) auskommt (vgl. Chehata et al. 2024).
- politische Bildung als Prinzip: Politiklernen durch Politik erfahren, durch Thematisierung von und Auseinandersetzung mit politischen Gegenständen. Das Verständnis von politischer Bildung als Prinzip war lange Zeit v.a. für die Institution Schule ausbuchstabiert. Die Bedeutung lag ziemlich genau darin, was heute unter schulpädagogischer Demokratiebildung beschrieben wird (s.o.).
- politische Bildung als Thema und Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendarbeit.

3.1.2.1 Politikdidaktische politische Bildung

Ein politikdidaktisches Verständnis politischer Bildung zu skizzieren, muss zwangsläufig mit Verkürzungen einhergehen. Seit 1949 sind vielfältige Professionsdebatten geführt worden, in denen sich jedoch ein Verständnis entwickelt hat, das – bei natürlicherweise existierenden Kontroversen – einen Kern der politikdidaktischen Bestimmung politischer Bildung darstellt.

Das politikdidaktische Verständnis politischer Bildung ist geprägt von der Aufgabenbeschreibung der Politikdidaktik. Diese setzt sich mit den individuellen und gesellschaftlichen Lernvoraussetzungen auseinander, bestimmt Aufgaben und Ziele sowie Inhalte politischer Bildung und diskutiert (Unterrichts-)Methoden und Interaktionsformen, die helfen, die Aufgaben und Ziele didaktisch-pädagogisch in Bildungspraxis umzusetzen (vgl. Giesecke 1973, S. 221 ff.; Nonnenmacher 1999, S. 5).

Die Ziele politischer Bildung werden im Allgemeinen in einem Drei-, teilweise einem Vierschritt beschrieben (vgl. Gagel 2000; Lösch 2022): Didaktisch arrangierte politische Bildungsprozesse haben den Anspruch, die Lernenden dazu anzuregen, sich politisches Wissen anzueignen (hier deutet sich eine Verschiebung vom Vermittlungs- zum Aneignungsbegriff an). Die Lernenden sollen auf dieser Basis befähigt werden, ihren eigenen gesellschaftlichen Standpunkt sowie ihre eigenen Interessen zu erkennen. Das angeeignete Wissen und das Erkennen des eigenen Standpunktes und der eigenen Interessen befähigt sie, so die Annahme, zu politischer

Urteilsbildung, die didaktisch-methodisch unterstützt werden kann. Auf der Basis der Urteilsbildung sollen die Lernenden wiederum gesellschaftlich-politische Handlungsmöglichkeiten erkennen. Umstritten ist, inwiefern sie auch selbst politisch Handeln können, wenn etwa der Schulunterricht zur Urteilsbildung anregt und bei den Lernenden das Bedürfnis entsteht, in gesellschaftliche, ökonomische und politische Prozesse, Fälle, Probleme und Konflikte zu intervenieren.

Eine in den 2010er Jahren intensiv geführte Debatte um die Frage, was als Kern politischer Bildung gelten könne (vgl. Pohl 2020), zeigt recht deutlich an, dass der Moment der Analyse, der Durchdringung politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Gegenstände zentral ist. Diskutiert wurde darum, ob die Politik oder das Politische als Kern politischer Bildung zu definieren sei. Während erste Position mit einem eher engen Politikbegriff operierte (Fokus auf politische Institutionen), fokussiert zweite Position politische Probleme und Konflikte und sucht das Politische im Alltag. In beiden Fällen ging es allerdings bei der Diskussion darum, was politische Bildung ist, um die Aneignung von Wissen als ein, wenn nicht *das* maßgebliche Element des politischen Bildungsprozesses. Ebenso zeigt die Debatte darum, ob ‚das Soziale‘ als Vorstufe und Weg hin zum politischen Lernen verstanden werden kann (wie sie in der Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung in den 2000er und 2010er Jahren geführt wurde) an, dass es bei der politischen Bildung zentral um eine Analysefähigkeit geht. Die Demokratiepädagogik argumentierte, dass soziale Erfahrungen zu politischem Lernen und der Bereitschaft zu politischem Engagement führten. Diese Annahme ist vor dem Hintergrund empirischer Studien allerdings in Zweifel zu ziehen, vielmehr geht es darum, soziale Erfahrungen als Lernanlass zu begreifen, die zur Analyse politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Phänomene anregen (vgl. Wohnig 2017; Reinhardt 2010).

Eine zweite, aktuell geführte Debatte lenkt den Blick auf die Frage, ob das Ziel der politischen Partizipation als Gegenstand (Propädeutik für späteres politisches Handeln) oder als Teil des Bildungsprozesses fokussiert wird. Bei aller Kontroversität in dieser Frage (siehe den Überblick bei Wohnig 2021b), zeigt sich auch hier, dass die Analyse der Gegenstände das zentrale Moment politischer Bildung darstellt: Während erstere Position diese als Grundlage für die Urteilsbildung und das Sprechen über Partizipationsmöglichkeiten definiert, sieht zweite Position die Analyse als Grundlage (der Urteilsbildung und darauf aufbauend) des politischen Handelns/der politischen Aktion.

Die politikdidaktische Perspektive politischer Bildung ist horizontal verankert in der Schule, weist allerdings in einigen Teilen der Profession auch Schnittmengen zur außerschulischen politischen Bildung auf (vgl. Chehata et al. 2024). Sie fokussiert – bei allen Kontroversen um Aufgaben und Ziele der politischen Bildung – zentral die *Analyse* sozialwissenschaftlicher Gegenstände, Phänomene, Fälle, Probleme und Konflikte (vgl. Reinhardt 2022).

3.1.2.2 Außerschulische politische Bildung

Außerschulische politische Jugendbildung kann als Teil der Jugendarbeit (nach § 11 SGB VIII) beschrieben werden und ist Teil der Sozialen Arbeit und auch Feld der sozialpädagogischen Demokratiebildung. Gleichwohl hat sich aufgrund verschiedener struktureller Begebenheiten ein eigenständiger, wenn auch kleiner Diskurs um außerschulische politische Jugendbildung herausgebildet, aus dem sich wiederum ein ‚eigenständiges‘ Verständnis politischer Bildung rekonstruieren lässt (vgl. Hafener 2022; Schröder 2014). Trotzdem gilt es darauf hinzuweisen, dass die außerschulische politische Jugendbildung im Vergleich zur schulischen Politikdidaktik eine sehr viel prekärere Autonomie und Professionalität aufweist, was u.a. durch fehlende wissenschaftliche Institutionen (u.a. Professuren) für dieses Feld zu begründen ist. Auffällig ist, dass die Professionsstandards oftmals im Kontrast zur Institution Schule und zur schulischen Politikdidaktik beschrieben werden, auch wenn viele Überschneidungspunkte zu erkennen sind (aktuell werden auch schulische Qualitätsstandards, wie der Beutelsbacher Konsens, auf die außerschulische politische Jugendbildung angewendet).

Politische Bildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung²⁰, etwa lokalisierbar in politischen Jugendbildungsstätten (siehe dazu bspw. Schröder 2014 und Hafener 2022) aber auch in anderen außerschulischen Institutionen, fokussiert eine Auseinandersetzung mit für Teilnehmende subjektiv bedeutenden (und der Lebenswelt entstammenden) Themen, Gegenständen, Problemen, Konflikten, Fällen. Die Befähigung der Teilnehmenden zur Artikulation der eigenen und gemeinsamen Interessen und des eigenen Urteils steht hier im Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Das entwickelte Urteil kann in der Öffentlichkeit vertreten werden. Außerschulische politische Jugendbildung kann reale Partizipation, auch politische Partizi-

20 So auch in Sämman/Wohnig 2022.

pation ermöglichen und diese sowohl als Bildungsgelegenheit als auch als Möglichkeit der Verfügung der Teilnehmenden über den Bildungsgegenstand ansehen (vgl. Wohnig 2022b).

Die Kultur der Freiwilligkeit und Ermöglichung von Partizipation der Teilnehmenden bei der Gestaltung (Planung, Durchführung, Wahl der Formate und Methoden) des Bildungsprozesses ist als prägend für die außerschulische politische Jugendbildung zu betrachten. Es besteht zudem eine Offenheit der Themenwahl, d.h. die Ermöglichung von subjekt- und lebensweltorientierter Gestaltung der Bildungspraxis steht im Zentrum professionellen pädagogischen Handelns. Durch eine Offenheit der Formate und Handlungsformen wird auch politisches Handeln möglich. In vielen Formaten wird politisches Handeln als Ausgangspunkt des Bildungsprozesses begriffen, ein Vorgehen, das etwa in der schulischen politischen Bildung selten zu beobachten ist und oftmals unter Kritik gestellt wird. Die außerschulische politische Bildung kann als Freiraum für ‚das Neue‘ und ‚das Andere‘ begriffen werden (vgl. Schröder 2014; Butterer et al. 2023; Wohnig 2024b; Schäfer 2022). Dies meint das Erfahren von u.a. neuen Themen, Sozial- und Handlungsformen. So ist zu beobachten, dass viele Teilnehmende in außerschulischen politischen Jugendbildungsseminaren die ersten Erfahrungen mit dem eigenen politischen Erscheinen in der (bspw. kommunalen) politischen Öffentlichkeit machen. Dabei prägt ein pädagogisches ‚Vertrauen‘ und ‚Zutrauen‘ bezüglich der Fähigkeiten der Teilnehmenden die Professionalität der außerschulischen politischen Jugendbildung. Hier geht es um Ermöglichung und das Schaffen von relativ autonom gestaltbaren Freiräumen und nicht um Verhinderung und Anpassung, wie es bspw. in vielfältigen Förderprojekten zur Prävention (‚Extremismus‘, Gesundheit usw.) zu beobachten ist.

Die außerschulische politischen Jugendbildung in Jugendbildungsstätten kann mehrtägige Seminare mit Übernachtung, Freizeitgestaltung, Selbstorganisation, Aushandeln des Zusammenlebens usw. ermöglichen. In diesem temporären Sozialraum werden die unterschiedlichsten Erfahrungen gemacht, die u.a. soziale und politische Aushandlungsprozesse beinhalten und daher als informelle politische Bildung begriffen und von non-formaler politischer Bildung direkt vor Ort aufgegriffen werden können. Diese Aushandlungsprozesse können im Sinne sozialpädagogischer Demokratiebildung verstanden werden, da es dabei etwa um das gemeinsame Aushandeln von Arbeitsformen, Freizeitgestaltung, Zusammenleben in der Bildungsstätte usw. geht.

Die Selbstbeschreibung und Professionskriterien der außerschulischen politischen Bildung prädestinieren den Ort (etwa Bildungsstätten) und Raum als einen für politisches Lernen (Analyse von politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen Gegenständen, Konflikten, Problemen, Fällen) und sozialpädagogische Demokratiebildung (demokratische Partizipation/Aushandlung).

3.1.2.3 Soziale Arbeit und politische Bildung

In der Disziplin und Profession Soziale Arbeit²¹ dominiert traditionell der Begriff der politischen Bildung, wenngleich konstatiert werden muss, dass der Bildungsbegriff (wie auch andere erziehungswissenschaftliche Begriffe wie Erziehung, Lernen usw.) in der sozialpädagogischen Traditionslinie immer schon eine weit größere Rolle gespielt hat als in der sozialpolitisch ausgerichteten und auf die Bearbeitung sozialer Probleme fokussierten Sozialarbeit. Die Differenz Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat aber spätestens seit der Bologna-Reform an Bedeutung verloren, sodass politische Bildung heute im Rahmen Sozialer Arbeit in Bezug auf alle darunterfallenden Handlungs- und Arbeitsfelder diskutiert wird.

Bei politischer Bildung in der Sozialen Arbeit handelt sich um einen hoch komplexen, weit ausdifferenzierten und aufgrund der Vielzahl an Arbeits- und Handlungsfeldern, Trägern, Formaten, Konzepten, Initiativen, Projekten, Kooperationen usw. kaum überschaubaren Bereich. Allerdings legen viele Beiträge in einschlägigen Handbüchern nahe, dass es sich bei politischer Bildung und Sozialer Arbeit um zwei getrennte Welten handeln müsse, da hier in Verkennung anderer Ansätze in der Sozialen Arbeit fast ausschließlich die politikdidaktischen Konzepte und Diskurse

21 Soziale Arbeit ist ein Handlungs-, Diskurs- und Forschungsfeld, das die älteren Bereiche von Fürsorge, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit und Sozialpädagogik integriert und in eine Vielzahl von Arbeitsfeldern wie Bewährungshilfe, Familienberatung, Flüchtlingshilfe, Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Schulsozialarbeit u.v.m. ausdifferenziert ist. Als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin betrachtet sie soziale Transformationsprozesse und bearbeitet damit zusammenhängende soziale Probleme, Konflikte und Ausschlussprozesse auf individueller, institutioneller, gesellschaftlicher und politischer Ebene. Soziale Arbeit entwickelt eigene Theorien, Konzepte und Methoden im Allgemeinen und spezifischer Gegenstandsreiche, Handlungs- und Arbeitsfelder im Besonderen. In interdisziplinären Zugängen werden insbesondere erziehungswissenschaftliche, soziologische und politikwissenschaftliche, rechts- und verwaltungswissenschaftliche sowie ethische und psychologische Perspektiven aufeinander bezogen.

rezipiert werden (vgl. Claußen 2018; Glaß 2017). Selbst das Feld der außerschulischen politischen Jugendbildung, das als Teil von Jugendarbeit in §11 SGB VIII gesetzlich verankert ist, also als Teil der Kinder- und Jugendhilfe gilt und damit auch im Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit zu verorten ist, wird nicht selbstverständlich als Ort der politischen Bildung in der Sozialen Arbeit beschrieben (vgl. Ahlheim 2007), wenngleich jüngere Beiträge zumindest um eine Anbindung an die Diskurse Sozialer Arbeit bemüht sind (vgl. Widmaier 2021). Diese Verknennung von Ansätzen politischer Bildung in der Sozialen Arbeit trifft allerdings nicht nur auf Fachexterne zu. So rezipiert beispielsweise Monika Többe-Schukalla nahezu ausschließlich politikdidaktische Ansätze und Diskurse und kommt entsprechend zu dem Schluss:

„Orte institutionalisierter politischer Bildung sind der schulische Politikunterricht und die außerschulische politische Bildungsarbeit, die nicht zu den klassischen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit zählen“ (Többe-Schukalla 2013, S. 175).

Mit Blick auf Politikunterricht heißt es weiter:

„Politische Bildung kann und darf keineswegs auf die Vermittlung systematischer Inhalte verzichten. Sachkenntnis ist eine elementare Notwendigkeit und Vorbedingung für Urteilskompetenz. Dies wiederum ist nicht Aufgabe der Sozialen Arbeit, sondern des Politikunterrichts. [...] Für die Soziale Arbeit hingegen ist die Hilfe zur Alltagsbewältigung ein unumgänglicher Teil ihres klassischen Auftrags“ (Többe-Schukalla 2013, S. 176f.).

In der „Rolle einer *nicht formalisierten Bildungsassistentz*“ (ebd., S. 175; Herv.i.O.) leiste Soziale Arbeit einen Beitrag, um die „Voraussetzungen für politisches Lernen“ (ebd., S. 177) zu schaffen.

Diese Trennung von Sozialer Arbeit und politischer Bildung und die Reduktion Sozialer Arbeit auf die Aufgabe, die Voraussetzung für gelingende schulische (z.B. politische) Bildung zu leisten, wird in der Fachdebatte nur von Wenigen geteilt. Julika Bürgin beklagt zwar auch, dass es in der Sozialen Arbeit keinen Fachdiskurs zu politischer Bildung gebe und es an theoretisch-konzeptionellen Ansätzen mangle, verlagert politische Bildung aber eben nicht ins Jenseits der Sozialen Arbeit – also in die Schule oder in die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, die dann fälschlicherweise nicht zur Sozialen Arbeit gezählt wird –, sondern verortet politische Bildung mitten in der Sozialen Arbeit: Politische Bildung lasse

sich in allen Handlungsfeldern der Praxis Sozialer Arbeit entdecken und werde auch von Fachkräften als solche initiiert und konzeptionell gerahmt:

„Wenn politische Bildung in einem weiten Sinne als Selbstbildung in Fragen des Politischen und als interessenklärende Bildung verstanden wird, dann können politische Bildungsprozesse in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit stattfinden. Nicht nur informelle Bildungsprozesse können identifiziert werden, sondern auch solche, die von Fachkräften bzw. Pädagog:innen initiiert oder konzeptionell gerahmt werden: ob in der Gemeinwesenarbeit, in der Flüchtlingshilfe oder in der geschlechtsspezifischen Jugendsozialarbeit (um nur Beispiele zu nennen). Die Bezüge zum Politischen sind offenkundig und so kann die Praxis auch dahingehend reflektiert werden, wie sich die Menschen darin politisch bilden (was im Einzelfall auch geschieht), wissenschaftliches Wissen und Theorie könnten zur Verfügung gestellt werden, um die Praxis auch unter dem Aspekt der Ermöglichung politischer Bildung weiterzuentwickeln“ (Bürgin 2017, S. 68).

Auffällig ist, dass politische Bildung insbesondere in den seit den 1970er Jahren in regelmäßigen Abständen aufscheinenden Debatten um politische Soziale Arbeit diskutiert wird. Die im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren entstandenen Theorien und Handlungskonzepte politischer Sozialer Arbeit, die politische Bildung zum Thema machen, legen zumeist ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde (vgl. Hirschfeld 2015; Kunstreich/May 1999; Novkovic 2021; Sünger 2012). In und aus diesem Diskurskontext heraus verbinden sich Ansätze, die politische Bildung als „integraler Bestandteil“ (Hirschfeld 2012, S. 159), als „Anspruch und Aufgabe“ (Wagner/Lochner 2020, S. 4), als „Querschnittsaufgabe“ (Nugel 2022, S. 230; vgl. auch Thimmel/Schäfer 2020) oder als „Prinzip und Ziel“ (Görtler 2022, S. 189) jeglicher Praxis Sozialer Arbeit herausstellen. Menschenrechte, Demokratie und soziale Gerechtigkeit sind hier wichtige normative Bezugspunkte. Insbesondere die auf die kritische Bildungstheorie rekurrierenden Ansätze verbinden mit politischer Bildung den Anspruch auf Emanzipation und Demokratisierung und fragen hierzu insbesondere nach den sozialen und politischen Voraussetzungen politischer Partizipation und Selbstorganisation. Sie verbinden politische Bildung mit kritischer Gesellschaftsanalyse, verweisen auf die Verwobenheit von politischer Bildung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen und rücken die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, Widersprüchen und politischen Konflikten ins Zentrum der Bildungsarbeit.

Andere Ansätze machen politische Bildung zumindest in einem Teilbereich Sozialer Arbeit geltend oder bearbeiten das Thema etwa in der non-formalen Bildung (Thimmel 2017; Timmel/Schäfer 2020; Widmaier 2010), der Kinder- und Jugendhilfe (Maykus 2013; Novkovic 2021) oder der Kinder- und Jugendarbeit (Lindner 2021, 2023; Scherr 1997, Sturzenhecker 2008a; Thole et al. 2021a). Auch hier wird politische Bildung als Querschnittsperspektive benannt, also für alle darunter subsummierten Arbeitsfelder geltend gemacht, wenngleich in durchaus unterschiedlicher Weise. In den Feldern der Kindertagesbetreuung und der Kinder- und Jugendarbeit ist der Ansatz der Demokratiebildung, wie er von der sogenannten ‚Hamburger Schule der Demokratiebildung‘ um Helmut Richter und Benedikt Sturzenhecker entwickelt wurde, besonders einflussreich (vgl. Ahlrichs et al. 2022).

Der Großteil der Auseinandersetzungen mit politischer Bildung in der Sozialen Arbeit spielt sich allerdings auf der Ebene arbeitsfeldspezifischer Diskurse ab. Besonders aktiv sind hier die Felder der Kindertagesbetreuung sowie der Verbandlichen und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Auch die internationale Jugendarbeit ist hier in den letzten Jahren recht präsent.

Hinzu kommen vereinzelte Ansätze zur politischen Bildung, z.B. in der Kulturellen Bildung, der Drogenhilfe, der Gemeinwesenarbeit/Sozialraumorientierung, dem (Jugend-)Strafvollzug oder im migrationsgesellschaftlichen Zusammenhang und mit Geflüchteten. Ebenfalls relevant ist das Feld der politischen Bildung in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hier öffnet sich der Blick nicht nur auf die Schulsozialarbeit und den (vielerorts sozialpädagogisch verantworteten) Ganzttag, sondern auch auf vielfältige Arrangements „außerschulischer Lernorte“, an denen Schule mit anderen Bildungsträgern kooperiert, um politische Bildung in der Schule praxisorientierter zu gestalten, etwa im Kontext von Exkursionen, sozialem Engagement, Gedenkstättenarbeit oder internationalen Jugendbegegnungen. Darüber hinaus gibt es noch eine Reihe weiterer „unterschätzter Räume“ (BMFSFJ 2020, S. 477ff.), in denen politische Bildung relevant ist bzw. sein sollte, bspw. die stationären Hilfen zur Erziehung oder die Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Das, was innerhalb dieser Arbeitsfelder unter politischer Bildung verstanden wird, unterscheidet sich aufgrund der Aufträge, Handlungslogiken und Settings zum Teil erheblich. Allen Ansätzen scheint jedoch gemeinsam, dass sie – zumindest dem Anspruch nach – von den lebensweltlichen Interessen, Problemen, Bedürfnissen, Themen und Wahrnehmungen der Adressat:innen ausgehen, auf die Bildung von Reflexivität, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit zielen und politische Bildung

mit Leitmotiven wie Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit, Demokratie und Partizipation benachteiligter Zielgruppen verbinden – auch wenn die institutionellen Rahmenbedingungen hierfür oft nicht optimal passend sind.

Hinzu kommen diverse, auf spezifische Themenzusammenhänge, Problemfelder oder Adressat:innengruppen bezogene Handlungskonzepte, denen ein Anspruch politischer Bildung attestiert werden kann, wie bspw. Demokratiebildung, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, diversitätsbewusste Bildung mit besonderem Fokus auf Empowerment und Rassismuskritik, oder feministische und geschlechtersensible Ansätze konfliktorientierter Bildungsarbeit.

In jüngerer Zeit gewinnt das Konzept der Extremismus- und Radikalisierungsprävention an Bedeutung – in der Sozialen Arbeit besonders mit Blick auf Rechtsextremismus. Eine Bezugnahme auf die in der Sozialen Arbeit geführten Debatten um den Bildungsbegriff und sein Verhältnis zum Politischen ist in diesen Handlungskonzepten noch nicht selbstverständlich. Nicht selten wird politische Bildung hier auf die Lösung sozialer Probleme reduziert und als Präventionsmethode verzweckt (vgl. Barbehön/Wohnig 2022a).

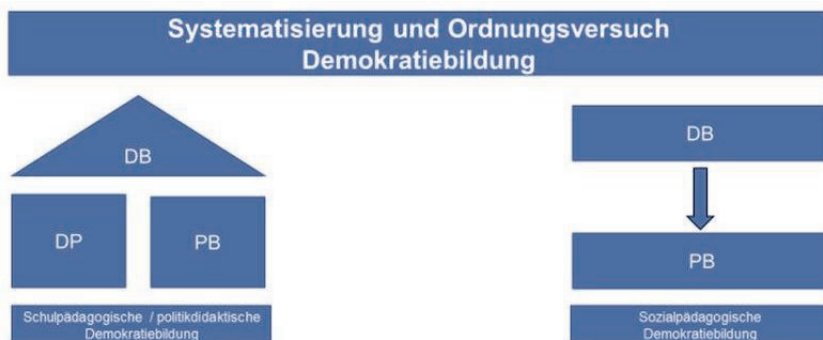
3.2 Systematisierungs- und Ordnungsversuch

Ein Systematisierungs- und Ordnungsversuch muss unausweichlich verkürzend und dichotom sein. Daher sei betont, dass die dabei entstehenden Verkürzungen und Dichotomien sehr viel prekärer gedacht werden müssen, als sie hier dargestellt werden. Die Idee hinter dem Versuch ist, dass eine Unterscheidung von Konzepten zunächst einmal dabei hilft, in den Blick zu bekommen, welche Konzepte in welchen Institutionen angewendet werden können und dann zu entscheiden, welche Lesarten spezifische Konzepte beschreiben, die in der pädagogischen Praxis zur Geltung kommen können (und nicht lediglich Dinge labeln, die bereits anderweitig beschrieben sind). So ließe sich formulieren:

- Demokratiebildung ist zwar Vieles und kann Vieles sein, sie hat in ihrem Kern aber Partizipation und Mitbestimmung als Fundament, Medium und Gegenstand.
- Politische Bildung ist zwar ebenfalls Vieles und kann Vieles sein, sie hat in ihrem Kern aber eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse.

Die schulpädagogische und politikdidaktische Lesart der Demokratiebildung nimmt eine Anordnung der etablierten und auf Schule und Unterricht bezogenen Konzepte „Demokratiepädagogik“ und „politische Bildung“ unter das Dach der Demokratiebildung vor. Diese Anordnung ist jedoch selbst theoretisch-konzeptionell nicht vollständig ausbuchstabiert.

Die sozialpädagogische Demokratiebildung stellt ein theoretisches Konzept der Demokratiebildung für die Jugendarbeit dar, welches – wenn es das Ziel demokratisch strukturierter Partizipation („pädagogische Dimension der demokratischen Partizipation“ (Ahlrichs et al. 2021, S. 438)) verwirklicht – auch „Anspruch auf politische als demokratische Bildung“ erhebt (ebd., S. 437). Ausbuchstabiert für sozialpädagogische Handlungsfelder, könne dies analog auch für die Schule gelten (so Ahlrichs et al. im selben Kontext 2021, S. 436)



Die politikdidaktische Lesart politischer Bildung bezieht sich insbesondere auf die Institution Schule, hat aber Schnittmengen zur außerschulischen Lesart politischer Bildung. In ihrem Kern geht es um die Ermöglichung von Wissensaneignung, Urteilsbildung und Partizipation (ob kognitiv und/oder aktiv: hier besteht eine Kontroverse; siehe Wohnig 2021b) – durch Analyse politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse, Strukturen, Phänomene, Gegenstände, Konflikte, Probleme, Fälle etc.

Die außerschulische Lesart politischer Bildung ist zum einen stark an außerschulische Räume gebunden (und steht damit schon begrifflich im Kontrast zur Institution Schule) und zum anderen an die Profession der Jugendarbeit, mit ihren Prinzipien der Freiwilligkeit, der Offenheit, der Partizipation, der Erfahrung und der Interessenorientierung. Diese Lesart weist sowohl Schnittmengen zur politikdidaktischen Lesart auf (insbesondere in

Bezug auf Analyse als Mittel und Ziel) als auch zur sozialpädagogischen Lesart der Demokratiebildung (insbesondere im Kontext mehrtägiger Bildungsseminare).

Die Lesart politischer Bildung im größeren Kontext der Sozialen Arbeit versteht politische Bildung als eine politische Praxis, worunter auch Demokratiebildung zu subsumieren wäre.

3.3 Differenzierende Perspektive auf Demokratiebildung und politische Bildung

Auf der Basis der oben dargestellten Unterscheidung lassen sich Kernmerkmale der beiden Konzepte identifizieren. Dafür haben bereits Jana Sämann und Alexander Wohnig (vgl. Sämann/Wohnig 2023) die untenstehende tabellarische Differenzierung zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung vorgeschlagen. Diese hat nicht den Anspruch, vorhandene Narrative zu stärken, die Helle Becker (2020) in einer Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht identifiziert hatte. In der Praxis und der Wissenschaft werden die beiden Konzepte oftmals unterschieden anhand der Trennlinien „Teilnehmendenorientierung versus Themenorientierung“ (ebd., S. 42) und „Sachorientierung versus Anlass- und Handlungsorientierung“ (ebd., S. 45). Während politische Bildung mit der Themen- und Sachorientierung verbunden wird, wird Demokratiebildung als teilnehmenden- sowie anlass- und handlungsorientiert angesehen. Diese Dichotomisierung ist insofern problematisch, als in der Gegenüberstellung Schnittmengen verlorengehen und Fachkräfte sich gegenseitig somit Kompetenzen im jeweils anderen Bereich absprechen. Politische Bildung wird von Fachkräften in der Praxis oftmals als inhaltlich besonders herausfordernd begriffen, was zur Folge hat, dass die eigene Praxis (bspw. in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit), als nicht politisch bildend eingeschätzt wird. Politische Bildung gilt somit als schulisches Konzept (vgl. Kessler 2018) und wird mit der unterrichtlichen Politikdidaktik gleichgesetzt. Die Räume der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden dann zwar als geeignet für Demokratiebildung beschrieben, jedoch gilt das als sehr anspruchsvoll verstandene Konzept der politischen Bildung (das zudem noch institutionenkundlich begriffen wird) als weniger verwirklichtbar. Die Gefahr einer solchen Dichotomisierung besteht – dies muss selbstkritisch reflektiert werden – auch in der hier vorgelegten Differenzierung. Sie soll allerdings nicht dazu dienen, Defizite zuzuschreiben; vielmehr soll mit der vorgeschlagenen Unterscheidung eine

kategoriale Differenzierung möglich werden, welche die Chance eröffnet, die eigene pädagogische und didaktische Praxis nach Möglichkeitsräumen sowohl für Demokratiebildung als auch für politische Bildung zu befragen, um diese dann im Rahmen der jeweiligen institutionellen Bedingungen umzusetzen.

Sozialpädagogische Demokratiebildung	Politische Bildung (schulisch und außerschulisch)
<ul style="list-style-type: none"> • Partizipationspotenziale der pädagogischen Räume • Ermöglichung demokratischer Erfahrung: Lernen von Demokratie in demokratischer Praxis • Angenommene Mündigkeit aller Teilnehmenden (Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit) • Betroffenheit als Grund für Kompetenz / inhaltliche Expertise der Teilnehmenden • Gemeinsame Deliberation von Fachkräften und Teilnehmenden (durch Rechte und Verfahren abgesichert) • Partizipation in der Kommune 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Politische als Gegenstand: Aufgreifen von Konflikten • Analyse von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Gegenständen/Konflikten • Analytisches Vordringen zu den strukturellen Bedingungen des behandelten Konfliktes • Ermöglichung politischer Urteilsbildung • Ermöglichung von politischer Partizipation (und damit Erfahrung) im Kontext des analysierten Konfliktes

Die vorgeschlagenen Kategorien, die eine idealtypische Differenzierung zentraler Kernelemente der Konzepte darstellen, ermöglichen einen empirischen Blick auf Prozesse der Demokratiebildung und/oder der politischen Bildung in den verschiedenen pädagogischen Räumen. So können die (Un-)Möglichkeiten von Demokratiebildung und politischer Bildung empirisch in den Blick genommen werden. Das Differenzierungsraster kann dabei als Analyseinstrument für die Wissenschaft und für die Praxis dienen. Dem liegt die These zugrunde, dass der Blick auf Unterschiede (vgl. Wohnig 2022b) oftmals gewinnbringender ist als der Blick auf Gemeinsamkeiten, da dieser in einer Gleichsetzung der Begriffe und Konzepte von Demokratiebildung und politischer Bildung münden kann (wie dies etwa im 16. Kinder- und Jugendbericht der Fall ist).

So ließe sich in der Empirie fragen, welche Partizipationspotenziale die unterschiedlichen pädagogischen Orte haben und wie sie diese in der Pra-

xis einlösen, wie demokratische Erfahrungen ermöglicht oder unterbunden werden, wie das Politische als Gegenstand aufgegriffen oder ignoriert wird und wie politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung zugelassen oder unterbunden wird. Die Kategorien helfen zur (selbst-)kritischen Befragung der normativen Vorstellungen von Demokratiebildung und politischer Bildung, der Institutionen, in denen sie in Praxis umgesetzt werden sollen, sowie der Bildungspraxis selbst (erste Versuche dazu sind in Wohnig 2023 angestellt worden).

Kapitel 4 Kampf um Wörter? Verhältnisbestimmungen zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung in Nachschlagewerken - ein Literaturbericht (1970-2014)

Das folgende Kapitel leistet eine zeithistorische Rekonstruktion der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung auf der Basis der Sichtung und Analyse von Nachschlagewerken als disziplinären Steuerungsmedien, die den Bereich politische Bildung und Demokratiebildung mitabzudecken beanspruchen. Damit wird der Blick im Vergleich zu Kapitel 3, in dem ein Vorschlag zur Bestimmung der Begriffe und Konzepte vorgenommen wurde, noch einmal geweitet, und zwar vor dem Hintergrund einer zeithistorisch informierten Perspektive. Der:dem Leser:in bietet sich dadurch ein Überblick über die Genese und Verwendung der Begrifflichkeiten. Anders als in den anderen Kapiteln wird dabei auch der Begriff der Demokratieerziehung eine zentrale Rolle spielen, denn die These lautet, dass das Ausblenden eines Konzeptes von Demokratieerziehung im Diskurs eine Verkürzung der Problematik herstellt, wenn das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung bestimmt werden soll. Erst die relationale Polarität der beiden Begriffsfelder Demokratieerziehung und politische Bildung, so die weitere These, setzt eine pädagogische Reflexion lernproduktiv in Bewegung. Diese pädagogische Reflexion und die lernproduktive didaktische Wendung wird in diesem Kapitel auch durch drei Reflexionsimpulse für die Leser:innen hochschuldidaktisch operationalisiert.

Das Kapitel ist verantwortet von Tilman Grammes.

„Politische Bildung steht eindeutiger als früher unter dem Vorzeichen der Demokratie.“ (Schneider 1975, S. XXV)

4.1 Das terminologische Babylon²²

Eine mit Blick auf Erziehungswissenschaft geschriebene Diagnose, die umstandslos auch auf politische Bildung bezogen werden könnte, lautet, in ihr bestehe „mit Blick auf die erforderliche begriffliche Schärfe ein besonderes Desiderat, das sich mit ihrer historischen Genese“ verbinde:

„In Feldern, die nicht nur innerwissenschaftlich, sondern auch öffentlich und politisch Aufmerksamkeit erfahren, besteht die Gefahr eines inflationären, mehrdeutigen und somit unsystematischen Begriffsgebrauchs: Dann scheint eine eindeutige Begriffsverwendung erschwert oder sogar unmöglich und es liegen tangled terms vor, die mehr Verwirrung als Klarheit schaffen. Wo interdisziplinär geforscht wird, oder wo – teils konjunkturrell bedingt – besonders viel geforscht wird (aktuell z.B. zu ‚Digitalisierung‘), scheint das Risiko begrifflicher Unschärfe besonders groß. Dabei ist gerade hier eine Sensibilität für die Relevanz klarer Begrifflichkeiten bedeutsam, wenn wissenschaftlicher Fortschritt erzielt werden soll. So ist das systematische Entflechten, das Ordnen von Begriffen selbst, eine wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Forschung ...“ (Schreiber/Cramer 2023, S. 95)

Kampf um Wörter - mit diesem Titel schaltet sich im Jahr 1980 die Bundeszentrale für politische Bildung mit einem didaktisierten Publikationsformat, das weiter unten noch genauer vorgestellt wird, in den heftigen öffentlichen „Meinungsstreit“ um politische Bildung ein, um tangled terms (verhedderte Begriffe) zu klären und einer Konzeptdiffusion entgegenzuwirken. Bereits ein Jahrzehnt zuvor wurde in der hauseigenen Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* ein Beitrag eines jungen Autorenteam publiziert, der die Rolle von Begriffen für wissenschaftlichen Fortschritt und in gesellschaftspolitischen Konfliktfeldern reflektiert:

22 Hinweis: Lemma, Buchtitel oder Zwischenüberschriften sind folgend jeweils kursiv wiedergegeben. Die Nachschlagewerke, d.h. die Handbücher und Lexika, werden im Literaturverzeichnis am Ende des Buches gesondert aufgeführt. Die Leser:innen können dort die Lemma in Klammern, auf die in diesem Kapitel verwiesen wird, wiederfinden.

Die Lemma werden aus Gründen der Lesbarkeit, anders als die sonstigen wissenschaftlichen Werke zitiert. Dies erscheint notwendig, da die folgende Untersuchung sich an den Entwicklungen in Handbüchern und Lexika abarbeitet. Folgende Zitationsweisen werden verwendet: Lemma und Autor und Werk in Klammern; Name und Werk in Klammern (wenn das Lemma zuvor erwähnt wurde), nur der Autor (wenn Lemma und Werk zuvor erwähnt wurde) usw.

„Kommunikation mit dem Ziel der Verständigung setzt Begriffe voraus, über deren Bedeutung und Implikationen Übereinstimmung besteht. Konsensus über ein System von Begriffen, über Sprache also, ist umfassender Konsensus in dem Maße, in dem Sprache ein umfassendes Bezugssystem des Menschen zur Außenwelt begründet, sie also auch verhaltenssteuernde Funktionen ausübt. Nicht zufällig beinhaltet Gleichschaltung jeder Art immer auch Sprachregelung (Vorbild: George Orwells, *Newspeak*) Die Vorentscheidungen, die in den Begriffen mitenthalten sind, entlasten die Kommunikation; sie erübrigen die dauernde Neubegründung von Aussagen: Kommunikation hat dadurch weitgehend stabilisierenden Charakter.“ (Willke/Willke 1970, online ohne Paginierung)

Notwendig sei daher immer auch sprachlicher Wandel, der durch Kritik in Bewegung gesetzt werden kann:

„Kritik aber als Aufkündigung eines vorhandenen Konsensus führt neue Dimensionen gegebener Begriffe und auch völlig neue Begriffe ein. Sie stellt überkommene Begriffsabgrenzungen in Frage und durchbricht die gewohnte Verbindung von Begriffen: Kritik führt eine ‚neue‘ Sprache ein, ja, sie muss dies tun, da sprachimmanent die Kritik nicht hinreichend radikal zu sein vermag. Dies ist besonders bei *Newspeak*, Kunstsprachen wie z.B. Kirchenlatein, allen Arten von Parteichinesisch, aber auch Mathematik und Logik der Fall. Wenn Sprache verhaltenssteuernd wirkt, dann kann Kritik die Voraussetzung schaffen, mit der Sprache auch das Verhalten zu ändern: Kritik hat dann verändernden Charakter.“ (ebd., S. 33)

Diese methodische Vorbemerkung begründet die Vagheit von Begriffen (Fahnenwörtern), die durchaus als Motor sozialen Wandels fungieren können:

„Da aber eine ‚neue‘ Sprache, die in ihren Begriffen ohne Verbindung zur alten stünde, nicht kommunizierbar ist, würden sich Kommunikation und Kritik ausschließen, wenn es nicht gelänge, die Begriffe so neu anzusetzen, daß sie die herrschenden Bedeutungen zwar aufgriffen, zugleich aber über sie hinauszugreifen suchten auf neue Bedeutungsinhalte hin, an denen Kritik ihre Maßstäbe gewinnt. Kommunikation braucht konsentierende Begriffe; Kritik dissentierende, aber mit dem Ziel eines neuen Konsensus.“ (ebd., S. 33)

Diese programmatische Veröffentlichung deutet schon an, dass grundbegrifflichen Selbstvergewisserungen in Prozessen umstrittener Bildungsreformen und in einem von der Sache her umkämpften Diskursfeld wissenschafts- und bildungspolitisch ein erheblicher strategischer Stellenwert zukommt. Auf exemplarische Weise verdeutlichte dies die bald nach der Jahrtausendwende in der Bundesrepublik einsetzende und bis heute anhaltende theoriepolitische Debatte zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung, die inzwischen bereits als zeithistorischer Diskurs dargestellt worden ist (Übersicht vgl. Beutel et al. 2022, S. 154–183).

Das *Handbuch Demokratiepädagogik* (Beutel et al. 2022) kann in einer Art Zwischenbilanz eine eindrucksvolle disziplinäre Entwicklung eines entsprechend inspirierten Reformprogrammes aufzeigen. Dessen neuere Geschichte verläuft wellenförmig und setzte etwa seit der Jahrtausendwende mit dem impulsgebenden BLK-Modellprogramm *Demokratie leben und lernen* (2002–2008) ein. Die Motive gehen auf wahrgenommene Bedrohungslagen durch eine Zunahme von Rechtsextremismus und Demokratiefeindlichkeit in den 1990er Jahren zurück, deren Ursachen nicht zuletzt in einem konfliktreichen Prozess der deutschen Wiedervereinigung gesucht wurden. Die Traditionslinien einer Demokratiepädagogik sind deutlich älter. Ideengeschichtlich wird ihr Einsatz im 20. Jahrhundert meist mit dem Erscheinen von John Deweys klassischem Werk *Demokratie und Erziehung* (1916) markiert.²³

In einer ersten Renaissance demokratie-orientierter Bildungsreform in der Phase der Reeducation nach 1945 sowie erneut einsetzend in der Phase der Bildungsreform nach 1968 wurden Themen, die gegenwärtig als „demokratiepädagogisch“ eingeordnet werden, meist unter dem disziplinären Label und „Praxisbegriff“ des sozialen Lernens verhandelt (Schlömerkemper 1981; Behrmann 1988), der seinerseits den älteren Begriff der Sozialerziehung abgelöst hat (Heursen 1983, S. 500).²⁴

23 Ein Nebenbefund: John Deweys *Demokratie und Erziehung* spielt in allen hier angeführten deutschsprachigen Nachschlagewerken kaum eine Rolle, nicht einmal als Autoritätsbeleg in den Literaturangaben. Die Referenz auf John Deweys Werk *democracy and education* (1916) müsste dabei in Anschlag bringen, dass education in der deutschen Übersetzung im Bedeutungsspektrum Erziehung ebenso wie Bildung umfassen kann (Benner 2016, S. 155). Es bestehen immer Diskrepanzen zwischen formalen Definitionen und dem allgemeinen Wortgebrauch.

24 *Soziale Bildung* taucht erst in jüngerer Zeit als zusammengesetzter Terminus vereinzelt in Veröffentlichungen im Kontext Sozialer Arbeit auf. In schulbezogenen didaktischen Kontexten dagegen wird, anders als die selbstverständliche Rede von politischer Bildung, nur von *sozialem Lernen* oder *sozialer Kompetenz* (auch: *Sozial-*

Grundbegrifflich konkurrieren in dem Handbuch Demokratiepädagogik mindestens sieben „Komposita mit der Demokratie“ (Beutel et al. 2022, S. 36) um die Deutungshoheit: Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratielernen, Demokratiebewusstsein, Demokratiedidaktik, Demokratiepoltik, Demokratieförderung und Demokratisierung. Als für den Kontext relevante, weitere allgemeine Grundbegriffe führt das Handbuch Demokratiepädagogik Pädagogik, Erziehung, Bildung und Lernen aus (ebd., S. 20–25). Im Gesamtbild stellt sich auch für Demokratiepädagogik ein „terminologisches Babylon“ (Ludwig 2021, nach Aschersleben 1976, S. 12) ein, was den faktischen Zustand im Diskursfeld angemessen widerspiegelt. In der neuesten Auflage des *Handbuch politische Bildung* (Sander/Pohl 2022) wird in den Kapitelüberschriften systematisch das Wording politische Bildung verwendet und explizit *Demokratielernen als politische Bildung* (S. 320–328) bestimmt. Das aktuelle *Wörterbuch Politikunterricht* (Achour et al. 2020) kennt die Lemmata *Demokratiebildung*, *Demokratiepädagogik*, *Politikdidaktik/politikdidaktische Konzeptionen*, *politische Bildung*, *politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip*, auch: *Bürgerbildung*, *Citizenship*, *soziales Lernen*.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erinnern die folgenden zeithistorischen Streifzüge an grundbegriffliche Bilanzierungen, die eine Theoriendynamik im Feld vor allem schulpädagogischer Beobachtungen kontinuierlich flankieren. Die Aufmerksamkeit gilt Relationen und Spannungsverhältnissen zwischen Grundbegriffen. Zeitlicher Referenzraum bildet die Entwicklung seit dem pädagogischen Jahrzehnt ‚nach 1968‘. Als Nachschlagewerke gelten im Korpus fachdidaktische Lexika, Handbücher²⁵ sowie Metaanalysen pädagogischer Lehrerzeitschriften, wobei keineswegs Vollständigkeit beansprucht werden kann. Die Darstellung geht von aktuellen Nachschlagewerken aus, und greift von dort aus chronologisch zurück. Dabei kann einzelnen Entwicklungsphasen eine spezifische Textsorte zugeordnet werden, das als jeweiliges Leitmedium der Professionsentwicklung im Vordergrund steht. Dies sind Lexika (nach 1999/2000), Handbücher (nach 1980), Konzeptionen mit Metaanalysen

kompetenz) gesprochen. Woran diese Asymmetrie liegt, wäre noch auszuloten. Auch die Kombination *soziales Wissen* wird als ungewöhnlich empfunden und ist selten, während empirische Meinungsbefragungen und Jugendstudien ganz selbstverständlich *politisches Wissen* erheben.

- 25 Für die Textsorte Lexika sind Fachlexika, die sich vornehmlich an Wissenschaftler richten, und Sachlexika, die sich an die jeweiligen Praxisfelder richten, zu unterscheiden. Die Textsorte Handbuch unterscheidet sich von Lexika vor allem durch eine thematische anstelle einer alphabetischen Strukturierung.

pädagogischer Zeitschriften und thematische Bibliografien (nach 1968). Für ältere Entwicklungsphasen wären Kompendien (Seitzer 1955; Fischer et al. 1960/1965; Hilligen 1963; Endlich 1972) und – noch älter – Präparationen (Seidenberger 1909; Franke 1910) als berufsspezifische Leitmedien zu nennen, die professionelle Selbstvergewisserung noch aus der unmittelbaren Darstellung einer selbstgewissen guten Praxis schöpfen können – als (Staatsbürger- oder Bürger-) *Kunde*. Nach einer proklamierten „sozialwissenschaftlichen Wende“ (Behrmann 2006) läuft diese Textsorte unter dem Label „Modelle“ (Unterrichtsmodelle) weiter; prägend wurde für die 1970er Dekade mit über 30 Heften die Reihe *Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht*, herausgegeben von dem Autorenteam Ingrid Schmiederer und Rolf Schmiederer. Die folgende Aufstellung listet einige typische Vertreter dieser Textsorte chronologisch:

Kompendien und Präparationen (Auswahl in chronologischer Anordnung):

Seidenberger, Johann Baptist (1909): Bürgerkunde in Lehrproben für den Schulunterricht. Gießen: Emil Roth.

Franke, Theodor (1910): Präparationen für den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde. Ratgeber für deutsche Lehrer und Erzieher. Reihe 1, Bd. 3. Langensalza: Beltz.

Seitzer, Otto (1955): Gemeinschaftskunde für 12-16-jährige Jungen und Mädchen. Stoffliche und methodische Handreichungen für Lehrer. 7. Aufl., Stuttgart: Klett.

Fischer, Kurt G./Herrmann, Karl/Mahrenholz, Hans (1960 [1965]): Der politische Unterricht. 2. Aufl., Bad Homburg v.d.H. u.a.: Gehlen.

Hilligen, Wolfgang (1963): Didaktisch-methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde. Zugleich Lehrerheft zu dem Unterrichtswerk „Sehen – beurteilen – handeln“. Frankfurt/M.: Hirschgraben.

Endlich, Hans (Hrsg.) (1972): Politischer Unterricht in der Haupt- und Realschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Frankfurt u.a.: Diesterweg.

Eine eigenständige Textsorte stellen Nachschlagewerke dar, die sich gezielt an Schüler:innen oder Auszubildende richten. Über den Untersuchungszeitraum prägend ist das 1970 im Signal-Verlag veröffentlichte Jugendlexikon *Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik* (Drechsler et al. 1970). Es zeichnet Veränderungen der einschlägigen Begriffsfelder über die Jahrzehnte seismographisch nach und eröffnet, anstelle eines Vorwortes und

abweichend von der alphabetischen Ordnung, programmatisch mit einem Lemma *Politische Bildung*:

„Politische Bildung hat die Aufgabe, die Menschen ihren Standort und ihre Interessen in der hochindustrialisierten Gesellschaft erkennen zu lassen. Dazu ist es erforderlich, die politischen, sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Prozesse zu durchschauen; indem der Zusammenhang zwischen Interessen und Politik, der Ursachen und Funktionen von Ideologien, Handlungen und Institutionen aufgedeckt werden, sollen Herrschaftsverhältnisse in Gesellschaft Staat und Wirtschaft durchsichtig werden.“ (S. V)

Fallweise ergänzend herangezogen werden allgemeine pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Nachschlagewerke (Lexika, Handbücher, Enzyklopädien) sowie politikwissenschaftliche und soziologische Fachlexika, falls sie Lemmata wie *Bildung* oder *Erziehung* enthalten.

Der Korpus bleibt auf den deutschsprachigen Sprachraum und vor 1989 auf Westdeutschland begrenzt; eine Ausnahme ist kontrastiv das *Pädagogische Wörterbuch* (1987) der Deutschen Demokratischen Republik.

Forschungsmethodisch kann Anfangssätzen oder (Zwischen-)Überschriften eine wichtige Signalfunktion zugeschrieben werden. Semantische Kartierungen werden durch die fachdidaktische Ersatzprobe unterstützt (vgl. Grammes 1998, S.190). Diese Methode prüft Aussagen auf ihren Anspruch, fachdidaktisch, d.h. domänenspezifisch zu sein. Wenn bei einer Variation der Domäne die Aussage weiterhin sinnhaft bleibt, handelt es sich wahrscheinlich um eine allgemeindidaktische Aussage, die auch andere Fachdidaktiken treffend charakterisiert.

Das Logo des DFG-Netzwerks visualisiert die drei Grundbegriffe – Demokratie-Politische-Bildung – in spielerischer Form. Alle drei Grundbegriffe zählen zu den sogenannten einheimischen Begriffen der Erziehungswissenschaft (Bildung, Pädagogik) bzw. der Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft (Politik, Demokratie). Variiert man diese untereinander durch ein jeweils vorangestelltes anderes Attribut, so ergeben sich kombinatorisch zwölf mögliche Permutationen. Nimmt man Grundbegriffe wie Lernen oder Didaktik hinzu, finden sich im Diskursfeld auch Dreierkombinationen wie *Didaktik der politischen Bildung*²⁶, *demokratische politische Bildung*, oder Formulierungen wie *Lernen, Demokratie zu leben* (alle Beispiele entnommen Gutjahr-Löser/Knütter 1975, aber auch variantenreich im übrigen Korpus).

Ein Lemma *Erziehungsbegriffe* (Wolfgang Brezinka, in Roth 1976, S. 130) unterscheidet Geschehensbegriffe²⁷ und Absichts- und Wirkungsbegriffe der Erziehung.²⁸ In der historischen Semantik gilt eine besondere Aufmerksamkeit Begriffen, welche auf ein Suffix mit -ierung enden. Solche Prozessbegriffe auf -ierung entwickeln sich im deutschen Sprachraum erst im 19. Jahrhundert im Kontext von sozialen Bewegungen (vgl. Müller et al. 2024: Begriff: Demokratie; vgl. Müller/Schmieder 2016, S. 385). Beispiele dafür sind Demokratisierung, Politisierung, seltener auch Sozialisierung oder Didaktisierung. Korrespondierende Präfixe auf Ent- führen zu dem Prozessbegriff Entpolitisierung – politische Bildung wirkt wie eingespannt zwischen *Politisierung des Menschen* (Claußen/Geißler 1996) und *Entpolitisierung der politischen Bildung* (Briese/Heitmeyer/Klönne 1981).

26 Auffällig im Korpus ist die Absenz der Soziologie als Bezugswissenschaft mit dem Bezugsbegriff „Gesellschaft“. Seit den Hessischen Rahmenrichtlinien 1971/72 tritt auch *Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* auf und löst *Didaktik der Sozialkunde* zunehmend ab, zuletzt in Bayern durch *Politik und Gesellschaft* (in dieser Reihenfolge). Zunächst wohl als Denomination für fächerübergreifende Professuren (Wolfgang Northemann/TU Berlin; Ingrid Haller/Gesamthochschule Kassel u.a.), gibt es seit 2010 auch eine *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (ZdG). Der nach 1945 im Kontext der Reeducation im Deutschen gelegentlich verwendete Begriff *Soziale Studien*, wohl als wörtliche Übersetzung der US-amerikanischen *Social Studies* (seit 1916), ist von Wolfgang Sander wieder ins Gespräch gebracht worden, hat sich aber nicht durchsetzen können. Vgl. zu den Fachbezeichnungen auch Stammwitz 1993.

27 Zu solchen einschlägig relevanten Geschehensbegriffen gehört auch „Reform“ (Bildungsreform, Schulreform usw.), mit Verweisen auf Schulverfassung und Schulrecht, vgl. zum Kampf um Wörter Greiffenhagen u.a. (1980, S. 391-406) und im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädie Grammes (1983).

28 Bernhard Sutor unterscheidet zwischen Formal- und Materialobjekten politischer Bildung.

Die Streifzüge sind von dem Erkenntnisinteresse geleitet, eine Heuristik anzuleiten. Abschließend wird zu prüfen sein, inwieweit ein zeithistorischer Blick auf umkämpfte Grundbegriffe überhaupt noch Orientierung versprechen kann. Geht es darum, Grundbegriffe zu präzisieren und deren Gebrauch zu vereinheitlichen, oder öffnen vage Begrifflichkeiten überhaupt erst einen Möglichkeitsraum, um mit zunehmender Komplexität auf neue Problemlagen innovativ reagieren zu können?

4.2 Lexika: Ein ABC der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung

Inzwischen sind wir es gewohnt, Begriffe online nachzuschlagen und Einrichtungen wie die Bundeszentrale für politische Bildung haben sich darauf eingestellt (vgl. zum Beispiel *Politische Bildung*, Schubert und Klein, in *Das Politiklexikon* 7./2020)²⁹. Erste lexikalische Orientierung in den unübersichtlichen Begriffslandschaften verspricht ein *ABC der Demokratiepädagogik*. Die Broschüre erscheint erstmals 2014, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), die ein Jahrzehnt zuvor gegründet worden war. Die verbandspolitische Quelle liegt bereits in vierter Auflage vor, wird kostenlos und online vertrieben und richtet sich explizit an ein breiteres Publikum: „Lassen Sie sich und gemeinsam mit Ihren Kindern und Jugendlichen durch das ABC der Demokratiepädagogik inspirieren, um Wege einer zeitgemäßen Demokratiebildung zu finden.“ (Vorwort, DeGeDe, in *ABC der Demokratiepädagogik* 2014). Alle Beiträge sind als Autor:innenkollektiv verfasst, namentliche Zuordnungen der einzelnen Einträge erfolgen erst ab der 5. Auflage 2025. Zum Begriff *Demokratiepädagogik* wird einleitend erläutert, er sei „als pädagogischer Fachbegriff im Zusammenhang mit dem BLK-Programm Demokratie lernen und leben eingeführt“ worden und eng mit der Gründung und den Zielen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005 verbunden (DeGeDe 2014, S. 4). Das Lemma *Demokratiepädagogik* wird in der 1. Auflage formal eingeführt, indem es mit dem Konzept „Erziehung“ verknüpft wird: Der Begriff „Demokratiepädagogik“ bezeichne „Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern.“ (DeGeDe 2014, S. 22) Ab der 4. Auflage wird auch das Lemma *Demokratiepädagogik* mit einem mottoartigen Zitat eingeleitet, der prägnante Bezug auf „Erziehung“ wird durch

29 Wenn relevant, werden im Folgenden die Auflagen in der hier dargestellten Form angegeben.

die Ergänzung um „Bildung“ und „nachhaltige Prozesse“, gemeint sind formelle und informelle Sozialisationsprozesse, gewissermaßen abgemildert: „Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. (Edelstein 2007, S. 8)“ (DeGeDe 2023, S. 30)

Ein Lemma *Demokratiebildung* dagegen enthält die 1. Auflage (2014) noch nicht, es wird erst ab der 4. Auflage (2023) aufgenommen. Anders als bei den meisten anderen Einträgen beginnt der Beitrag nicht mit einem mottoartigen Zitat, sondern mit einem einordnenden und zugleich kritisch wertenden Text, der als Zitat angeführt wird, aber keine Quelle angibt:

„Demokratiebildung kann als Sammelbegriff die Dialoge über Ziele des demokratischen und politischen Lernens vereinfachen. Für differenziertere Beschreibungen der jeweils eigenen Lehr-Lern-Konzepte demokratischer Bildung und politischer Bildung ist der Begriff in der Regel jedoch nicht hinreichend geeignet, da er fachspezifische Professionalitätsmaximen übergeht.“ (DeGeDe 2023, S. 28)

Bereits die 1. Auflage enthielt ein Lemma *Politische Bildung*, das seitdem unverändert geblieben ist. Der Einleitungssatz zitiert aus einem Sammelband mit bereits publizierten Aufsätzen einer der kanonisierten „Meinungsführer“ (Günther 1986, S. 4) oder „Altmeister“ (Lödige 1985, S. 4) politischer Bildung, der in der Hochkonjunktur der Theoriebildung in der alten Bundesrepublik nach 1968 auf den Markt gekommen war:

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht...“
(Fischer 1970, S. 9; zuerst Fischer 1965, S. 16)³⁰

Reflexionsimpuls: Führen Sie eine fachdidaktische Ersatzprobe durch, indem Sie in dem Zitat versuchsweise das Attribut „politische“ variieren und durch „demokratische“ Bildung ersetzen. Welche Veränderungen von Kontext und Bedeutung lassen sich beschreiben?

Solche mottoartigen Schlachtrufsätze sind im Diskursfeld einer notorisch programmlastigen politischen Bildung nicht untypisch. Unter der

30 Ähnlich Röhrig (1964, S. 7): „Wenn man Bildung im Sinne von *formatio*, Formung, versteht, dann gibt es politische Bildung, seit Menschen in größeren Ordnungsgefügen zusammenleben.“

Überschrift *Unterwegs zur Politischen Bildung*³¹ handelt es sich um den Anfangssatz der *Einführung in die politische Bildung* des Gießener Politikdidaktikers Kurt Gerhard Fischer (Fischer 1970, S. 9); sie erreicht bis 1973 drei Auflagen mit einer Auflage von 17 Tsd. Exemplaren und ist ins Italienische übersetzt worden, ein Alleinstellungsmerkmal im deutschsprachigen Diskursfeld.^{32, 33} Eine fachdidaktische Ersatzprobe durch Variation des Attributs des Mottosatzes liefert folgendes Resultat:

Demokratische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht.

Ersichtlich ergibt diese Variation eine zumindest fragwürdige Bedeutung, solange wir Bildung einen intentionalen Sinn unterstellen und Geschichte nicht erst mit der griechisch-römischen Antike und diese Kultur noch dazu als romantisch idealisiertes Gleichheitsideal auftreten lassen. Um den Variationsspielraum auszuschöpfen, spricht Fischer in einer späteren „Standortbestimmung“ dann beiläufig und variierend auch noch von „demokratischer politischer Bildung“ (Fischer 1979, S. 68).

- 31 Fischer fällt in seinen Publikationen typographisch dadurch auf, dass er Politische Bildung konsequent mit großem Anfangsbuchstaben schreibt, diese also als Eigenna-
me behandelt, wodurch dieser formal auf eine Ebene mit (jüngeren) Komposita
wie Demokratiebildung rückt. Im Korpus wird dies auch von Hilligen, Sutor und
anderen, allerdings unsystematisch, praktiziert.
- 32 Für die wissenschaftliche Biografie von Kurt Gerhard Fischer als Politikdidaktiker
ist bemerkenswert, dass seine akademische Biografie in der klassischen geisteswissen-
schaftlichen Erziehungs- und Bildungstheorie verortet ist: Dissertation zu Johann
Friedrich Herbart (1948). Opus magnum mit über 600 Seiten ist sein Beitrag zur
erziehungshistorischen Biografieforschung: Adalbert Stifter *Die Pädagogik des Men-
schenmöglichen*. Fischer hat zudem in den 1960er Jahren zahlreiche Quellenedition-
en in Schöninghs Sammlung pädagogischer Klassiker vorgelegt, u.a. zu Jean Paul,
Eduard Vincenz Milde, Ernst von Feuchtersleben, Friedrich Wilhelm Foerster, Don
Bosco, Giovanni Gentile und Antonio Gramsci.
- 33 Der Verfasser gibt an, die Einführung aus einer eigenen älteren Veröffentlichung
zusammengestellt zu haben, die ursprünglich für das oberösterreichische Volksbil-
dungswerk verfasst wurde, mithin im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt
ist. Der ursprüngliche Titel *Politische Bildung: eine Chance für die Demokratie*
(Fischer 1965) verknüpft politische Bildung und Demokratie programmatisch unter
der optimierenden Zukunftsperspektive der „Chance“. Fischer ordnet seine Einfüh-
rung als „Erziehungslehre“ ein, die „wertend Anweisung für das erzieherisch gemein-
te Handeln in der konkreten sozial-kulturellen Situation“ geben will (Fischer 1970,
S. 7, unter Anspielung auf die kritisch-rationale Wissenschaftslehre des österrei-
chischen Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Brezinka, vgl. später Brezinka 1974). Par-
teilosigkeit angesichts einer Erziehungslehre für politische Pädagogen verbiete sich
daher von selbst (ebd.).

Wolfgang Sander greift den Einleitungssatz seines Lehrers Kurt Gerhard Fischer im *Handbuch der Erziehungswissenschaft* Jahrzehnte später variierend auf, ohne explizit auf diesen intertextuellen Bezug zu verweisen. Sein Kapitel *Politische Bildung* (Wolfgang Sander, in *Handbuch der Erziehungswissenschaft* 2008, S. 679) beginnt:

„Politische Bildung gehört sowohl zu den jüngsten als auch zu den ältesten Aufgaben des neuzeitlichen Bildungswesens.“

Gemeint ist, dass ein eigenständiges Unterrichtsfach sich in der Bundesrepublik unter vielen Schwierigkeiten erst ab 1945 langsam etabliert, gleichzeitig „in einem breiteren Verständnis politische Bildung von Anfang an zu den Aufgaben der neuzeitlichen Schule“ gehört (ebd.). „Versteht man ‚politische Bildung‘ zunächst in einem formalen Sinn als intentionales, mit einer pädagogischen Absicht veranstaltetes politisches Lernen, so stößt man in der Schulgeschichte auf eine große Variationsbreite politischer Bildung. Mehr noch: Politische Bildung gehörte geradezu zu den Gründungsmotiven der modernen Schule.“ (in ebd.). Verwiesen wird auf die brandenburgische Kirchenordnung von 1540, in der die Notwendigkeit des Schulunterrichts mit der „Erhaltung Christliche Religion und guter Pollicey“ begründet wurde, womit die Vorkehrungen, die der Landesherr traf, um die öffentlichen Angelegenheiten zu regeln, gemeint sind. Es geht um die Sicherung der politischen Ordnung in den entstehenden Territorialstaaten. Politische Bildung wäre diesem Sinne ist also sozialgeschichtlich bestenfalls als „Durchlauferhitzer“ späterer demokratischer Bildung zu verstehen.

Die fachdidaktische Ersatzprobe ermittelt als terminologische Eigenlogik zunächst, dass es sich bei „politischer Bildung“ um einen mehr formalen, überzeitlichen Strukturbegriff handelt, die menschliche Sinnsuche als ein anthropologisches Existential. Das *ABC der Demokratiepädagogik* kommentiert:

„Politische Bildung: Menschen sind anthropologisch aufeinander angewiesen, um überleben und sich entwickeln zu können. Politische Bildung fragt existenziell danach, wie verschiedene Menschen lernen können, in Würde, Frieden und Freiheit zusammenzuleben. Um politisches Lernen zu ermöglichen, muss zwischen Politik im weiteren sowie im engeren Sinne unterschieden werden. Ein wesentliches Anliegen der Demokratiepädagogik ist es, soziales, gesellschaftliches und politisches Lernen sinnhaft zu verbinden. Das Erleben von Selbstwirksamkeit in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen ist ein entscheidendes Moment

politischen Lernens.“ (Politische Bildung/Tilman Grammes, Christian Welniak, in DeGeDe 2014/2022, S. 62)

Das Begriffspaar „demokratische Bildung“ dagegen scheint sich eher auf historisch *bestimmte*, soziale Ordnungen in normativer Perspektive zu beziehen. Bildungs- und curriculumtheoretisch ist damit eine Differenz und Bezogenheit von formaler Bildung (Politik) und materialer Bildung (Demokratie) angespielt, die sich in kategorialer Bildung zu vermitteln hätte. Jeder ist ständig mit Politik konfrontiert, Politik ist "in allen gesellschaftlichen Bereichen erfahrbar als Aufgabe, das Gemeinwohl jeweils konkret geschichtlich zu bestimmen" (Sutor 1971, S. 78).

Aus dem disziplinären Umfeld der politischen Bildung geht ein erstes *Lexikon der politischen Bildung* hervor, das in drei Bänden noch vor dem Millennium im führenden Fachverlag³⁴ der politischen Bildung erschienen ist (Weißenö et al. 1999). Die einzelnen Bände widmen sich *Didaktik und Schule* (Band 1), *außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung* (Band 2) sowie *Methoden und Arbeitstechniken* (Band 3); zusätzlich gibt es einen Registerband. Der Registerband verzeichnet als eigenständige Lemmata *Demokratie* sowie *Demokratisierung*; weitere Stichworte sind *demokratischer Bürger* und *Demokratie-Lernen*. Ein Kompositum Demokratiepädagogik oder Demokratiebildung findet sich noch nicht. Im *Wörterbuch Politische Bildung* gibt das Lemma *Bildung* (Peter Massing) einen expliziten Hinweis auf Demokratie, und zwar im Kontext mit Demokratisierung:

„Politische Erziehungs- und Bildungsprozesse, die über Institutionen erfolgen, stehen aber immer auch im Rahmen einer normativ-ideologischen Sinngebung. Ergibt sich diese aus dem historischen Demokratisierungsprozess der Gesellschaft, weisen Erziehungsprozesse über bloße Systemstabilität hinaus. Sie gewinnen eine zunehmende Eigendynamik und produzieren einen ‚normativen Überschuss‘, der auf weitere demokratische Entwicklung, auf ‚Radikalisierung‘ der Demokratie ebenso drängt wie auf individuelle Autonomie.“ (Weißenö et al. 2007, S. 44.)

Das Lemma *Politische Bildung* (Peter Massing, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 1, S. 185ff.) konstatiert im Einleitungssatz lapidar: „Eine allgemein anerkannte Definition von politischer Bildung existiert nicht.“ Poli-

34 Fachverlage spielen publikationspolitisch eine wichtige Rolle, oft in Verbindung mit der Bundeszentrale für politische Bildung. Zur Rolle von Verlagen, neben anderen Leitmedien wie etwa dem Bildungsfernsehen, Erfahrungsberichten aus dem Ausland, von Schulversuchen oder begleitende Lehrerweiterbildung in der Bildungsgeschichte vgl. Grammes 2024.

sche Bildungsprozesse werden sodann „als Selbstbildungsprozesse“ (ebd., S. 186) beschrieben und dadurch von politischer Sozialisation und politischer Erziehung abgegrenzt. Im gleichen Band findet sich auch ein Lemma *Demokratie* (Klaus Roth, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 1, S. 43–46). Dieser Artikel zeichnet einen Wandel der historischen Semantik als Verfallsgeschichte nach, die in einem Zeitalter der „verworrenen Demokratie“ münde:

„Demokratie

Sache und Begriff der Demokratie wurden von den Griechen erfunden, die im Rahmen der antiken Polis im fünften und vierten vorchristlichen Jahrhundert die Selbstbestimmung und Verwaltung autarker Bürgerschaften unter Mitwirkung breiter Schichten der Bevölkerung praktizierten und eine direkte oder unmittelbare Demokratie realisierten ... Heute verstehen und legitimieren sich fast alle politischen Systeme der Erde als rechtsstaatlich-parlamentarische Demokratie. Alle Regierungen berufen sich auf das allgemeine Wohl und den Willen des Volkes, den zu vollstrecken ihre erklärte Absicht ist. Mit dem Wegfall realexistierender Alternativen schrumpfte zugleich der Bedeutungsgehalt des Demokratiebegriffs. Als Demokratie werden heute zumeist nur noch jene Systeme bezeichnet, die alle wesentlichen Merkmale der westlichen Demokratien aufweisen: Rechtsstaatlichkeit und (ein gewisses Maß an) Sozialstaatlichkeit, Gewaltenteilung und unveräußerliche Menschenrechte, Schutz der Privatsphäre vor staatlichen Interventionen, Meinungs-, Versammlungs- und Pressefreiheit, Parlamentarismus und Öffentlichkeit, Parteienstaat und Spaltung der Spitze in Regierung und Opposition, gewaltfreier Machtwechsel infolge allgemeiner und freier Wahlen, aktives und passives Wahlrecht für alle Bürgerinnen und Bürger etc. Trotz oder wegen der Verengung auf die Strukturen und Institutionen der rechtsstaatlich-parlamentarischen Demokratie wurde der Demokratiebegriff zugleich konturenlos [...]

Er metamorphosierte zu einem abstrakten Sammeletikett, das in unterschiedliche Richtungen akzentuiert und konkretisiert werden kann ... Die Literatur zur Demokratie ist mittlerweile entsprechend unübersichtlich geworden ... Die Flut demokratietheoretischer Schrift im 20. Jahrhundert hat also zu keiner prinzipiellen Klärung geführt, sondern im Gegenteil zum Verlust einstiger Klarheiten. Es scheint, als könne man den Ausdruck Demokratie nur noch in Verbindung mit spezifizierenden Epitheta verwenden: liberale, soziale, parlamentarische, repräsentative,

plebiszitäre Demokratie, Radikal-, Parteien-, Räte-, Wirtschafts-, Referendums-, Mitwirkungs-, Basis-, Wahl-, Volks-, Konkordanz, Mehrheitsdemokratie etc. ‚Wir leben also ausgesprochen in einem Zeitalter der verworrenen Demokratie‘ (Sartori 1992³⁵ S. 15)“ (Roth, in Lexikon ... Bd. 1, S. 43 ff.)

Das prozesshafte Lemma *Demokratisierung* ist dem Teilband Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung zugeordnet, interessanterweise verfasst von dem eher schulpädagogisch orientierten Gesamtherausgeber Georg Weißeno selbst (Georg Weißeno, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 2, S. 41–42), was auf eine erst nachträgliche Aufnahme des Lemmas hindeuten könnte. In dem Artikel wird ein interessanter Bezug zu Lernen als Grundbegriff hergestellt – in Verbindung mit „Aktivitäten“, was für Teilnahme bzw. Partizipation steht. Der Artikel beginnt mit einem Zitat aus einer zweibändigen Monografie des Politikwissenschaftlers und Soziologen Fritz Vilmar. Demokratisierung sei „der Inbegriff aller Aktivitäten, deren Ziel es ist, autoritäre Herrschaftsstrukturen zu ersetzen durch Formen der Herrschaftskontrolle von unten, der gesellschaftlichen Mitbestimmung, Kooperation und – wo immer möglich – durch freie Selbstbestimmung.“ (Vilmar 1973, S. 21)

„Demokratisierung

... Viele Jugend und Erwachsenenbildnerinnen und -bildner griffen *Ende der 60er Jahre* [kursiv im Original, TG] die Forderung der Studentenbewegung nach Demokratisierung auf. Man wollte Ziele wie Selbstbestimmung und Selbstorganisation in konkreten Projekten realisieren. Diese Versuche, emanzipatorische Ambitionen umzusetzen, führten zu einer Vielzahl von neuen Ansätzen, die Teilnehmerorientierung, Parteilichkeit und Parteilichkeit, politische Mobilisierung und Aktivierung, Stadtteilarbeit, Zielgruppenarbeit präferierten (Hufer 1992: 22f.). Die emanzipatorische Aufbruchstimmung kollidierte indessen mit den hierarchischen Institutionen, die die pädagogische Autonomie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einschränkten. Insofern fällt die Bilanz der Demokratisierungsbemühungen eher ernüchternd aus.

Gleichwohl dauert die Demokratisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung unter veränderten Bedingungen bis heute an. Im Sinne eines *weiten Politikbegriffs* wird die Abkehr von der Politiker-Politik gefordert und das Augenmerk verstärkt auf den Alltag und die Lebenswelt der

35 Zitiert wird das internationale Standardwerk von Giovanni Sartori: *Demokratietheorie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Teilnehmenden gerichtet. Mit einer Vielzahl neuer methodischer Bearbeitungsweisen und durch den Zugang zu neuen Lernorten wird das Instrumentarium politischer Bildung erweitert. Indes bleibt zu diskutieren, ob die Entgrenzung von Politik den Blick für den gesellschaftlichen Entscheidungsbedarf und die politischen Entscheidungsmöglichkeiten verstellt.“ (Georg Weißenö, in *Lexikon der politischen Bildung* Bd. 2, S. 42)

4.3 Handbücher der politischen Bildung seit den 1980er Jahren

In den Disziplingeschichten wird die Dekade der 1980er Jahre, eine nachkonzeptionelle Phase zwischen den Theoriedebatten der 1970er Jahre und den neuen Herausforderungen der friedlichen Revolution 1989/90, als eine bleierne Zeit (Walter Gagel) eingeordnet, verursacht durch hohe Lehrerarbeitslosigkeit und Stellenstreichungen in der universitären Fachdidaktik. In dieser Situation startet die führende fachdidaktische Lehrerzeitschrift *Gegenwartskunde* eine Serie mit eingeworbenen Grundsatzbeiträgen *Zur Lage der politischen Bildung*, die auf den kläglichen Zustand aufmerksam machen und als „Warnzeichen“ (Editorial, ohne Verfasser, in *Gegenwartskunde* H.3, 1987) wirken soll. Das partielle Scheitern der Bildungsreform der 1970er Jahre „im Karussell methodologischer Vorerwägungen“ (ebd.) hatte vielfach zu Erschöpfung, Resignation und Theorieabwehr geführt. Die Überschriften der Lageberichte protokollieren diesen Zustand seismographisch: *Sozialkunde auf dem Weg in die Irrelevanz* (1986), *Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubestimmung* (1986), *Politische Bildung – im cultural lag?* (1986). Unter der Überschrift *Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987* schaltet sich der federführende Herausgeber der Zeitschrift, Hans Hermann Hartwich, persönlich in die Debatte ein und räumt ein, dass es sich um ein „heikles Thema [handelt], das das Verhältnis zu meinen engsten Freunden berührt. Missverständnisse treten rasch auf.“ (Hartwich 1987, S. 6) Im Laufe der 1980er Jahre habe sich die in der Gründungsphase des Faches enge Verzahnung von Politikwissenschaft und politischer Bildung zunehmend gelöst. Die Politikwissenschaft sei inzwischen „nicht mehr prädisponiert für eine ‚natürliche Ehe‘ mit der politischen Bildung. Sie wird es auch nicht mehr sein können. Sie sollte es auch im Sinne ihrer weiteren wissenschaftlichen Entfaltung nicht sein.“ (ebd., S. 13) Als Ursachen werden, neben persönlichen Profilierungen, eine zunehmende Verwissenschaftlichung, Ausdifferenzierung und Professiona-

lisierung angeführt. Das gelte beiden Richtungen, denn auch auf Seiten der Politikdidaktik sei ein Trend der Akademisierung und damit Entfernung von den praktischen Problemen erkennbar. Diese „Entkopplung“ vollziehe zudem eine Entwicklung nach, die die Soziologie als andere Bezugswissenschaft politischer Bildung schon viel früher vollzogen und auch nicht als Verlust empfunden hat. Hartwichts Entkopplungsthese löst einigen Wirbel aus, auch aus der Erziehungswissenschaft, wie die *Anmerkungen zur Lage der Lageeinschätzungen* (Bernhard Claußen, in *Gegenwartskunde* H.3, 1987) des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Bernhard Claußen dokumentieren.

Auf der Ebene der Theorieentwicklung erscheint dagegen eine Charakterisierung der Dekade der 1980er Jahre als Phase der Konsolidierung angemessener, denn immerhin erscheinen in dieser Dekade prägende Handbuch-Projekte: ein *Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch* (1./1980; 2./1985), die erste Auflage des *Handbuch(s) zur politischen Bildung* (Mickel/Zitzlaff 1988) sowie das *Metzler Handbuch politischer Unterricht* (Nitzschke/Sandmann 1988). Nach 1989/90 kommen hinzu das maßstabsetzende *Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (George/Prote 1996) mit einem wegweisenden Beitrag zum *Demokratie-Lernen* (Gisela Behrmann) sowie die erste Auflage des *Handbuch politische Bildung* (Sander 1997). Solche Handbuchphasen gelten in der Wissenschaftsgeschichte einerseits als Phasen der konzeptionellen Stabilisierung, können aber auch schon die Stagnation und Erosion der Heuristik eines abgearbeiteten wissenschaftlichen Forschungsprogramms anzeigen. Sie sind dann Vorboten einer disziplinären Krise, wie sie dem Entstehen eines neuen Paradigmas oder Denkstils vorausgehen kann (*Forschungsprogramm*, Werner Diederich, in *Wissenschaftstheoretisches Lexikon* 1987, Spalte 194f.)

Das *Politisch-Pädagogische Handwörterbuch* (Gutjahr-Löser/Hornung 1980) kommentiert unter anderem die heftige Auseinandersetzung um den Begriff der *Demokratisierung*, der als Ort für einen „Turnierkampf spitzer Definitionen“ gilt. Der in dem Artikel enthaltene Verweis auf „Organisationswissenschaft“ (ebd.) als betriebs- oder verwaltungswissenschaftliche Teildisziplin ist, soweit aus unserer Kenntnis, ein Alleinstellungsmerkmal im Korpus und wird im Ausblick noch aufzugreifen sein:

„Die positiven und negativen Konsequenzen von Demokratisierung lassen sich nicht in einem Turnierkampf spitzer Definitionen klären, sondern nur durch differenzierte Betrachtung der Organisationen und Institutionen, für die die Forderung nach Demokratisierung erhoben wird [...] Demokratisierung ohne Dogma und Ideologie ist heute ohne

fundierte Kenntnisse der Organisationswissenschaft nicht möglich.“ (*Demokratisierung*, Manfred Groser, in *Politisch-pädagogisches Handwörterbuch*, 2/1985, S. 91)

Das *Handbuch zur politischen Bildung* (Mickel/Zitzlaff 1./1988; 2./1999) wurde breitenwirksam, weil es auch von der Bundeszentrale für politische Bildung in der Schriftenreihe vertrieben wurde, insbesondere nach der deutschen Wiedervereinigung in Lehrerweiterbildungen für das Fach der politischen Bildung in den neuen Bundesländern (vgl. das institutionengeschichtlich strukturierte *Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern*, Wallraven 2003). Die verstärkte „Hinwendung – auch der fachdidaktischen Forschung – zu den Praxisfeldern“ (ebd., S.11) nach einer Phase der Gesellschaftstheorie spiegelt sich im Register durch demokratiepädagogisch-affine Komposita wie *Soziales und politisches Lernen* (Günter C. Behrmann, in *Handbuch politische Bildung* 1988, S. 141–148) oder *Arbeitsstile* (Sibylle Reinhardt, in *Handbuch politische Bildung* 1988, S. 472–475), in letzterem wird auch der demokratische Arbeitsstil thematisiert.

Das großformatige, über 700 Seiten starke *Metzler Handbuch politischer Unterricht* (Nitzschke/Sandmann 1987) strukturiert die einzelnen Themen jeweils in sachanalytische Beiträge sowie darauf bezogene unterrichtspraktische didaktisch-methodische Überlegungen. Dieses Aufbaukonzept ist nach eigenem Eingeständnis der Herausgeber ausgerechnet beim Lemma *Demokratie* gescheitert – allerdings nur auf den ersten Blick. Methodisch gibt gerade diese Krise einer Handbuchdarstellung Gelegenheit, den Bedeutungskern einer von der Disziplin immer wieder gewählten wissenschaftsgeschichtlichen Selbstbeschreibung im Arbeitsprozeß genauer zu verfolgen – die Rede von der ‚didaktischen Wende‘ oder ‚didaktischen Wendung‘, womit zugleich die Komposita Politikdidaktik und Demokratiedidaktik angespielt sind. Was wird darunter verstanden?

Als Sachanalyse vorangestellt ist dem Stichwort „Demokratie“ im „Bereich: Zeitgeschichtliche politische Schlüsselbegriffe“ im Metzler Handbuch eine sozialhistorisch weit ausgreifende Darstellung des Frankfurter Politikwissenschaftlers Kurt Leo Shell. Der daran anschließende didaktische Beitrag von Fritz Sandmann, ebenfalls Professor für politische Bildung an der Universität Frankfurt, ordnet die Sachanalyse seines Kollegen jedoch als „von vornherein problematisch im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzung“ ein, die „Theorielast geistesgeschichtlicher Darstellungen“ stelle „zu hohe Ansprüche an das Abstraktionsvermögen der Schüler“ (Fritz Sandmann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 250). Erst auf den zweiten Blick lässt die Handbuch-Komposition einen

signifikanten demokratie-*didaktischen* Blickwechsel, eine „Didaktisierung“ (Walter Gagel, in *Metzler-Handbuch für den politischen Unterricht* 2./1999, S. 85) deutlich werden. Diese „didaktische [...] Wende“ (Fischer 1970, S. 27) oder „didaktische Wendung“ (ebd.) bringt eine Altersdifferenzierung und damit einen entwicklungspädagogischen sowie generationenbezogenen Gesichtspunkt ein, eine Erfahrungsdifferenz: Kinder – Erwachsene, die sich der Tradierung von Kultur stellt. Auf der Mittelstufe käme es vor allem auf „induktive Verfahren mit Fallbeispielen“ (Fritz Sandmann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1988, S. 250) an, da so die mitgebrachten Vorstellungen dieser Altersstufe besser erreicht würden. Thema wird daher anstelle einer ideengeschichtlichen Rückschau, die eher der gymnasialen Oberstufe vorbehalten bleibe, das konkrete Verfassungs- und Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Es bestehe nämlich „wohl kaum ein Zweifel daran, daß gerade in unseren Zeiten, in denen die Notwendigkeit staatlichen Gewaltmonopols öffentlich diskutiert wird, Schüler über die Konzeption des demokratischen sozialen Rechtsstaates nachdenken sollten.“ (ebd., S. 250) Die Artikulation des Lehrgangs wird dynamisch-reflexiv und nicht institutionenkundlich konzipiert:

„Als Einstieg eignet sich ein aktueller Beitrag, der möglichst kontroverse Auffassungen zur liberalen demokratischen Ordnung zu den Rechten und Aufgaben des Staates zeigt. Hier gehen wir beispielhaft aus von folgendem Textmaterial: Auszüge aus einem Spiegel-Gespräch mit Antje Vollmer und Otto Schily über ihr Verhältnis zu Terror und Gewalt [...] Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird die Lektüre dieses Streitgesprächs die Schüler motivieren, über die Notwendigkeit eines staatlichen Machtmonopols nachzudenken. Dies wird sich verstärken, wenn es gelingt, die persönlichen Erfahrungen der Schüler mit dem Staat zu sammeln und im Sinne subjektiver Betroffenheit in die anschließende Diskussion einzubringen. Beispiele:

a) Wo bin ich staatlichen Eingriffen bereits begegnet? Schulpflicht - Verkehrsregelungen - Jugendschutzgesetz - Drogenkonsum - Wehrpflicht - Zivildienst etc. [...]

Schließlich dürfte ihre Neugier geweckt sein, mehr über den Staat, seine Funktion und sein Gewordensein zu erfahren. Ein Planungsgespräch mit den Schülern lässt deutlich werden, daß ein Gesamtüberblick über die politische Ideengeschichte im unterrichtlichen Rahmen weder leistbar noch unbedingt erforderlich ist. Es wird also darauf hinauslaufen, daß lediglich auf Beispiele der neuzeitlichen abendländischen Tradition zurückgegriffen werden kann.“ (ebd., S. 251)

Die Didaktisierung und didaktische Wende im vorgeschlagenen unterrichtsmethodischen Verfahren bestehen also aus einem Wechsel in einen dialogischen Modus, als Unterrichtsmedium dient ein aktuelles ‚Streitgespräch‘ aus dem politischen Magazin DER SPIEGEL. In der skizzierten Lernumgebung werden implizit die Ebenen des Demokratielernens nach Gerhard Himmelmann unterschieden. Zur Didaktisierung gehört ebenso notwendig dazu, dass von den Schülern in einem ‚Planungsgespräch‘ eine Metaebene gegenüber dem Erkenntnisgegenstand eingenommen wird, also das Framing hinterfragt wird. Die fachdidaktische Perspektive wird auf den normativen Rahmen eingestellt und das Grundgesetz vor der aktuellen politischen Folie des Terrorismus und eines darauf antwortenden Extremistenbeschlusses bzw. Radikalerlasses (Berufsverbote) reflektiert. Eine didaktische Wendung des Inhalts „Demokratie“ im Rahmen politischer Bildung führt auf normative Rahmungen, die eine fachdidaktische Perspektive in erkenntnistheoretischer Einstellung eröffnen - das Demokratieverständnis des Grundgesetzes (ebd., S. 252f.). Eine ähnliche Didaktisierung lässt sich in den beiden folgenden ordnungspolitischen Schlüsselbegriffen „Marxismus“ (Herfried Münkler und Volker Nitzschke, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 254–265) sowie „Faschismus“ (Eike Henning und Frank Nonnenmacher, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 266–313) rekonstruieren.

Ende der 1950er Jahre hatte Kurt Gerhard Fischer Lehrkräfte als „Beamte der Demokratie“ (Fischer 1958) bezeichnet – eine prägnante Formulierung, die im Korpus nicht unwidersprochen bleibt: „Tief eingewurzelten Traumata“ sei „mit formal-juristischen Imperativen – wie etwa: ‚Lehrer sind Beamte der Demokratie‘ und haben daher gefälligst auch politische Erziehung zu betreiben – nicht beizukommen.“ (Karl Friedrich Kindler, in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* 1960, S. 67; Wiederabdruck in *Politische Bildung in der Schule* 1975, S. 106)

Das jüngere *Handbuch politische Bildung* (Sander 1997) stellt im Vergleich zu den Vorgängern erwartungswidrig demokratiepädagogische Bezüge weniger explizit her. Als „Lesestichwort“ wird nur Demokratie-Lernen hervorgehoben, das Gesamtregister ist kaum differenzierter. Konzeptionell wegweisend ist der mit 16 Seiten umfangreiche Beitrag *Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag* (Peter Henkenborg, in *Handbuch politische Bildung* 1997). Politische Bildung rangiert im Titel als Oberbegriff, im Literaturverzeichnis dagegen werden mit Ausnahme von Kurt Gerhard Fischer als exponiertem Grenzgänger zur Erziehungswissenschaft keine Meinungsführer der politischen Bildung angeführt, es dominieren

vielmehr schulpädagogische Autoren (Helmut Fend, Hartmut von Hentig, Hans-Günter Rolff oder Klaus-Jürgen Tillmann u.a.), Beiträge zur Sozialphilosophie und zur Gegenwartsdiagnostik (Helmut Dubiel, Axel Honneth, Albrecht Wellmer, Thomas Ziehe) sowie Moralphilosophie (Ernst Tugendhat, Fritz Oser u.a.). Im Wording der Unterkapitel dient Demokratie jeweils als Signalwort: *Demokratie-Lernen und die Krise der Unterrichtsschule*, *Schulkultur der Anerkennung und Demokratielernen*, *Schulkultur und emotionale Zuwendung: Demokratie-Lernen und pädagogisches Verhältnis*, *Schulkultur und kognitive Achtung: Demokratie-Lernen und Rechte* sowie *Schulkultur und soziale Wertschätzung: Demokratie-Lernen und Wertgemeinschaft (Solidarität)*. Der Artikel nimmt u.a. Bezug auf den nordrhein-westfälischen Schulversuch *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES, Laufzeit von 1986–1991), und wirkt in der inhaltlichen Disposition wie eine Vorwegnahme des BLK-Programms Demokratie lernen und leben (DLL, Laufzeit 2001–2008):

„Seit Beginn der Bundesrepublik hat die politische Bildung eine wichtige Funktion in der Entwicklung von Demokratie übernommen. Nach dem Ende des Nationalsozialismus sollte sie als ein notwendiges Fundament der Demokratie deren Einbürgerung durch eine Erziehung zur Mündigkeit unterstützen. Der Politikunterricht wollte ‚Demokratie lernen‘ (Fischer) ermöglichen und zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens und Handelns, zu Reflexivität und Kritikfähigkeit, zu politischem Engagement und Verantwortung befähigen. Kinder und Jugendliche sollten nicht nur darüber informiert werden, wie das Leben in einer parlamentarischen Demokratie funktioniert, sondern insbesondere lernen, den Prinzipien der westlichen Demokratie zuzustimmen, die Demokratie wirklich als ihre eigene Sache und sich selbst als Subjekte des politischen Prozesses zu begreifen. Den gesellschaftlich pädagogischen Sinn des ‚Demokratie-Lernens‘ hat Kurt Gerhard Fischer in einem einfachen Satz formuliert: ‚Politik und Demokratie wollen gelernt sein um gelebt werden zu können.‘“ (Peter Henkenborg, in *Handbuch politische Bildung* 1997, S. 241)

Dieser Beitrag von Peter Henkenborg bleibt bis zur 3. Auflage unverändert, wird in der 4. Auflage aktualisiert und anders gegliedert, aber vor allem unter anderer Überschrift *Politische Bildung als Schulprinzip* mit dem ersten Unterkapitel dann *Demokratiepädagogische Grundidee: Die Schul- und Unterrichtskultur als Gelegenheitsstruktur für Demokratie-Lernen* neu eingeordnet in dem Abschnitt „Praxisfelder“ (vorher: „Praxisfelder politischer

Bildung und Erziehung“). Nach dem frühen Tod von Peter Henkenborg ist der Beitrag ab der 5. Auflage ersetzt durch Markus Gloe *Demokratielernen als politische Bildung* (in *Handbuch politische Bildung* 2022, S. 320–328), also im Titel eine exakte Umkehrung und ein verändertes Leitwort!

4.4 Pädagogische Zeitschriften (1945/49–1970): Aus dem Vokabular der politischen Pädagogik

Leitmedium vor der Handbuchphase sind im „lange(n) Sommer der Theorie“ (Felsch 2015) der Dekade der 1970er Jahre die Konzeptionen politischer Bildung und die jeweiligen gesellschaftstheoretischen ‚Ansätze‘, aus denen man glaubt, diese ‚ableiten‘ zu können. Diese Konzeptionen sind inzwischen zu einem Kanon der „Klassiker“ geronnen (Schattschneider/May 2011), wobei der Klassikerbegriff reflektiert verwendet wird (*Was ist ein politikdidaktischer Klassiker?*, Schattschneider und May, in *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen* 2011, S. 5ff). Zum Kern gehören die, teilweise als problematisch zurückgewiesenen falschen „Gründerväter“ Spranger, Oetinger/Wilhelm, sodann die Konzeptionen von Fischer, Giesecke, Hilligen, Sutor, Schmiederer. In der Neuauflage (Hameister/May 2025) sind die Herausgeber zurückhaltender und rücken vom Klassikerbegriff ab zugunsten von „Konzeptionen“. Das ermöglicht es, in der „nachkonzeptionellen Phase“ (Sander 1997), den Kanon um Autoren behutsam um Autorinnen aus der zweiten Reihe zu erweitern.³⁶

Die „Konzeptionen“ und „Ansätze“ wurden bereits zeitnah mehrfach in philologisch-akribischen Metastudien dargestellt, untereinander verglichen und nach Mustern der politischen Geografie für den öffentlichen Theorie-wettbewerb und als Grundlage rationaler Curriculumkonstruktion aufbe-

36 Nebeneffekt jeder Kanonbildung ist allerdings nach wie vor, dass Konzeptionen, die in der Sprache der Theorien der Wissenschaftsgeschichte eine progressive Problemverschiebung (Grammes 1986, S. 18f.) auslösen könnten, aus der Tradition verdrängt werden. Eine künftige Anthologie mit Texten der Außenseiter und Außenseiterinnen des Faches könnte Texte dokumentieren von Ludwig Helbig, Wolfgang Christian, Günter Behrmann, Dieter Grosser, Antonius Holtmann, Wolfgang Northemann, Hanns-Fred Rathenow, oder Wolfgang Feige, denn auch die Deutsche Demokratische Republik kam ohne den Versuch einer Theorie-politischer Erziehung als Reflexionsangebot nicht aus. Ein ausstehender Reader der Politik-, Gesellschafts- und Demokratiedidaktiker:innen (vgl. exemplarisch bereits Reinhardt 2014) enthielte Textauszüge von Ingrid Haller, Ingrid Schmiederer, Heidrun Hoppe, Christine Kulke, Ruth Rahmeyer und vielen anderen Wissenschaftlerinnen.

reitet. Beispiele für diese Textsorte sind Behr (1972), Tegtmeier (1977), Wilbert (1978), Gagel (1979), Kühr (1980) und Grammes (1986) – diese Liste ist nicht einmal vollständig! Die für den Vergleich herangezogenen Kriterien umfassen regelhaft den – in der Sprache der Zeit – gewählten „Ansatz“, der bei Politik- und Demokratiebegriffen gesucht wird, die den erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen normativen Rahmen prägen, woraus sich dann inhaltliche und unterrichtsmethodische Entscheidungen „ableiten“ lassen sollen. Die wissenschaftstheoretische und methodologische Kritik an einer normativen Didaktik und dem Deduktionismus, die aus der Erziehungswissenschaft, Curriculumforschung und Allgemeinen Didaktik vorgetragen und die mit dem Bestseller *Theorien und Modelle der Didaktik* (Blankertz 1969, 14 Auflagen bis 2000 mit mehr als 100 000 verkauften Exemplaren) schon zu Beginn der Dekade geführt wird, setzt sich im fachdidaktischen Denkstil der politischen Bildung kaum durch (vgl. Grammes 2012, S. 77ff.: *Der doppelte Ort des Politischen*). Dieses unterkomplexe Konzept von Vermittlung als didaktische Kategorie hält sich nicht nur in den pädagogischen Alltagstheorien bis heute, trotz des offenkundigen Scheiterns einer normativen Ableitungsdidaktik in der *Staatsbürgerkundemethodik* der Deutschen Demokratischen Republik. Hermann Giesecke hatte die fein-säuberlichen Sortierungen schon dadurch unterlaufen, als er in einem Interview vermutet, dass sein eigener und der Unterricht seines Kollegen Bernhard Sutor sich wohl kaum voneinander unterscheiden würden: „Im übrigen bin ich ziemlich sicher, daß der konkrete politische Unterricht, den Sutor machen würde, sich sehr viel weniger von dem meinen unterscheiden würde, als dies nach der öffentlich aufgebauten Polarisierung erscheinen mag.“ (Giesecke 1980a, S. 66)³⁷ Methodologischer Indizienbeweis für die bestenfalls lose gekoppelten Zusammenhänge von Demokratie- und Politikbegriffen sowie didaktisch-methodischen Entscheidungen sind die mehrfach unternommenen Versuche themengleicher Unterrichtsplanung, jeweils abgeleitet „nach“ einer bestimmten Konzeption (Fischer 1977, Schiele/Schneider 1980, Lißmann/Sandmann 1987 und George/Nitzschke 1987, die letzteren beiden im *Metzler Handbuch politischer Unterricht*).

In den gesellschafts- und bildungspolitisch umkämpften Bildungsreformen nach 1968 geht es handfest um Deutungshoheit in den öffentlichen Debatten. Auch ein staatlicher Akteur wie die Bundeszentrale für politische

37 Mit der Textsorte Interviewbuch ist ein weiteres Nachschlagewerk im Diskursfeld adressiert, das mit Pohl (2004) beginnt, auch in Form schriftlicher Befragung vorliegt (Reinhardt 2018) und jüngst im demokratiepädagogischen Kontext die Interviewstudie von Beutel/Kenner/Lange (2025) hervorgebracht hat.

Bildung ist sich dessen bewusst und tritt mit Tagungen und Publikationen selbst als wissenspolitischer Akteur auf (Hentges 1999). Zwei Publikationen markieren Anfang und Abschluss der Dekade:

Einen Beginn markiert eine Bremer Arbeitstagung *Sprache und Politik* (Bundeszentrale für politische Bildung 1971), die ihren Ausgangspunkt bei den heftigen Debatten um die Reform des Deutschunterrichts nimmt. Darin thematisiert das sogenannte Bremer Kollektiv politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Fach Deutsch. Eine Lehrerin berichtet von einem Unterrichtsversuch, in dem Schüler:innen sprachliche Steuerungen und den Umgang mit sprachlichen Klischees reflektieren (Schmitter 1971); auch hier wird eine didaktische Wende durch die Einnahme einer erkenntnistheoretischen Metaebene eingeleitet.

Am Ende der Dekade, ebenfalls in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, erscheint eine umfangreiche Anthologie überwiegend bereits publizierter Texte unter dem Titel *Kampf um Wörter?*, herausgegeben von dem Politikwissenschaftler Martin Greiffenhagen (1980). Nach einleitenden Beiträgen zu *Politischer Sprache und politische Realität* (Murray Edelman), *Sprache in der Politik* (Walther Dieckmann) und *Sprachlenkung im Nationalsozialismus* (Wolfgang Bergsdorf) werden 24 *Politische Begriffe im Meinungsstreit* in jeweils zwei konträren Ausdeutungen repräsentiert; der Begriff Demokratisierung erfordert aufgrund besonderer Komplexität sogar drei Ausdeutungen. Politische Sprache wird durch die Adjektive *abstrakt*, *kompliziert*, *relativ*, *mehrsinnig* und *mehrdeutig* charakterisiert. Eine Unbestimmtheit der politischen Sprache sei nicht zu vermeiden:

„Das Wort, das vermutlich in der Politik aller Staaten der Erde die zahlreichsten Sinnverständnisse zulässt, ist das Wort demokratisch [...] In unserer Sammlung politischer Begriffe ist es das Stichwort Demokratisierung, dessen Erläuterungen durch Rainer Eisfeld, Wilhelm Hennis und Rolf Schroers besonders gute Beispiele für die in ihm steckende Mehrsinnigkeit liefern.“ (Greiffenhagen 1980)

Parallel dazu fördert die Bundeszentrale für politische Bildung universitäre Forschungsprojekte. Programmatische Überlegungen dazu hatte der Politikwissenschaftler Thomas Ellwein bereits 1964 mit seiner Kartierung einer

Politische(n) Verhaltenslehre ausgelegt; eine Publikation, die über viele Landeszentralen für politische Bildung disseminiert wurde (Ellwein 1964³⁸):

„Nur die Anhänger alter oder zeitgenössischer Utopien benutzen noch die wörtliche Übersetzung von Demokratie als ‚Herrschaft des Volkes‘, um mit diesem Maß dann die uns umgebenden politischen Verhältnisse zu messen. Kein Wunder, wenn im Ergebnis solche Überlegungen meist zur radikalen Ablehnung eben dieser Verhältnisse führen. Wer dagegen keinen utopischen Vorstellungen anhängt, weiß, daß Demokratie heute Herrschaft im Auftrage und unter Kontrolle des Volkes bedeutet, daß in ihr also die Staatsgewalt zwar vom Volk ausgeht, aber wie in anderen Gemeinwesen auch von dazu beauftragten Personen und Personengruppen ausgeübt wird. Die Besonderheit der rechtsstaatlichen Demokratie besteht letztlich ‚nur‘ darin, daß diejenigen, welche die Staatsgewalt ausüben, dies im Rahmen von Verfassung und Gesetz tun, von Zeit zu Zeit neu beauftragt werden und an einer ständigen mehr oder weniger umfassenden Kontrolle unterliegen. Welche Rolle spielt dabei das Volk? Welche der einzelne Bürger? Die Antwort auf solche Fragen fällt sehr unterschiedlich aus.“ (Ellwein 1964, S. 7)

Eine Aufgabe wird darin gesehen, aus der „derart statuierten Unverbindlichkeit herauszuführen“ (ebd.). Ellwein registriert, dass die Begriffe „Lehre“ und „Verhalten“ besonders missverständlich sein können, ebenso wie implizite Rückgriffe auf eine politische Anthropologie. Auf dieser konzeptionellen Basis etabliert sich ein Ende der 1960er Jahre von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderter Forschungsverbund unter dem Rahmenthema *Politisches Verhalten. Untersuchungen und Materialien zu den Bedingungen und Formen politischer Teilnahme*. Die Ergebnisse werden in einer eigenen Schriftenreihe veröffentlicht, als Herausgeber fungiert neben Ellwein der Soziologe Ralf Zöll.³⁹ In dieser Schriftenreihe publizieren unter

38 Ellwein nennt Volker Nitzschke als seinen Mitarbeiter, zu dieser Zeit noch an der damaligen Hochschule für Erziehung in Frankfurt/M.; hier im Korpus später dann Nitzschke/Sandmann 1987.

39 Zöll ist zu dieser Zeit tätig am 1968 gegründeten *Wissenschaftlichen Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften* in München. Weitere Projekte und Beiträge in der Reihe verweisen auf einschlägige Schlagwörter im Begriffsfeld: u.a. die dreibändige Wertheim-Studie zu mikropolitischen Zusammenhängen auf der Ebene der Kommunalpolitik; *Die Entfremdung des Menschen in einer heilen Gesellschaft. Materialien zur Adaption und Denunziation eines Begriffs* (Arthur Fischer 1970); *Der beschäftigte Mensch. Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation* (Gisela Zimpel 1970).

dem Titel *Der unmündige Bürger* Klaus-Peter Wallraven⁴⁰ und Ekkehard von Lippert die Ergebnisse eines noch aus heutiger Sicht bemerkenswerten Projekts (Wallraven, Lippert 1976). Aus einer Gesamtmenge von 4000 Texten wird ein Korpus von 742 Aufsätzen aus den Jahren 1949-1968 gebildet, der aus pädagogischen Fachzeitschriften erstellt wird (vgl. ebd., S. 71).⁴¹ In dieser Quellensorte dokumentiere sich das „in der Schule dominierende Maß subjektiver Mittelmäßigkeit“ (ebd., S.71) – einige Jahre später hätte man sich den herablassenden Frankfurter Duktus wahrscheinlich verkniffen und etwas freundlicher, von „Alltagstheorien“ oder „Deutungsmustern“ gesprochen. Die „Mehrdeutigkeit sprachlicher Klischees“ wird reflektiert, indem diese mithilfe von 300 Items und einem leider etwas intransparent bleibenden Strukturierungsverfahren der Faktoranalyse von studentischen Codierern zu fünf „Zielvorstellungen der politischen Pädagogik“ gruppiert werden. Es ergeben sich fünf Zielvorstellungen, welche alle mit „Erziehung zu ...“ eingeleitet werden: Erziehung zur Gemeinschaft, zur Einsicht, zur Aktivität, Erziehung zur Kritik und Erziehung zum Konflikt. Diese Konzeptionen werden in einem politikgeschichtlichen Zugriff affinen Vorstellungen von Demokratie zugeordnet, um *Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik*, so der Untertitel, (Wallraven/Lippert 1976) freizulegen.

Eine Vorabfassung des Forschungsberichts war bereits 1970 erschienen, die es unter dem Titel *Politische Pädagogik* (Wallraven, Dietrich 1970) im Verlag Hanser auf Anhieb in die Hitlisten der neuen Generation junger Pädagogen schafft.⁴² Den ideologiekritischen Analysen zu Schlüsselkategorien der politischen Pädagogik werden jeweils signifikante Zitate aus der

40 Klaus-Peter Wallraven ist im Projektzeitraum Assistent am Seminar für politische Bildung der Universität Frankfurt, und wird 1974 zunächst Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen, wo er für kurze Zeit zusammen mit den Professorenkollegen Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen, Siegfried George, Rolf Schmiederer und Gertrud Beck ein aus heutiger Sicht geradezu paradiesisches Kompetenzzentrum politischer Bildung bildet. Wallraven wechselt später an die Pädagogischen Hochschule bzw. Universität Göttingen und dann an die Universität Hildesheim, und profiliert sich dort u.a. als Pionier im Bereich der Freizeitpädagogik und der Altenbildung.

41 Vergleichbare und wegweisende aktuelle Korpusstudien sind Prehm (2024) zu didaktischen Konzepten und Bildungsmaterialien zwischen 1955 und 1980, sowie Busch (2016) auf der Basis von pädagogischen Zeitschriftenbeiträgen in der Weimarer Republik.

42 Die Publikation des Forschungsberichts wird in Wallraven/Dietrich (1970) für 1971 angekündigt, verzögert sich aber um 5 Jahre. Das ist ein Hinweis sowohl auf Arbeitsbelastung und Überhitzung wie auch dann den Einbruch der Konjunktur politischer Bildung Mitte der 1970er Jahre.

pädagogischen Zeitschriftenliteratur als Belegstellen zugeordnet. Die zwölf Schlüsselkategorien werden alphabetisch angeordnet: Aktivität, Demokratie, Einsichten/Urteilkraft, Gemeinschaft, Ideologie, Konflikt und Kompromiß, Kritik, Marktwirtschaft, Parlamentarismus, Pluralismus, Politik, Verantwortung. *Aktivität* steht im Diskursfeld für „Teilnahme“ und dann im Gebrauch zunehmend mit der Versozialwissenschaftlichung der Fachsprache, vor allem durch die Rezeption der US-amerikanischen politischen Sozialisationsforschung, für „Partizipation“. Unter der Schlüsselkategorie *Demokratie* stellen die einleitenden Sätze gleich zweimal einen Bezug zur Erziehungstatsache her:

„Politische Erziehung ist Erziehung zur Demokratie.“ Kaum eine Formulierung bestimmt so wie diese das Selbstverständnis der politischen Pädagogik, keine wird so oft wie sie herangezogen, wenn es darum geht, die gesellschaftliche Legitimation aller politisch-pädagogischen Ansprüche zu unterstreichen. Daß der pädagogische Begriff von ‚Demokratie‘ zugleich Grundlage und Konsequenz aller von uns untersuchten Schlüsselbegriffe darstellt, kann als ausgemacht gelten. -Insofern illustriert eine Analyse der verschiedenen Demokratievorstellungen zugleich die inhaltlichen Gesamt Tendenzen der politischen Pädagogik.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 25)

4.5 Politische Pädagogik als politische Geografie

Das methodische Instrument der fachdidaktischen Ersatzprobe kann auch vom anderen begrifflichen Pol her fortgesetzt werden, ähnlich dem in den Übersetzungswissenschaften zur Kontrolle praktizierten Verfahren der Rückübersetzung. Geht man also von dem Kompositum „*Demokratiepädagogik*“ aus und variiert wiederum die attribuierende Bestimmung durch den polaren Begriff, ergibt diese Permutation das neue Kompositum „*politische Pädagogik*“.

Reflexionsimpuls: Spüren Sie den Konnotationen nach, die der Terminus „politische Pädagogik“ auslöst.

Lange vor der einsetzenden Karriere von Angebots-Nutzungs-Modellen in der empirischen Forschung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung besteht ein öffentliches Interesse an Informationen zu den Wirkungen politischer Bildungsarbeit; prominent sind die sogenannten Wirkungsstudien

aus dem Frankfurter Institut für Sozialforschung, die stark auf begriffliche Alltagskonzepte und Deutungsmuster von Lehrpersonen wie Gemeinschaft/Gesellschaft, Politik und Demokratie fokussieren (Becker/Herkommer/Bergmann 1967). In Historiografien zur politischen Bildung werden diese erhofften oder unterstellten Wirkungen auf einer Skala von system-affirmativ bis system-kritisch (emanzipatorisch) verortet (zu dieser Klassifikation vgl. Partetzke 2017). Für die Didaktik der politischen Bildung hatte in der marxistisch orientierten Wissenschaftszeitschrift *Das Argument* vor allem Tjaden (1966) eine solche binäre Skalierung wirksam vorgegeben. Öffentlichkeitswirksam geworden ist solch eine politische Geografie vor allem durch eine tabellarische Übersicht, die der Geschichts- und Politikdidaktiker und Leiter der nordrhein-westfälischen Richtlinienkommission Rolf Schörken in dem Sammelband zur Gießener Vorlesungsreihe *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung* vorlegt (Schörken 1975, S. 12–13⁴³). Kartierungen nach diesem Muster fanden sich zuvor schon bei Holtmann (1970, S. 17), der den Ansatz wiederum auf einen Beitrag von Wolfgang Hilligen (1971, S. 89f.) auf einer Weiterbildung des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule im Jahre 1969 zurückführt. In der Außenwahrnehmung der Disziplin spiegelt sich diese politische Geografie vielfältig wider, hier ein Beispiel aus dem *Wörterbuch der Erziehung*:

„Politische Bildung kann nur im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung angemessen verstanden werden [...] In diesem Rahmen sind allerdings unterschiedliche Ansätze politischer Bildung möglich; sie können ‚entweder mehr fortschrittlich oder eher konservativ-retardierend sein‘ (Schmiederer 1971, 10⁴⁴).“ (*Politische Bildung*, Christoph Wulf, in *Wörterbuch der Erziehung* 1974, S. 449 f.)

Innerhalb dieser zeittypischen politischen Geografie der 1970er Jahre wird beispielsweise die Demokratievorstellung von Kurt Gerhard Fischer in einer der zahlreichen Übersichtsdarstellungen zu Konzeptionen als „links-liberal“ eingeordnet (Gagel 1979, S. 19, S. 39 sowie die tabellarische Übersicht, S. 214 ff.). Am andern Pol der politischen Geografie gehen diskurspo-

43 Die Tabelle trägt keine Überschrift. Schörken hat seinen Beitrag und die Tabelle ab der 4. Auflage des Sammelbandes herausgenommen und durch einen Beitrag *Verständigungsprobleme in Politik-Lehrplänen* ersetzt. Darin thematisiert er den Kampf um Wörter auf der Lehrplanebene mit Bezug auf eine linguistische Studie von Melenk (1979) und unterscheidet als „geheime Verführer“ Respektwörter, Leerformeln und Euphemismen (Schörken 4/1980, S. 224 f.).

44 Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der politischen Bildung. Frankfurt/M.: EVA 1971.

litische Initiativen an eine aufgeheizte bildungspolitische Öffentlichkeit, die der sogenannten „Tendenzwende“ zugeordnet werden. Die Selbstbezeichnung fordert *Mut zur Erziehung* gegen eine wahrgenommene „Kulturrevolution“; in diesen Kontext gehört auch die Broschüre einer Autorengruppe, die aufgrund der Farbe des Umschlags von Kritikern polemisch als *Gelbe Bibel* bezeichnet wurde, in Anspielung auf die diskreditierte rote Mao-Bibel und *Das kleine rote Schülerbuch* (Andersen/Hansen/Jensen 1970). Aus diesem Kontext hervorgehend versteht sich ein *Politisch-pädagogische(s) Handwörterbuch* (Gutjahr-Löser/Hornung 1980) als Gegenentwurf zur „hohen, oft monopolartigen Geltung“ „systemüberwindender, emanzipatorischer und neomarxistischer Theorien und Begriffsbildungen“ (ebd., S. 9):

„Gerade auf dem Feld der Sprache und der Begriffe vollzog sich eine Kulturrevolution, deren Wirkung nicht unterschätzt werden sollte. Grundlegende Begriffe wie Demokratie, Frieden, Freiheit usw. wurden umfunktionierte, neue Begriffsbildungen von ‚Berufsverbot‘ bis zur ‚strukturellen Gewalt‘ verbreitet. Nicht zuletzt an repräsentativen Werken der Didaktik der Politischen Bildung und an sozialkundlichen Schulbüchern lässt sich zeigen, wie ursprünglich liberale Begriffsinhalte zu Kampfinstrumenten gegen die freiheitliche Demokratie umgewandelt wurden.“ (ebd., mit Bezug auf eine begriffspolitische Streitschrift von Wilhelm 1975)

Die linksliberale Fixierung auf Systemüberwindung und Gesellschaftskritik und deren neo-marxistische Dogmatisierung solle überwunden werden, um einen Grundkonsens der freiheitlich demokratischen Ordnung zu verdeutlichen, „mit begrifflich klarem Wissen um gesellschaftliche politische und pädagogische Tatbestände und Zusammenhänge“ (ebd., S. 10). Der Beitrag *Politische Bildung*, von Bernhard Sutor verfasst, geht vom allgemeinen Sprachgebrauch aus und unterscheidet Alltagssprache von fachlichem Gebrauch. Der Bildungsbegriff (politische Bildung) knüpft politisches Lernen an eine demokratisch verfasste Gesellschaft:

„Im allgemeinen Sprachgebrauch wird meist in einem sehr vagen und umfassenden Sinn von Politischer Bildung⁴⁵ gesprochen. Häufig meint man den gesamten Prozess politischer Sozialisation und grenzt den Begriff auch nicht von allgemeiner Sozialerziehung ab. Im hier darzustellenden engeren Sinn meint Politische Bildung alle institutionalisierten Formen der Entfaltung des politischen Erkenntnis- und Urteilsvermögens, die in einer demokratisch verfassten Gesellschaft entwickelt wer-

45 Sutor markiert in der Schreibweise den Eigennamen, vgl. Anmerkung 7.

den, zwecks rationaler Fundierung politischen Verhaltens und zur Motivation politischer Beteiligung. Diese Abgrenzung und Umschreibung ist bereits an einem bestimmten Politikverständnis orientiert ...“ (Sutor 1./1975, S. 268, unverändert in 2./1980, S. 378 f.)

In einem Resümee der Diskussion über politische Bildung seit 1945 legt Sutor sodann dar, wie alle Kontroversen in diesem Feld aus unterschiedlichem, teils auch aus mangelhaft geklärtem Politikverständnis entspringen. Am Ende der Dekade nach 1968 bilanziert das *Politisch-Pädagogische Handwörterbuch*:

„Niemand bezweifelt, daß mit der Wiederbelebung marxistischer Gesellschaftstheorie und mit den Jugend- und Studentenunruhen seit 1967/68 auch für die Diskussion über Politische Bildung eine Zäsur gesetzt wurde. Die Bewertungen dieser Zäsur gehen freilich ebenso auseinander wie die seitdem miteinander streitenden Positionen selbst. Dabei muss man sich vor dem Eindruck hüten, es stünden sich zwei einheitliche, geschlossene Lager einander gegenüber; die Positionen sind vielfältiger.“ (Sutor 1980, S. 380)

In der monographischen Darlegung seiner Konzeption verwendet Sutor die Metaphorik einer „Wetterecke“ und einem „Kampffeld“:

„Jeder, der die Diskussion um politische Bildung in den beiden letzten Jahrzehnten einigermaßen verfolgt hat, konnte die Erfahrung machen, dass Theorie und Philosophie der Politik die ‚Wetterecke‘ der politischen Bildung bezeichnen. Fast alle fachdidaktischen Kontroversen haben hier ihren Ursprung, nämlich in Unklarheiten oder in Meinungsverschiedenheiten über Fragen des Politikverständnisses, und diese sind in den letzten Jahren nicht geringer, sondern größer geworden. Das gilt auch für die Frage nach Konsequenzen für die politische Bildung aus den Jugendunruhen. Wenn es nicht gelingt, auf diesem Gebiet ein Minimum an Übereinstimmung in der Lehrerschaft zu erzielen und zu erhalten, dann wird der politische Unterricht in einer Weise, die ihn gefährden muss, zum Kampffeld ideologisch-weltanschaulich orientierter Gruppierungen.“ (Sutor 1971, S. 10)

„Politische Pädagogik“, auch Politische Didaktik, ist in der Semantik der Disziplin daher negativ belegt und wird mit einem „Vokabular der Anpassung“ (Wallraven/Dietrich 1970), also dem affirmativen Pol, verbunden. In neueren Titeln wird „politische Pädagogik“ nur noch selten unbefangen verwendet, ein Beispiel ist Böhnisch (2007). Eine Studie zur Geschichte

der Bundeszentrale für Heimatdienst stellt im Titel beide Termini nebeneinander – *Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung* (Hentges 1999). Mit Bezug auf aktuelle Entwicklungen wie dem Phänomen des Nudging stellt Arnd-Michael Nohl (2022) den Begriff *Politische Pädagogik* auf den Kopf, noch eine Ersatzprobe, und analysiert Phänomene einer pädagogischen Politik unter dem begrifflichen Konzept *Erziehende Demokratie*.

Diese Distanz gegenüber Politischer Pädagogik hat Gründe, die historisch auf die *Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus* (Assel 1969) und in Erziehungsstaaten zurückgehen. In der 2. Auflage des *Wörterbuch Pädagogik* (Hehlmann 1942; vgl. Hehlmann 1933) informiert der Herausgeber Wilhelm Hehlmann: „Als Sammelpunkt und Forschungszentrale wurde im Jahre 1933 an der Universität Berlin das ‚Institut für p.P.‘ gegründet, zu dessen Leiter A. Bauemler berufen wurde.“ Der zusätzlich eingerichtete Lehrstuhl trug die Denomination *Philosophie und Politische Pädagogik*, neben und als Konkurrenz gedacht dem bereits bestehenden Lehrstuhl von Eduard Spranger am Pädagogischen Seminar (vgl. Horn 2002). Diese politische Berufung ohne Mitwirkung der Fakultät stellte eine Kampfansage an die zahlreichen konzeptionellen Ansätze sowie unterrichtspraktischen Versuche einer *Staatsbürgerkunde*⁴⁶ dar, die als Genese einer demokratischen Fachdidaktik der Weimarer Republik auf der Basis eines Korpus von mehr als 3000 Artikeln von Lehrern und Lehrerinnen rekonstruiert werden können (Busch 2016). Diese Reformversuche enden zwar 1933 nicht alle abrupt – die Frage der Kontinuität oder Diskontinuität von Reformpädagogik 1933 und 1945 ist inzwischen von der Bildungsgeschichte differenziert untersucht worden – an die Stelle rücken nach 1933 zunehmend Formate außerschulischer *politischer Schulung* (vgl. *Schulung*, Dolf Sternberger und Gerhard Storz, in *Wörterbuch des Unmenschen* 1957, S. 118-124), dazu zählen HJ- oder BDM-Heimabende, Dienste wie der Reichsarbeitsdienst (RAD) sowie eine Lagerpädagogik nicht zuletzt in der Lehrerbildung (Wojtun 2000)⁴⁷. Das Wörterbuch Pädagogik verzeichnet unter Politische Pädagogik:

46 Das Kompositum Politische Bildung bleibt in der Weimarer Republik der Hochschulbildung vorbehalten, während für Gymnasien, Volks- und Berufsschulen in Publikationen Politische Erziehung verwendet wird.

47 Eine Reihe *Schriften zur politischen Bildung* erscheint noch bis 1935, ohne dass auf „Schriften zur politischen Erziehung“ umgestellt wird. Auch ein Erziehungsstaat hat keine sprachpolitische Blaupause und auch keine lückenlose Zensur (vgl. Merck 1934, auch Voigtländer 1934 und als Aufarbeitung Vent 1979). Das historische Beispiel

„Gesamtheit der Erziehungsgrundsätze im Hinblick auf die Forderungen, die sich aus dem Zusammenhang des einzelnen Menschen mit dem politischen Gemeinwesen ergeben. Die p.p. ist der Ausdruck des nationalsozialistischen Erziehungswillens und bildet im Werk Adolf -> Hitlers eine untrennbare Einheit mit der politischen Führung.“ (Hehlmann 1942, S. 335)

In der 1. Auflage lautete das, allerdings sehr unspezifisch-bruchstückhaft ausgestaltete, Lemma noch Staatsbürgerkunde (Hehlmann 1931). Der nationalsozialistische Erziehungsstaat nach 1933 toleriert keine Differenz von Politik und Pädagogik, denn ‚alles ist politisch‘. Der Slogan ‚Primat der Politik vor der Erziehung‘ findet sich ständig, da es sich um eine zentrale Sprachregelung innerhalb der NS-Doktrin handelt. Die Deutung dieses Slogans bleibt aber innerhalb der NS-Ideologen kontrovers; dies gilt auch für „politische Pädagogik“. Aus dem häufigen Vorkommen von Slogans lässt sich also keine monolithische Struktur der NS-Ideologie ableiten.⁴⁸ Es ist signifikant, dass in diesem Zusammenhang das Kompositum begrifflich auf politische Führung anstelle von Erziehung oder Bildung umgestellt wird. Von dieser Maxime her betrachtet konnte es in einem faschistischen Maßnahmestaat vom Begriff her kein eigenständiges schulisches Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde/Politik geben⁴⁹, und doch war selbst dieses politische System, wenn es sich auf Dauer stellen wollte, gegen Ende auf systematische Wissensvermittlung angewiesen, wie die Initiativen zu einem Fach Reichskunde ab etwa 1938/39 belegen.

Politische Pädagogik konnotiert seit der Erfahrung des nationalsozialistischen Erziehungsstaates mit Überwältigung und Indoktrination, weil sie sich der rhetorischen Figuren des manipulierenden Überredens anstelle

verdeutlicht, dass man von begriffsgeschichtlichen Kartierungen keine lupenreine Systematik erwarten darf.

48 Zur Rolle von Slogans und anderen Sprachformeln in der Erziehungswissenschaft vgl. Hoffmann/Gaus/Uhle 2007.

49 Das dürfte für die meisten politischen Ordnungen zutreffen, die sich als *Erziehungsstaat* (Dietrich Benner und Stephanie Hellekamps, in *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* 2004, S. 974–970) charakterisieren lassen. Aber selbst diese kommen ohne eine Information der nachwachsenden Generation über die Funktionsweise von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft nicht aus. So bildet sich auch im Nationalsozialismus etwa ab 1939 im Bereich der Berufsschulen ein Nebenfach *Reichskunde* aus. Auch das Fach Staatsbürgerkunde in der Deutschen Demokratischen Republik ist von den Stundentafeln her quantitativ nie über den Status eines (bestenfalls) zweistündigen Nebenfachs hinausgekommen – auf dieser Ebene unterscheiden sich Erziehungsstaaten nicht von liberalen Demokratien wie der Bundesrepublik.

eines argumentierenden und damit bildenden Überzeugens bedient. Der Beutelsbacher Konsens von 1976 markiert entsprechend in seinem ersten Prinzip eine professionelle „Grenze“ zwischen den Sprechakten Überreden und Überzeugen. Überwältigung gilt als der schwerwiegendste Professionsverstoß politischer Bildung:

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ (Wehling 1977; Schulte 1980)

4.6 Politische Sozialisation und Demokratielernen - eine didaktische Wende

Der „Übergang von der politischen Pädagogik zur Didaktik der politischen Bildung“ wird als „didaktische Wende“ bezeichnet (Gagel 1994, S.134). Zuerst spricht Kurt Gerhard Fischer von einer „didaktischen Wendung“ (Fischer 1970, S. 27), die er in Zusammenhang mit der Renaissance der „geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Allgemeinen Didaktik und der kategorialen Bildungstheorie bringt. Im *Vokabular der Anpassung* wird unter der Überschrift *Konflikt und Kompromiß* eine „didaktische Wende“ in der „politischen Pädagogik“ beobachtet, der sich gegen einen vorfindlichen „Sozialalphabetismus“ richtet:

„Wenn die Anzeichen nicht trügen, dann signalisiert das allmähliche Vordringen der ‚Erziehung zum Konfliktverhalten‘ eine didaktische Wende in der politischen Pädagogik. Die Vormacht affirmativer Zielvorstellungen, in denen sich der Sozialalphabetismus einer konsolidierten und repressiven Gesellschaft widerspiegelte, scheint gebrochen. Der von der Gesellschaft bereitgestellte Bezugsrahmen von Verboten und Geboten, eine Art Überbau wirkungsmächtiger Sozialtabus, wird offenbar nicht länger ungeprüft hingenommen. Damit könnte die politische Erziehung zugleich die Chance bekommen, die ihr zugefallene Aufgabe eines Faktors politischer Sozialisation in einem progressiven und zugleich realitätsgerechten Sinne wahrzunehmen.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 54)

„Konflikt“ ist - neben Demokratisierung (siehe vorne) – der zentrale Geschehensbegriff, der das Spannungsfeld von Demokratie und Politik relatio-

nal in Bewegung setzt. Im *Vokabular der Anpassung* wird das Demokratiemodell der Konflikterzieher auf der Basis pädagogischer Zeitschriftenaufsätze rekonstruiert:⁵⁰

„Das Demokratiemodell der Konflikterzieher setzt sich aus drei Elementen zusammen: den Konflikten, den Spielregeln, den Kompromissen. Ihre Verankerung im Boden der pluralistischen Theorie und der ihr angeblich entsprechenden Gesellschaft kann undiskutiert vorausgesetzt werden. (-> Pluralismus)

Einer immer wieder zitierten Überzeugung zufolge ist Demokratie ‚*permanenter Kampf um bessere Lösungen, der nie endet, niemals enden darf*‘ [29,12*], da sich allein auf diesem Wege das angestrebte Ziel des gesellschaftlichen ‚Gleichgewichts‘ legitimieren und erreichen lasse.

Daß dieser ‚*Kampf*‘ sich nach ausgehandelten und gesetzlich überwachten ‚*Spielregeln*‘ richtet, entspricht im Gehalt der allgemeinen unkritisch hingenommenen pluralistischen Doktrin und mündet in die Aufforderung ‚*zur strengen Einhaltung der vereinbarten Spielregeln und zur willigen Unterwerfung unter die so zustande gekommenen Entscheidungen*‘. [38,131]

Wieweit Spielregeln die Tendenz enthalten können, die jeweilig im Konflikt Engagierten in ‚*Bevorteilte*‘ und ‚*Benachteiligte*‘ [49,121] zu trennen und die zwischen ihnen waltende Divergenz an Machtmitteln und Einflussmöglichkeiten, ja an gesellschaftlichem Prestige zu zementieren, steht normalerweise nicht zur Diskussion. Nur gelegentlich bekundet sich vage Sorge: ‚*Wie aber, wenn diese Spielregeln einmal versagen?*‘ [43,586].

Angesichts der Schwäche und Verletzlichkeit der ‚Parität innerhalb des Systems der pluralistischen Gruppenmächte‘ [194,265] kommt aber gerade den Spielregeln, die im Ergebnis die gesamte Konstruktion der gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzung entweder offen halten oder hermetisch abdichten, eine überragende funktionale Bedeutung zu. Dies zu erkennen und begrifflich-analytisch zu konkretisieren, hieße, Demokratie vor den Hintergrund der ökonomischen Dynamik und hier in erster Linie der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel zu

50 Die Angaben in [eckigen Klammern] im folgenden Auszug zum Demokratiemodell der Konflikterzieher (sic!) verweisen auf Zeitschriftenaufsätze im Korpus.

stellen - mithin Demokratie als Erkenntnisgegenstand der politischen Ökonomie zu definieren.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 32–34)⁵¹

Politische Didaktik bedeutet also Befragung des normativen und normierenden Bezugsrahmens, in der Sprache von 1968: des ‚Systems‘. Erziehung wird als ein ‚Faktor politischer Sozialisation‘ rekonstruiert. Die politische Bildung rezipiert nach 1968 intensiv die US-amerikanische politische Sozialisationsforschung (zur Rekonstruktion des Paradigmas der Verknüpfung von Politikdidaktik und Sozialisationsforschung vgl. Grammes 1986). Das *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Hurrelmann/Ulich 1980) reflektiert diesen transatlantischen Theorieimport:

„Die Vielzahl von Definitionen, die sich strukturell oder nur in äußerlicher Akzentuierung unterscheiden, übertrifft - so verwirrend es auch scheint - noch die Anzahl der verschiedenen theoretischen Konzeptionen und legt zunächst den Schluß nahe: Politische Sozialisation läßt sich nicht kurzerhand allgemeinverbindlich definitorisch ‚auf den Begriff bringen‘, - aber für welche sozialen Phänomene ließe sich das schon behaupten? Sie ist weder als abgrenzbare sozialwissenschaftliche Unterdisziplin von Sozialisation noch als Integrationswissenschaft aller sozialisationstheoretisch relevanten Zusammenhänge zu systematisieren. - Die hier nach Forschungsrelevanz, nach Aktualität oder schon klassischer Tradition zusammengestellten Definitionen sollen das beachtlich breite und komplexe Spektrum von Begriffen und der ‚Sache‘ selbst einführend veranschaulichen“ (Christine Kulke⁵², in *Handbuch der Sozialisationsforschung* 1980, S. 745–776).

Sozialisation wird in der ersten Phase der bundesdeutschen Rezeption zunächst noch anpassungsmechanistisch, in der Sprache der politischen Geografie als „affirmativ“ rezipiert. Anfänglich wird als Geschehensbegriff sogar „Sozialisierung“ verwendet (etwa bei Fend 1969; Ingrid Schmiederer

51 Demokratie wird in dieser Kritik als Erkenntnisgegenstand der politischen Ökonomie definiert. Dies führt nach 1968 zur Denomination von neu eingerichteten Professuren als „Politische Ökonomie und politische Pädagogik“. Vgl. im Vorlesungsverzeichnis des Otto-Suhr-Instituts für Politische Wissenschaften der Freien Universität Berlin die Denominationen von Prof. Elmar Altvater und Prof. Werner Skuhr als „Pol. Pädagogik, Pol. Ökonomie und Soziologie“ (Abkürzungen im Original; vgl. die kommentierte Quellenedition Kuhn/Massing/Skuhr 1989).

52 Christine Kulke, Professorin für Politikwissenschaft, zunächst an der Pädagogischen Hochschule Berlin, seit 1980 an der Technischen Universität Berlin ist eine der wenigen Wissenschaftlerinnen im ansonsten männlich dominierten Korpus des Kampfes um Wörter.

1974), was aus heutiger Sicht zu Missverständnissen führen kann. Eine weniger anpassungsmechanistische strukturfunktionale Sozialisationstheorie, das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, liegt zum damaligen Zeitpunkt zwar in der amerikanischen interaktionistischen Soziologie bereits vor, wird im deutschsprachigen Raum aber zunächst übersehen. Partizipation, der neben Konflikt andere wichtige Relationsbegriff, schon in der 1970er Dekade der Bildungsreform und der zunehmenden zivilgesellschaftlichen Bürgerinitiativen, wird kritisch-skeptisch verwendet. Das *Handbuch Soziologie* ordnet Partizipation als Instrument systemfunktionaler Integration ein, eher affirmativ als emanzipatorisch. Beobachtet wird die Aktivierung von Scheinpartizipation, etwa in Bezug auf die schulisch organisierte Schülerpartizipation (*Partizipation*, Reimer Gronemeyer, in *Handbuch Soziologie*, S. 428–431). Im Kontrast etwa mit dem Lemma *Beteiligung/Partizipation* im aktuellen ABC der Demokratiepädagogik wird der Unterschied von einem skeptischen und heute meist euphorischen Gebrauch und einer positiven Erwartungshaltung deutlich, die demokratiepädagogisch mit Partizipation verbunden wird.

Professionstheoretisch und biografisch herausfordernd wird die Kritik eines *Vokabulars politischer Pädagogik*, wenn gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse thematisiert und darin die reflexive Frage nach dem Motiv des eigenen emanzipatorischen Selbstbewusstseins aufgeworfen wird, nicht zuletzt die der akademisch qualifizierten politischen Bildner selbst:

„Warum aber sollte, wer zur privilegierten und normbildenden Statusgruppe dieser Gesellschaft gehört, sich den Kopf zerbrechen über die Emanzipation der Unterprivilegierten? Reflexion in Kategorien der politischen Ökonomie bedeutet ja, die eigene Position im sozialen Gefüge und materiellen Gefälle der materiellen Antagonismen zu erkennen. Und sie würde die eingeschliffene Schizophrenie zum Absterben verurteilen, sich hinter vorgehaltener Hand, sozusagen ganz privat, über die Ungerechtigkeit der Welt zu entrüsten, doch als öffentliche Figur sich dem Neutralitätsfetischismus der politischen Pädagogik freiwillig zu beugen. Neutralität in einer sozial, politisch und ökonomisch zerrissenen Gesellschaft schließt aber real die Loyalität gegenüber denen ein, die ihre Herrschaft auf den Antagonismus aufgerichtet haben.

Es liegt in der Logik dieses manifest-konservativen Gesellschaftsverständnisses, Konflikte zwar als unvermeidliche Begleiterscheinung der Demokratie hinzunehmen, doch auf Entschärfung ihrer sozioökonomischen Sprengkraft zu dringen. ‚Spielregeln‘ heißt das magische Wort einer um Ruhe und Ordnung besorgten bürgerlichen Gesinnung - Kompro-

misse runden ab, was jene nicht oder nur unvollkommen besorgten, nämlich die gegensätzlichen Interessen- und Bedürfnislagen von Menschen und Gruppen dem vorgeformten Konsens der kapitalistischen Gesellschaft zu unterwerfen.“ (Wallraven/Dietrich 1970, S. 32–34)

Reflexionsimpuls: Reflektieren Sie berufsbiografisch Ihre „eigene Position im sozialen Gefüge“ vor dem Hintergrund der These der „eingeschliffenen Schizophrenie“ und des hergestellten Zusammenhangs von Entrüstung, Neutralität und Loyalität.

Die Pointe des Paradigmas einer (demokratie-) didaktischen Wendung der politischen Pädagogik besteht darin, dass Grundbegriffe in den Prozess politischer Bildung hinein verlagert werden – als Alltagstheorien (Deutungsmuster) von Lernenden und Lehrenden im dramaturgisch gestalteten unterrichtlichen Lernweg. Diese didaktische Wendung war oben bereits am *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* aufgezeigt worden.⁵³ Vermittlung durch didaktisches Handeln wird also im Denkstil umgestellt von einer normativen Ableitungslogik auf ein prozessuales Denken, dem bewusst ist, dass soziale Zusammenhänge immer schon vermittelte Zusammenhänge sind und das erkennende Subjekt Teil derselben ist. Damit kommt der doppelte Ort von Begriffen und Begriffsnetzwerken (Theorien) in der politischen Bildung konzeptionell in den Blick. Bei Bernhard Sutor durch die dialogische Gesprächsführung als inhaltskonstitutive Methode; bei Rolf Schmiederer als Kritik des lernzielorientierten, d.h. der auf deduktiven-normativen Ableitungen und Außensteuerung beruhenden

53 Das etwa ab 1992 aus der Biologiedidaktik heraus entstehende Forschungsprogramm der Didaktischen Rekonstruktion (Ulrich Kattmann) wird auch in der Politikdidaktik aufgegriffen; in diesem Zusammenhang entsteht ein Institut für Didaktik der Demokratie an der Universität Hannover. Das an der TU Dresden eingerichtete John-Dewey-Institut für Demokratiedidaktik stellt sich so vor: „John Deweys (radikal-)demokratische Ausrichtung trägt die Forschungsstelle durch ihre Namensgebung Rechnung. Anstelle der eingeführten Fachbezeichnung *Didaktik der politischen Bildung* wird die Bezeichnung *Didaktik der Demokratie* gesetzt. Während ‚politische Bildung‘ in akademischen Debatten häufig schulbezogen diskutiert und gedacht wird, ist die Arbeit der Forschungsstelle stark auf außerschulische und non-formale Jugend- und Erwachsenenbildung gerichtet. Mit dieser begrifflichen Akzentuierung soll allerdings nicht angedeutet werden, dass politische Bildung nicht ebenfalls als Arbeit an der Demokratie verstanden werden kann und muss oder sich eine scharfe begriffliche Differenz zwischen einerseits *politischer* und andererseits *demokratischer* Bildung begründen ließe.“ (<https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/joddid/das-joddid>)

technokratischen Bildungsreform, die zu Entfremdung führt. Alle fachdidaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre lassen sich entsprechend dieses impliziten Forschungsprogramms entwicklungspädagogisch rekonstruieren – jedenfalls haben diesem Versuch einer prozessorientierten Lesart anstelle einer politischen Geografie (vgl. Grammes 1986) alle noch aktiven „Meinungsführer“ dem Verfasser gegenüber zugestimmt. Das damit verknüpfte Bürgermodell wird mit Bezug auf eine Zielformulierung auf dem ersten Bundeskongress für Politische Bildung 1982 in Gießen als „kritische Loyalität“ benannt (*Aporien in der politischen Didaktik*, Paul Ackermann, in *Metzler Handbuch für den politischen Unterricht* 1987, S. 36).

Die didaktische Wende reklamiert im *Streit um die politische Bildung* eine relative Autonomie des Pädagogischen, ohne sich dabei disziplin- und theoriegeschichtlich auf den bedeutsamen Diskurs der Weimarer Republik zu beziehen (vgl. zum theoriegeschichtlichen Hintergrund Schiess 1973):

„Politische Bildung enthält eine pädagogische und eine politische Intention. Im Streit um die Ziele der Politischen Bildung wäre schon eine wichtige Gemeinsamkeit gewonnen, wenn man sich auf den Vorrang der pädagogischen Intention einigen könnte: Politische Bildung geschieht um das einzelnen Bürgers (Schülers) willen, der zu seiner persönlichen Entfaltung in einer komplexen geschichtlich-sozialen und politischen Wirklichkeit der Orientierungshilfe Bedarf; Politische Bildung sollte deshalb nicht primär Ziele wie Systemerhaltung oder Gesellschaftsveränderung verfolgen. Der Vorrang der pädagogischen Intention ergibt sich aus der Überzeugung, daß jedem einzelnen Menschen eine unabdingbare Personwürde zukommt [...] weshalb Person immer Quelle und Produkt der Gesellschaft zugleich ist. Sie kann und darf sich aus den sozialen Bindungen und Verpflichtungen nicht schlechthin lösen [...]“ (Sutor 1./1975, S. 270, unverändert in 2./1980, S. 380 f.)

Der Prozessbegriff *Politisierung* wird neu gerahmt, indem er auf den Vollzug politischer Bildung im pädagogischen Bezug⁵⁴ selbst bezogen wird.

54 Die grundbegriffliche Monografie zu diesem pädagogischen Kernkonzept stammt von dem, neben Kurt Gerhard Fischer am stärksten disziplinär in der Erziehungswissenschaft verankerten Meinungsführer: Giesecke, Hermann: *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim Basel: Juventa 1997. Die Monografie wurde allerdings in der politischen Bildung nur wenig beachtet.

Politikunterricht sei selbst und vielleicht nicht der geringste Beitrag zur politischen Kultur einer demokratischen Öffentlichkeit.⁵⁵

„Politische Bildung hat, wenn sie der hier vertretenen personalen Orientierung folgt, als grundlegendes Formprinzip den Dialog. Erzieherisch ist der Dialog notwendig, weil personale Entfaltung nur in zwischenmenschlicher Kommunikation möglich wird. Didaktisch ist er notwendig, weil nur Gespräch und Auseinandersetzung der Problemstruktur des politischen gerecht werden. Methodisch ist er notwendig, weil die Methode die Brücke schlägt zwischen der erzieherisch-personalen und der didaktisch-sachlichen Seite allen Unterrichtens. Aus dem Formprinzip Dialog ergibt sich die Bevorzugung kommunikativ-kooperativer Unterrichtsformen. Lehre und Systematik sind nicht ausgeschlossen, sie müssen aber eingebunden sein in problemorientiertes gemeinsames Nachdenken der Lernenden. In dieser Gemeinsamkeit wird Politische Bildung selbst zu einem Stück politischen Handelns, ohne daß sie in falscher Weise politisiert würde.“ (Sutor 1./1975, S. 273, unverändert in 2./1980).

Der Prozessbegriff *Demokratisierung* (Ernst Kuper, in *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*⁵⁶ 1976) ermöglicht eine dynamische Verhältnisbestimmung zwischen Politik und Pädagogik mit einer für die geisteswissenschaftlichen Autonomiedebatten typischen dialektischen Argumentation. Mit dem Konzept Mündigkeit komme ein klassisches entwicklungspädagogisches Konzept ins Spiel, auf dessen bildende „Kraft einer antizipierten Mündigkeit“ ebenso wie auf die Dialektik von zu gewährender und zu erwartender Selbstständigkeit als „regulative Idee“ verwiesen wird, die noch nicht Allgemeingut der deutschen Erzieher geworden sei, es sei denn im Negativen. Argumentativ bezieht sich der Artikel jedoch nicht auf die bildungstheoretische Tradition der Erziehungswissenschaft, sondern auf einen aktuellen Aufsatz zweier Studenten. Der Aufsatz *Die Forderung nach*

55 Das erklärt in gewissem Sinne, warum auch Hochschullehrende der politischen Bildung public sociology und public political science vertreten – Denkt man diesen Gedanken konsequent zu Ende, ist die Klage, die Praxisfelder der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung seien in der akademischen Fachgesellschaft, der Gesellschaft für Politikdidaktik (GPJE), unterrepräsentiert, kaum haltbar; es ist derzeit eher so, dass Reflexionen zu politischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Fachunterricht ein Nischendasein führen. Es dominieren „Herausforderungen“ angesichts von „Bedrohungslagen“ - public political education, öffentliche Aufklärung im besten Sinne. Dagegen wäre nichts einzuwenden.

56 Das *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, erscheint als Taschenbuch in zwei handlichen Teilbänden in der rororo Handbuchreihe und wird herausgegeben von dem Bremer Pädagogen Leo Roth. Ein Bestseller der Bildungsreform.

Demokratisierung von Staat und Gesellschaft der Zwillinge Gerhard und Helmuth Willke erscheint 1970 in der jährlichen Schwerpunktausgabe zur politischen Bildung der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* der Bundeszentrale für politische Bildung:

„G. und H. Willke vertreten die Auffassung, daß in den Bereichen, in denen der mündige Mensch nicht ‚vorausgesetzt‘ werden kann, eine Übertragung demokratischer Prinzipien nicht direkt, sondern nur als regulative Idee möglich ist. Initiationsgebilde, die den Menschen erst frei und gleich werden lassen, müssten anderen Handlungsprinzipien unterliegen als Institutionen, die *Mündigkeit* voraussetzen.“ (Ernst Kuper, in *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* 1976, S. 93f.)

„Initiationsgebilde“ könnte man als Agenturen oder Instanzen der politischen Sozialisation verstehen (Hurrelmann/Ulich 1980; Claußen/Geissler 1996). Damit ist die Beobachtung, dass die Institutionenperspektive bedeutsam für das Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung ist, bestärkt (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch) und das Thema der Organisationspädagogik als mikropolitisch Lernen in Institutionen angespielt. Die Primärquelle (Willke/Willke 1970) charakterisiert Demokratisierung als kollektiven organisationalen Lernprozeß, als public political education, und weist auf die Problematik von Analogiebildungen hin:

„Die unvermittelte Übertragung demokratischer Strukturen auf gesellschaftliche Bereiche würde nicht Demokratie bewirken, sondern Ratlosigkeit, schlimmstenfalls Chaos. Die ‚Kraft einer antizipierten Mündigkeit‘ folgt erst einem und ist gleichzeitig Bestandteil eines kollektiven Lernprozesses, in dem Kinder und Schüler zu unterscheiden lernen zwischen ‚Persönlichkeitsautorität und Stellungsautorität‘, in dem die Arbeiter erst ihre anerzogene ‚Sprachlosigkeit‘ überwinden müssen, in dem die Studenten erst aus einer oktroyierten, infantilen Abhängigkeit ausbrechen müssen und in dem aus Wirtschaftsuntertanen Wirtschaftsbürger werden müssen. Gleichzeitig müssen die ‚Etablierten‘ erkennen, daß eine ‚Gesellschaftskrise trotz Wirtschaftsstabilität‘ möglich und bereits existent ist.“ (Willke/Willke 1970)⁵⁷

57 Auch ein anderer Bestseller der Dekade führt mit „Transformation“ einen lern-affinen Signalbegriff bereits im Titel: *Die Transformation der Demokratie* (Agnoli/Brückner 1968, und der in dem Buch ebenfalls enthaltene Aufsatz von Peter Brückner: *Die Transformation des Bewusstseins*). Eine der Thesen lautet, dass politische Pädagogen in opponierender Kooperation und aufgrund nicht beabsichtigter Handlungsfolgen

Diese programmatischen Ausführungen wirken wie ein Vorgriff auf das BLK-Programm Demokratie leben und lernen nach der Jahrtausendwende. Um „eine desillusionierte Abwendung von der Politik, sobald der Jugendliche auf die politische Realität trifft“, zu verhindern, müsse

„[...] bereits die innere Organisation der Schule den Schülern Möglichkeit und Anreiz bieten, demokratische Verfahrensweisen kennenzulernen und einzuüben. Wenn die Schüler dadurch politisch denken lernen, wenn sie die Spannungen zwischen Ordnung und Konflikt, zwischen Effizienz und Partizipation (v. Beyme) durch eigene Aktivität erfahren, dann ist die Grundlage für politisches Handeln gelegt.“ (Willke/Willke 1970)

Die Charakterisierung „Ratlosigkeit, schlimmstenfalls Chaos“ recurriert auf eine nach 1968 populäre Textsorte, sogenannte Praxisberichte und Lehrertagebücher, die nicht nur von verwahrlosten Gebäuden und überfüllten Klassen, sondern vor allem von wachsenden Lernwiderständen der Schüler, gerade auch gegenüber emanzipatorischen Inhalten und dem Anspruch der Selbstorganisation berichten. Eine Zusammenstellung lohnte einen eigenen, spannenden wie nachdenklich machenden Quellenband, etwa mit Auszügen aus der rasant erzählten Projektreportage aus einer Hauptschule von Barbara Schaeffer und Ursula Lambrou (1./1972, 2./1973). Die durch Demokratisierung ausgelöste Unsicherheit in der Profession verstärkt die Notwendigkeit begrifflicher Klärungen – noch mehr Theorie!

4.7 Demokratiedämmerung/Demokratieförderung als Entwicklungspädagogik

Verfassung‘ hat in der deutschen wie auch der englischen Sprache eine Doppelbedeutung, als äußere staatliche Ordnung, oder auch als innere, mentale oder körperliche Verfassung (constitution), und ist damit auch ein entwicklungspädagogischer Begriff (seelische Verfassung). Politik- und Demokratiegeschichte haben dahingehend in pädagogischem Kontext immer einen doppelten Bezug – als bildungs- und sozialpolitische Geschichte der

hinter dem Rücken zum nützlichen Idioten, d.h. Reparaturagenten und Stabilisatoren „des Systems“ werden.

erziehenden, lehrenden und beratenden Professionen⁵⁸, aber auch als die selbstreflexive Geschichte des eigenen Lebenslaufs. Solche Lernbiografien können unterschiedlich erzählt werden, als Erfolgsgeschichte (Höherentwicklung), als Abstieg und Verfall, oder als Krisengeschichte (pädagogische Autobiografieforschung, Lebenslaufforschung, Bildungsgangdidaktik). Die *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* enthält einen Artikel zur biografischen Erziehungswissenschaft sowie zu *Entwicklungslogische Erziehungsforschung*. Das *Interviewbuch zur politischen Bildung* (Pohl 2004) beginnt in der Regel mit einer Frage zu Schlüsselmomenten in der eigenen Biografie in der Erstbegegnung mit dem Politischen: „Wie sind Sie selbst als PolitikdidaktikerIn zur Politik gekommen?“ (ebd.)

Reflexionsimpuls: Erinnern Sie Schlüsselmomente der Politisierung und Demokratisierung in ihrer eigenen Biografie (Lebenslaufforschung). Tauschen Sie sich darüber mit Gleichaltrigen, mit Jüngeren und mit Älteren aus und vergleichen Inhalt und Struktur der Erzählungen.

Auch staatliche Ordnungen und Verfassungen können als Lerngeschichten rekonstruiert werden. Abschließend soll eine viel ältere Kartierung des Begriffsfeldes ins Spiel gebracht werden, die aus einem aktuellen Compendium stammt, ideengeschichtlich aber in die Antike zurückgreift. In dem „Studienbuch“ zu *Demokratietheorien von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen* der Bundeszentrale für politische Bildung (Buchstein/Pohl/Trimcev 2021) findet sich ein Quellenauszug aus der *Politik* des Aristoteles⁵⁹ zur *Theorie der Mischverfassung*. Der Kommentar dazu stammt von Klaus Roth, Verfasser des Lemma *Demokratisierung* im Lexikon der politischen Bildung (siehe oben, Abschnitt 4.2). Die entsprechende aristotelische Lehre der Staatsformen, methodisch gewonnen aus

58 Ein für die Methodologie der Bildungsgeschichte wegweisender, leider wenig rezipierter Versuch, auch die Fachdidaktikgeschichte politischer Bildung als Generationengeschichte zu rekonstruieren, hat Hermann Giesecke (1980) vorgelegt.

59 Der Rückgriff auf die antike klassische politische Theorie ist in den Überblickswerken zur Geschichte der politischen Bildung selten geworden; zuletzt bei Andreas Flitner 1957 und Joachim Detjen 2007. In anglo-amerikanischen Handbüchern ist der Rekurs auf Aristoteles geläufiger, vgl. *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (2023, Lemma: Aristotle on Education, Democracy, and Civic Friendship/Randall Curren, S. 29-41) oder *The Sage Handbook for Education for Citizenship and Democracy* (2008, Lemma/chapter 31: *Educating for Civic Character*, S. 399-409). Beide Handbücher rekurrieren aber auf moralpädagogische Aspekte der character education, die Staatsformenlehre des Aristoteles wird in diesem Kontext nicht aufgegriffen.

dem Vergleich von Verfassungen, besteht aus einer zweifachen Dreier Reihe mit jeweils einer guten und einer schlechten Ausprägung:

gute Formen

Monarchie
Aristokratie
Politie

schlechte Formen

Tyrannis
Oligarchie
Demokratie

(eigene Darstellung in Anlehnung an Roth 2021, S. 53)

In einer explorativen, durchaus spekulativen pädagogischen Perspektive ließe sich dieser Verfassungskreislauf als subjektiver Bildungsgang lesen und versuchsweise auf unterschiedliche soziale Gesellungsformen von Kindern und Jugendlichen im Lebenslauf auslegen (im Politikunterricht erprobt dies Leps 2013). Das aristotelische Tableaux und die darin implizierten Antinomien könnten als Heuristik dienen, um in freier Abfolge die verschlungenen Entwicklungswege politischer Sozialisationsprozesse, die *Politisierung des Menschen* (Claußen/Geissler 1996), als Bildungsgänge in verschiedenen Modi und auf unterschiedlichen Organisationsebenen zu beschreiben. Dem Verfassungskreislauf unterliegt in pädagogischer Lesart gewissermaßen eine permanente *Demokratiedämmerung* (Selk 2023, S. 51ff. zu epistemischer Ungleichheit und Kognitionsasymmetrie) *avant la lettre*, wobei sich – um im Bild zu bleiben – Abenddämmerung und Morgendämmerung im aufklärenden Flug der Minerva beständig abwechseln und die wie „Durchlauferhitzer“ fungieren können. Demokratie, verstanden als normativer Hochwertbegriff, als *Bildungsideal* (Hehlmann 1931, S. 58) im Sinne geisteswissenschaftlicher Pädagogik, wäre in pädagogischen Prozessen des Aufwachsens und der Unterrichtung gar nicht der erwartbare Normalzustand, sondern eine durchaus unwahrscheinliche Ausnahme, jedenfalls nur einer von systematisch sechs fluiden Zuständen, die in unterschiedlichen Lagerungen biografisch durchlaufen werden bzw. nebeneinander koexistieren. Betreten die „Neuankömmlinge“ (Arendt 1958) die Bühne der sozialen Welt als „kleine Tyrannen“ (Gebhardt 2009), um soziale Kooperation, Solidarität oder Toleranz im Prozess des Aufwachsens erst mühsam und oft leidvoll zu erlernen? Oder sind Kinder ausweislich empiri-

scher Befunde der Vorschulpädagogik in der Kinderstube der Demokratie von Beginn an geborene Kooperativeure und Verhandler? (vgl. *Antiautoritäre Erziehung*, Monika Seifert, in *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* 1981; vgl. Höhme-Serke et al. 2012). In den impliziten Demokratietheorien von Erziehungsratgebern, einer weiteren Textsorte der Nachschlagewerke (vgl. Schmid 2011), finden sich beide Varianten und Annahmen, die sich über unterschiedliche Erziehungsstile vermitteln (Erziehungsstilforschung).

Eine solche entwicklungshistorische und lebensgeschichtliche Perspektive ermöglicht einen Blick auf Demokratie und (Extremismus-)Prävention sowie auf Demokratieförderung. Demokratieförderung, ein weiteres Kompositum im Diskursfeld, kann in bildungsbiografischer Perspektive als Doppelstruktur von Akzeptanz auf der Beziehungsebene und irritierender Korrektur auf Inhaltsebene konzipiert werden. In einer sozialräumlichen Erweiterung kann jede der drei Ausprägungen in der Verfassungsreihe (Abb. 2) auf eine der drei Ebenen des Demokratielernens entsprechend der Systematik von Himmelmann (2001) ausgelegt werden. Die jeweilige Entwicklungslogik und die sie begleitenden Bildungsgänge sind auf jeder Ebene (Lebenswelt, Gesellschaft, Staat) in den Organisationskontexten unterschiedlich, didaktisch gibt es ein spannungsreiches Wechselspiel von Analogiebildung und Differenz Erfahrung. Die ‚Verfassungen‘ werden sich auf der Mikroebene des pädagogischen Bezugs anders strukturieren als auf der bürokratischen Mesoebene eines Großkrankenhauses in der Pflegeausbildung als auf der Makroebene rechtsstaatlichen und polizeilichen Verfassungsschutzes.

Bildungsgangtheoretisch lässt sich die Metapher der Dämmerung als regressive oder lernproduktive biografische Überschreitung von Erfahrungshorizonten lesen. Alle domänenspezifischen kognitiven Entwicklungstheorien arbeiten in ihren didaktischen Anwendungen mit einer +1-Regel des erweiterten Handlungsspielraums, zum Beispiel die einflussreiche Moralentwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg oder das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung in der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie (*Erziehung und Entwicklung*, Autorenkollektiv, in *Pädagogisches Wörterbuch* 1987, S. 119f.). Ein entsprechendes Nachschlagewerk der politik- und demokratie-affinen domänenspezifischen Entwicklungspädagogiken liegt derzeit nicht vor (ältere, vorläufige Übersicht bei Clausen/Geißler 1996).

Post-moderne erziehungswissenschaftliche Reflexionen sprechen in begrifflichen Klärungsprozessen gerne von „Einträgen“ und „Registern“. Begrifflichen Engführungen soll

„durch eine Verschiebung begegnet werden, die stärker eine prozessuale Perspektive auf Bildung und Demokratie einnimmt [...] Die Einschätzung, dass sich der Zusammenhang von Bildung und Demokratie nicht angemessen in den Registern einer instrumentellen Hinführung – durch politische Bildung zur demokratisch qualifizierten Handlung oder Einstellung – fassen lässt [...] Vielmehr besteht das Anliegen darin, Verknüpfungspunkte von Bildung und Demokratie wie auch die Frage nach ihren pädagogischen Ermöglichungsbedingungen anders aufzugreifen und diese – vorweggenommen formuliert – im Lichte eines unabgeschlossenen Werdens zu verstehen. Dabei gilt es einem Missverständnis vorzubeugen: Wird das Augenmerk auf das Werden gelegt, dann wird dieses mitunter als Entwicklungsprozess, als Genese, Heranführung, zu bewältigende Aufgabe, telos oder auch als Projekt verstanden. Gegenüber solchen Perspektiven, für die das Werden nicht nur immer schon gerichtet, sondern im Verhältnis zu einem Ziel letztlich defizitär erscheint, kommt es unseres Erachtens vielmehr darauf an, das ‚im-Werden-befindlich-Sein‘ in den Mittelpunkt zu rücken.“ (Bürger/Jergus 2025, S. 149)

Der hier programmatisch geforderte Dreh (switch) von einer Defizit- zu einer Differenzperspektive war in der politischen Sozialisationsforschung spätestens seit der Diskussion um die kompensatorische Erziehung in den 1970er Jahren angelegt. Er wird solange in demokratiepädagogischen Reflexionen immer wieder vergessen, wie der Erziehungsbegriff als ‚schwarze Pädagogik‘ (formation) und nicht bildungstheoretisch als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (Benner 1997) gerahmt wird. Demokratiepädagogik verstellt sich damit auch den Weg zu einer Demokratiedidaktik, einer notwendigen didaktischen Wende.

4.8 Konzeptdiffusion (tangled terms) und relationale Begriffsverwendung

Systematische Kartierungen von Begriffsfeldern, Verwendungshäufigkeiten und -kontexten können inzwischen mit den Möglichkeiten digitaler Text-

erfassung durchgeführt werden.⁶⁰ Ein aktuell noch laufendes Forschungsprojekt der Universität Tübingen mit dem Titel *Demokratie in Schule und Lehrer:innenbildung* (Demo) nimmt mit der Methode der Conceptual Systematic Review (CSR) die Tradition grundbegrifflicher Reflexion auf. Die Reihung der Komposita im ersten Satz der folgenden Projektbeschreibung läuft retrograd von -bildung über -erziehung zu -lernen, wobei offen bleibt, ob damit schlicht einer lexikalischen alphabetischen Ordnung gefolgt ist, oder zugleich eine Hypothese zu Verwendungshäufigkeiten oder Priorisierungen für den wissenschaftlichen Fortschritt verbunden ist:

„Was wird etwa unter Demokratiebildung, Demokratieerziehung oder Demokratielernen verstanden? Werden solche Begriffe synonym gebraucht oder beschreiben sie spezifische Diskurse? Im Ergebnis soll die Systematisierung der wissenschaftlichen Literatur zum Gegenstand zu einer Schärfung des akademischen Sprechens über ›Demokratie‹ beitragen. Ein orientierender Ausgangspunkt für eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in der Lehrer:innenbildung soll geschaffen und die öffentliche Rede über Demokratie in der Schule im Sinne der Wissenschaftskommunikation inspiriert werden.“ (Cramer 2022⁶¹)

Ergebnisse dieses Projekts liegen derzeit noch nicht vor. Der hier vorliegende Rückgriff in die Begriffsgeschichte, vor allem im Kontext der dokumentierten Ansätze einer didaktischen Wende „nach 1968“, führt in ein herausforderndes, weil anders gelagertes, semantisches Feld. Erziehung, mit den Attributen demokratisch oder politisch, ist vor, aber auch nach 1967/68, die leitende Grundbegrifflichkeit, unter der sich unterschiedlichste weltanschauliche Ansätze versammeln können. So gründet sich noch in der Hochphase der emanzipatorischen Pädagogik und Allgemeinen Didaktik 1975 eine einflussreiche, gewerkschaftlich orientierte Zeitschrift mit dem Titel „Demokratische Erziehung“, die im Umfeld des „Sozialistischen Büros“ Offenbach und des als DKP-nahe geltenden Pahl-Rugenstein Verlags angesiedelt war. Die Zeitschrift erscheint bis 1991 zweimonatlich mit Beiträgen renommierter bildungspolitischer Akteure. Und am Ende der Dekade

60 Erziehungswissenschaftlich werden inzwischen, zum Beispiel im Kontext der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, Analysen zur historischen Semantik mit digitalen Forschungsmethoden des Text-mining durchgeführt, vgl. die Referenzstudien von Vogel (2024) oder Brachmann (2008). Historische pädagogische Lexika und Wörterbücher stellt die Plattform *scriptura paedagogica online* zur Verfügung, aus dem folgenden Korpus u.a. Hehlmann (1/1931, 2/1942).

61 http://www.colin-cramer.de/site/research_de_Demo.html

und einer heftigen Diskussion um demokratische Werte bilanziert Sibylle Reinhardt: „Daß politische Bildung die Funktion der Erziehung hat, ist unbestreitbar.“ (Reinhardt 1980, S. 449; Hervorhebung TG)

Die begriffliche Relation von Erziehung mit Demokratie führt also nicht unmittelbar und geradlinig zu einer Rede von demokratischer Bildung oder Demokratiebildung. In einer Rede, die der Politikwissenschaftler Dolf Sternberger im Oktober 1953 vor der Deutschen UNESCO Kommission in Hamburg gehalten hat und die den lexikalischen Titel *Politische Bildung* trägt, macht der Redner darauf aufmerksam, dass der 1951 erschienene und viel diskutierte Beitrag von Friedrich Oetinger mit dem Titel „Wendepunkt der politischen Erziehung“ (Oetinger 1951) „unseren klassischen Begriff“ der Bildung aufgrund von *Lehren der Vergangenheit* (S. 88ff.) in die deutsche Tradition einer idealistischen Staatsmetaphysik stellt, die mitursächlich in den Faschismus geführt habe:

„Meine Damen und Herren, während ich meine Gedanken für diesen Vortrag zu sammeln strebte, dessen Thema und Titel seit langem feststand, wurde ich mit einem Mal und mit einigem Erschrecken gewahr, dass der Begriff der ‚Bildung‘ offenbar nicht weniger der Erläuterung und Herstellung bedürfe als der Begriff des Politischen, auf den ich bis dahin meine Aufmerksamkeit konzentriert hatte [...] Stutzig machte mich gerade der Umstand, daß Oetingers Buch im Titel wie im Texte durchweg von politischer *Erziehung* [kursiv im Original, TG] spricht und zumeist auch handelt, nicht von Bildung, ja, daß er ganz spürbar und nachweislich eine Scheu trägt, unseren klassischen Begriff aufzunehmen, daß er ihn umgeht und schließt sich sogar expressis verbis ausschließt und des Orts verweist. Steht es also derart, dachte ich bei mir, daß man sich scheuen und genieren muss, von Bildung zu reden?“ (Sternberger 1954, S. 231f.)

Ende der 1950er Jahre hatte Kurt Gerhard Fischer Lehrkräfte als „Beamte der Demokratie“ (Fischer 1958) bezeichnet - eine prägnante Formulierung, die im Korpus jedoch nicht unwidersprochen bleibt: Tief wurzelten Traumata, gemeint ist der Entnazifizierungsschock, sei mit „formal-juristischen Imperativen – wie etwa: ‚Lehrer sind Beamte der Demokratie...‘ und haben daher gefälligst auch politische Erziehung zu betreiben – nicht beizukommen.“ (Karl Friedrich Kindler, zuerst in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* 1960, in *Politische Bildung in der Schule* 1975, S. 106)

Das Forschungsprogramm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das den Grundbegriff „Bildung“ unbefangen idealistisch verwendete, befand

sich „am Ausgang der Epoche“ (Dahmer u.a. 1968). Sofern nach 1968 von „Bildung“ die Rede ist, dann erfolgt dies jetzt meist pejorativ als Kritik eines Chancenungleichheit verschleiernenden neuhumanistischen Ideals von Bildung, verstanden als „höhere“ Bildung, verbunden mit Intellektualismus und Distinktion (Wallraven/Dietrich 1970) Diese Verwendung verhält sich spiegelbildlich zur pejorativen Delegitimierung des Erziehungsbegriffs in der Gegenwart. So findet sich in einer *Rekonstruktion der Subjektgeschichte politischer Bildung* (Prehm 2024) kein Eintrag zu „demokratische Erziehung“, wohl aber mehrfach „politische Erziehung“. Für diese Delegitimierung des Erziehungsbegriffs in Verbindung mit Politik finden sich gute Gründe in der pädagogischen Praxis von Erziehungsstaaten (Historisches Wörterbuch der Pädagogik/Benner, Hellekamps 2004).

Nicht nur vor 1968, sondern noch im Kontext einer sich emanzipatorisch-kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft und Didaktik der 1970er Dekade bleibt Demokratieerziehung der gebräuchliche Grundbegriff. Eine Erklärung, warum es zu diesem asymmetrischen Gebrauch – politische *Bildung*, aber Demokratie*erziehung*, verstanden als Beitrag zur politischen Bildung – kommt und warum sich semantisch etwa ab der Jahrtausendwende etwas verändert, bleibt weiterhin offen. Dieser Bruch spiegelt sich auf der Seite pädagogischer Fachlexika exemplarisch im *Wörterbuch Pädagogik*. Von Wilhelm Hehlmann im Jahr 1931 begründet, gibt es unter den in unserem Zusammenhang einschlägigen Begriffen nach 1./1931 Staatsbürgerkunde und 2./1942 Politische Erziehung und Politische Pädagogik nach 1945 nur das Lemma *politische Erziehung* (Hehlmann, in *Wörterbuch Pädagogik* 3./1970), um dann mit dem Herausgeberwechsel zu Winfried Böhm ab der 12., neuverfassten Auflage ohne weitere Kommentierung zum Lemma *politische Bildung* zu mutieren, ohne erkennbare, irgendwie signifikante Bedeutungsverschiebungen (Böhm 1982, S. 418–420).

Demokratiebildung als eingeführtes Kompositum findet sich, anders als politische Bildung, systematisch erst nach der Jahrtausendwende. Beobachtet man das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung mit einem erziehungswissenschaftlichen Interesse und aus einer zeithistorischen Perspektive, bestätigt sich zunächst, dass nur eine „mehrdimensionale Definition“ (Sutor 1971, S. 107 ff.) der Komplexität des mit den beiden Begriffen gesetzten Themenfeldes gerecht werden kann. Für wissenschaftlichen Fortschritt empfiehlt es sich, entgegen einer aktuellen Delegitimierung oder Entgrenzung des Erziehungsbegriffs alle Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, pädagogischen Denkens und Handelns im Spiel zu halten.

„Das dürfte mit dem Umstand zusammenhängen, dass gerade in Deutschland mit dem Ausdruck ‚Erziehung‘ Konnotationen der Nötigung und Unterwerfung unter den Zwang verbunden sind, die sich historisch erklären lassen, Bildung suggeriert Freiheit und Selbstbestimmung, ‚Erziehung‘ Abhängigkeit, wenn nicht Schlimmeres. ‚Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot‘ [..., mit Bezug auf eine Formulierung von Dieter Lenzen und Niklas Luhmann, TG]. Es gibt eine Besorgnis gegenüber einem engen Begriff der Erziehung, als ob sie im Wesentlichen darin besteht, objektive Machtverhältnisse in den Köpfen zu befestigen.“ (*Erziehung als pädagogischer Grundbegriff*, Klaus Prange, in Handbuch der Erziehungswissenschaft 2008, S. 194)

Demokratiebildung, politische Bildung – „Ist das denn nicht irgendwie das Gleiche?“, fragt Oeftering (2024, S. 149). Demokratie(bildung) und politische Bildung sind relationale Prozessbegriffe, weder der eine gut/positiv (Demokratie), der andere schlecht/negativ (Politik). Sie stehen mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung und Gewichtung in Beziehung zueinander. Politik* steht in diesem Kontext eher für die Form/den Prozeß, Demokratie* für den/einen normativen Rahmen, innerhalb dessen die Verfahren laufen. Eigenartigerweise werden radikale Demokratietheorie und liberale Demokratietheorie anders konnotiert.

Die Aufgabenfelder politischer Bildung wie auch der Demokratiepädagogik werden durch ihre Nachschlagewerke als Steuerungsmedien gut beraten, die begrifflichen Spannungen auszuhalten und weiter mit Begriffsnetzwerken zu arbeiten, mit Aufmerksamkeit für Relationen und Antinomien (vgl. Sutor 1971; Grammes 2010; Hidalgo 2014). Nur um den Preis der Problemverkürzung kann ein Konzept von Demokratieerziehung im Diskurs ausgeblendet werden, denn erst die relationale Polarität der beiden Begriffsfelder von Erziehung und Bildung, von Demokratieerziehung und politischer Bildung setzt eine pädagogische Reflexion lernproduktiv und didaktisch in Bewegung.

Kapitel 5 Institutionen und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Dieses Kapitel thematisiert Demokratiebildung und politische Bildung mit dem Fokus auf die Institutionen, in denen diese jeweils stattfinden (sollen), bzw. die angerufen werden, Demokratiebildung und politische Bildung zu betreiben. Hierfür steht etwa der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020), der diese und weitere Institutionen auch als Orte der Demokratiebildung und der politischen Bildung thematisiert.

Wir behandeln im Folgenden die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Vereine und Verbände, außerschulische Lernorte und Jugendbildungsstätten, das (Jugend)Gefängnis sowie die Schule als Institutionen der Demokratiebildung und/oder der politischen Bildung. Die Zielgruppe, die wir mit dieser Beschränkung der Institutionen betrachten, ist eingeschränkt auf Kinder und Jugendliche. Das Alleinstellungsmerkmal dieser Darstellung im Hinblick auf andere Darstellungen (mit Abstrichen, denn es gibt Schnittmengen zu dem angesprochenen Kinder- und Jugendbericht) ist, dass wir Demokratiebildung und politische Bildung in den Blick nehmen. Das Fehlen bestimmter weiterer Institutionen ist begründet mit der Zusammensetzung der Autor:innengruppe, die dieses Kapitel verantwortet. Dies soll nicht bedeuten, dass nicht auch an anderen Orten, etwa Kindertagesstätten, Demokratiebildung und/oder politische Bildung stattfindet.

Zur Struktur dieses Kapitels: Wenngleich zentrale Aspekte zu den einzelnen Institutionen in jedem Unterkapitel bearbeitet werden (etwa die (rechtlichen) Rahmenbedingungen) und daher in den Unterkapitel zumeist eine einheitliche Struktur aufgegriffen wird, war es den Autor:innen, die die Institutionen behandelten, selbst überlassen, eine endgültige Struktur zu wählen. Das liegt auch daran, dass etwa zu den primären und sekundären außerschulischen Lernorten eine Unterscheidung in primär und sekundär vorangestellt werden musste. Das Schulkapitel hingegen behandelt verschiedene Schulformen, die die Expertise der Autor:innen abbilden – manche Schulformen bleiben daher außen vor. Zudem treten zwischen verschiedenen Institutionen (etwa der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendvereine sowie Jugendverbände) Überschneidungen auf. Diese wurden bewusst nicht herausgekürzt, sodass die Unterkapitel zu den einzelnen Institutionen auch separat lesbar bleiben. Zudem finden sich in

diesem Kapitel auch Ergebnisse aus empirischen Studien. Diese werden nicht ausschließlich in Kapitel 6 behandelt.

Das Kapitel wird verantwortet von Fabian Fritz (5.3), Steve Kenner (5.5), Viktoria Rieber (5.5), Wibke Riekman (5.2), Jana Sämman (5.1), Moritz Schumacher (5.1), Lisa Tölle (5.4 und 5.5) und Alexander Wohnig (5.3 und 5.5).

5.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) lässt sich ein breites Spektrum an Organisations- und Angebotsformen zählen – das von Jugendhäusern, (selbstverwalteten) Jugendzentren, offenen Jugendtreffs und -räumen über Jugendfarmen und Bauspielplätzen bis zu mobiler Jugendarbeit reicht. Organisationsübergreifend kann Offene Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogische Institution strukturell, inhaltlich und aufgrund der Arbeitsweisen ihrer Mitarbeitenden zumindest potenziell dazu beitragen, politische Bildung und Demokratiebildung ihrer Adressat:innen zu verwirklichen. Denkt man Jugendarbeit als Ort der „Subjektbildung“, die davon ausgeht, dass Subjekte nicht unabhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen existieren können, mit diesen konstitutiv verwoben sind und sich innerhalb und durch diese bilden, so kann die betreffende Institution ein Angebot sein, solche Prozesse zu ermöglichen (Scherr 2020). Einerseits als gesellschaftlich implementierte Institution selbst, aber auch als Ort, an dem gesellschaftlich relevante Themen, wie Demokratie und das Politische, besprechbar sind, aber auch – und dies ist zentral für die Offene Kinder- und Jugendarbeit – erfahrbar gemacht werden können.

Rechtliche Rahmenbedingungen, Rechtsform

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) rechtlich bestimmt. Der § 11 SGB VIII formuliert hier einen dezidierten Subjekt-, Gemeinschafts- und Bildungsbezug: Jugendarbeit soll an den Interessen der jungen Menschen ausgerichtet sein, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden und sie soll junge Menschen hin zu Selbstbestimmung und Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln sowie zu sozialem Engagement anregen und hinführen (vgl. § 11 SGB VIII). Damit sind erstens Zielvorgaben definiert, die auf mündige Bürger:innen in einer Demokratie

abheben, die es zu erwirken gilt – Selbstbestimmung in Gemeinschaft –, während zweitens der Arbeitsmodus benannt ist, wie dies verwirklicht werden soll, nämlich durch Interessenorientierung und Partizipation.

Auch der theoretische Fachdiskurs konzipiert Jugendarbeit als stark bildungsbezogenes Handlungsfeld, wenn auch in unterschiedlichen theoretischen Bezügen (vgl. etwa Sturzenhecker 2013, S. 325 ff. sowie Thole et al. 2021b, S. 242 ff.).

Zielgruppe und Nutzer:innen

In der sozialgesetzlichen Formaldefinition der Zielgruppe richtet sich Jugendarbeit an alle Jugendlichen und jungen Menschen bis 27 Jahre (vgl. § 11 SGB VIII Abs. 3) und formuliert damit einen sehr viel weiteren und wenig vorbedingten Zielgruppenzuschnitt, als es andere Felder der Jugendhilfe vornehmen. In der empirischen Betrachtung nutzen etwa 5-10 % aller 12- bis 17-Jährigen regelmäßig die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit, während ca. 20-30 % die Einrichtungen gelegentlich aufsuchen (vgl. Schmidt 2021). In der Besucher:innenschaft sind männliche Jugendliche „aus Haushalten mit einem relativ niedrigen Bildungsstand“ überrepräsentiert (Seckinger et al. 2016, S. 152). Eine intendierte ‚Offenheit für alle‘ löst sich praktisch nur schwer ein und erfordert eine pädagogische und sehr voraussetzungsvolle Bearbeitung seitens der Fachkräfte (vgl. Scherr/Sachs 2021).

Trägerschaften und Finanzierung

Offene Kinder- und Jugendarbeit findet sowohl in kommunaler wie freier Trägerschaft statt. Das Spektrum freier Träger umfasst dabei kleine Vereine, die Träger eines einzelnen Angebotes sind, über OKJA in Trägerschaft von Jugendverbänden bis zu den großen Wohlfahrtsverbänden der AWO oder des DRK. Grundlagen der Finanzierung sind zum einen im SGB VIII geregelt als auch in den Ausführungsgesetzen der Bundesländer. Die Finanzierung erfolgt meist auf Grundlage von Zuwendungen, für welche zwischen dem fördernden öffentlichen Träger und dem geförderten freien Träger eine Fördervereinbarung geschlossen wird (vgl. Bernzen/Gros 2021, S. 1874). Zusätzlich zur institutionellen Förderung wird häufig auf Projektförderungen zurückgegriffen – auch, weil die Regelförderung als unzureichend eingestuft wird (vgl. Mairhofer 2021, S. 1858 ff.).

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Als „dritte Sozialisationsinstanz“ (Scherr 1997, S. 45) neben Familie und Schule wird Jugendarbeit als spezifischer Raum von Bildung verstanden

(vgl. Sturzenhecker 2008b). Aufgrund der für die Jugendarbeit charakteristischen Strukturprinzipien von Offenheit, Freiwilligkeit und Diskursivität (vgl. Sturzenhecker 2006) erfolgt hier eine Abgrenzung zu anderen Bildungsinstitutionen. Insbesondere sind die Strukturprinzipien der Institution gesellschaftlich bedeutsam, weil sie spezifische Potenziale eröffnen, Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die namensgebende Offenheit impliziert zweierlei: Einerseits die offene Tür der Jugendzentren, die potenziell alle Kinder und Jugendlichen adressiert und damit keine bestimmte Gruppe strukturell ausschließt. Zudem ist sie prozessoffen, das heißt, es ist nicht durch Curricula oder Programme vordefiniert, was letztlich im Jugendhaus geschieht. Durch das Strukturprinzip der Freiwilligkeit wird dabei deutlich gemacht, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen kommen oder an einem Angebot teilnehmen müssen, sondern, dass sie selbst entscheiden können, ob und wann sie das Jugendhaus aufsuchen oder verlassen. Da die Adressat:innen somit gehen können, wenn die Angebote nicht ihren Interessen entsprechen und den Mitarbeitenden (bis auf das Hausrecht) die formalen Machtmittel fehlen, um Teilnahme zu erzwingen, erfordert dies, dass die Angebote mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam ausgehandelt werden müssen, was Benedikt Sturzenhecker als Strukturprinzip der Diskursivität beschreibt (2006, S. 180 ff.), also das Treffen vernünftiger Entscheidung unter gleichen und gleichberechtigten Akteur:innen. Hier sind somit demokratische Prinzipien der Gleichheit und Freiheit aller verankert, während sich der normative Arbeitsmodus der Dewey'schen Demokratie als Lebensform in den Prinzipien spiegelt, in der im Alltag gemeinsam und in fairer Kommunikation entschieden wird, wie man in der Gemeinschaft zusammenleben möchte – jenseits von parlamentarischen politischen Strukturen, in denen es um Mehrheitsfindung geht (vgl. Oelkers 2020).

Allerdings zeigt sich, dass die Institution empirisch nicht ihre theoretisch-normativen Programmatiken einlöst. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet zwar Möglichkeiten aktiver Mitbestimmung in der Angebotsgestaltung, Berücksichtigung jugendlicher Interessen und teilweise Verantwortungsübernahme für Entscheidungen. Dennoch kann man sie trotz dieser Bildungsgelegenheiten letztlich nicht als demokratischen, sondern nur als „prodemokratischen“ Ort beschreiben und damit als eine Art Vorstufe einer Institution der Demokratie (vgl. Schwerthelm 2018). Dies, weil es empirisch vor allem die Fachkräfte sind, die bestimmen, was im Jugendhaus passiert (Neumann et al. 2020) und hierarchische Machtasymmetrien zwischen Fachkräften und Jugendlichen hergestellt und reproduziert

werden, während unterschiedliche Situationsdeutungen zwar anerkannt, zugrundeliegende Einrichtungsnormen selbst aber unverhandelbar bleiben (vgl. Schmidt 2014).

Bildungspraktiken der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung in der Jugendarbeit (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch)

Demokratiebildung stellt ein zentrales Konzept in der Bildungsarbeit der Kinder- und Jugendarbeit dar und wird dabei im Anschluss an die Strukturprinzipien verstanden als „Aneignung von Demokratie durch Demokratie, die die Subjekte im sozialen Zusammenhang der Organisationen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit praktizieren“ (Sturzenhecker 2013, S. 327). Benedikt Sturzenhecker betont, diese „selbsttätige Aneignung und Verwirklichung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung“ könne „nicht unter Zwang gelehrt werden, sondern müssen als freies Aneignungsangebot, also unter Bedingungen von Bildung, zur Verfügung gestellt werden“ (2020, S. 1265). Die Betonung der demokratischen Mit- und Selbstbestimmung in der pädagogischen Institution richtet dabei den Fokus auf die Strukturen der Bildungsinstitutionen, hinsichtlich ihrer Potenziale zur Ermöglichung von Mitbestimmung und Partizipation. Das demokratische Lernen im demokratischen Handeln verweist auf Momente kollektiven sozialen und/oder politischen Handelns und betont dabei in starkem Bezug auf John Dewey die Erfahrung von Demokratie als Lebensform (vgl. Dewey 1916 [2011]).

Für Demokratiebildung braucht es dabei institutionelle Gefüge, welche echte und umfassende Entscheidungsrechte ermöglichen und damit einhergehende Mitverantwortungspflichten einlösbar machen, die in Anlehnung an Jürgen Habermas' deliberative Demokratie (1981 [2011]) in diskursiver Aushandlung formuliert werden – sowie entsprechende Kompetenzen der Pädagog:innen, diese Prozesse zu initiieren, auszuhalten und zu begleiten.

Politische Bildung in der Jugendarbeit (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch)

Bei aller Heterogenität und Unbestimmtheit erscheint konsensual, dass sich politische Bildung außerschulisch an einer normativen Leitidee der Mündigkeit ausrichtet (Pelzel/Wohnig 2022). Im Vordergrund steht die Analyse und Kritik gesellschaftlicher, ökonomischer und sozialer Verhältnisse, die als gewordene – nicht gegebene – verstanden werden. In Anlehnung an Politikdidaktik ist hier ein konzeptioneller Bezug auf Konfliktorientierung

auszumachen (vgl. Giesecke 1972). Unter der Prämisse von (in Schulkoooperationen etwa auch nur bedingter) Freiwilligkeit wird eine Auseinandersetzung mit den für die Teilnehmenden subjektiv bedeutsamen Themen angestrebt mit dem Ziel einer Befähigung der Teilnehmenden zur Artikulation der eigenen Perspektiven. Durch eine Handlungsorientierung zielt politische Bildung dabei auch auf Erkenntnisse zur eigenen Positioniert- und Involviertheit und kann dabei auch auf Ermöglichung von Handlungsspielräumen zielen, politisches Handeln zu eröffnen (vgl. Wohnig 2017). Politische Bildung ist damit zu begreifen als reflexiver Zugang und einordnende Analysen, die sich nicht (nur) in der Erfahrung demokratischer Verhältnisse erschöpfen – Erfahrung von Beteiligung (oder auch mangelnder Beteiligung) können dabei aber sehr wohl Anlass der Bildungsprozesse sein. Jedoch ist die reine Erfahrung noch keine politische Bildung, wenn die Strukturen, Verhältnisse, Institutionen usw., die diese Erfahrungen bedingen, nicht einbezogen werden.

Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit wird hier Uneindeutigkeit in Bezug auf politische Bildung sichtbar. Zwar kann politische Bildung in der rechtlichen Rahmung des § 11 SGB VIII sowohl als Querschnittsaufgabe wie auch dezidiertes Handlungsfeld von Jugendarbeit verstanden werden (Abs. 1 und 2), jedoch besteht aufgrund von Vorstellungen politischer Bildung als tendenziell seminaristisch und konzeptionell hochschwierig (vgl. Becker 2020) kein breit geteiltes Verständnis von OKJA als Raum dezidiert politischer Bildung. So beschreibt Stefanie Kessler (2018), dass sich Fachkräfte der OKJA nicht unbedingt als politisch bildende Akteur:innen wahrnehmen. Hier würde ein stark schulisch geprägtes Verständnis von politischer Bildung sowie ein defizitäres Verständnis hinsichtlich der Bildungsaspirationen der jugendlichen Zielgruppe eine alltägliche Bezugnahme auf politische Bildung verhindern. Stattdessen würde in alltägliche Betreuungs- und Freizeitgestaltung als vermeintlichem Kern der Jugendarbeit sowie einer Besonderung von politischer Bildung in speziellen Projektformaten, „als Zusatz“ (ebd., S. 169) unterschieden. Weitere Hemmnisse im selbstbewussten Bezug auf politische Bildung als Teil des professionellen Aufgabenspektrums sind in einer von den Fachkräften konstatierten Situation von Ressourcenmangel und Aufgabenbelastung auszumachen, wodurch die Beschäftigung mit politischen Bildungsprozessen als Überforderung betrachtet wird, für welche sowohl zeitliche Ressourcen der Bildungspraxis als auch der eigenen Vorbereitung und Weiterbildung als unzureichend betrachtet werden (Sämann 2024, 51ff.). In Abgrenzung von als besonders gerahmten Formaten politischer Bildung kann in der Offenen Kinder- und

Jugendarbeit eine „[p]olitische Bildung an Alltagspraxen“ empirisch nachgezeichnet werden, welche „im Alltag, in Gesprächen, tendenziell angebunden an Aushandlungs- und Konfliktsituationen des sozialpädagogischen Alltags im Offenen Treff verortet [wird]“ (ebd., S. 53). An den institutionellen Spezifika des Feldes und in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (auch) den Alltag zum Ausgangspunkt politischer Bildung zu nehmen, resultiert u.a. in Konzeptionalisierungen einer alltagsorientierten politischen Bildung (vgl. Herausgeber*innenkollektiv Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln 2025).

Handeln der Fachkräfte

Um einschätzen zu können, inwiefern Bildungspotenziale von den Mitarbeitenden umgesetzt werden könnten, lohnt sich ein Blick auf das professionelle Selbstverständnis der Fachkräfte und die von ihnen zugrunde gelegten Handlungsprinzipien, an denen sie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ihr fachliches Handeln orientieren. Dazu zählen u.a. die Ermöglichung von Partizipationsmomenten und deren Reflexion, die pädagogisch rahmende Gestaltung von Bildungsräumen und -prozessen in ihrer Spannung zu jugendlichen Freiräumen, Verlässlichkeit als Vertraute gegenüber Jugendlichen im Bewusstsein um Nähe und Distanz in einem Beziehungsverhältnis und auch die Vermittlungsrolle bei Konflikten. Fachkräfte sollten sich politisch für die Interessen der jungen Menschen einsetzen und diesen Kompetenzen politischer Mitbestimmung vermitteln, indem sie die Bildung einer reflektierten Meinung entwickeln, die an demokratische Werte anschließt und auch potenziell in einen gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden kann. Als Personen, die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit arbeiten, ist es darüber hinaus wichtig, Herausforderungen fachlich zu begegnen, was soziale Kompetenz und auch das Beziehen klarer Positionen voraussetzt, sowie Verantwortungsbewusstsein und Lernbereitschaft. Zudem, und ohne auf alle Dimensionen eingehen zu können, wird auf eine tolerante, akzeptierende, offene und wertschätzende pädagogische Grundhaltung verwiesen, auf kritische Sympathie gegenüber Jugendlichen, demokratische Aushandlungsoffenheit gegenüber Widerständigkeiten und unerwarteten Ereignissen sowie auf Reflexionen des eigenen Handelns unter ethischen Aspekten und Aspekten sozialer Ungleichheit (vgl. Nick 2021).

All diese normativen Soll-Aspekte qualifizierter Professionalität bergen recht offensichtlich vielfältige Möglichkeiten, Bildung gelingen zu lassen, sodass Fachkräfte potenziell sehr viel dafür tun können, ihren professionellen wie gesetzlichen Auftrag zu erfüllen. Das nötige Wissen, entsprechende

Kompetenzen und Grundhaltungen tragen allerdings auch eine gewisse generationelle Asymmetrie in die Beziehung mit den Adressat:innen, da die Fachkräfte als vermittelnde, eröffnende, rahmende, moderierende und regulierende Erwachsene aufgefordert sind, als Initiator:innen von Demokratiebildung diese eben möglich zu machen, während die jungen Menschen von diesen dahingehend bearbeitet werden, sich demokratisch zu bilden, indem Arrangements geschaffen werden müssen, die Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Dies ist sozusagen ein Zugriff von außen, der bedeutet, Sturzenhecker (2006) spricht von „formeller Machtarmut“, dass informell durchaus auch machtvoll Differenzierungen zwischen Fachkräften und Adressat:innen prozessiert werden können, die sich aus einem professionellen Wissens- und Könnens-Überschuss auf Seiten der Fachkräfte ergeben. Somit bleibt Offene Kinder- und Jugendarbeit eine „Expertendemokratie“ (Richter et al. 2016), in der die Mitarbeitenden die Regierung sind, die lediglich dadurch delegitimiert und sozusagen abgewählt werden kann, indem die Adressat:innen von der Freiwilligkeit Gebrauch machen und das Jugendhaus verlassen (vgl. Schwerthelm 2018; Schwerthelm 2016). Die erforderliche Diskursivität Gleicher unter Gleichen, um die Kinder und Jugendlichen zu halten, bricht sich dabei aber an der professionellen Qualifikation der Fachkräfte, da sie diese mit Wissen und Können ausstattet, Offene Kinder- und Jugendarbeit machtvoll gelingen zu lassen. Da das Qualifikationsprofil aber dennoch auch nahelegt, demokratisch konnotierte Arbeits- und Handlungsmodi einnehmen zu können, könnte man in Anlehnung an Cloos et al. (2009, S. 279) auch hinsichtlich der Fachkräfte von „Anderen unter Gleichen“ sprechen, die zwar spezifisches Fachwissen über Demokratiebildung mitbringen, welches die Jugendlichen zwar nicht haben, dieses aber in den Modulationen der eigenen Arbeit nur hintergründig in die Aushandlungen einspielen. So bleibt auch die eigene pädagogische Expertise im Jugendhaus unter einem unscheinbaren Modus der Alltäglichkeit verschleiert: Was vordergründig nach Kaffeetrinken und Billardspielen aussieht, folgt hintergründig pädagogischen und professionellen Mustern der Bearbeitung sozialer Situationen (vgl. Cloos 2013).

5.2 Jugendvereine und Jugendverbände und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Rahmenbedingungen der Institution

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) regelt in den Paragraphen 11 und 12 die Jugendarbeit und verankert die Beteiligung junger Menschen.

Die Angebote „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Dabei sollen die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sichergestellt werden.“ Nach Sturzenhecker und Schwerthelm (2016b) verweist das Gesetz damit auf die konzeptionelle Grundorientierung der Paragraphen von Partizipation und Demokratiebildung.

Die hier fokussierte Jugendarbeit in Vereinen und Verbänden ist ein Teil der Jugendarbeit, auf die sich § 11 bezieht, sie wird allgemein als Jugendverbandsarbeit bezeichnet. Jugendverbandsarbeit hat in Deutschland eine lange Geschichte und Tradition, die bis zur bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts sowie auf die von Erwachsenen eingerichtete Jugendpflege zurückreicht (vgl. Wendt 1991; Riekmann/Epstein 2014). Hatte die Jugendbewegung noch die Emanzipation der Jugend von den preußischen Erziehungsvorstellungen oder den unwürdigen Arbeitsbedingungen vor Augen, war die Jugendpflege eine von Erwachsenen angeleitete und zur Befriedung der Jugend angelegte Gruppenarbeit. Beide Strömungen hatten einen großen Einfluss auf die entstehende Jugendverbandsarbeit. Es entstanden sehr unterschiedliche Jugendverbände mit differenter Geschichte und verschiedenen Wertorientierungen. Heute stellen Jugendverbände ganz allgemein „Zusammenschlüsse von jungen Menschen dar, die gemeinsame Interessen verfolgen und ihr Handeln an spezifischen Wertvorstellungen orientieren“ (Seckinger et al. 2009, S. 17).

Die Verbindung von der Vereinsstruktur mit einer spezifischen Werteorientierung ist dabei bis heute ein konstitutives Merkmal der Jugendverbandsarbeit. Zur Systematisierung kann man Jugendverbände in verschiedene Gruppen kategorisieren, es gibt konfessionelle, sportliche, politische, helfende, kulturelle und musische Verbände. Darüber hinaus gibt es Verbände im Spektrum des Pfadfindens und Hobbyverbände. Dazu gekommen sind in den letzten zehn Jahren Jugendverbände, die als postmigrantische Jugendselbstorganisationen bezeichnet werden können.

Das Spektrum der Jugendverbände ist traditionell in Bewegung, und es gibt zahlreiche weitere Verbände, die sich nicht in die genannten Oberkategorien einordnen lassen. Gesetzlich wird diese Form der Jugendarbeit in § 12 des KJHG konkretisiert: „In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet. Ihre Arbeit ist auf Dauer angelegt und in

der Regel auf die eigenen Mitglieder ausgerichtet, sie kann sich aber auch an junge Menschen wenden, die nicht Mitglieder sind. Durch Jugendverbände und ihre Zusammenschlüsse werden Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck gebracht und vertreten“ (§ 12 KJHG). Dieser Paragraph unterstreicht erneut die bereits in § 11 hervorgehobene Interessenvertretung der Jugendlichen, insbesondere durch die Jugendverbände.

Im Hinblick auf die hier fokussierte Demokratiebildung und die politische Bildung werden als handelnde Akteure in dem Feld der Jugendverbandsarbeit insbesondere die lokalen Organisationen, also die kommunalen Jugendvereine, ins Zentrum gerückt. Das Praxisfeld aber wird trotzdem als Jugendverbandsarbeit und nicht etwa als Jugendvereinsarbeit bezeichnet. Wie aus der oben kurz angerissenen Geschichte der Jugendverbände ersichtlich wird, entstanden zunächst Vereine, kleine örtlich gebundene Organisationen, mit einer überschaubaren Mitgliederzahl. Im Laufe des Anwachsens von Mitgliederzahl und Formalisierungsgrad schlossen sich die örtlichen Vereine zu überregionalen und schließlich bundes- bzw. in einigen Fällen auch weltweiten Organisationen zusammen. Ab diesem Punkt wird in der Regel nicht mehr von einem Verein, sondern von einem Verband gesprochen. Ein Verband bedarf weitreichenderer Organisationsformen, als es die lokale Ebene verlangt. Es muss z.B. auf Landes- bzw. Bundesebene ein Vorstand oder eine Vertretung gewählt und eine überregionale Struktur geschaffen werden. Häufig geht dies einher mit der Einstellung von hauptamtlichen Mitarbeiter:innen. Diese Entwicklungen führen dann dazu, dass ein Jugendverband als politischer Akteur stärker wahrgenommen und auch als Ansprechpartner für Fragen von Jugendpolitik in Anspruch genommen wird. Der Jugendverband versteht sich dann als Interessenvertreter seiner regionalen Vereine. Es herrscht folglich das Delegationsprinzip, aber es entsteht auch eine Organisationsstruktur, die weitestgehend unabhängig ist von der lokalen Ebene des Vereins vor Ort (vgl. Riekman 2011).

Mitglieder und Nutzer:innenzahlen

Laut dem 15. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2017 sind insgesamt 67 % aller 12- bis 25-Jährigen in Vereinen und Verbänden aktiv (vgl. BMFSFJ 2017, S. 386). Verbindliche Mitgliederzahlen von Jugendverbänden lassen sich bundesweit allerdings nicht ermitteln (vgl. van Santen 2005). Dies liegt zum einen am unklaren Begriff der Mitgliedschaft. Nicht immer muss für die Teilnahme an Angeboten eine Mitgliedschaft vorliegen und auch die Frage, wie Teilnehmer:innen von Freizeiten zu zählen sind, ist

umstritten. Zum anderen resultieren die Kontroversen um den Mitgliedschaftsbegriff aus der Förderpolitik. Jugendverbände erhalten finanzielle Förderung auf der Basis von Mitgliedschafts- und Teilnehmendenzahlen. Dadurch werden die Zahlen politisch aufgeladen und können nicht mehr neutral berichtet werden. Auch Rückgänge bei den Teilnehmendenzahlen und der damit einhergehende drohende Verlust von beispielsweise Bildungsreferent:innenstellen können nicht offen kommuniziert werden, ohne dass mitunter die Existenz von Jugendverbänden bedroht ist.

Bei aller Unsicherheit der Datenlage ist offensichtlich, dass es hinsichtlich der Mitgliedschaften in Jugendverbänden große Unterschiede zwischen Verbänden und Regionen gibt. Die Mitgliedschaftsquote von Jugendlichen ist in größeren Städten geringer als in ländlichen Regionen, und in den ostdeutschen Bundesländern haben die Verbände weniger Mitglieder als in den westdeutschen Bundesländern (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 111). Es gibt Sportverbände mit mehr als 10.000 Mitgliedern und eine größere Anzahl von Verbänden mit weniger als 50 Mitgliedern. Laut der neuen Jugendverbandserhebung des Deutschen Jugendinstituts zeigen vorläufige Zahlen von 2024 keine größeren Verschiebungen gegenüber der letzten Erhebung im Jahr 2008. Der Median der Mitgliederzahlen der befragten Jugendverbände liegt bei 93 Mitgliedern (vgl. Peucker/Pluto 2024).

Folgt man den ermittelten Zahlen des Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2017) insgesamt, gehört die Zeit im Verein für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zum Alltagsleben dazu. Prozentual sind es insbesondere die Sportvereine, die die meisten Kinder und Jugendlichen organisieren, gefolgt von Gesangs- und Musikvereinen sowie Theatergruppen, kirchlich-religiösen Gruppen und technisch-helfenden Jugendverbänden.

Im Allgemeinen weist die Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden hinsichtlich geschlechts-, alters-, migrations- und schichtspezifischer Differenzierungen unterschiedliche Ausprägungen auf. Dabei gilt noch immer, dass je höher der angestrebte bzw. erreichte Bildungsgrad der Mitglieder ist, desto höher ist auch deren Anteil innerhalb der Vereinsmitgliedschaften. Allerdings gibt es Untersuchungen, die nahelegen, dass dies für Jugendfeuerwehren, bestimmte Heimat-, Bürger- und Schützenvereine sowie für die DLRG-Jugend nicht gilt (vgl. Gadow/Pluto 2014, S. 111). Wie insgesamt Organisationen der Zivilgesellschaft nicht den Bevölkerungsschnitt repräsentieren (vgl. Hummel et al. 2023), tun dies auch Jugendverbände noch zu wenig. Insbesondere zeigt sich dies beim Ausschluss von jungen migrantisierten Menschen (vgl. Chehata 2021). Forschungen von Chehata und anderen weisen darauf hin, dass Fragen von Solidarität und sozialer Ungleich-

heit an den Grenzen des Zugangs zu beobachten sind (vgl. Cano/Wenzler 2023). Diese verwehrten Zugänge, die sich auch darin ausdrücken, dass migrantisierte Menschen seltener in machtvollen Vereinspositionen vertreten sind, fordern Jugendverbände zu kritischer Selbstreflexion darüber auf, wen sie mit ihrem Angebot erreichen und wie gegebenenfalls Zugangsbarrieren abgebaut werden können.

Rechtsform und Strukturcharakteristika der Organisation

Bei Jugendverbänden handelt es sich in der Regel um eingetragene Vereine (e.V.), die als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt sind und somit als gemeinnützig gelten. Kirchliche Träger haben eine verwandte Rechtsform. Vereine sind grundsätzlich demokratische Organisationen, die auf dem Vereinsrecht basieren. Nach §§ 26 und 32 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) sind der Vorstand und die Mitgliederversammlung die einzigen vorgeschriebenen Organe eines Vereins. Weitere Organe können bestimmt und in der Satzung festgehalten werden. Die Mitgliederversammlung ist dabei das höchste Organ des Vereins; sie wählt und entlastet den Vorstand.

Als Bildungsinstitution ist der Verein bisher wenig beachtet worden. So stellt Richter (2001, S. 205 f.) fest, dass der Verein als ein Ausdruck der „Unterbelichtung des Institutionenprinzips in der Erziehung und Bildung“ in Hand- oder Studienbüchern zur Einführung in die Erziehungswissenschaft häufig gar nicht vorkommt. Richter bezeichnet den Verein daher als einen „blinden Fleck in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.), er werde sowohl historisch als auch systematisch zu wenig betrachtet. Diese Beobachtung hat eine sozialpädagogische Vereins- und Verbandsforschung angestoßen, die den Verein als Institution stärker in den Blick nimmt (siehe Fritz 2024; Ahlrichs 2019; Riekmann 2011).

Jenseits der rechtlichen Verortung folgen Vereine bestimmten Strukturcharakteristika, die Bühler, Kanitz und Siewert (1978, S. 42 f.) wie folgt beschreiben:

1. Ein Verein begrenzt sich auf eine freiwillige, formale, nicht ausschließende Mitgliedschaft.
2. Mit der Mitgliedschaft entsteht eine besondere Struktur, die sich in einer speziellen Mitgliederrolle und einem gemeinsamen Handeln ausdrückt, das räumlich und zeitlich begrenzt, aber kooperativ ist.
3. Jeder Verein verfolgt ein gemeinsames Ziel, das nicht primär wirtschaftlichen, berufsständischen, religiösen oder überlokalen Zwecken dient.

4. Der Verein besitzt Lokalität und ist auf die lokale Ebene begrenzt.
5. Der Verein ist auf Dauer angelegt.

Entsprechend dieser Definition ist es nicht von Belang, ob ein Verein im Vereinsregister eingetragen ist, da es nicht um die Institution ‚an sich‘ geht, sondern um die Organisationsform. Bühler fügt abschließend das Prinzip der ‚Öffentlichkeit‘ hinzu: „Der Verein ist eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich durch freiwillige, formale, nicht ausschließende Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Ziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt ist [...] und [die] über ein gewisses Maß an ‚Öffentlichkeit‘ verfügt“ (Bühler et al. 1978, S. 43 u. Anm. 2).

Richter konkretisiert diese Prinzipien und ordnet sie erziehungswissenschaftlich ein. Die Vereinsprinzipien umfassen Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit sowie demokratische Interaktion und Inklusion (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Peters 2023), die für die Demokratiebildung von besonderer Bedeutung sind.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme bedingt, dass Jugendliche sich frei entscheiden können, ob und wie lange sie teilnehmen möchten. Dieses Prinzip unterscheidet die Jugendverbandsarbeit grundlegend von Familie und Schule. Inhalte und Arbeitsweisen müssen stets neu ausgehandelt werden, was zu weniger starken Machtverhältnissen führt und Aushandlung sowie Verständigung erfordert. Das Prinzip der Mitgliedschaft ermöglicht es Jugendlichen, die Jugendarbeit gleichberechtigt mitzugestalten, insbesondere in den dafür vorgesehenen Gremien (vgl. Riekmann 2011; Ahlrichs 2019). Das Ehrenamt ist eines der wichtigsten Prinzipien und ein konstitutives Merkmal der Jugendverbandsarbeit. Dabei bleiben die Hauptmotive für ein Ehrenamt über die Jahre stabil. Jugendliche engagieren sich, weil sie Spaß am Engagement haben, weil sie etwas mit anderen zusammen machen, ihre Freund:innen treffen und weil sie etwas durch ihr Engagement gestalten und verändern wollen (vgl. Simonson et al. 2022, S. 135). Die Grenzen zwischen einem Engagement und einem Ehrenamt sind fließend, ein demokratisches Ehrenamt wäre demnach „eine freiwillige Tätigkeit in einer auf den Vereinsprinzipien beruhenden Organisation, die durch Wahl auf eine bestimmte Dauer legitimiert ist. Die Tätigkeit sollte gemeinnützig und grundsätzlich unentgeltlich sein, allerdings Aufwandsentschädigungen oder vergleichbare Honorierungen nicht ausschließen“ (Riekmann 2003, S. 179). Jugendverbände haben eine lokale Organisationsstruktur und folgen dem Prinzip der Betroffenheit. Kinder und Jugendliche sollen dort mitbestimmen können, wo sie leben und an den Entscheidungen partizipieren,

von denen sie betroffen sind. Dies spiegelt sich auch in Beteiligungsparagrafen auf kommunaler Ebene wider. Vereine tragen durch ihre Lokalität zur Bildung einer „kommunalen Identität“ (Richter 2019, S.155) bei, in der nicht nur eine räumliche Verortung, sondern auch eine Verbindung zur gemeinschaftlichen Reproduktion des Lebens zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.). Das Prinzip der Öffentlichkeit umfasst interne Diskurse sowie die Einbindung des Vereins in lokale Debatten. Jugendverbände können dadurch an demokratischen Meinungsbildungsprozessen mitwirken und Jugendlichen Möglichkeiten bieten, solidarisch und demokratisch zu handeln (vgl. Ahlrichs 2019, S. 122).

Aufgrund dieser Prinzipien haben Vereine ein hohes Potenzial, demokratiebildend tätig zu sein. Dabei geht es nicht nur um die Funktion einer „Schule der Demokratie“. Es geht nicht lediglich um eine Vorbereitung auf etwas, was dann im „wirklichen Leben“ relevant wird. Jugendarbeit als Vereinsarbeit verwirklicht demokratisches Handeln bereits in der Lebenswelt, weil sie selbst demokratisch ist. Dies greift die Erkenntnis Deweys wieder auf, die deutlich macht, dass man nicht nur für etwas lernt, sondern Lernen durch Erfahrung geschieht (vgl. Dewey 1916 [2011]). Demokratische Kompetenzen werden erlangt, indem Kindern und Jugendlichen diese Kompetenzen bereits zugetraut werden. Oder auch: Bildung zur Demokratie findet in Demokratie statt (vgl. Coelen 2006).

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Die in Vereinen organisierte Jugendverbandsarbeit bietet potenziell einen Raum, in dem kritische Subjekte herangebildet und Demokratie aktiv gelebt werden können. Dieses Potenzial beruht maßgeblich auf den zuvor beschriebenen Vereinsprinzipien, die bedingen, dass Jugendverbände als Ermöglichungsräume für Selbstbildung und das Erleben von Demokratie wirken können (vgl. Riekmann 2011; Ahlrichs 2019). Dieser Ansatz der sozialpädagogischen Demokratiebildung geht insbesondere auf Helmut Richter (2001) zurück, der in der Kommunalpädagogik den Verein als sozialpädagogische Kern-Institution für Demokratiebildung rekonstruiert. Theoretisch basiert dieser Ansatz auf der Universalpragmatik und Diskurstheorie von Jürgen Habermas. Damit ist die Demokratiebildung anthropologisch und nicht normativ begründet (vgl. Habermas 1981). Demokratie wird hier als ein Verfahren verstanden, bei dem Mitglieder einer Gemeinschaft – etwa eines Vereins – „solidarisch, d. h. in kommunikativer Einstellung und wechselseitiger Anerkennung, zunächst einmal in der Handlungspause handlungsentlastet beraten“ (Ahlrichs et al. 2021). Über Delibe-

ration wird entweder ein Konsens hergestellt oder, falls äußere Zwänge eine schnelle Entscheidung verlangen, ein fairer Kompromiss gefunden, dem alle Beteiligten zustimmen können. In diesem als „vorpolitischen Konsens“ (Richter 2019, S. 154) begründeten Verfahren ist die Demokratie kein Wert, dem man zustimmen oder den man ablehnen kann, sondern eine universelle Norm, die in der Sprache und der menschlichen Verständigung als solche enthalten ist (vgl. Ahlrichs et al. 2021). Damit diese Form von Demokratie funktionieren kann, sind Institutionen erforderlich, die Deliberation ermöglichen. Die Vereinsprinzipien schaffen einen Rahmen, der sicherstellt, dass Entscheidungen getroffen werden, die nicht den Systemimperativen Macht und Geld unterliegen (vgl. Sturzenhecker/Peters 2023). So kann abgesichert werden, dass demokratische Entscheidungen auf der Basis von gleichen Rechten getroffen werden und die Mitglieder sich auch für die getroffenen Entscheidungen zuständig und verantwortlich fühlen. Die Bedeutung der Vereinsarbeit erstreckt sich dabei nicht nur auf die Gestaltung der innerverbandlichen Demokratie. Sie umfasst auch die aktive Mitwirkung an der Gestaltung des lokalen Gemeinwesens, in das der Verein eingebettet ist. Im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an der Gestaltung der Demokratie ist immer zu beachten, dass allen Mitgliedern – ungeachtet der ihnen zugeschriebenen Differenzen – der Zugang zu den vereinsinternen und -externen Öffentlichkeiten im Sinne einer gesellschaftlichen Inklusion gesichert ist (vgl. Richter et al. 2016; Sturzenhecker/Peters 2023).

Bedeutung von Fachkräften

Grundsätzlich ist die Jugendverbandsarbeit ehrenamtlich getragen. Allerdings bietet sie auch eine berufliche Perspektive. Hauptamtlich Beschäftigte tragen zumeist die Bezeichnungen Bildungsreferent:in, Geschäftsführer:in oder Projektmitarbeiter:in/Fachreferent:in. Die DJI-Jugendverbandserhebung aus dem Jahr 2024 gibt den Anteil der Verbände mit hauptamtlichen Mitarbeiter:innen mit insgesamt 46 % an (vgl. Peucker/Pluto 2024). Dass die dichotome Teilung in Haupt- und Ehrenamt nicht immer aufgeht, zeigt die Beschäftigung von Honorarkräften im Jugendverband, die ca. zehn bis zwölf Stunden in der Woche tätig sind, allerdings nur stundenweise bezahlt werden und im tarifrechtlichen Sinn nicht als angestellt gelten. Außerdem gibt es geringfügig Beschäftigte, Mitarbeiter:innen in einem Freiwilligenjahr oder auch Praktikant:innen (vgl. Seckinger et al. 2009, S. 43).

Aus diesen Zahlen folgt, dass über die Hälfte der Jugendverbände vor allem durch Ehrenamtliche getragen wird. Eine der wichtigsten Aufgaben

des hauptamtlichen Personals ist es, das Nebeneinander von Haupt- und Ehrenamt zu organisieren und Engagement im Verband zu ermöglichen. In Bezug auf die Demokratiebildung kommt insbesondere den Bildungsreferent:innen eine besondere Bedeutung zu. Wie Ahlrichs (2019) herausarbeitet, haben Bildungsreferent:innen kein einheitliches demokratisches Selbstverständnis. Darüber, welche Form von Demokratie im Jugendverband verwirklicht werden soll und ob Jugendverbände überhaupt die vorrangige Aufgabe haben, Demokratieerfahrungen zu ermöglichen, herrscht keine Einigkeit. Mitunter wird die Verantwortung für die Demokratiebildung an die Familie oder die Schule delegiert (vgl. ebd., S. 384). Für die Professionalisierung der Fachkräfte in Jugendverbänden bedürfte es noch weiterer Anstrengungen, damit diese die Aufgabe der Demokratiebildung in Jugendverbänden vollumfänglich ausfüllen können.

Bildungsverständnis der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

In der Geschichte der Jugendverbände hat sich ihr Selbstverständnis in Bezug auf ihre Rolle in der Demokratie verändert (vgl. Riekmann 2011). Im Jahr 2002 wurde erstmalig der Anspruch formuliert, dass Jugendverbände „Werkstätten der Demokratie“ seien (Deutscher Bundesjugendring (DBJR) 2002). Im Positionspapier „Mitwirkung mit Wirkung“ wurden Rahmenbedingungen für Demokratie in den Verbänden formuliert, darunter das Recht der Jugendlichen, über ihre demokratischen Strukturen selbst zu bestimmen, sowie die Entscheidungshoheit von Ehrenamtlichen gegenüber Hauptamtlichen. In späteren Stellungnahmen des DBJR wurde dies bekräftigt und 2011 im Positionspapier „Impulse für eine starke Demokratie“ um den Anspruch erweitert, dass Jugendverbände aktiv an der demokratischen Gestaltung der Gesellschaft mitwirken wollen (vgl. DBJR 2011).

Die Jugendverbände sehen sich grundsätzlich als Orte der Demokratiebildung und verstehen sich auch als Akteure politischer Bildung. Eine klare Differenzierung zwischen beiden Konzepten wird dabei jedoch selten vorgenommen. Vielmehr wird die besondere Praxis der Jugendverbände, Demokratiebildung durch Erfahrungslernen zu fördern, oft auch auf die politische Bildung übertragen und die Begriffe somit weitgehend gleichgesetzt (siehe auch Kapitel 3 in diesem Buch). „In den zahlreichen informellen, non-formalen und formalen Bildungsangeboten bzw. -gelegenheiten kommt politische Bildung traditionell in unterschiedlichsten Formen vor, die vor allem Demokratische Bildung, Demokratiebildung und politisches Handeln sind, und ist damit nicht immer als solche wahrnehmbar“ (DBJR 2020 S. 1).

Während im 16. Kinder- und Jugendbericht politische Bildung und Demokratiebildung teilweise synonym verwendet werden, plädiert die Theorie der sozialpädagogischen Demokratiebildung hingegen für eine stärkere Differenzierung der Perspektiven. Ahlrichs und Fritz (2021a, S. 6) „verwenden den Begriff Demokratiebildung als selbsttätige Aneignung von Demokratie in demokratischer Praxis. Damit grenzen [sie] Demokratiebildung von politischer Bildung ab, die [sie] als Lernen über Demokratie verstehen.“ Hintergrund ist nicht eine Hierarchie zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung, sondern eine Konturierung letzterer. Nach der Theorie der sozialpädagogischen Demokratiebildung erfordert diese zwingend die Bildung demokratischer Institutionen. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, verliert die Praxis schnell an Klarheit und Zielrichtung, denn das zentrale Anliegen der sozialpädagogischen Demokratiebildung ist auch eine fortschreitende Demokratisierung der Gesellschaft.

Zum Schluss stellt sich die Frage, ob die zugeschriebenen theoretischen Potenziale und die Programmatik der Jugendverbände in der empirischen Realität umgesetzt werden. Forschungsergebnisse zur Umsetzung der Vereinsprinzipien legen nahe, dass Vereine die Beteiligung ihrer Mitglieder nicht konsequent deliberativ gestalten. Kinder und Jugendliche werden strukturell nicht ausreichend in die Entscheidungsprozesse eingebunden, obwohl sich die Vereine als „Werkstätten der Demokratie“ verstehen. Bei den Ehrenamtlichen, die in verantwortlichen Positionen agieren, zeigen sich Unsicherheiten sowohl im Selbst- und Bildungsverständnis der Institution als auch hinsichtlich des Demokratiebegriffs und der praktischen Umsetzung demokratischer Partizipation (vgl. Riekman 2011). Auch Jugendbildungsreferent:innen betrachten ihren Jugendverband als demokratische Organisation, aber auch hier variiert das Demokratieverständnis stark, und die Förderung von Demokratiebildung ist nicht immer ein zentrales Anliegen. Die Vereinsprinzipien werden zudem häufig nicht in Beziehung zu demokratischen Bildungsaspekten gesetzt – besonders die Prinzipien Lokalität und Öffentlichkeit bleiben ungenutzt. Ahlrichs (2019) plädiert deswegen für eine stärkere Fokussierung auf die Demokratiebildung in Jugendverbänden, die insbesondere auch eine Bildung des Personals mit einschließt. Systematisch können diese Entdemokratisierungstendenzen als Familiarisierung oder als Dienstleistungsorientierung/Verbetrieblichung beschrieben werden (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011). Vereine entwickeln sich entweder zu „Ersatz-Familien“ mit homogener Mitgliedschaft und Entscheidungsverfahren, die auf Verwandtschafts- oder Freundschaftsbeziehungen basieren oder sie wandeln sich alternativ zu betrieblichen Struk-

turen: Ehrenamt wird durch bezahlte Arbeitskräfte ersetzt, und die Mitglieder agieren als Kund:innen, die lediglich Angebote wahrnehmen (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011; Riekman 2011).

Neuere Forschungen zu Partizipation in Jugendverbänden zeigen auch, dass Verbände ihre Potenziale insbesondere hinsichtlich abgesicherter, den Einflussmöglichkeiten von Erwachsenen entzogenen formalen Partizipationselementen zu wenig nutzen. Zwar gibt es in den Jugendverbänden umfangreiche formelle demokratische Partizipationsstrukturen, die jedoch überwiegend in repräsentativer Form organisiert sind. Diese zeigen sich in der Arbeit gewählter Jugendvorstände oder von Sprecher:innen, aber auch bei der Übernahme von Entscheidungsverantwortung durch Erwachsene. Die ge- und erlebte Alltagspartizipation in den Jugendgruppen und -verbänden hingegen basiert auf non-formellen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zwischen Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Insgesamt zeigt sich in den untersuchten Jugendverbänden eine dialogische Kultur, auf deren Basis sich die Kinder und Jugendlichen einer Jugendgruppe, in der Regel unter Beteiligung von Erwachsenen, diskursiv einbringen und gegebenenfalls auch demokratisch mitentscheiden können. Allerdings fehlen kodifizierte Mitbestimmungsrechte, die eine dauerhafte strukturelle Verankerung demokratischer Partizipation im Alltag gewährleisten. Dies bleibt hinter dem deliberativen Anspruch zurück, Kinder und Jugendliche systematisch als Urheber:innen von Entscheidungen einzubeziehen. Darüber hinaus werden das Vereinsprinzip der Öffentlichkeit und die in § 11 und § 12 SGB VIII formulierten Ziele, Mitglieder zur gesellschaftlichen Mitverantwortung zu motivieren, nur unzureichend umgesetzt. Die Anliegen von Jugendlichen aus den Jugendverbänden finden meist keinen Eingang in die kommunale politische Öffentlichkeit. Interessanterweise empfinden die befragten Jugendlichen kein Defizit in Bezug auf ihre Mitbestimmung. Die in den Statuten festgelegten sowie die in den jeweiligen Jugendgruppen – und teilweise auch in der Gemeinde – bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten werden von den Kindern und Jugendlichen überwiegend als ausreichend und gegeben wahrgenommen. Einschränkungen ihres Rechts auf Beteiligung an Entscheidungen hingegen werden selten reflektiert oder hinterfragt (vgl. Richter et al. 2025, i.E.).

Zusammenfassend zeigt sich in den Jugendverbänden eine erhebliche Diskrepanz zwischen der formulierten Programmatik, den theoretischen Potenzialen und der gelebten Praxis. Die in den Jugendverbänden vorhandenen Strukturen und Praxen bieten bei allen untersuchten Jugendgruppen ein großes Potenzial für die Reflexion und Weiterentwicklung der vorhan-

denen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Diese könnten verstärkt in Richtung eines deliberativen Demokratieverständnisses weiterentwickelt werden, das Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als Lebensform erlebbar macht.

5.3 Primäre und sekundäre außerschulische Lernorte – sowie exemplarisch politische Jugendbildungsstätten – und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Unterscheidung primäre und sekundäre Lernorte

Für seinen Beitrag zur politischen Bildung im Fußballstadion von Eintracht Frankfurt wählte Stefan Hebenstreit den Titel „Draußen im außerschulischen Lernort“ (Hebenstreit 2020). Mit dem Attribut des Außerschulischen und der Lokalisierung im Draußen zieht der Autor zwei Ebenen ein: Es geht ihm um Orte, die explizit *nicht* Schule sind und deren Angebote *nicht* an „primären, rein zu pädagogisch-didaktischen Zwecken eingerichteten Lernorten“ (ebd., S. 46) wie eben der Schule, Hochschule usw. erbracht werden. Hebenstreit hat also Orte im Sinn, die er als „originär ‚außerpädagogischen Zwecken‘ dienende[...] sekundäre[...] Lernorte“ (ebd.) fasst. Sie werden erst durch die gezielte Einbeziehung in *Lernsettings*, wie bspw. den schulischen Unterricht, zu *Lernorten*. Sekundäre Lernorte lassen sich wiederum danach unterscheiden, ob sie einen direkten Bildungsauftrag verfolgen oder ohne einen solchen auskommen (vgl. Sitter 2019, S. 69). Auf Basis dieser Differenzierung nehmen bspw. Pröbstl und Schmidt-Hönig (2023, S. 287) eine Unterscheidung in primär (bspw. ein Bildungszentrum) und sekundär (bspw. ein Betrieb) erst auf Ebene der außerschulischen Lernorte vor. Hier ist die theoretische Debatte also nicht eindeutig. An der Unterscheidung auf Ebene der außerschulischen Lernorte wird sich der vorliegende Abschnitt orientieren und zunächst die sekundären außerschulischen Lernorte in den Blick nehmen. Dies ist ebenfalls anschlussfähig dafür, dass es im ersten Teil dieses Abschnitts *nicht* um Vereine und Verbände geht (siehe Abschnitt 5.2), die durch den § 11 SGB VIII über einen genuinen pädagogischen Auftrag verfügen, und für die das oftmals „zugeordnete Attribut des Außerschulischen – etwa der außerschulischen Jugendarbeit – [...] negativ abgrenzend, aber nicht konkret bestimmend“ (Richter 2016, S. 52) ist. Und zum anderen geht es im ersten Teil dieses Abschnitts auch *nicht* um die anderen „Institution[en] der Jugendarbeit [...] [mit ihren] nicht-kommerzielle[n] Angebote[n] in Jugendheimen bzw.

Jugendzentren, Jugendfreizeitheimen und Häusern der offenen Tür sowie [...] Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten“ (Richter 2019, S. 111). Solche Institutionen werden am Beispiel der Jugendbildungsstätte im zweiten Teil thematisiert.

Erster Teil: Sekundäre außerschulischen Lernorte der Demokratiebildung und der politischen Bildung

Sekundäre außerschulischen Lernorte verfolgen regulär einen anderen Betriebszweck, als pädagogische Arbeit zu leisten und tragen eben daher in Anschluss an Pröbstl und Schmidt-Hönig (2023) das Attribut des Sekundären. Es geht also bspw. um Fußballstadien, Museen und Ausstellungen, landwirtschaftliche Höfe, Naturparks und Zoos, Betriebe und Unternehmen, historische Stätten und Denkmäler, Theater, Konzertsäle und Kulturzentren, Bibliotheken und Archive, Parlamente und Gerichte usw. – wobei sich die von der Fachliteratur eröffnete Bandbreite dieser Orte immer nach den jeweils (i.d.R. von der Schule bzw. den Fachdidaktiken) angelegten didaktischen Bewertungsmaßstäben richtet. Eine klare Definition oder abschließende Liste ist nicht zu finden (Pröbstl/Schmidt-Hönig 2023, S. 286), wobei es Vorschläge gibt, die Lernorte bspw. nach gesellschaftlichem Nutzen (Freizeit, Verwaltung usw.), räumlicher Beschaffenheit bzw. Situierung (draußen, drinnen, Natur, Stadt usw.) (vgl. Brade/Dühlmeier 2022, S. 459 f.) oder nach der politischen Funktion (Administration, Zivilgesellschaft usw.) aufzulisten und zu sortieren versuchen (vgl. Goll 2022, S. 191).

Solche sekundären außerschulischen Lernorte haben laut dem 16. Kinder- und Jugendbericht auch in der wissenschaftlichen Debatte um Demokratiebildung und politische Bildung in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren – vor allem im Zuge der Betrachtungen der Ganztagschule, die immer wieder zur Ergänzung des eignen Angebotes auf solche Orte zurückgreift (vgl. BMFSFJ 2020, S. 184). Die außerschulischen Lernorte werden dabei vor allem als Unterstützung von Lernprozessen rund um Politik und Demokratie als *Bildungsgegenstand* angesehen, die den Vorteil mit sich bringen, dieses Lernen an einem anderen Ort als Schule zu ermöglichen (ebd.: 345). Dabei werden i.d.R. ihre Besonderheit, Niedrigschwelligkeit, Authentizität, Praxis- bzw. Lebensweltnähe usw. als nützlich hervorgehoben (siehe etwa Hebenstreit 2020, S. 47 ff.). Im Folgenden sollen diese, wie bereits angemerkt, holzschnittartig umrissen, se-

kundären außerschulischen Lernorte entlang verschiedener Faktoren mit Bezug zur politischen Bildung und Demokratiebildung eingeschätzt werden. Dabei kann sicherlich keine umfassende, sondern nur eine impulsartige Darstellung erfolgen, weshalb bestimmte sekundäre außerschulische Lernorte gezielt herausgegriffen werden.

Rechtlicher Rahmen, Förderung und Finanzierung

Fragt man nach den rechtlichen Rahmenbedingungen der politischen Bildung, gilt es erst einmal anzuerkennen, dass „Orte und Träger der politischen Bildung [...] in ihrer gesellschaftlichen Vielfalt und ihrer juristischen Verfasstheit nur schwer zu definieren“ (Widmaier 2022, S. 171) sind. Auch das Feld der außerschulischen politischen Bildung ist von den Rechtsformen her, die sich die Akteur:innen geben, nicht einheitlich strukturiert und reicht von parteinahen Stiftungen über Organisationen der Zivilgesellschaft bis hin zu staatlichen Organisationen (vgl. Hufer 2021, S. 168 f.). Die grundlegenden Organisationsprinzipien dieses Feldes sind der Korporatismus und das Subsidiaritätsprinzip (vgl. Widmaier 2024b, S. 524). Im Bereich der politischen Kinder- und Jugendbildung wird das SGB VIII als zentrale Rechtsgrundlage angeführt. Darin regelt der § 11 die wesentliche Bedeutung der Jugendbildung als Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Außerdem werden die Pluralität der Trägerlandschaft (§ 3), die Zusammenarbeit von öffentlicher Jugendhilfe und freien Trägern (§ 4) und die Gemeinnützigkeit sowie Anerkennung als Träger (§ 75) geregelt. Diese enge Verzahnung der politischen Kinder- und Jugendbildung mit dem SGB VIII wird auch vom Kinder- und Jugendplan der Bundesregierung zentral aufgegriffen, welcher die entsprechenden Förderrichtlinien enthält (ebd., S. 525). Für die politische Erwachsenenbildung ist die rechtliche Grundlage nicht so eindeutig und ihre Förderung wird durch die Bundeszentrale für politische Bildung organisiert, welche für die Regelförderung der von ihr anerkannten Träger zuständig ist (ebd., S. 525 f.). Neben den Bundesmitteln können sowohl die politische Kinder- und Jugendbildung, als auch die Erwachsenenbildung durch Landesmittel, Stiftung und andere Fördermittelgeber:innen gefördert werden. Somit richten sich die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der sekundären außerschulischen Lernorte vor allem nach der Zielgruppe und danach, ob die jeweilige Struktur als Träger anerkannt ist. Auch wenn die außerschulischen Lernorte somit selbst keiner gemeinsamen rechtlichen Klammer unterliegen, ist jedoch der Hinweis von Pröbstl und Schmidt-Hö-

nig (2023, S. 289) zu beachten, dass sich diese Lernorte für die besuchenden Schulklassen bzw. für die Lehrer:innen als rechtlich herausfordernd darstellen. Denn im Gegensatz zu Angeboten der Jugendarbeit entfällt hier zum einen nicht die Aufsichtspflicht der Lehrer:innen und zum anderen ist von den Lehrkräften dafür Sorge zu tragen, dass das in den außerschulischen Orten erworbene Wissen konform mit den Lehrplänen ist und derartige Besuche keine Lücken entstehen lassen.

Zielgruppe und Nutzer:innen

Mit einem Blick in die wissenschaftliche Literatur zu den außerschulischen Lernorten lässt sich zügig auch deren primäre Ziel- und Nutzer:innengruppe identifizieren – die meisten Beiträge stammen aus der Grundschul- und Fachdidaktik. So wird bspw. danach gefragt, welche Lernorte für Grundschüler:innen am besten geeignet sind (bspw. Brade/Dühlmeier 2022) oder wie es um die Einbindung in Bildungslandschaft steht (bspw. Beyer et al. 2020). Zentral ist dabei immer wieder die Frage, „wie Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer die Angebote [der außerschulischen Lernorte] nutzen“ (ebd., S. 12). Hintergrund ist dabei die „essenzielle Bedeutung“ von „[a]ußerschulische[n] Lernorte[n] wie Themenpfade[n], Geoparks, Weltkulturerbestätten, Museen und Schülerlabore[n] an [...] Forschungseinrichtungen [...] für die Kommunikation [...] [von] Wissensbestände[n] hinein in die Schulen und an die Öffentlichkeit“ (Hemmer et al. 2023, S. 278). Hierbei lässt sich zumindest die Ahnung ablesen, dass man es mit mehr als aus der Schule kommenden Personen zu tun haben könnte.

Schaut man nun exemplarisch in die Praxis der sekundären Lernorte, so lässt sich die Verengung der Zielgruppe auf Personen aus der Schule dort ebenfalls erkennen. Der Lernort Stadion e.V. zählt bspw. zu einem der größten Anbieter sekundärer außerschulische Lernorte für politische Bildung, immerhin erreichte er seit 2009 eine imposante Anzahl an Kindern und Jugendlichen an den Standorten der deutschen Profi-Fußballvereine (LOS 2023, o.S.). Auf seiner Homepage wird prominent die folgende Umschreibung präsentiert:

„In mittlerweile 25 Lernzentren haben wir seit Beginn unserer Arbeit schon über 90.000 junge Menschen mit unserem außerschulischen Angebot erreicht. Im schönsten Klassenzimmer der Welt, dem Fußballstadion, erleben die Jugendlichen, in einer wertschätzenden Atmosphäre, dass ihre

Meinung gefragt ist und es sich lohnt, sich für eine offene und vielfältige Gesellschaft zu engagieren“ (ebd.).

In dieser Darstellung wird explizit deutlich, was für zahlreiche, wenn sicherlich nicht für alle – hier sei auf die Unübersichtlichkeit des Feldes verwiesen –, außerschulische Lernort symptomatisch ist. Sie richten sich an den Ansprüchen der Schule aus und fungieren quasi als Klassenzimmer außerhalb des Schulgebäudes. Diese Selbstzuschreibung lässt sich in verschiedenen Formen, angefangen beim Lernort Bäuer:innenhof (bspw. Stadt und Land NRW 2023) bis hin zum Freilichtmuseum (LVR-Freilichtmuseum Lindlar 2023) flächendeckend erkennen. Man ist sich einig, dass die Lernorte eine „Ergänzung des Schulunterrichts“ (ebd., o.S.) sind.

Somit steht sowohl aus wissenschaftlicher Sicht als auch aus Perspektive der Praxis die Zielgruppe der Schüler:innen und der sie begleitenden Lehrkräfte im Fokus der sekundären außerschulischen Lernorte. Das heißt aber nicht, dass diese nicht auch für Gruppen aus der Jugendarbeit oder der Erwachsenenbildung interessant sind.

Auffällig bleibt jedoch, dass man sich zwar in der wissenschaftlichen Literatur einig ist, dass die Anzahl der außerschulischen sekundären Lernorte stetig steigt, belastbare Zahlen über die Nutzer:innen liegen jedoch nicht systematisiert vor – so erfasst bspw. der aktuelle Bildungsbericht unter dem Stichwort „außerschulische Lernorte“ Themen wie Nachhilfe oder freiwilliges Engagement (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.146 ff.), erwähnt aber weder primäre noch sekundäre außerschulische Lernorte. Zwar lassen sich, wie bspw. weiter oben an dem Lernort Stadion e.V. deutlich wird, Nutzer:innenzahlen einzelner Träger, Einrichtungen und Orte finden, jedoch sind diese ohne einen vergleichenden Relationsrahmen relativ uneindeutig.

Struktur, Fachkräfte und Trägerschaften

Die Strukturen der sekundären außerschulischen Lernorte sind so unterschiedlich, wie es ihre Erscheinungsformen sind. Während ein Betrieb eher als GmbH geführt wird, hat ein Museum bspw. einen Trägerverein und ein Profi-Fußballverein kann ein Hybrid aus beidem sein. Auch wenn sicherlich der eingetragene Verein (ob nun als Träger oder zum vereinsbezogenem Selbstzweck) die meistgewählte Form für solche Lernorte ist, so gibt es in diesem Bereich auch Angebote, die kommerziell geprägt sind. Aber auch die Vereine sind durch die Angewiesenheit der Förderung ihrer Angebote

durch Mittelgeber:innen oft in der Situation, bspw. durch unternehmensnahe Stiftungen finanziert zu werden (dazu ausführlich Hirsch 2019). Diese externe Finanzierung bzw. die Eigenfinanzierung durch den kommerziellen Betrieb führt dazu, dass sich die sekundären Lernorte nicht derart in den rechtlichen Rahmenbedingungen und förderbezogenen Vorgaben bspw. durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gelenkt sehen, wie es die politische Jugendbildung in der Jugendarbeit oder die politische Erwachsenenbildung tut. Demnach obliegt es dem jeweiligen Lernort, festzulegen, ob er über den regulären Betrieb hinaus Fachkräfte bereitstellt, die explizit Angebote der politischen Bildung machen. Außerdem ist es dem Lernort auch überlassen, inwieweit das Personal pädagogisch ausgebildet und geschult sein soll. Besand et al. (2018) liefern am Beispiel des Lernort Stadions eine gute Zusammenfassung, wie sich daher die Lage rund um die Fachkräfte gestaltet:

„Die Situation an den verschiedenen Standorten [von Lernort Stadion] ist in dieser Hinsicht zunächst als typische Situation im Bereich außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung zu beschreiben. ‚Typisch‘ meint in diesem Zusammenhang, dass a) von einer hohen Fluktuation (Wechsel) der Mitarbeiter:innen auszugehen ist und damit immer wieder Menschen in die Arbeit neu einsteigen und b) die Mitarbeiter:innen nicht immer pädagogisch vorqualifiziert sind – häufig vertreten sind auch junge Menschen mit einem sozial- oder kulturwissenschaftlichen Hintergrund (Soziolog:innen, Politikwissenschaftler:innen, einige Sozialpädagog:innen oder Medienpädagog:innen bzw. Studierende in den entsprechenden Studiengängen), hin und wieder auch Lehramtsstudierende. Je nach persönlichem Hintergrund und Vorerfahrung bringen die Mitarbeiter:innen deshalb ganz unterschiedliche (häufig durch eigene Bildungserfahrungen geprägte) Vorstellungen davon in die Arbeit ein, was politische Bildung bedeutet [...]“ (ebd., S. 43).

Gerade durch die Abhängigkeit von Fördermitteln sind die Arbeitsbedingungen bei den sekundären außerschulischen Lernorten nicht immer langfristig attraktiv und führen zum von Besand et al. exemplarisch festgestelltem Effekt, dass vor allem junge, oft noch in der Ausbildung sich befindende, und zum Teil nicht pädagogisch ausgebildete Menschen dort tätig sind. Das kann zur Folge haben, dass diese bspw. nicht immer in der Lage sind, politische Themen der jungen Menschen zu erkennen, da sie selbst nicht über einen geklärten Politikbegriff verfügen und eher an ihre eigenen Bildungserfahrungen anknüpfen (ebd., S. 129 f.)

Demokratiebildung und politische Bildung an sekundären außerschulischen Lernorten? Fallbeschreibung

An einem Dienstagmorgen kommt die Klasse 8b der Stadtteilschule in das Stadion des lokalen Fußballvereins aus der Bundesliga. Die Lehrkräfte haben zusammen mit dem/der Schulsozialarbeiter:in aus den drei kostenfreien Workshops (Berufsorientierung, jüdisches Leben im Verein vor der NS-Zeit & Menschenfeindlichkeit bekämpfen) des Lernortes das Angebot zur Bekämpfung von Menschenfeindlichkeit gewählt. Eine sozialpädagogische Fachkraft aus dem Lernzentrum empfängt die Klasse und bittet sie, sich in einen Kreis zu setzen. Nachdem die Regeln und Örtlichkeiten erklärt wurden, startet die erste Methode. Die Schüler:innen müssen dabei auf verschiedene Fragen antworten und aufstehen, sobald sie mit „Ja“ antworten würden – es wird bspw. gefragt, wer aus einem anderen Land als Deutschland kommt oder wem Religion wichtig ist. Die Methode macht auf Gruppendynamiken aufmerksam und es wird von der Fachkraft abgefragt, wie sich die Schüler:innen gefühlt haben, wenn sie alleine bzw. in Gruppen aufstehen mussten. Die von den Schüler:innen genannten Begriffe werden notiert und bei Bedarf diskutiert. Im Anschluss bekommen die Schüler:innen für die zweite Methode Stifte und Zettel und sollen „einen typischen Italiener“ malen. Anschließend wird erörtert, wieso fast alle das gleiche Bild gemalt haben und es wird über Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen gesprochen. Die Fachkraft kommt nach einer längeren Pause zur nächsten Methode und fragt anschließend ab, welche Formen der Diskriminierungen die Schüler:innen kennen. Die Fachkraft schreibt bspw. „Rassismus“, „Sexismus“ oder „Antisemitismus“ auf und ergänzt Formen, die die Schüler:innen nicht selbst kannten. Nun geht es daran, die Formen zu erkennen. Dazu werden Bilder ausgeteilt, auf denen bspw. sexistische Werbungen oder homophobe Banner bei Fußballspielen zu sehen sind. Die Schüler:innen ordnen diese den Kärtchen zu und erläutern ihre Entscheidungen. In einer vierten Methode geht es darum, wie es sich anfühlt, wenn man diskriminiert wird. Dazu verteilt die Fachkraft Rollenkärtchen an die Schüler:innen – darunter sind gesellschaftlich privilegierte und benachteiligte Personen. Anschließend werden Fragen gestellt, wie bspw.: „Kannst du in die Disko?“, „Musst du dir Sorgen über Geld machen?“ oder „Kannst du dich ohne Sorgen verlieben?“. Wenn die Schüler:innen mit „Ja“ antworten können, dürfen sie einen Schritt nach vorne machen. Am Ende wird beraten, wieso der „deutsche Firmenchef, 56 Jahre alt“ weiter vorne steht als die „Geflüchtete aus Syrien, 13 Jahre alt“. Zum Ende kommen die

Schüler:innen wieder zusammen und reflektieren in einer Gruppe, was sie gelernt haben. Anschließend wird beraten, was man in der Schule oder auch sonst gegen Diskriminierung tun kann. Die Schüler:innen fertigen dazu ein Poster an, welches sie anschließend mitnehmen. Nach guten drei Stunden gibt es ein Mittagessen auf Kosten des Vereins und die Klasse wird anschließend zur kostenfreien Stadionführung abgeholt. Während der Führung werden auch die Stadionordnung oder Graffiti der Fans gegen Diskriminierung gezeigt und die Fachkraft stellt Bezüge zum Workshop her. Nach insgesamt fünf Stunden verlässt die Klasse das Stadion wieder Richtung Schule.

Demokratiebildung und politische Bildung an sekundären außerschulischen Lernorten? Potenziale und Grenzen

Die Fachliteratur ist sich recht einig, dass die sekundären außerschulischen Lernorte eine hilfreiche Unterstützung zur politischen Bildung der Schule liefern. Entweder können die Lehrkräfte anhand des Ortes greifbare Bezüge zur politischen Bildung herstellen (z.B. Lieferketten von Südfrüchten beim Besuch eines Tropenhauses mit Informationstafeln) oder der Lernort stellt eigenes (pädagogisches) Personal, welches diese Aufgabe übernimmt. Das Argument ist dabei meist, dass die Abwechslung zur Schule und die Lebensweltnähe einen besseren Zugang zu den Schüler:innen bieten können und dass vor allem auch jene erreicht werden, die vom schulischen Angebot politischer Bildung nicht angesprochen werden. So kann bspw. der Lernort Stadion die politischen Themen derer sichtbar machen, die oft als ‚benachteiligt‘ und damit ‚politik-fern‘ gelten, da sich der Lernort nicht an einen engen Politikbegriff halten muss (vgl. Vosgerau 2014, S. 248). Der aktuelle Kinder- und Jugendbericht attestiert den außerschulischen Lernorten wiederum, für die er allerdings keine weitere Unterteilung vornimmt, dass sie Demokratie nicht nur als Bildungsgegenstand, sondern auch als Erfahrung vermitteln (vgl. BMFSFJ 2020, S. 347). Im Zuge dessen kommt die Berichtskommission zu dem Schluss, dass die Angebote solcher Lernorte „[v]ielfach [...] auch keine konkreten politischen Themen i[n den] Fokus des Angebots [stellen], sondern das Seminar oder der Workshop stellen im Sinne des Demokratielernens die Erfahrung von demokratischen Gruppenprozessen in den Vordergrund“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass rund um die Seminare und Workshops bspw. durch die Interaktion mit den Fachkräften in Jugendbildungsstätten oder durch die Gespräche mit anderen Teilnehmenden

bereits demokratische Normen und Gesprächstechniken erfahren werden können. Nichtsdestotrotz bleibt zu attestieren, dass es zu wenig explizite Untersuchungen zu diesen sekundären außerschulischen Lernorten gibt, die über einen bestimmten Typ hinausgehen.

Ähnlich sieht es auch in Bezug zum Thema Demokratiebildung aus, wobei hier nochmals weniger Beiträge zu finden sind. Ebenfalls am Beispiel des Lernort Stadions wird die Debatte geführt, ob jene Lernorte, die als reine Ergänzung zum schulischen Politikunterricht agieren, überhaupt Potenziale für Demokratiebildung mit sich bringen bzw. wie es der Kinder- und Jugendbericht formulieren würden, Demokratie als Erfahrung ermöglichen. Grund dafür sind die kurzzeitigen Besuche an den Lernorten, die ja grundsätzlich im Unterschied zur Jugendverbandsarbeit keine Mitgliedsstrukturen bereithalten und somit auch keine demokratischen Erfahrungen möglich sind (vgl. Ahlrichs/Fritz 2021a; Fritz/Ziegler 2022).

Zweiter Teil: Demokratiebildung und politische Bildung an primären außerschulischen Lernorten (Jugendbildungsstätten der politischen Bildung)?

Vieles des Beschriebenen gilt auch für Bildungsstätten (u.a. rechtliche Begründung außerschulischer Bildung durch § 11 SGB VIII), die allerdings dezidiert als primäre Lernorte zu klassifizieren sind. Dies gilt insbesondere für Bildungsstätten von Trägern, die sich explizit dem Selbstverständnis der außerschulischen politischen Bildung zuordnen (zu Heimvolkshochschulen, die oftmals auch in diese Kategorien gehören, aber der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind, siehe etwa Ciupke 2005). Der Zweck dieser Bildungsstätten der politischen Jugendbildung ist demnach zum einen, Angebote außerschulischer politischer Jugendbildung bereitzustellen, zum anderen als Stätten der Weiterbildung und Multiplikator:innenbildung zu wirken (vgl. SGB VIII Artikel 85).

Die Situation der Jugendbildungsstätten ist prekär: Gab es 1990 noch 562 solcher Einrichtungen, konnte Klaus Waldmann in seiner Expertise für den 16. Kinder- und Jugendbericht für 2015 nur noch 221 solcher Einrichtungen zählen. Dies mag auch daran liegen, dass sich „Konzepte politischer Jugendbildung verändert haben, neue Lernorte entdeckt worden sind oder sich die Bildungsinteressen sowie das verfügbare Zeitbudget [Stichwort Scholarisierung] von Jugendlichen verändert haben“ (Waldmann 2020, S. 13). Auch die Anzahl der Beschäftigten nahm in diesem Zeitraum ab, von

4205 im Jahre 1990 auf 2222 im Jahre 2015. Angestiegen sind die Kooperationen von Jugendbildungsträgern mit Schulen, wobei anzunehmen ist, dass dies im selben Umfang auch für Jugendbildungsstätten gilt. So führten Träger im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), ein Fachverband der politischen Bildung, dem rechtlich selbstständige Einrichtungen und Organisationen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung angehören, 2021 rund 25 bis 30 Prozent ihrer Veranstaltungen in Kooperation mit Schulen durch (vgl. AdB 2021, S. 4).

Um Potenziale für politische Bildung und insbesondere Demokratiebildung zu verdeutlichen, denn der Zweck der Jugendbildungsstätten außerschulischer politischer Träger ist nun einmal politische Bildung, soll im Folgenden auf das Selbstverständnis und die Wirkung der Jugendbildungsstätte (siehe dazu u.a. die Studien von Schröder et al. 2004; Schröder 2014; Wohnig 2024b) eingegangen werden⁶²:

Den Kern der außerschulischen Bildungsarbeit bildet eine Pluralität in „bildungspolitischer, trägerspezifischer und zielorientierter Hinsicht“ (Huffer 2013, S. 18). Als Philosophie des Faches werden ausgemacht: Eine normative Orientierung, die sich auf Aufklärung, Emanzipation und Bildung bezieht, zudem eine Werteorientierung (ebd., S. 19). Zentral zu nennen sind zudem das Prinzip der Freiwilligkeit und als Ziele die „Befähigung, sich demokratische und menschenrechtliche Prinzipien anzueignen, sich kritisch mit dem Spannungsverhältnis zwischen demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien und der gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen, die gesellschaftliche Bedingtheit der eigenen Lebenslage, soziale Problemlagen und Konflikte zu analysieren sowie Kritikfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln“ (Scherr 2013, S. 172 f.), statt die Beschränkung auf Wissensvermittlung.

Jugendbildungsstätten sind eingebettet in eine *andere Umgebung* und bieten daher ein „Raus aus dem Alltag“: Sie haben ein „besonderes Ambiente“, eine gute Verpflegung und in ihr agieren Mitarbeiter:innen, die den Jugendlichen „auch in den vielen informellen Lebenssituationen zur Verfügung stehen“ (Schröder 2014, S. 253). Das Herausführen aus dem Alltag und den gewohnten Lernerfahrungen in der Schule eröffnet Räume für Neues: Dies erleichtert den „Zugang zu neuen Inhalten und Themen, zur Erweiterung bisheriger Haltungen und zum Abbau von Vorurteilen“ (ebd., S. 256). Paul Ciupke (2010, S. 316 f.) zeigt anhand der Heimvolkshochschulen (seit

62 Die Darstellung findet sich in ähnlicher Form in Wohnig 2024b.

der Weimarer Republik) auf, wie dieses mehrtägige Herauslösen aus dem Alltag verbunden ist mit einem Intensitätsverhältnis im Bildungsprozess. Der besondere Ort wird dabei verschränkt mit einem didaktischen und pädagogischen Selbstverständnis, das auf Autonomie und Freiheit zielt.

In Jugendbildungsstätten findet „*Lernen und Leben*“ statt. Durch die Übernachtungen und das lange Zusammensein können die zielgerichteten non-formalen Bildungsprozesse mit informellen Bildungsprozessen, die außer- und innerhalb des Seminarbetriebes ablaufen, verknüpft werden. Lernen ist so nicht mehr ein „auf einem bestimmten Zeitabschnitt unter vorgegebenen räumlichen und materiellen Bedingungen zugespitzter und von anderen Lebensvollzügen getrennter Vorgang“ (Schröder 2014, S. 256), was es u.a. auch erlaubt, Jugendliche, die im Seminarbetrieb zurückhaltend sind, außerhalb des Seminares anders zu erleben und sie auch dort mit ihren Fragen ernst zu nehmen. Somit erweitern sich die Lerngelegenheiten. Die Lernforschung zeigt, so Schröder, dass diese Einbeziehung informeller Lernprozesse bei Fragen des sozialen und politischen Lernens von enormer Bedeutung ist.

In Jugendbildungsstätten können *neue Dinge* ausprobiert werden, sie sind „Orte des Probehandelns“ (ebd., S. 254), das pädagogisch begleitet wird. Die Bedeutung von Jugendbildungsstätten für die politische Bildung ist besonders, da in ihnen immer wieder (historisch gesehen) neue Konzepte, neue Methoden usw. ausprobiert wurden. Sie sind so gesehen *Räume* der Innovation für die Profession (vgl. ebd., S. 253).

In Jugendbildungsstätten agieren „*außerfamiliäre Erwachsene*“, die über mehrere Tage mit den Jugendlichen zusammenarbeiten und dadurch zu einer Identifikationsfigur werden können (vgl. Schröder 2014, S. 259). Nadine Balzter, Yan Ristau und Achim Schröder haben in ihrer, für die außerschulische politische Bildung richtungsweisenden Studie „Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biografischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“ mehrere Einflussfaktoren politischer Jugendbildung beschrieben (Balzter et al. 2014, S. 187 ff.). Die personale Dimension von Bildungsprozessen beschreibt in der außerschulischen politischen Jugendbildung ein „Lernen am Anderen“ mithilfe pädagogischer „Schlüsselpersonen“, die einen Zugang zum Neuen eröffnen und an deren politischer Haltung sich junge Menschen reiben können. Eine Sichtweise auf die Profession, die der aktuellen Diskussion um Lehrer:innen politischer Bildung fundamental entgegensteht (vgl. Lösch 2020). Interessant ist die besondere Rolle, die diesen Schlüsselpersonen für von Ungleichheit betroffenen jungen Menschen zukommt: „Auch für diejenigen, bei denen die Differenz

zwischen Elternhaus und Politik groß ist, spielen die in der politischen Bildung tätigen Personen eine große Rolle. Oftmals erscheint es so, dass die Referent:innen das Interesse und Potenzial erkennen und die Jugendlichen unterstützen, einen Zugang zum politischen Feld zu finden“ (Balzter et al. 2014, S. 187). Die pädagogischen Personen spielen für die gesamte Dauer eines mehrtägigen Seminars eine große Rolle. Über sie kommen Jugendliche „teilweise zum ersten Mal in Kontakt ‚mit politischen Positionen und Perspektiven‘ [...], haben auch ‚zwischen durch‘ bedeutsame Gespräche geführt und können jetzt in der Rückschau verstehen, wie die inhaltlichen und personalen Anregungen zusammenhängen“. Sie sind die „anderen Erwachsenen“, was vor allem für „diejenigen [gilt], die aus weniger politisierten Familien und Milieus kommen und bei denen politische Bildung das ganz Andere aufgezeigt hat“ (ebd., S. 215).

Paul Ciupke (2010, S. 318) weist zudem auf einen ebenfalls mit dem Raum verbundenen Aspekt hin, der durch die zeitliche Ausdehnung des Lernens in Seminaren geprägt ist: Das *Lernverständnis* ist eines, das Lernen als etwas ansieht, „das nicht aufgenötigt wird, sondern sich zwanglos von selbst ergibt“, was wiederum eine „didaktische und methodische Kreativität“ voraussetze. Auch Balzter et al. (2014, S. 193) betonen, die partizipative Ausrichtung der Veranstaltungen – die Orientierung an den Interessen und Bedarfen junger Menschen – führten dazu, „dass die angebotenen Themen oft nur grob umrissen sind und erst im Prozess der Veranstaltung eine genauere Ausrichtung erfahren“. Die Methoden und didaktische Aufbereitung müsste daher auch eigenaktives Lernen anregen: „Die Methoden können entsprechend dazu beitragen, auch jene Jugendlichen zu erreichen und zu gewinnen, die eine Distanz oder sogar Zugangsbarriere gegenüber den Bildungsangeboten empfinden“ (ebd., S. 194). Ein solches Lernen befördere Spaß und Begeisterung ebenso wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, was mit der selbstständigen Arbeitsweise und der Verantwortungsübernahme für den Lernprozess verbunden sei. In einem solchen Lernverständnis ist auch das Einbeziehen informeller Lernprozesse vorgesehen, „indem [die außerschulische politische Jugendbildung] in ihren Konzepten an die alltäglichen Lern- und Lebensbereiche von Jugendlichen anzuknüpfen versucht, in denen informelles Lernen stattfindet“ (ebd., S. 201).

Die genannten Aspekte der Jugendbildungsstätten – eine andere (Lern)Umgebung, Verbindung von Lernen und Leben, Erfahren neuer Dinge, außerfamiliäre Erwachsene als Identifikationsfigur, ein durch Didaktik und Pädagogik auf Autonomie und Freiheit zielendes Lernverständnis – sind an den *Raum* gebunden. Ciupke (2010, S. 316) macht dies bspw.

deutlich, wenn er schreibt: „Es sind die Momente des besonderen Ortes, der vergleichsweise längeren Dauer und der spezifischen pädagogischen Form der Veranstaltungen und schließlich die eigentümlichen Begegnungs- und Vergemeinschaftungsangebote in Bildungsstätten“, die das besondere Intensitätsverhältnis ausmachen. Der in dem *Raum* sich materialisierende, gesellschaftlich ausgehandelte und festgelegte Sinn ist dabei unterscheidbar zu dem, der in den schulischen *Raum* eingeschrieben ist. Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die außerschulische politische Jugendbildung darüber definiert, dass ihre „Aktivitäten, die Personen und die Inhalte [...] ein Klima herstellen, in dem sich der Mut zu einer eigenen Meinung entfalten kann“ (Balzter et al. 2014, S. 214).

Jugendbildungsstätten bieten einen Raum für und mit Angebote(n) der *politischen Bildung*, sie sind Orte der politische Bildung. Gleichwohl haben auch Jugendbildungsstätten Limitationen, etwa das Erreichen der Zielgruppe (vgl. Abs et al. 2025, S. 495 ff.). Die Struktur des Raums, der hier beschriebene ‚andere‘ Raum, der als Heterotopie beschrieben werden kann (Butterer et al. 2023), bietet jedoch auch erhebliche Potenziale für *Demokratiebildung*. Hilmar Peter (2005, S. 164) betont zu Recht die „Funktionalität des Ambientes [von Jugendbildungsstätten] mit der Chance, Generenerfahrungen zur gewohnten Alltäglichkeit durch (Selbst-)Reflexion zu machen“. Erfahren werden kann aber auch eine andere Form der Beteiligung an Bildungsprozessen, die Möglichkeiten für Demokratiebildung bietet, auch wenn die Möglichkeiten für Demokratiebildung in der sozialpädagogischen Lesart durch strukturelle Bedingungen (Nicht-Mitgliedschaft, Kooperation mit Schule löst Freiwilligkeitsprinzip auf usw.) nicht von vornherein gegeben sind. Von daher lässt sich von einer Ambivalenz hinsichtlich der Geeignetheit der Jugendbildungsstätte für Demokratiebildung sprechen, aber auch die Gelegenheitsstruktur für politische Bildung sichert noch nicht ab, dass auch wirklich politische Bildungsprozesse angestoßen werden oder ob es nicht oftmals bei sozialen Lernprozessen (vgl. dazu etwa Wohnig 2017) oder Präventionsmaßnahmen verbleibt.

Mögliche Anschlüsse an diese Analyse des Raums: In der Einleitung werden im Abschnitt *Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Raumes der Jugendbildungsstätte* Potenziale und Begrenzungen für Demokratiebildung und politische Bildung, die aus der hier vorgenommenen Darstellung des Raumes folgen, für die Jugendbildungsstätte beschrieben. Der Abschnitt könnte also als Anschluss an diesen Teil *Zweiter Teil: Demokratiebildung und politische Bildung an primären außerschulischen Lernorten (Jugendbildungsstätten der politischen Bildung)*? gelesen werden.

Der Abschnitt *Demokratiebildung und politische Bildung in und durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Jugendbildung?* in Kapitel 6 stellt einen empirischen Fall eines Bildungsprozesses in einer außerschulischen Jugendbildungsstätte dar und diskutiert diesen hinsichtlich des Potenzials für Demokratiebildung und politische Bildung. Alle Darstellungen und Analysen beziehen sich auf das begriffsdifferenzierende Verständnis von Demokratiebildung und politischer Bildung, das in Kapitel 3 dargelegt ist.

5.4 Jugendgefängnisse und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Rechtliche Rahmenbedingungen, Rechtsform

In Jugendgefängnissen werden Jugendstrafen, die nicht zur Bewährung ausgesetzt werden, vollstreckt. Diese Einrichtungen unterstehen den Justizministerien der Länder. Als Rechtsgrundlagen für die Vollstreckung von Jugendstrafen gilt das Jugendgerichtsgesetz (JGG), welches in § 2 Abs. 1 und 2 die Ausrichtung aller jugendstrafrechtlichen Instrumente am Erziehungsgedanken festschreibt. Hinzu kommen die 16 verschiedenen Jugendstrafvollzugsgesetze der Bundesländer, die die rechtliche Ausgestaltung der Jugendstrafe in den dafür vorgesehenen Jugendvollzugeinrichtungen regeln. Bei der Auslegung und Anwendung der rechtlichen Grundlagen gelten außerdem Verfassungsrechte und Grundrechte (vgl. Goerdeler 2015, S. 198) sowie völkerrechtliche Konventionen, nationale und internationale Empfehlungen, (Mindest-)Standards für die Unterbringung von jungen Menschen in geschlossenen Einrichtungen und für alle inhaftierten Personen unter 18 Jahren auch die UN-Kinderrechtskonvention. Inwiefern solche rechtlichen Maßgaben auch eingehalten werden, wird bisweilen zurückhaltend bewertet (vgl. Greabsch 2018). Für junge Menschen in Gefangenschaft ist zusätzlich noch zu klären, inwiefern andere Rechtsgüter, die sich auf junge Menschen und ihre Rechte beziehen, während der Zeit im Jugendvollzug Gültigkeit behalten oder nicht. Dazu gehört etwa das SGB VIII, aus dem für alle Menschen bis zu einem Alter von 27 ein Recht auf Bildungsangebote abzuleiten ist. Aus verschiedenen Studien lässt sich die gängige Praxis ableiten, dass die Vollzugsanstalten diesem Bildungsauftrag bisher nicht ausreichend nachkommen (vgl. Borchert 2017; Tölle 2025); eine rechtliche Klärung zum Verhältnis von SGB VIII und Strafrecht gibt es bisher nicht, weswegen die Gültigkeit beider zunächst anzunehmen ist.

Zielgruppe und Nutzer:innen

In Jugendgefängnissen gäbe es theoretisch mehrere Gruppen, denen politische Bildung oder Demokratiebildung – im Sinne der Multiplikator:innenbildung – zugutekommen könnte. Hierzu gehören die inhaftierten jungen Menschen, die Bediensteten der verschiedenen (Fach-)Dienste sowie Besucher:innen und Angehörige. Fokussiert werden mit Bildungsangeboten in der Regel aber ausschließlich inhaftierte Personen. Zum Stichtag 31.3.2023 gab es in Deutschland 44232 Menschen in Gefängnissen, davon 2698 in Jugendgefängnissen. Wie viele der inhaftierten Menschen tatsächlich an (u.a. politischen/demokratischen) Bildungsangeboten teilnehmen können, wird nicht erfasst. Menschen in Haft sind bereits vor der Inhaftierung häufig von Bedingungen der Exklusion und Benachteiligungen betroffen (etwa in den Bereichen Bildung, Wohnen, aber auch der medizinischen Versorgung) – während der Inhaftierung spitzen sich diese Situationen weiter zu.

Struktur der Institution

In der wissenschaftlichen Literatur werden Gefängnisse mit Verweis auf Erving Goffman als totale Institutionen beschrieben, die *total* auf die dort untergebrachten Menschen zugreifen, Menschen zu Insass:innen machen und so die außerinstitutionelle Identität, „das bürgerliche Selbst“ (Goffman 2018, S. 53), beschädigen. Folgt man Goffman, ist die strenge Einteilung in zwei Gruppen innerhalb der totalen Institution entscheidend: Die einen, die dort gezwungenermaßen leben müssen und die anderen, die dort arbeiten und mit weitreichenden Machtmitteln zum Beherrschen der ersteren Gruppe ausgestattet sind. Um diese Beherrschung auch institutionell zu verwirklichen, sind Gefängnisse streng hierarchisch organisiert. Sie werden von einem/einer Anstaltsleiter:in als verantwortlichem/verantwortlicher Vollzugsleiter:in und „Dienstvorgesetzten des Personals“ (Walkenhorst 2010, S. 24) geführt, dem/der als Aufsichtsbehörde die Landesjustizverwaltungen zugeordnet sind (vgl. § 63 JStVollzG NRW). Im Gefängnis arbeiten verschiedene Gruppen von Vollzugsbediensteten, u.a. die quantitativ größte und sehr einflussreiche Gruppe des Allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD) (vgl. Schweder/Herzog, 2015, S. 18; Bredlow 2015, S. 364). Diese Gruppe arbeitet nach Dienst- und Sicherheitsvorschriften für den Strafvollzug, in denen die Belange der Aufrechterhaltung von Sicherheit und Ordnung besonders hervorgehoben sind. Zu den Fachdiensten zählen der Sozialdienst, der pädagogische, medizinische und der psychologische Dienst sowie die Seelsorge. Aufgaben der Fachdienste sind neben der Erziehung besonders die (schulische) Ausbildung, die Betreuung und Behandlung der in Haft

lebenden Menschen. Für die politische Bildung und Demokratiebildung im Gefängnis besonders relevant ist, neben den zuletzt genannten Fachdiensten, auch die Gruppe von externen Mitarbeitenden. Zivilgesellschaftliches Engagement in Form von ehrenamtlichen Betreuer:innen, Gesprächsgruppen, Fördervereinen sowie Projekten, die durch externe Mitarbeitende durchgeführt werden, wird mittlerweile als fester Bestandteil des Vollzugs betrachtet. Walkenhorst folgend ist diese Entwicklung zu begrüßen, weil somit in der „totalen Institution“ Strafvollzug „normale“ zwischenmenschliche Kontakte ermöglicht werden (vgl. Walkenhorst 2010, S. 26). Besonders im Kontext der im Gefängnis realisierten politischen Bildung und Demokratiebildung gelten externe Mitarbeitende als zentrale Akteur:innen.

Trägerschaften und Finanzierung

(Jugend-)Gefängnisse sind Landeseinrichtungen, die den Justizministerien der Länder unterstehen und entsprechend landesfinanziert sind. Die meisten politischen Bildungs- und Demokratiebildungsprojekte werden von freien Trägern angeboten, die von den Gefängnissen angefragt werden (z.B. EXIT-EnterLife, Anne Frank Zentrum). Jedem Gefängnis steht auch ein kleines Budget für Bildungsmaßnahmen zur Verfügung. Die meisten externen politischen Bildungs- bzw. Demokratieförderprojekte werden allerdings durch andere Träger (u.a. Stiftungen oder die Bundeszentrale politische Bildung) finanziert. Mitte 2017 wurde das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ um den Bereich „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ ergänzt. Seitdem werden 16 Modellprojekte gefördert, die jeweils in einem Bundesland umgesetzt werden und sich der Prävention und/oder Bearbeitung von demokratiefeindlichem und gewaltbareitem Islamismus und/oder Rechtsextremismus u.a. mit Mitteln der politischen Bildung widmen.

Gesellschaftliche Bedeutung der Institution

Die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Gefängnissen berührt moralische, ethische, rechtliche, politische und philosophische Fragen danach, warum in einer Gesellschaft wie und wer bestraft wird. Dazu gibt es keine kurze und einfache Antwort, beschäftigt diese Frage doch seit jeher Aushandlungsprozesse in Wissenschaft, Strafrecht, Gesetzgebung und in privaten Kontexten. Die Frage danach, warum es institutionalisierte Strafen wie das Gefängnis gibt, ist immer auch eine Frage der Perspektive: Thomas Galli als ehemaliger Gefängnisleiter und heutiger abolitionistischer Autor und Aktivist weist richtigerweise darauf hin, dass Menschen,

die im Gefängnis arbeiten, in der Regel eine andere Perspektive haben, als jene, die von den Strafen der Institution bedroht oder betroffen sind (vgl. Galli 2021). Eine gänzlich andere Perspektive haben wiederum jene, die selbst Betroffene von Verbrechen oder Angehörige oder Freund:innen von Opfern von Verbrechen sind und mit Gefängnissen die Hoffnung nach Gerechtigkeit verbinden. Diese zuletzt genannte Perspektive ist am ehesten mit der gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Gefängnisse verbunden: Gefängnisse werden von der gesellschaftlichen Erwartung oder Wunschvorstellung getragen, dass Menschen innerhalb dieser Gefängnisse gebessert oder resozialisiert werden und lernen sollen, keine Straftaten mehr zu begehen. Gleichzeitig sollen diese Institutionen dadurch, dass die als kriminell imaginierten Menschen eingesperrt sind, für mehr Sicherheit in der Gesellschaft sorgen. Ein Blick in kriminologische Forschungsergebnisse zeigt, dass Kriminalität komplexer (vgl. Walter/Neubacher 2011) ist und Gefängnisse weder die Sicherheit innerhalb der Bevölkerung verbessern (Graebisch 2018) noch eine resozialisierende Wirkung auf die Eingesperrten haben (vgl. Goffman 2018; Galli 2021), sondern den darin untergebrachten Menschen und ihren Möglichkeiten später ein Leben in Straffreiheit zu führen eher schaden (vgl. Graebisch 2018). Gleichwohl sieht es aktuell politisch nicht danach aus, als würden Gefängnisse in naher Zukunft zurückgebaut und stattdessen auf andere weniger punitive Institutionen abgestellt werden – im Gegenteil wird parteipolitisch eher auf eine bessere finanzielle Ausstattung von Justiz und Gefängnis gesetzt. Das Verhältnis einer Gesellschaft zu Strafen berührt grundsätzliche rechtsstaatliche Fragen nach Menschenwürde und Gerechtigkeit. Aktuell ist die gesellschaftliche Haltung eher von einer Straflust geprägt, gerade gegenüber jungen Menschen. Es wird immer wieder die Hoffnung postuliert, dass durch frühe und eingriffsintensive Interventionen am ehesten eine Verhaltensänderung und Legalbewährung erreicht werden kann (sog. „short-sharp-shock“). Solche Verständnisse entsprechen nicht modernen und demokratischen Verständnissen von Erziehung mit den Zielen von Teilhabe und Mündigkeit.

Dass Jugendgefängnisse überhaupt einen Erziehungsauftrag haben, ist für den bundesdeutschen Kontext eine relativ junge Entwicklung. Im Mittelalter galt straffälliges Verhalten als Merkmal einer Teufelsbesessenheit, weswegen auch junge Menschen harte körperliche Strafen und Züchtigungen erfuhren, die als Mittel dienen sollten, diese Besessenheit auszutreiben. Eine Andersbehandlung von Kindern und Jugendlichen gab es noch nicht. Erst im Zuge der Aufklärung und besonders infolge der industriellen Revolution veränderten sich die Formen des Strafens, vor allem deshalb, weil

die Menschen in den eingerichteten „Zucht-Arbeitshäusern“ (Cornel 2018) als Arbeitskräfte eingesetzt wurden. Die Humanisierungsversuche des geschlossenen Strafvollzugs Anfang des 20. Jahrhundert wurden von der NS-ideologischen Herrschaft zerschlagen. Der in der Weimarer Republik eingeführte Trennungsgrundsatz zwischen jungen und erwachsenen Menschen wurde zwar aufrechterhalten, allerdings deshalb, um junge Menschen, die der nationalsozialistischen Rassenideologie entsprachen, im Sinne dieser Ideologien umerziehen zu können. Nach dem Sieg der Alliierten über NS-Deutschland waren in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens umfassende Entnazifizierungsarbeiten nötig – so auch im Bereich des Jugendstrafrechts. Gerade in diesem Bereich hatten die NS-ideologischen Wissenschaftler allerdings viel Arbeit investiert und umfassende Änderungen etabliert. Einige in dieser Zeit eingeführte Rechtsgrundsätze behalten bis heute Bestand. Die besondere Behandlung junger Menschen durch das Jugendstrafrecht kann als Anerkennung der Jugendphase gedeutet werden, gleichzeitig wirkt es durch den Erziehungsauftrag mitunter intensiver und länger auf junge Menschen ein. Bedenkt man alle zusätzlichen sozialen Folgen einer Inhaftierung, kann das zum Nachteil für die jungen Menschen sein.

Bildungspraktiken der Institution im Hinblick auf Demokratiebildung und politische Bildung

Demokratiebildung und politische Bildung im Jugendgefängnis: Für den Kontext des Jugendvollzugs ist das Thema der politischen Bildung/der Demokratiebildung in den letzten 10 Jahren medial, diskursiv, politisch und auch wissenschaftlich immer stärker fokussiert worden – allerdings vor allem unter den Vorzeichen der Prävention von Radikalisierung und (Rechts-)Extremismus. So widmeten sich seit 2018 gleich mehrere Forschungsprojekte einer ersten Annäherung an bestehende Konzeptionen politischer Bildung im Jugendvollzug (vgl. Borchert et al. 2019; Schneider et al. 2018; Tölle 2025). Auch wenn der Diskurs um die Notwendigkeit politischer Bildung und Demokratiebildung im Jugendvollzug mittlerweile belebter ist, ist der Gedanke, dass auch im Jugendvollzug politische Bildung und Demokratiebildung nötig ist, nicht neu: Das Projekt „Just Communities“ in der JVA Adelsheim läuft etwa seit Mitte der 90er-Jahre. In einer geschlossenen Wohngruppe im Gefängnis mit 15 Haftplätzen haben die inhaftierten jungen Menschen dort die Möglichkeit, gemeinsam mit den Mitarbeiter:innen das Zusammenleben in dieser Wohngruppe bis zu einem gewissen Grad mitzugestalten. Vor allem gehen damit einige Freiheiten,

wie die Möglichkeit außerhalb der Anstalt einzukaufen, einher. Im wissenschaftlichen Fachdiskurs wird dieses Projekt eher nicht als politisches Bildungsprojekt, sondern als demokratisches Bildungsprojekt gefasst.

Borchert et al. (2019, S. 31) weisen darauf hin, dass politische Bildung im Jugendvollzug heute fast ausschließlich von externen Anbieter:innen dort hineingetragen wird. Davon machen freie Träger der Jugendhilfe den kleineren Anteil aus, die Mehrzahl der Projekte politischer Bildung/der Demokratiebildung wird durch die Förderlinie *Demokratie leben!* realisiert. In jedem Bundesland in verschiedenen Jugendvollzugsanstalten wird jeweils ein Projekt gefördert, das politische/demokratische Bildung mit dem Ziel der Prävention von Radikalisierung initiiert. Ob es sich dabei um Demokratieförderung, politische Bildung oder Prävention handelt, ist in der Fachdebatte umstritten (vgl. Tölle 2025) – im Gefängnis sind die Schwerpunktsetzungen zumindest auf dem Papier eindeutig in Richtung Radikalisierungsprävention verlagert; Forschungen, die beleuchten, wie die Projekte tatsächlich praktisch ausgestaltet sind, liegen bislang nicht vor. In acht von 16 Bundesländern realisiert das Violence Prevention Network (VPN) diese Projekte. Die Arbeit des VPN zur Deradikalisierung verfolgt das Loslösen junger Menschen aus dem Radikalisierungsprozess. Neben Angeboten zur Stärkung der Ambiguitätstoleranz sowie zur Früherkennung und Vermeidung von Radikalisierungsprozessen werden ebenso Maßnahmen der Intervention bei beginnenden Radikalisierungsprozessen und die zielgerichtete Deradikalisierungsarbeit durchgeführt (vgl. Korn/Mücke 2015).

Bildungsverständnis: Aufgrund der Gestaltung und Schwerpunktsetzung der größten Förderlinie in diesem Bereich – das Bundesprogramm *Demokratie leben!* – wird auch die Ausgestaltung politischer Bildung im Kontext des Jugendvollzugs deutlich als Prävention von (Rechts-)Extremismus und Islamismus sowie als Weg zur Deradikalisierung verstanden. Die meisten Projekte, die über die Förderlinie *Demokratie leben!* in der JVA zu finden sind, haben neben einer Ausrichtung auf Prävention auch deutliche Ähnlichkeiten mit Trainingsprogrammen oder behavioristischen Maßnahmen. Über diese externen Projekte hinaus dominiert im Gefängnis ein enger, formaler Bildungsbegriff, der sich vor allem auf Schulbildung und vergleichbare formale Bildungsorte bezieht, deren Funktion im kognitiv ausgerichteten Lernen und in der Vermittlung von deklarativem Wissen sowie dem Erlangen von Abschlüssen und Qualifikationen besteht (vgl. Borchert 2017, S. 22), etwa durch Schul- und Ausbildungsmaßnahmen oder Behandlung und Training. Non-formale und informelle Bildungsprozesse, die selbstredend auch stattfinden, werden in der Fachöffentlichkeit kaum thematisiert

(Ausnahmen sind Borchert 2017; Schneider et al. 2018), sondern eher als subkulturelle Aktivität delegitimiert und als Bildungsinhalt dethematisiert (vgl. Borchert 2017, S. 22). Tatsächlich können junge Menschen im Vollzug im Vergleich zu jungen Menschen in Freiheit weniger solcher freien, informellen Bildungsmomente genießen, da alle (informellen) Kontakte überwacht werden.

Ziele pädagogischer Angebote wie Demokratiebildung und politische Bildung: Im Gefängnis ist der gesetzlich festgeschriebene „Fluchtpunkt“ (Walkenhorst 2004, S. 416) aller Förderbemühungen letztlich das Erlernen und Einüben legaler Gestaltungskompetenzen und ein Leben ohne Straftaten in Freiheit (vgl. ebd.). Resozialisierungs- bzw. Erziehungs- und Bildungsangebote, alle schulischen und beruflichen Angebote sowie non-formale und informelle Bildungsangebote müssen folglich intendieren, die legalen Teilhabechancen der jungen Menschen zu verbessern und das Erlernen und Einüben legaler Gestaltungskompetenzen (vgl. ebd.) mit dem Ziel eines Lebens in Straffreiheit zu fördern. Ziele von politischer Bildung/Demokratiebildung wie Mündigkeit, Kritik- und Analysefähigkeit wären daran durchaus anschlussfähig, werden aber selten so expliziert. Die einzelnen Angebote politischer Bildung haben durchaus verschiedene Ziele, meistens dominiert aber das Ziel der Deradikalisierung bzw. der Prävention von Radikalisierung.

Programmatiken und Handlungsprinzipien: Es lassen sich in fast jeder JVA verschiedene Projekte, die der politischen Bildung oder der Demokratiebildung zugeordnet werden können, finden. Was die fachliche, inhaltliche, didaktische Qualität und die Regelmäßigkeit von politischer Bildung/Demokratiebildung innerhalb des Gefängnisses angeht, kann diese aus Mangel an Untersuchungen nicht abschließend beurteilt werden. Es ist aber anzunehmen, dass diese nicht mit der außerhalb des Gefängnisses zu vergleichen ist. Das liegt zunächst daran, dass es in der Anzahl deutlich weniger Angebote und Anbieter:innen sind und es deshalb kaum einen fachlichen Diskurs über politische Bildung und Demokratiebildung im Gefängnis gibt. Hinzu kommt, dass der Ort als totale Institution und die Hyperfokussierung auf Sicherheitsinteressen Bildungsbemühungen mindestens erschweren. Politische Bildung und Demokratiebildung an einem derart repressiven Ort wie dem (Jugend)Vollzug ist von zahlreichen immanenten Widersprüchen geprägt. Es erscheint unmöglich, an diesem institutionell unfreien Ort überzeugend für Emanzipation und Ermächtigung einzutreten. Gleichzeitig ist die aktive (pädagogisch-bildnerische) Einbindung des

Politischen in den Vollzugsalltag allein deshalb bedeutsam, weil die Lebensbedingungen im Gefängnis derart politisiert sind.

Anders als präventive Maßnahmen und soziale Trainings, in denen es häufig darum geht, mit behavioristisch-technokratischen Verfahren einzig an den (jungen) Menschen selbst anzusetzen, gegen ihre ‚schlechten‘ Verhaltensweisen und Orientierungen zu arbeiten und diese mit neuen, als ‚besser‘ erachteten Verhaltensformen zu überschreiben, kann (kritische) politische Bildung und Demokratiebildung *für* etwas anderes stehen. Politische Bildung und Demokratiebildung haben das Ziel, (junge) Menschen zu ermutigen und zu empowern, sich für demokratische Lebensbedingungen und ein gutes gemeinsames Leben einzusetzen und aktiv ihre Angelegenheiten zu gestalten. Politische Bildung setzt entsprechend subjektorientiert an der Lebenswelt der Menschen und ihren Erfahrungen an. Damit ist gemeint, dass Teilnehmende das Politische im eigenen Leben, das Gemeinsame in den Erfahrungen bearbeiten, ohne sich darin zu erschöpfen: Sie analysieren auch den politischen Gehalt der subjektiven Erfahrungen dahingehend, welche gesellschaftlichen Verhältnisse wessen Lebensbedingungen wie rahmen.

Partizipationsmöglichkeiten: Unter den Bedingungen der Unfreiheit sind Möglichkeiten zur Partizipation oft verstellt, was die Voraussetzungen zumindest für Demokratiebildung erschwert. Neben den oben beschrieben punktuellen Projekten, in denen es Partizipationsmomente gibt, soll nun mit der Gefangenenmitverantwortung (GMV) ein Angebot beschrieben werden, das regelmäßig und in jeder JVA vorgehalten wird (vgl. § 67 JstrVollG). Verstanden wird die GMV als Raum, „um demokratische Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenlebens und des Lebens in Freiheit einzuüben“ (Walkenhorst 2010, o.S.). Mit dieser Begründung schwingt die Auffassung mit, dass Menschen in Haft – anders als andere Menschen – ein Einüben demokratischer Gestaltungsmöglichkeiten nötig haben. Auch vom Auftrag her geht es bei der GMV nicht um politisches/demokratisches Handeln oder um politische/demokratische Bildung oder um Demokratisierung der Institution, sondern darum, dass die Vertreter:innen der inhaftierten Menschen vollzugliche Entscheidungen mittragen – und in diesem Sinne *mit* verantworten. Dieser Umstand lässt sich auch daran erkennen, dass die Einrichtung der GMV nicht etwa von inhaftierten Menschen erstritten, sondern von den JVAs selbst erprobt und implementiert worden ist (vgl. Watts 2014). Hinzu kommt, dass die GMV sehr geringe Einflussmöglichkeiten hat, einzig werden ihre Einschätzungen und Vorschläge angehört.

Seit 2014 gibt es auch eine Gefangenengewerkschaft. Sie ist die einzige genuin von inhaftierten Menschen selbst erstrittene Form der Beteiligung – rechtlich und gewerkschaftlich ist sie bislang aber noch nicht anerkannt, u.a. deshalb, weil notwendige organisationale Bedingungen (regelmäßige Treffen und Netzwerksarbeit) mit der derzeitigen gesetzlichen Grundlage des Strafvollzugs unvereinbar seien (vgl. Feest/Galli 2016, S. 20). Mitglieder der Gefangenengewerkschaft sehen sich innerhalb der JVA mit einiger Repression konfrontiert, die GG/BO (Gefangenen-Gewerkschaft/Bundesweite Organisation) gilt aber außerhalb des Gefängnisses als wichtiger Akteur mit Blick auf die Gestaltung lebensfreundlicherer Haftbedingungen.

Handeln der Fachkräfte

Wie oben beschrieben wurde, sind Gefängnisse als totale Institutionen zu begreifen, an denen viele inhaftierte Menschen von relativ wenigen Mitarbeitenden gesteuert und verwaltet werden. Um diesen Grundsatz von „Sicherheit und Ordnung“ aufrechterhalten zu können, sind Gefängnisse mit einer Klaviatur relativ willkürlich erscheinender Regeln und Vorschriften ausgestattet, die nicht auf demokratisch-partizipativen Aushandlungsprozessen beruhen und (politischen/demokratischen) Bildungsbemühungen eher zuwiderlaufen. Die meisten Fachkräfte im Gefängnis verstehen sich selbst eher nicht als Fachkräfte politischer Bildung oder Demokratiebildung (Tölle/Tölle 2025). Nichtsdestotrotz können Mitarbeiter:innen der Fachdienste und des allgemeinen Vollzugsdienstes sich im Rahmen ihres Möglichkeitsraums für politische Bildung und Demokratiebildung einsetzen, können selbst Projekte im Gefängnis realisieren, Wohngruppen im Vollzug über verschiedene Angelegenheiten des täglichen Lebens demokratisch (mit)entscheiden lassen und von außen Projekte einladen. Rechtlich gäbe es durch die Ausrichtung am Erziehungsbegriff die Möglichkeit, politische und demokratische Bildung im Gefängnis weiter auszubauen.

Fallbeschreibung: Demokratiebildung und politische Bildung im Jugendgefängnis?

Am Wochenende wird im Jugendgefängnis ein politisches Bildungsprojekt von einem externen Träger angeboten. Das Thema Rassismus soll behandelt werden. An den Durchgangstüren auf den Fluren hängen Aushänge, die über das Projekt informieren. Wer sich dafür anmelden will, muss einen Antrag an den zuständigen Sozialarbeiter schreiben. Aus allen bei ihm eingegangenen Anmeldungen wird dieser dann Jugendliche auswählen, die teilnehmen dürfen.

Am Wochenende kommen zwei politische Bilder:innen eines Vereins von draußen ins Gefängnis. Die Mitarbeiter:innen des Vereins machen solche Projekte im ganzen Land, erzählen sie. Zuerst werden Warm-up und Kennenlernspiele gespielt. Was das eigentlich mit Rassismus zu tun haben soll, fragen sich einige der inhaftierten Teilnehmenden – aber wenigstens müssen sie für die Zeit des Projekts nicht in der Zelle sein. Dann beginnt der inhaltliche Teil des Workshops mit einer Begriffsbestimmung. Die Bildner:innen verteilen einen Text über Rassismus. Über den Text entsteht eine leidenschaftliche Diskussion: Alle Teilnehmenden wissen genau, was Rassismus ist, haben eigene Erfahrungen und klare Meinungen. Während des Bildungsprojekts thematisieren sie immer wieder ihren Alltag im Gefängnis, das schlechte Essen, die kurzen Besuchszeiten, ungerechte Behandlung durch die Mitarbeitenden. Manchmal stellen sie Bezug zum Thema des Projekts her, manchmal beschweren sie sich einfach. Die häufigen Pausen im Projekt werden zum Rauchen und Quatschen genutzt. Einige Teilnehmende sind erleichtert über jede Pause und sprechen abseits mit anderen inhaftierten Teilnehmenden aus anderen Abteilungen, die sie sonst nur selten sehen können. Andere Teilnehmende interessieren sich besonders für die Bildner:innen und fragen sie über das Leben ‚draußen‘ aus.

5.5 Schule und ihr Verhältnis zu Demokratiebildung und politischer Bildung

Hinführung

Demokratiebildung hat sich zuletzt vor allem als bildungspolitischer Ausdruck auch für die formale Bildung etabliert. Gesetz wurde dieser Begriff spätestens mit der Neuauflage der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahr 2018. Der Begriff Demokratiebildung selbst wird weder im Titel noch in der Empfehlung aufgegriffen, die Zielsetzungen und Aktivitäten der KMK firmieren aber unter dieser Überschrift^{63[2]}. Demokratiebildung wird seither auch in der Umsetzung der Länder als eine der zentralen schulischen Querschnittsaufgaben beschrieben und in rechtswirksame Erlasse, Leitfäden und curriculare Verankerungen übertragen. So hat Schles-

63 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html> [29.07.2025]

wig-Holstein das Jahr 2019 zum Jahr der Demokratiebildung ausgerufen, das Land Niedersachsen hat im selben Jahr die Initiative „Demokratisch gestalten“ gestartet und im Jahr 2021 einen Erlass zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen veröffentlicht. In Baden-Württemberg gibt es seit 2019 einen rechtlich bindenden „Leitfaden Demokratiebildung“ (MK-JS-BW 2019), der mit dem Schuljahr 2019/2020 in Kraft trat. Im Jahr 2020 veröffentlichte die Bildungsregion Berlin Brandenburg den „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung“ (LISUM 2020).

Demokratiebildung wird in all diesen Rahmenpapieren als *schulische* Querschnittsaufgabe und Prinzip aller Fächer beschrieben. Sie erlebt schulpolitisch eine Konjunktur, gleichwohl ist das dahinterstehende bildungs- und demokratietheoretische Konzept bis heute unzureichend entwickelt und ausformuliert. Was Demokratiebildung bedeutet und in welcher Beziehung dieses Konzept zu Begriffen und Konzepten wie Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik, politische Bildung als Schulprinzip und politische Bildung als Lernprozess sowie als Schulfach steht, ist nicht abschließend geklärt, auch wenn Differenzierungsvorschläge vorliegen (vgl. Kenner/Lange 2025 & 2022a; Achour 2025; Wohnig 2025a und Kapitel 3 dieses Buches). Die genannten Konzepte, die häufig gleichgesetzt werden, scheinen schulpolitisch nun durch die Bezeichnung *Demokratiebildung* abgelöst zu werden.

Wenngleich Demokratiebildung für die 16 Bildungsminister:innen offenbar als Dachbegriff dient, so mangelt es an begrifflicher Klärung und wissenschaftlicher Einordnung. Umso wichtiger ist es, die Bedeutung dieser Querschnittsaufgabe für die Schule auch mit Bezugnahme auf den demokratischen Bildungsauftrag genauer zu beleuchten. Wir weichen in diesem Kapitel von der bisherigen Struktur ab und beschreiben zunächst die gesellschaftlichen Funktionen und den demokratischen Bildungsauftrag der Institution Schule, da sie die Möglichkeitsbedingungen für Demokratiebildung und politische Bildung rahmen und unabhängig der spezifischen Schulform gelten. Anschließend gehen wir auf die Schulformen Grundschule, weiterführende Schule und Förderschule gesondert ein und fragen nach dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung sowie nach der aktuellen Situation in Bezug auf Demokratiebildung und politische Bildung an der jeweiligen Schulform, v.a. auf der Basis des bildungspolitischen und didaktischen Diskurses, der ausführlicher in Kapitel 3 als Aneignung von Demokratiebildung beschrieben wurde. Wenngleich alle Autor:innen, die an diesem Unterkapitel beteiligt gewesen sind, ihre ei-

genen Vorstellungen zu Demokratiebildung und politischer Bildung haben, ist dies der Versuch, einen Einblick in den aktuellen Stand zur Situation im Demokratiebildung und politischer Bildung zu geben.

Allgemeine gesellschaftliche Funktionen von Schule

Der Schule werden drei allgemeine gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben, die u.a. von Helmut Fend (2006) beschrieben wurden: Die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion (auch Integrationsfunktion genannt). Das Bildungssystem steht unabhängig von der staatlichen Ordnung immer in einem funktionalen (Abhängigkeits-)Verhältnis zu politischen, sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Verhältnissen. Dabei hat die Schule mit der Vermittlung grundständiger Fertigkeiten und Qualifikationen, von der Grundbildung bis hin zur Ausbildungs- und/oder dem Herstellen der Studierfähigkeit von Bildungssubjekten, vor allem eine für die Wirtschaft dienliche Funktion, die bis hin zur Einpassung in den Arbeitsmarkt beschrieben wird. Schule nimmt damit die Funktion der Qualifizierung wahr. Dies steht unmittelbar im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Dieser Auftrag der Schule ist in dieser Klarheit auch in Schulgesetzen verankert. Die Qualifikationsfunktion umfasst die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, um an der Gesellschaft und dem Wirtschaftsgeschehen teilhaben zu können.

Mithilfe der Selektionsfunktion werden Schüler:innen u.a. durch Notegebung und aufgrund ihrer sozialen Hintergründe unterschiedliche Lebens- und Berufswege zugewiesen. Eng verbunden mit der Selektionsfunktion ist die Allokationsfunktion der Schule. Mit dieser Aufgabe nimmt die Schule direkt Einfluss auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Der Staat berücksichtigt dabei verschiedene Produktionsfaktoren und volkswirtschaftliche Bedarfe. Im staatlich verantworteten Bildungssystem wird darauf durch Selektion Einfluss genommen. Der Zugang zu bestimmten Berufen und Positionen wird ermöglicht oder verhindert, basierend auf Leistungsmessung und Zertifikaten (Zeugnissen) sowie daraus resultierenden Zugangsbarrieren und -berechtigungen (bspw. Empfehlung für die weiterführende Schule; Hochschulreife usw.).

Allokations- und Selektionsfunktion sollten in einem demokratischen Sozialstaat verbunden sein mit dem Anspruch auf höchstmögliche Chancengerechtigkeit. Die Verteilung von Positionen in Gesellschaft und Wirtschaft sollte von individuellen Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten und

nicht vom sozioökonomischen Status beeinflusst sein. Ziel wäre eine gerechte Zuteilung von Lebenschancen, die de facto aber nicht gegeben ist (vgl. Holzkamp 1992). Studien legen offen, dass der Bildungsabschluss stark von den Ressourcen des Elternhauses abhängt. Dies führt zu einer Reproduktion der Positionsverteilung und einer unzureichenden Chancengerechtigkeit (vgl. United Nations 2018; ifo Institut 2023). Bei gleichen Fähigkeiten und schulischen Leistungen erhalten Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Haushalten mit dreifach höherer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung (vgl. Stubbe et al. 2023). In der frühen Selektion von Kindern in verschiedene Bildungsgänge sehen die Autor:innen der PISA-Studie eine der Ursachen für die fehlende Chancengerechtigkeit des deutschen Schulsystems (OECD 2023, S. 243 f.).

Als dritte Funktion der Schule wird von Fend die Legitimationsfunktion beschrieben, die die Sicherung von wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen über die Vermittlung von Normen, Werten und Interpretationsmustern (siehe auch Nyssen 1995) absichern soll. Durch wenig bewegliche strukturelle Rahmenbedingungen gilt die Schule einerseits als gestaltete Institution, andererseits kann sie als gesellschaftlicher Ort auch eine gestalt- und veränderbare Einrichtung sein (vgl. Blömeke/Herzig 2009).

Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser (2012) beziehen sich in der Deutung des Geschehens bei einer ethnographischen Beforschung des schulischen Trainingsraumkonzeptes – ein Konzept, das auf den sozialen Kompetenzerwerb bei 'störenden' Schüler:innen zielt – auf einen theoretischen Rahmen in Anlehnung an die Arbeiten Pierre Bourdieus, die auch für die Kennzeichnung des schulischen Raumes relevant sind. Bourdieu (2020 [1971]) 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 angestrengte 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 schulischen Raum kulturelle Praktiken der herrschenden Klasse eingeschrieben und Bildungserfolgchancen dadurch ungleich verteilt sind.

Bildung zielt auf Autonomie, die Entfaltung individueller Persönlichkeit, Emanzipation und Mündigkeit. Schulische Bildung 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, S. 605) steht jedoch immer wieder mit diesen Zielen in Konflikt. Dies mag in anderen Bildungsinstitutionen ähnlich sein, hat in der Schule jedoch aufgrund der vorhergenannten Funktionen eine starke Wirkmächtigkeit.

Merle Hummrich und Rolf-Thorsten Kramer (2017) 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“ (ebd., S. 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 Ordnung“ (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., S. 22).

Erhellend ist in dieser Hinsicht eine weitere Perspektive: Ina Herrmann (2014) 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 seine 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 (vgl. ebd., S. 236). Die Ordnung der Diskurse geschieht bspw. über die Vermittlung gesellschaftlich legitimen Wissens, das sich u.a. in den Inhalten von Schulbüchern (vgl. Lässig 2010; Müller-Mathis/Wohnig 2017) und deren Produktion,

aber auch in den behördlich produzierten und kontrollierten Lehrplänen widerspiegele. 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 (vgl. Herrmann 2014, S. 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 Akteure 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 (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 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. Diese Funktionen und die pädagogische Praxis stehen dabei nicht selten im Widerspruch zum demokratischen Bildungsauftrag, den die Schule in einer freiheitlichen, pluralen und demokratischen Gesellschaft erfüllen sollte.

Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft

Demokratie ist nicht selbstverständlich, kein Naturzustand. Bildung in der Demokratie ist damit Daueraufgabe, denn Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die immer wieder neu gelernt werden muss. Dies gilt nach Negt (2018) für Kinder und Jugendliche, junge Erwachsene und bis ins hohe Alter. Damit ist nicht gemeint, dass das bestehende politische System als Herrschaftsordnung mit den administrativen Verfahren und Institutionen, also den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verinnerlichen sei. Vielmehr orientiert sich dieses Verständnis vom demokratischen Bildungsauftrag am Mündigkeitsbegriff. Mündigkeit ist Ziel von Bildungsprozessen und entwickelt sich dabei selbst stetig weiter. Es sollen nicht „well adjusted people“,

also gut angepasste Menschen hervorgebracht werden (vgl. Adorno 1966, S. 109). Es bedarf der Fähigkeit, das Bestehende kritisch zu hinterfragen, um eine Idee von einer (noch) besseren Welt von morgen zu entwickeln. Ein so verstandener demokratischer Bildungsauftrag geht über die allgemeinen Funktionen der Schule hinaus und hat in Deutschland bisweilen Verfassungsrang (vgl. Kenner 2020). So heißt es beispielsweise in der Landesverfassung Thüringens in Artikel 22:

„Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern“.

Ausdifferenziert wird dieser Bildungsauftrag in den Schulgesetzen der Länder. Niedersachsen beispielsweise betont in § 2 des Schulgesetzes, dass Schüler:innen befähigt werden sollen, die „Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, [...] ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten, [...] ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen, sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen.“

Wenn Demokratie nicht nur gelernt, sondern die bestehenden Verhältnisse auch analysiert, kritisch reflektiert, beurteilt und bei Bedarf handelnd verändert, weiterentwickelt werden sollen, muss der für schulische Bildung zu Grunde gelegte Demokratiebegriff mehr umfassen als das Verstehen der Regierungsform. Gerhard Himmelmann (2001) hat hierfür mit der *Demokratie-Trias* „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ eine Konzeption vorgelegt, welche für Schule und demokratische Schulentwicklung seit den 2000er Jahren richtungsweisend war⁶⁴. *Demokratie als Lebensform* beschreibt dabei Demokratie im Alltag, demokratische Entscheidungsprozesse im sozialen Nahraum und damit auch der

64 Wir gehen hier nur auf die neuesten Entwicklungen ein. Verwiesen sei auf die Debatten um Demokratisierung als Strukturmerkmal und Ziel politischer Bildung aus den 1970er Jahren, etwa im Werk von Rolf Schmiederer (1971) oder den 1990er Jahren, etwa im Werk von Frank Nonnenmacher (1999). Auch in aktuellen Publikationen wird dieses Verständnis politischer Bildung, das Teil von Demokratisierungsprozessen ist, aufgegriffen (vgl. Löscher 2025).

Schule selbst. Demokratische Kultur sowie demokratische Werte und Prinzipien wie Solidarität, Toleranz, Vielfalt und Selbstorganisation sind dabei Bestandteil sozialer Interaktionen. *Demokratie als Gesellschaftsform* (etwa Himmelfmann 2001 & 2018) zielt auf die demokratische Selbstorganisation, vor allem in Interessenvertretungen der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft durch Vereine, Verbände, Gewerkschaften und die damit verbundene Aushandlung von demokratischen Diskursen. *Demokratie als Herrschaftsform* beschreibt schließlich den engeren Politikbegriff unter Bezugnahme auf demokratische Wahlvorgänge, Rechtsstaatlichkeit, Parteien und Institutionen wie Parlamente und Gerichte. Mit diesem weiten Verständnis von Demokratie betonte Himmelfmann den Eigenwert und die Eigenlogiken des Politischen in Politik und (Zivil-)Gesellschaft. Demokratie als Gesellschafts- und als Lebensform wurde mit Bezugnahme auf John Dewey und seiner pragmatistischen Demokratietheorie wiederentdeckt. Unter Berücksichtigung weiterer theoretischer Bezüge wie dem Ansatz der Deliberation (u.a. Habermas 1992 & 1996) und der radikalen Demokratietheorie (u.a. Mouffe 2007) und aus der Überzeugung heraus, dass Demokratie mehr als ein politisches System und eine Gesellschaftsordnung sei (vgl. Demirovic 2023, S. 27 f.) und damit nicht beschränkt auf die Zielsetzung, „gute Staatsbürger:innen“ zu erziehen, muss mit Bezugnahme auf Negt (2010) die Demokratisierung aller Lebensbereiche in den Fokus schulischer Bildung rücken.

Schulische Bildung im Kontext von Demokratie in Zeiten multipler Krisen (vgl. Leopoldina/Rat für nachhaltige Entwicklung 2021) bedeutet schließlich, junge Menschen darin zu bestärken, die Welt von morgen mitzugestalten, eine Idee für diese Welt von morgen zu entwickeln und dafür einzustehen. Kinder und Jugendliche können als *Young Citizens* (vgl. Kenner/Lange 2022c; Kenner 2022) anerkannt und ernstgenommen werden. Das beginnt bereits in der Primarstufe, die wir im Folgenden genauer in den Blick nehmen.

Politische Bildung und Demokratiebildung an Grundschulen

Die Grundschule ist mit drei Millionen Schüler:innen die größte Schulform in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Im Vergleich zu anderen Schulformen sind Grundschulen häufiger – und dabei meist kleiner – als weiterführende Schulen, um für junge Kinder eine Wohnortnähe zur Schule zu ermöglichen (vgl. Miller 2022, S. 120). Mit 3,6 Prozent ist

der Anteil an Grundschüler:innen, die eine Privatschule besuchen, geringer als in anderen Schulformen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, S. 5). Die 250.000 Grundschullehrkräfte in Deutschland arbeiten meist nach dem für die Grundschule konstituierenden Merkmal des Klassenlehrer:innenprinzips (vgl. KMK 2015 [1970], S. 21). Seit über 100 Jahren stellt die Grundschule die erste verpflichtende Bildungsinstanz für annähernd alle Kinder in Deutschland dar, ihre Einführung ist ein Stück der „Demokratiegeschichte Deutschlands“ (Zymek 1989, S. 56, zit. nach Dühlmeier/Sandfuchs 2019, S. 21). Obwohl die Grundschule seit ihrer Einführung mit der Idee verknüpft ist, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Grundbildung und Zugang zu höheren Schularten zu ermöglichen, nimmt die Chancenungleichheit in Grundschulen seit Jahren zu (vgl. Miller 2022, S. 120 f.).

In Bezug auf das Verhältnis politischer Bildung und Demokratiebildung ist zu beobachten, dass diesen eine immer wichtigere Rolle zugesprochen wird, gleichzeitig aber vage bleibt, welche Konzepte mit unterschiedlichen Bezeichnungen verbunden werden. So formuliert die KMK, für die Demokratieerziehung von Schüler:innen nehme die Grundschule eine Schlüssel-funktion ein (vgl. KMK 2015 [1970], S. 4). Grundschule soll dabei als demokratischer „Lern- und Lebensort“ (ebd., S. 5) wahrgenommen werden. *Demokratielernen*, so Toni Simon, sei damit eine Querschnittsaufgabe der Schule (vgl. Simon 2021, S. 5). Bezug genommen wird hier zumeist auf ein schulpädagogisches Konzept von Demokratiebildung.

Im Fachunterricht ist politische Bildung Teil des Sachunterrichts, der nach Deutsch und Mathematik das dritte Kernfach der Grundschule darstellt. Jedoch hat dieser Bildungsbereich in vergangenen Jahrzehnten wenig Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Brügelmann 2020, S. 11). In den letzten Jahren ist in der Sachunterrichtsdidaktik eine zunehmend intensiver werdende Auseinandersetzung zu beobachten.⁶⁵ In der Schulpraxis lässt sich jedoch auch feststellen, dass Sachunterrichtslehrkräfte politische Themen teilweise für wenig kindgerecht halten und in politischer Bildung keine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts sehen (vgl. Bade 2024, S.191). Gründe hierfür können auch in den nach Bundesland und Hochschule unterschiedlichen Ausgestaltungen des Sachunterrichtsstudiums liegen: Die Auseinandersetzung mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, welche die Kompetenzziele politischer Bildung enthält, ist nicht immer obligatorischer Teil des Studiums.

65 Siehe z.B. die Bände: Becher et al. (2024); Gessner et al. (2023); Baumgardt/Lange (2022a); Goll/Schmidt (2021); Simon (2021).

Die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Kindern „Anfänge und Möglichkeiten des Weltzugriffs und Weltverstehens“ (Köhnlein 2022, S. 104) zu vermitteln und „die Befähigung zu demokratischer Beteiligung und Mitbestimmung“ (ebd., S. 101) zu fördern. Wesentliches Prinzip für den Sachunterricht ist die Vielperspektivität (vgl. Thomas 2022, S. 269). Diese meint, sowohl die *Sachen* des Sachunterrichts aus verschiedenen (fachlichen) Perspektiven zu beleuchten und zu vernetzen, als auch die Perspektiven der Kinder zu den Sachen und zueinander aufzugreifen und damit auch Diskursivität und Positionalität zu fördern (vgl. Mathis et al. 2015, S. 77). Der Begriff der Bildung stellt für Sachunterricht Referenzrahmen und zentrale Zielkategorie dar, die seine Einheit sicherstellt (vgl. Einsiedler 1997; GDSU 2013). Dabei ist es vor allem das Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis, das in der Sachunterrichtsdidaktik aufgegriffen wird (vgl. Nießeler 2020; Albers 2017). Für Pech (2009) geht mit dem Bezug zu Klafkis Bildungsbegriff die Schlussfolgerung einher, dass Sachunterricht politische Bildung ist.

Brügelmann (2020, S. 10) verweist darauf, dass politische Bildung in verschiedenen Facetten in der Schule gefördert werden kann:

- als Fachunterricht (als Teil des Sachunterrichts),
- als Unterrichtsprinzip,
- als Anforderung an Arbeits- und Sozialformen,
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens.

Warum er hierfür den Terminus „politische Bildung“ präferiert, wird nicht erläutert. Da der zitierte Beitrag aber im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts erschien, ist anzunehmen, dass er der Begründungslinie des Berichts zu einer Priorisierung des Begriffs „politische Bildung“ folgt. Damit stünde der Beitrag in einer Tradition, in der zwischen politischer Bildung als Fachunterricht und politischer Bildung als Prinzip von Schule unterschieden wurde (siehe Nonnenmacher 1999). Zweiteres bezeichnet dann dies, was Brügelmann auch als politische Bildung beschreibt und andere, wie etwa die KMK, als Demokratieerziehung oder Demokratiebildung (etwa: politische Bildung in und durch die Schüler:innenmitverwaltung oder ähnliche Konzepte) bezeichnen.

Die Kompetenzziele politischer Bildung als Teil des Sachunterrichts sind im Kompetenzmodell des „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der GDSU

(2013) festgehalten.⁶⁶ Die politischen *Themenbereiche* des Perspektivrahmens orientieren sich dabei am Kompetenzmodell „Konzepte der Politik“ von Weißeno et al. (2010) und sollen damit zu einer Förderung domänenspezifischen politischen Konzeptwissens, also einer Bildung *über* Demokratie, beitragen (diese Konzepte haben Ähnlichkeiten zu den politikdidaktischen Lesarten von Demokratiebildung, siehe Kapitel 3). Gleichzeitig werden in der Sachunterrichtspraxis aber auch Elemente der Demokratiepädagogik aufgegriffen: Auch die Klassensprecher:innenwahlen können im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisiert werden (vgl. GDSU 2013).

Grundschule soll aber nicht nur Ort eines Lernens über Demokratie (im Sachunterricht) sein, sondern auch Erfahrungen im Sinne der partizipativen und kulturellen Demokratiebildungsdimension eröffnen (vgl. Theel et al. 2023, S. 6). Diese Erfahrungen sollen durch Partizipationsmöglichkeiten in der Schulkultur (z.B. Schüler:innenmitverwaltung) und der Lernkultur (Mitgestaltung von Unterricht) unterstützt werden (vgl. BMFSFJ 2015, S. 25). Studien zeigen allerdings, dass sich Grundschüler:innen sowohl auf organisatorischer als auch unterrichtlicher Ebene mehr Mitbestimmung wünschen (vgl. Gerbeschi/Ertl 2023, S. 309). In diesem Bereich, dem Ermöglichen von Erfahrungen durch demokratische Partizipation, wären auch Gelegenheiten für Demokratiebildung anzusiedeln, wobei auch die strukturellen Begrenzungen von Schule im Hinblick auf eine sozialpädagogische Lesart der Demokratiebildung zu berücksichtigen wären.

Kinder als Young Citizens

In den letzten Jahren ist sowohl schulpolitisch als auch in der schulpädagogischen und der fachdidaktischen Forschung die Bedeutung von politischer Bildung und Demokratiebildung in der Grundschule stärker in den Fokus gerückt. So hat beispielsweise das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz im Jahr 2021 eine ausführliche Handreichung zur „Demokratiebildung in der Grundschule“ veröffentlicht (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2021) und dabei Anregungen für die Klassengemeinschaft (bspw. Klassenrat), den Unterricht (bspw. Projektarbeit), das Schulleben (bspw. Schüler:innenfeedback) und die Schüler:innenver-

66 Die Kultusministerkonferenz gibt für den Sachunterricht keine eigenen verbindlichen Bildungsstandards vor, sondern verweist auf den Perspektivrahmen als Orientierung für die Entwicklung der ländereigenen Curricula (vgl. KMK 2015 [1970]).

treten (bspw. Klassensprecher:innen und Vollversammlung) zusammengestellt.

Die wachsende Bedeutung von politischer Bildung und auch Demokratiebildung in der Grundschule ist fachwissenschaftlich, pädagogisch und didaktisch nicht zuletzt auf empirische Forschung zu Politik- und Demokratievorstellung von Grundschulkindern zurückzuführen. Studien belegen, dass solche Vorstellungen auch bei Grundschulkindern bereits sehr komplex ausgeprägt sein können (vgl. Kenner 2022). Der Pädagoge Jakob Dondl hat bereits 2013 in einer Studie dilemmaorientierte Gruppendiskussionen mit Viertklässler:innen geführt und aus den Aussagen zwei zentrale Aspekte in den Demokratie- und Partizipationsvorstellungen der Kinder rekonstruiert: „[e]inerseits die partizipatorischen Möglichkeiten von Einzelnen als Werkzeug der Durchsetzung eigener Interessen, andererseits die gesellschaftliche Teilhabe als Verantwortung des Individuums für eine [sic!] gerechtes und handlungsfähiges Gemeinwesen“ (Dondl 2013, S. 156). Bemerkenswert ist, dass die Kinder vor allem dem menschlichen Gewissen, der Verantwortung des Individuums für das Gemeinwesen und der moralischen Integrität einen hohen Stellenwert beimessen. Auch Katrin Asal und Hans-Peter Burth (2016) sind nach der Auswertung von Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern zu der Erkenntnis gekommen, dass sich bei den Schüler:innen bereits eine Gemeinwohlorientierung rekonstruieren lässt. Wenngleich sich die Ausprägungen und die Komplexität der Vorstellungen angesichts der großen Heterogenität der Lerngruppen in Grundschulen durchaus unterscheiden, sind Asal und Burth zu dem Schluss gelangt, dass „Kinder bereits früh über ein Politikbewusstsein verfügen“ (ebd.), an das es früh mit der Eröffnung von politischen Bildungsgelegenheiten anzuknüpfen lohnt. Mit Verweis auf weitere (internationale) empirische Studien verweist Simone Abendschön (2022, S. 64) darauf, dass Kinder im Grundschulalter „bereits politisch involviert und interessiert“ seien und „über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen“ verfügen. Weniger komplexe Wissensstrukturen könnten, so Abendschön, durchaus auch auf fehlende Anreize (Inputs) zurückzuführen sein, die wiederum auf unzureichendem Zutrauen beruhen.

Umso wichtiger ist es, dass Kinder in der Grundschule nicht als zukünftige Bürger:innen adressiert werden, sondern als *Young Citizens* (vgl. Baumgardt/Lange 2022a; Kenner/Lange 2022c; Kenner 2022) verstanden werden, die als politische Subjekte nicht einfach nur in die bestehende demokratische Ordnung hinein sozialisiert werden, sondern die explizit darin bestärkt werden sollen, diese Ordnung – in Orientierung an demo-

kratischen Werten und Verfahren – kritisch zu reflektieren und über Veränderungsmöglichkeiten im Sinne einer fortlaufenden Demokratisierung nachzudenken (vgl. Baumgardt/Lange 2022b, S. 13).

Bildung in diesem emanzipatorischen Verständnis, oftmals als Demokratiebildung bezeichnet – im Sinne von Kapitel 3 könnten hier nun die Aneignungsformen diskutiert werden –, führt bestehenden strukturellen Ausschluss, bspw. durch die Reduktion von Bürgerschaft auf Staatsbürgerschaft und damit auf den Status oder durch die Festlegung des aktiven und passiven Wahlrechts, nicht fort, sondern versteht junge Menschen als *Young Citizens* und nimmt sie als politische Subjekte wahr. Darauf kann an weiterführenden Schule und der Gemeinschaftsschule aufgebaut werden.

Politische Bildung und Demokratiebildung an weiterführenden Schulen / Gemeinschaftsschulen

Politische Bildung ist die Bezeichnung einer Profession, eines Schulfaches und einer Bildungspraxis. Sie hat sich zu Beginn der Bundesrepublik gegen den Begriff der politischen Erziehung oder Staatsbürgerkunde durchgesetzt:

„Von dem, was heute üblicherweise als politische Bildung bezeichnet wird, war die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschende politische Erziehung [...] aber weit entfernt: Sie diente vor allem dazu, Schülerinnen und Schüler zur Affirmation der bestehenden politischen Systeme und der existierenden Machtverhältnisse zu bewegen, um diese zu stabilisieren. Im Gegensatz zur politischen Erziehung verweist der Begriff politische Bildung nicht nur auf die Erfordernisse des politischen Systems, sondern auch auf die Individuen, die durch politische Bildung in der Entwicklung politischer Mündigkeit unterstützt werden“ (Pohl 2022, S. 143).

Die vielfältigen Erziehungsbegriffe und -diskurse, auch unter Berücksichtigung der kritischen Erziehungswissenschaft, verfügen durchaus über emanzipatorische Zugänge. Die Abgrenzung der Konzepte politischer Bildung und auch von in aktuellen Diskursen vorgenommenen Bestimmungen von Demokratiebildung (siehe Kapitel 3) nimmt Bezug auf den politisch instrumentellen Charakter der politischen und demokratischen Erziehung. Politische Erziehung existiert in allen politischen Systemen und hat die Funktion, das jeweilige politische System in der Bevölkerung zu etablieren und zu stabilisieren. Dabei stehen Legitimationsbeschaffung und die Verstetigung der je herrschenden Ordnung im Vordergrund. Auch ein

demokratisches System versucht, über Demokratieerziehung die eigenen Normen und Prinzipien zu vermitteln und zu verankern. Das Konzept der Demokratieerziehung, das in Deutschland auf die Re-Education nach dem Zweiten Weltkrieg zurückzuführen ist, ist wie jede Form politischer Erziehung davon geprägt, dass der Ausgangspunkt im politischen System und nicht in den Subjekten selbst liegt. Davon grenzen sich aktuell vielfältige Bestimmungen der Begriffe von politischer Bildung und Demokratiebildung ab. Betont wird, der Bezugspunkt der Demokratiebildung sei nicht vordergründig das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Menschen, die gegebene Ordnung zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (vgl. Kenner/Lange 2020 & 2022a). In Kapitel 3 wird eine politikdidaktische Lesart politischer Bildung als Definitionsversuch skizziert.

Politische Bildung als Prinzip (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 269) oder auch als fächerübergreifende Aufgabe der Schule bezeichnet die Beachtung der politischen und gesellschaftlichen Relevanz von Lerninhalten in allen Fächern sowie die Relevanz politischer Bildung auch außerhalb des Fachunterrichts, etwa in der Schüler:innenvertretung.

Zur aktuellen Situation der politischen Bildung an Sekundarschulen

Politische Bildung als Schulfach hat sich nach und nach seit einem KMK-Beschluss aus dem Jahr 1950 als Unterrichtsfach in der Bundesrepublik Deutschland etabliert. Die KMK empfahl darin die Einrichtung eines separaten Unterrichtsfaches für die politische Bildung, stellte aber die Bezeichnung dieses Faches den Bundesländern frei. Damit einher geht auch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Fächern was die Teilbereiche der politischen Bildung angeht, zu denen Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaft und Recht gehören. In einigen Bundesländern existieren Separationsfächer für die Teilbereiche, zudem wird das Schulfach auch als Kombinationsfach (bspw. mit Geschichte oder Geografie) angeboten (vgl. Pohl 2022, S. 144 f.).

In Bezug auf den Fachunterricht gibt das „Ranking politische Bildung“ (Gökbudak et al. 2022) und die Studie „Wer hat dem wird gegeben“ von Sabine Achour und Susann Wagner (2019) Aufschluss über den Umfang des Unterrichts im Schulfach politische Bildung (mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie u.a. Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Politik).

Der Umfang des Politikunterrichts liegt für knapp 60% der Schüler:innen bei 1-2 Stunden. Von den Gymnasiast:innen haben knapp 60% zwei Stunden, in diesen Genuss kommen lediglich ein Drittel der anderen Schü-

ler:innen. Diese elitäre Schlagseite des Politikunterrichts verschärft sich durch eine Verschiebung zu ‚mehr Politikunterricht‘ (2-3 Stunden) in den Klassen 11-13 der allgemeinbildenden Schulen. An den Berufsschulen wird politische Bildung laut den Angaben der Befragten in einem geringeren Umfang angeboten (vgl. Achour/Wagner 2019, S. 176).

Neben Deutungswissen, Analysefähigkeit, Perspektivenwahrnehmung, Urteils-, Konflikt- und Kritikfähigkeit steht Handlungskompetenz im Fokus politischer Bildung. Vor allem die Frage danach, inwiefern politisches Handeln Teil formaler politischer Bildung sein sollte, ist nach wie vor umstritten. Dies passt zum Befund, dass auch methodisch wenig auf handlungsorientierte Formate zurückgegriffen wird (vgl. ebd.).

Zur aktuellen Situation der Demokratiebildung an Sekundarschulen

Demokratiebildung ist spätestens seit der online unter dem Titel „Demokratiebildung“ publizierten Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018) ein leitender Begriff für die Debatten um politische Bildung und demokratische Schulentwicklung. Auffällig ist, dass Demokratiebildung auf die gesamte Schule und alle Schulfächer bezogen und nicht auf das Schulfach politische Bildung begrenzt wird. Hier findet sich eine Verwendung der schulpädagogischen und der politikdidaktischen Lesart der Demokratiebildung (vgl. Kapitel 3 in diesem Buch) wieder.

So gibt es etwa in Baden-Württemberg einen Leitfadens Demokratiebildung (MKJS BW 2019), für Berlin und Brandenburg existiert ein Orientierungs- und Handlungsrahmen Demokratiebildung (LISUM 2020), jeweils schulformübergreifend. Im baden-württembergischen Leitfaden wird Demokratiebildung als ganzheitliche Aufgabe der Schule, im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung und Schulkultur beschrieben. Zudem werden für alle einzelnen Schulfächer oder Fachverbünde Verbindungen zwischen diesen und Demokratiebildung sowie Anregungen zur Umsetzung beschrieben. Auffällig ist, dass viele Ideen im Rahmen der schulischen Lehr- und Lernlogik verbleiben. Erweitert wird dies mit Hinweisen auf externe Partner:innen, mit welchen Projekte der Demokratiebildung umgesetzt werden können. Zudem werden der Landtag, Gedenkstätten, Museen aber auch außerschulische Bildungsträger, zumeist aus der politischen Bildung, genannt.

Auch in NRW wird Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Schule beschrieben:

„Die Demokratiebildung ist in der Landesverfassung NRW und im Schulgesetz verankert. Sie kann nicht auf den Unterricht in Gesellschaftslehre bzw. Politik beschränkt werden. Ziel ist die Erziehung als mündige Bürger:in in einer demokratischen Gesellschaft. Die Interkulturelle Schulentwicklung wird vor dem Hintergrund der Neuzuwanderung von Geflüchteten und Arbeitsmigrant:innen nach Deutschland und vor allem nach NRW auf allen Ebenen von Schule und Schulaufsicht vorangetrieben.“⁶⁷

Auf der genannten Seite findet sich sowohl ein Bezug zum KMK-Beschluss auch als eine Zitation des Beutelsbacher Konsenses. Deutlich wird hier, dass Demokratiebildung zwar als Querschnittsaufgabe beschrieben wird, dass aber eine politikdidaktische Lesart mitschwingt. Dies spricht stark für eine Verwendung der schulpädagogischen und politikdidaktischen Demokratiebildungsbegriffe. In nahezu jedem Bundesland ist mittlerweile die Anrufung, Demokratiebildung zu betreiben, in Verordnungen oder Leitfäden eingearbeitet. Wolfgang Beutel und Markus Gloe (2025, S. 86 ff.) haben dazu eine Analyse im Monitor Demokratiebildung vorgelegt, weshalb diese hier nicht im Detail referiert werden müssen.

Sabine Achour und Susanne Wagner haben bei Schüler:innen abgefragt, welche Demokratiebildungsformate an Schule stattfinden. Als Demokratiebildungsformate gelten u.a: Kinderrechtetag, Schulparlament, Schüler:innenmentorenprogramm, Projektwoche zu politischen Themen, Hilfsprojekte/Service Learning, Klassenrat, Sozialpraktikum, Exkursionen, Schüler:innenzeitung, Streitschlichtung und Beteiligung an Präventions- und Aufklärungsprogrammen – Projekte, die eher demokratiepädagogisch ausgerichtet sind. Dabei zeigt sich, „dass Gymnasialschüler:innen tendenziell häufiger von demokratiebezogenen Angeboten berichten als Schüler:innen der ‚sonstigen allgemeinbildenden Schulen‘“ (Achour/Wagner 2019, S. 81). Der Umfang der hier als Demokratiebildung bezeichneten Formate ist also, wie jener der politischen Bildung, ungleich verteilt.

Politische Bildung und Demokratiebildung an Förderschulen

Sowohl Demokratiebildung als auch politische Bildung an deutschen Förderschulen sind in Forschung und Fachdiskurs bisher vernachlässigte

67 <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/unterricht/demokratiebildung>

Themen. Sie zu differenzieren fällt in diesem Kontext schwer, da sie auch im Diskurs kaum repräsentiert sind und auch nicht voneinander getrennt behandelt werden. Gerade seit der verstärkten Umsetzung der Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention in den verschiedenen Bundesländern seit 2009 ist Inklusion und inklusive Beschulung auch von Schüler:innen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen verstärkt in den Fokus gerückt. Dabei gerät oft in Vergessenheit, dass sich bei steigenden Inklusionsraten die Exklusionsraten kaum verändert haben und relativ stabil zwischen 4-5% aller Schüler:innen an exkludierenden Förderschulen bzw. Förderzentren mit den verschiedenen Förderschwerpunkten (Hören & Kommunikation, Sprache, Sehen, motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen, sozial-emotionale Entwicklung) unterrichtet werden. Das sind etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen, die einen diagnostizierten Förderbedarf haben (aktuelle Förderquote 7,5%) (Bildungsbericht 2022, S. 10). Es gibt vereinzelte Ansätze, die sich mit politischer Bildung oder/und Demokratiebildung an inklusiven Schulen befassen (vgl. etwa Hilpert 2015; Besand/Jugel 2015). Meyer und Lindmeier halten in der 2018 erschienenen Ausgabe der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* zum Thema inklusive politische Bildung fest, dass zwar vereinzelt zielgruppenspezifische Angebote der schulischen politischen Bildung für Menschen mit Förderbedarfen zu finden sind, insgesamt könne aber nach wie vor ein Mangel konstatiert werden (vgl. Meyer/Lindmeier 2018, S. 342).

Eine Expertise zur Demokratiebildung an Förderschulen des Deutschen Jugendinstituts zeigt, dass es an Förderschulen an strukturierten Ansätzen zur politischen Bildung mangelt (vgl. Bittlingmayer et al. 2020). Eine Befragung von Schulen (n = 6) von Bittlingmayer et al. aus dem Jahr 2020 ergab, dass Förderschullehrer:innen Demokratiebildung an Förderschulen zwar prinzipiell bedeutsam finden, sie aber wahrnehmen, dass im Vergleich zu anderen Schulformen tendenziell weniger Demokratiebildung, die mit politischer Bildung gleichgesetzt wird, stattfindet (ebd., S. 57 ff.).

Die starke Fragmentierung der Förderschulen in die verschiedenen skizzierten Förderschwerpunkte ist dabei eine entscheidende Herausforderung, denn ein Fachdiskurs zu *der* Förderschule und politische Bildung bzw. Demokratiebildung kann es aufgrund der sehr ausdifferenzierten Schulformen und Rahmenbedingungen gar nicht geben. Hinzu kommt, dass in den verschiedenen Bundesländern Förderschulsysteme voneinander abweichen und die Umsetzung von Inklusion unterschiedlich erfolgt, sodass die Lage unübersichtlich ist. So gibt es nicht in allen Bundesländern an Förderschulen ein Unterrichtsfach Sozialwissenschaften, politische Bildung

oder vergleichbares, auch dann nicht, wenn in den Schulen nach Förderschwerpunkt eigentlich zielgleich mit der Regelschule unterrichtet werden sollte (also in den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung, Hören, Sprache, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung). Damit soll nicht impliziert sein, dass ein Wegfallen von politischer Bildung/Demokratiebildung damit zu rechtfertigen wäre, dass in der Schulform ziel-different unterrichtet würde (wie in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung). Interessanterweise ist gerade in diesen beiden Förderschwerpunkten der Diskurs am weitesten fortgeschritten. So finden sich Arbeiten von Meyer und Hilpert (2018), die sich damit befassen, über einfache Sprache politische Inhalte zugänglich zu machen. In der Publikation "Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung" werden sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische, didaktische Konzeptionen für die Umsetzung politischer Bildung an den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung präsentiert (vgl. Jöhnck 2022). Daneben wurde die von der Bundeszentrale politische Bildung geförderte Initiative "VorBild" entwickelt, die speziell ausdifferenzierte Unterrichtsmaterialien für die Förderschule Lernen bzw. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bereitstellt (vgl. Bittlingmayer et al. 2013). Während es prinzipiell zu begrüßen ist, wenn didaktische Materialien für bestimmte Förderschwerpunkte entwickelt werden, so fehlen im Diskurs gleichzeitig wichtige Perspektiven: Zum einen ist es als mangelhaft im Sinne der Bildungsgerechtigkeit zu bewerten, wenn gar nicht bekannt ist, inwiefern Schüler:innen mit Förderbedarf in Exklusion (politisch) beschult werden oder nicht. Zum zweiten ist es dann nicht ausreichend, allgemeine politische Inhalte in einfachere Sprache oder in kleinere Lerneinheiten im Sinne der „vorpolitischen Bildung“ zu untergliedern. Im Sinne der Schüler:innen-, Subjekt- oder Lebensweltorientierung wäre es gerade angemessen, an den Interessen und Bedürfnissen auch von Schüler:innen mit Förderbedarfen an Förderschulen anzusetzen. Mit ihnen gemeinsam ihre Interessen auszuloten, in Relation zu den Interessen anderer zu setzen, Dissens und Konflikte auszutragen und letztlich zu einer Demokratisierung der Verhältnisse beizutragen, wäre politische Bildung. Als schwerwiegende Leerstelle ist der fehlende Diskurs über politische Bildung und Demokratiebildung an zielgleich unterrichtenden Förderschulen zu bewerten. Nach bisherigem Kenntnisstand deutet alles darauf hin, dass politische Bildung und Demokratiebildung nicht stattfinden und wenn doch, dann auf Grundlage von besonderem Schüler:innen-, Sorgeberechtigten-, oder Lehrer:innen-Engagement.

Ein Diskurs darüber, was genau politische Bildung und/oder Demokratiebildung an Förderschulen ist, was das eine und das andere ausmacht, wie beide Konzepte voneinander abzugrenzen sind und in welchen Kontexten sie unter welchen Bedingungen stattfinden (etwa Partizipation als Demokratiebildung in der Förderschule), lässt sich auf der aktuell gegebenen, sehr eingeschränkten Wissensbasis kaum führen.

Kapitel 6 Empirische Einblicke in politische Bildungs- und Demokratiebildungsprozesse

Im Folgenden gehen wir der Frage- und Problemstellung nach, wie sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung in der Empirie in pädagogischen Institutionen, genauer im Kontext politischer Bildungspraxis und der Praxis der Sozialpädagogik, d.h. in der pädagogischen Praxis, zeigt. Die Autor:innen, Mitglieder des Netzwerkes, greifen jeweils auf Studien zurück, die sie in der Vergangenheit durchgeführt haben und diskutieren je einen Fall bzw. einen Gegenstand hinsichtlich der Fragestellung. Manche dieser Studien entstanden chronologisch vor der Arbeit des Netzwerkes und wurden nun neu bzw. abermals interpretiert, andere Studien entstanden während der Arbeit des Netzwerkes. Bei der Diskussion der Fälle, empirisches Material aus den Studien, soll deutlich werden, welche Erkenntnisse die Studie jeweils zur Frage nach dem Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung liefert. Der Zugriff auf das empirische Material ist nicht einheitlich erfolgt. Vielmehr stellt dieser Teil des Buches den Versuch dar, die Diskussionen aus dem Netzwerk auf empirische Studien aus den Bereichen politische Bildung und Sozialpädagogik zu beziehen. Er beinhaltet empirisch-analytische ‚Spotlights‘ auf die Fragestellung des Netzwerkes.

Das Netzwerk arbeitet in diesem Teil also mit einem analytischen Zugriff auf Demokratiebildung und politische Bildung und begreift Demokratiebildung und politische Bildung analytisch als Heuristik. Das bedeutet: Alle pädagogischen und didaktischen Fälle können zu Demokratiebildungs- oder politischen Bildungsgelegenheiten werden bzw. sie sind immer schon Gelegenheiten für Demokratiebildung und politische Bildung. Die Trennung ist daher keine essentialistische oder dichotome im Sinne eines Entweder-oder, sondern eine analytische. Die Fälle können im Sinne der definierten Kriterien von Demokratiebildung und politischer Bildung interpretiert werden. Anstelle eines essentialistischen Zugriffs auf Demokratiebildung und politische Bildung soll es darum gehen, Blicke auf die Gelegenheiten zu schärfen und pädagogisches sowie didaktisches Handeln im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung zu reflektieren bzw. reflektieren zu können.

Die folgenden Diskussionen des empirischen Materials sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, aber behandeln allesamt schwerpunktmäßig die Fragestellung des Netzwerkes, auch wenn einige Darstellungen sich auf einen Aspekt fokussieren (etwa Demokratiebildung). Sie bedienen sich zudem differenten methodologischen Traditionen und methodischen Zugriffen, die aber nicht im Zentrum der Darstellung stehen und deshalb auch nicht immer expliziert werden. Auch wurde in den Studien, die den Darstellungen zugrunde liegen, nach unterschiedlichen Regeln transkribiert. Die jeweiligen Formen wurden beibehalten, damit das Material besser nachvollzogen werden kann (wer spricht etc.).

Thematisiert und vorgestellt werden u.a. Analysen von teilnehmender Beobachtung von Angeboten der außerschulischen politischen Jugendbildung in Kooperation mit Schulen sowie in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Akteur:innen aus Jugendverbänden, die Rekonstruktion subjektiver Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zum Themenfeld „Rassismus“ und eine Diskussion von diversem empirischen Material zu Hindernissen für politische Bildung und Demokratiebildung im geschlossenen Jugendvollzug.

Das Kapitel wird verantwortet von Lara Kierot (6.4), Wibke Riekmann (6.3), Moritz Schumacher (6.2), Lisa Tölle (6.5) und Alexander Wohnig (6.1).

6.1 Demokratiebildung und politische Bildung in und durch Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischer politischer Jugendbildung

Mit Rückbezug auf die in Kapitel 3 vorgenommenen Begriffsbestimmungen kann festgestellt werden, dass in Schulen politische Bildung stattfindet und dass bei der Umsetzung von sozialpädagogischer Demokratiebildung hingegen institutionelle Hürden bestehen, die nicht einfach umgangen werden können. Unter anderem mit dem Ziel, subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung zu ermöglichen, werden Kooperationsprojekte zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung initiiert. Unter subjektorientierter politischer Bildung wird hier eine Form politischer Bildung verstanden, die von den Interessen der Teilnehmenden ausgeht. In Kooperationen soll ein Freiraum entstehen, in dem Dinge möglich werden, die in Schule aufgrund der dort in den Raum eingeschriebenen Logiken und Strukturen nicht oder nur eingeschränkt möglich sind. Kooperationen schulischer politischer Bildung mit Akteur:innen der

außerschulischen politischen Bildung und v.a. in außerschulischen politischen Bildungsstätten können daher auch als Versuch einer Weitung der Räume für subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung angesehen werden; sie sind aber immer auch Spannungsfelder, in denen verschiedene institutionelle, professionstheoretische, pädagogische und didaktische Logiken aufeinanderprallen (vgl. Coelen/Wohnig 2025). Diese Probleme mit und für subjektorientierte politische Bildung und Demokratiebildung werden in Kooperationen empirisch beobachtbar, etwa in dem Modellprojekt „Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung“, bei dem zwischen 2015 und 2019 eben solche Kooperationen organisiert wurden. Schüler:innengruppen aller Schulformen besuchten außerschulische politische Bildungsseminare in Jugendbildungsstätten und bekamen dort, angeleitet durch Jugendbildungsreferent:innen, die Möglichkeit, an einem selbst gewählten Thema zu arbeiten, eine politische Aktion zu planen, durchzuführen und zu reflektieren⁶⁸.

Die Chance der Kooperation liegt v.a. darin begründet, dass die außerschulische politische Jugendbildung der Jugendarbeit nähersteht als der Schule und der Didaktik und (a) mit einem Selbstverständnis, (b) in einem institutionellen Umfeld sowie (c) mit Arbeitsformen und Methoden operiert, die sozialpädagogische Demokratiebildung ermöglichen können (vgl. Sämann/Wohnig 2023; Wohnig 2024a). Subjektorientierte politische Bildung und eine Organisation von Bildungsprozessen, die demokratische Partizipation zulässt (verstanden als ein Moment von Demokratiebildung), bedeuten im Selbstverständnis außerschulischer politischer Bildung auch, dass die Teilnehmenden Form, Inhalte, Ablauf usw. des Aufenthalts in der Jugendbildungsstätte mitbestimmen, da diese die Regelung der Angelegenheiten des Zusammenlebens für den Zeitraum der Anwesenheit betreffen. Konkret zeigt sich dies in der Aushandlung der Zimmerbelegung, der Freizeitgestaltung, der Seminarzeiten, aber insbesondere auch der Inhalte und Fragen, mit denen sich die Teilnehmenden auseinandersetzen. Daher ist es der Anspruch, dass die Teilnehmenden in Seminarangeboten an selbstgewählten und sie betreffenden Themen arbeiten und dass sie die Bildungsprozesse selbst planen bzw. an der Planung beteiligt sind. Dies stellt in der Regel eine Differenz zu den Schulerfahrungen von Schüler- und Lehrer:innen dar. In Interviews berichten am Modellprojekt beteiligte Schüler:innen, dass sie die Differenz zwischen außerschulischen Seminaren

68 Zu wissenschaftlichen Erkenntnissen der Begleitforschung siehe Wohnig 2023. Das didaktische Konzept und das Bildungsmaterial aus dem Modellprojekt sind publiziert in bpb 2023.

und dem schulischen politischen Lernen (vgl. Wohnig 2024b) unter anderem daran erleben, von wem die Themen gesetzt werden. Die außerschulischen Akteur:innen formulieren den Anspruch, dass Themen zugelassen werden, die die Teilnehmenden selbst einbringen und zu denen sie einen subjektiven Zugang haben. An diesem Selbstverständnis können Konflikte in der Kooperation mit Schule entstehen, wenn die gewählten Themen für die Lehrpersonen oder die Institution Schule ein Problem oder eine Gefahr darstellen, z.B. weil diese als nicht in den Schullalltag integrierbar aufgefasst werden. Dieses potenzielle Problem muss nicht real vorhanden sein, es reicht, wenn die Lehrperson es als ‚möglich‘ identifiziert.

Ein Fall aus dem Modellprojekt zeigt dies recht deutlich: Eine Gruppe von ca. zehn Schüler:innen eines Leistungskurses Politik der 12. Klasse wählt im außerschulischen politischen Bildungsseminar ‚Cannabis-Legalisierung‘ als potenzielles Thema und ändert den Titel aufgrund antizipierter Probleme der Schule mit dem Inhalt selbstbestimmt in ‚Drogen in der Gesellschaft‘. Nach einiger Zeit der Beschäftigung mit möglichen Schwerpunkten der Arbeit, in der deutlich wird, dass die Schüler:innen durch politische und öffentliche Aktionen auf politisch-gesellschaftliche Folgen einer Legalisierung – Entkriminalisierung, Wirtschaftswachstum, Behandlung von Krankheiten usw. – hinweisen wollen, meldet sich die Lehrperson zu Wort, die bisher still am Rande des Stuhlkreises die von einem außerschulischen Pädagogen geleiteten Diskussionen verfolgte:⁶⁹

„Darf ich, ich will mich ungern hier so als Spielverderber aufspielen, aber ich sehe jetzt momentan das, was wir hier machen hat Außenwirkungen für unsere Schule, ähm, wir haben MOMENTAN in unserer Schule haben wir ein riesen Drogenproblem, das bei der siebten Klasse anfängt und bis in die Oberstufe geht. Wir haben gerade ein paar Schüler verloren und ich weiß nicht, ob es das richtige Zeichen wäre jetzt in unserer Schule über die Legalisierung (LACHT) von Cannabis. Ähm, es könnte natürlich, könnte natürlich sein, dass ich das jetzt in irgendeiner Form beeinflusse, hier dieses Projekt, was nicht so gut ist, aber ich wollte dieses Argument nur mal kurz in den Ring werfen. Ich bin, ich bin, ich bin für eine offene Diskussion. Ich weiß nur, ich weiß nicht, nicht ob der Zeitpunkt, jetzt über die Legalisierung von Drogen zu sprechen, das

69 Es handelt sich bei dem abgedruckten Material um Transkripte teilnehmender Beobachtung in außerschulischen Seminarphasen, die auf Tonband aufgezeichnet wurden. Das Material wurde anschließend mit Methoden in der Tradition rekonstruktiver Sozialforschung analysiert.

richtige Thema für UNSERE SCHULE wäre, weil wir da gerade gegen ein, ähm, ja, Stigma versuchen anzuarbeiten. [...] Ja, vielleicht, vielleicht könnte man einfach das Projekt ein bisschen... umbenennen, also nicht Richtung Cannabis Legalisierung, sondern Drogenprävention oder sonst irgendwas.“

Der Lehrer beruft sich in seiner Intervention auf ein Kollektivsubjekt, dem auch die Schüler:innen angehören: *unsere* Schule. Für die Schule und hier insbesondere ihren Ruf sind alle verantwortlich. Das Interesse der Lehrperson wird zudem als Gesamtinteresse postuliert und die Schüler:innen, die die Aktion als Legalisierungskampagne durchsetzen wollen, werden durch die Betonung des Pronomens *unsere* als potenziell außerhalb des Kollektivsubjekts Stehende definiert, da sie gegen das von der Lehrperson definierte Interesse der Schule handeln möchten.

Die Lehrperson artikuliert ein Bewusstsein für die Problematik der Intervention, letztendlich wird die sehr machtvolle schulische Intervention aber pädagogisiert: Die Beschäftigung mit der Thematik wird nicht direkt verboten und die Rolle des potenziellen Spielverderbers und damit gleichzeitig die Rolle der Lehrperson werden von der Lehrperson selbst als nicht gut markiert. Gleichzeitig inszeniert sich die Lehrperson als die verantwortungsvolle Instanz inmitten des Kollektivsubjekts und es wird von ihr sehr eindrücklich auf die Wahrnehmung der Verantwortung aller Schulangehörigen verwiesen, gegen das Stigma der Schule zu kämpfen. Zudem agiert der Lehrer, indem er in einem außerschulischen Seminar, das die Schüler:innen nicht freiwillig im Kontext der Schulkoooperation besuchen, auf das Interesse der Schule als zentrale Kategorie für die Beurteilung des anvisierten Themas verweist, in seiner sozialen Rolle als Lehrperson, die Themen auswählt, beurteilt und Schüler:innen benotet. Die Metapher des Spiels verweist zudem darauf, dass die geplanten Aktionen nicht real und die Intentionen der Teilnehmenden simuliert sind. Dadurch wird eine Abschwächung der pädagogisch machtvollen Intervention versucht.

Mit der Intervention hält die Logik der Schule Einzug in den außerschulischen Raum und demokratiebildende Prozesse werden erschwert. Auch die Bemühungen der außerschulischen Pädagog:innen, in dem Interessenskonflikt zu vermitteln und die Argumentation der Schüler:innen und deren Themenwahl ernst zu nehmen, ändern an dieser Situation wenig. Spätestens mit dem Vorschlag der Lehrperson, das Thema radikal entgegen der Intention der Lernenden zu bearbeiten:

„[V]ielleicht könnte man einfach das Projekt ein bisschen umbenennen, also nicht Richtung Cannabis-Legalisierung, sondern Drogenprävention oder sonst irgendwas“

, wird das Interesse der Schüler:innen an der Thematik den Interessen der Lehrperson, der Schulleitung und der Schule untergeordnet.

Die Schüler:innen kritisieren diese inhaltlich radikale Umformulierung ihres Anliegens, sie artikulieren damit auch ein Missfallen gegenüber der Umdeutung des politischen Problems in ein durch soziales Handeln aufzulösendes (Prävention durch Aufklärung) durch den Lehrer und betonen ihr Anliegen, ein politisches Problem zu bearbeiten:

„[G]erade das, was hier jetzt angesprochen wurde, würde ich als, als Angriffspunkt nehmen, weil nämlich die Kriminalisierung von Cannabis, das ist bewiesen, diesen illegalen Markt von Cannabis halt fördert, den überhaupt, ähm erweckt hat, und somit an Jugendliche sozusagen Shit verkauft wird, und somit müssen die dann halt immer hier heimlich dealen, was auch immer, und natürlich könnte man das auch anders nennen, Drogenprävention, und Jugendliche sollten nicht kiffen blabla, aber ich würde schon sagen, DASS gerade WEIL das ein Problem IST, könnte man das theoretisch so angehen.“

Die Schüler:innen erkennen aber auch die für sie entstehende Problematik:

„Wir [Schüler:innen] wollen sie [Lehrperson] ja da auch nicht in irgendwelche Schwierigkeiten bringen.“

Die pädagogische Intervention des Lehrers, der in der schulischen Realität und Logik eine besondere Autorität innehat, wirkt und unterbindet die demokratische Aushandlung des Bildungsweges und der politischen Aktionen. Gleichberechtigte Aushandlung auf Augenhöhe kann so nicht stattfinden, das Partizipationspotential des außerschulischen Bildungsraumes wird durch die schulische Logik überlagert. Die Betroffenheit der Schüler:innen von der Frage, wie der Bildungsweg gestaltet wird, wird nicht als ein Grund für ihre Kompetenz, diesen auch selbstbestimmt zu gestalten, angenommen, denn das für die Schule vermeintlich gefährliche Thema unterbindet dies. So wird auch eine mögliche Partizipation in der Kommune durch eine Aktion, die in die Öffentlichkeit wirkt, unterbunden.

In der Konsequenz arbeiten die Schüler:innen an einem Aufklärungsprojekt zum Thema Drogen, das an ihrer Schule mit jüngeren Jahrgangsstufen durchgeführt werden soll und verlassen die Ebene der politischen Analyse des Problems „Soll Cannabis legalisiert werden?“. Aus dem politischen

Gegenstand und der potenziell politischen Aktion wird eine soziale Aktion. Politische Bildung wird somit erschwert, wenn nicht gar verhindert, da weder eine fundierte Analyse des politischen Problems und Konflikts im Sinne eines Vordringens zu den strukturellen Bedingungen des Problems/Konflikts, noch eine Urteilsbildung notwendig erscheint. Auch die Form der Partizipation, das Durchführen von Aufklärungsprojekten im Sinne einer Präventionsmaßnahme, ist im Modus des sozialen Lernens und Engagements angelegt. Politische Partizipation im Sinne einer politischen Aktion und das Erfahren von politischem Handeln ist nicht (mehr) vorgesehen. Interessant ist, dass das Aufklärungsprojekt, eine Idee des Lehrers, nie verwirklicht wird: Es liegt nicht im Interesse der Schüler:innen, die sich nur im Moment der Diskussion aufgrund der sozialen und institutionellen Position der Lehrperson auf dieses eingelassen haben.

6.2 Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden soll anhand eines ethnografischen Protokollfragments illustriert werden, inwiefern man empirisch vollzogene Aushandlungspraktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Momente von Demokratiebildung rahmen kann. Entsprechende Potenziale liegen vor, weil die Strukturprinzipien der Institution implizieren, dass junge Menschen durch die Mitbestimmung und Mitgestaltung von Aktivitäten und Angeboten im Jugendhaus Demokratie erproben und erfahren können (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 180ff). Demokratiebildungsprozesse vollziehen sich – wie alle Bildungsprozesse – zwar innersubjektiv (vgl. Koller 2021, S. 73) und sind daher ethnografisch nicht beobachtbar, weil man damit nur auf die sinnlich wahrnehmbare ‚Oberfläche‘ vollzogener Praktiken blicken kann. Dennoch kann man die soziale Konstruktion potenzieller Ermöglichungsbedingungen von Bildung beobachten. Dass Bildungsprozesse möglich sein könnten, bleibt dabei aber zugleich auch eine interpretative Zuschreibung, auch dann, wenn man bestimmte Praktiken aus einer sozialpädagogischen Perspektive – genauer: aus der Sicht demokratiebildender Jugendarbeit – als demokratieförderlich (oder hinderlich) identifizieren kann.

Bei dem Beispiel handelt es sich um eine Szene aus einem Jugendhaus, in der es um die Aushandlung verbindlicher Regeln beim Billardspiel geht. Insbesondere soll dabei kurz die Rolle der Fachkraft im Horizont der Herstellung von Differenz zu den jugendlichen Besucher:innen beleuchtet werden, die in der Tendenz nicht an diskursiver Aushandlung ‚auf Augenhöhe‘

orientiert wird. Diese beschreibt ihrerseits aber ein zentrales Moment der Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Sturzenhecker 2006, S. 181).

Zwei Jungs spielen am Billardtisch (einen nenne ich Samir), als im Verlauf des Spiels eine Regelunklarheit aufgeworfen wird und der anwesende Jugendarbeiter (Torben) adressiert wird, um diese Unklarheit aufzulösen: Irgendwann fragt einer der Jungs Torben „Den Ball rein, wenn der andere meine Kugel getroffen hat?“ Der Jugendarbeiter antwortet: „Da gibt es mehrere Regeln, damit umzugehen, da müsst ihr euch einigen. Entweder die Kugel direkt rein, oder bei Fouls bekommt der andere den Anstoß, da von der weißen Linie aus.“ „Ok, machen wir so“, sagt Samir bestimmt und bestimmend. Er legt die weiße Kugel auf die Linie. (Prot.4_04.10.21, Pos. 4).

Torben wird von einem Jungen während des Spiels gefragt, wie denn nun damit umzugehen sei, wenn ein bestimmtes Foul beim Billard begangen werde, nämlich das Treffen der gegnerischen Kugel. Der Junge gibt bereits eine mögliche Antwort vor („Den Ball rein“) und formuliert die Frage dichotom, so dass der Jugendarbeiter, der als Regelkenner adressiert wird, mit einem ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ antworten könnte. Der Mitarbeitende wird also als Entscheider in einer regelbezogenen Konfliktsituation angesprochen, was die Erwartung transportiert, dass er wie ein Schiedsrichter für die Jugendlichen entscheiden soll. Der Jugendarbeiter greift die Situation aber pädagogisch auf, indem er die Unklarheit eben nicht einfach klärt, sondern die Konfliktlösung veruneindeutigt. Es gebe mehrere Möglichkeiten, damit umzugehen, auch wenn er dabei nur zwei Alternativoptionen aufzeigt: sie können zwischen A und B wählen. Er spielt den Ball bildlich zurück und legt den beiden recht druckvoll-zwingend nahe („müsst ihr“), sich untereinander zu einigen. Interessanterweise wird aber diese recht machtvoll-vorgabe, wie genau die Unklarheit zu lösen sei – nämlich durch den Imperativ, in die einigende Aushandlung überzugehen – verworfen, indem sich einer der Jungen dominant gegenüber dem anderen zeigt. Er bestimmt letztlich alleine, wie nun zu verfahren sei, und setzt daraufhin das Spiel nach Maßgabe der von Torben genannten Option B fort, indem er die Kugel auf der weißen Linie platziert.

Theoretisch bedeutet die strukturprinzipielle Offenheit im Jugendhaus, dass auch Aushandlungsprozesse geschehen können und sollen, in denen festgelegt wird, was dort letztlich passiert – dies bedingt das angerissene Potenzial der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, Demokratiebildungsprozesse wahrscheinlich zu machen (vgl. Sturzenhecker 2006). Demokratiebildung kann dabei als Einübung gemeinschaftlich getroffener Entscheidungen

gen freier und gleicher Beteiligter über Belange verstanden werden, die die Gemeinschaft selbst betreffen – im Sinne der Dewey'schen Demokratie als Lebensform (vgl. Oelkers 2020, S. 4).

Auch, wenn der Pädagoge im Beispiel diesen Einigungsprozess anzuregen versucht, positioniert er sich hierarchisierend als jemand, der vorgibt, wie die Situation zu lösen sei, nämlich über wechselseitige Einigung. Er wird im Vorfeld durch einen der Jugendlichen aber auch als wissender Entscheider mit Regelkenntnis fremdpositioniert. Diese Differenz zu den Jungen wird somit beidseitig hergestellt und ist ein empirischer Ausdruck einer „Expertendemokratie“ (Richter et al. 2016), in der Fachkräfte (hier als wissende) Regierung aufscheinen, die vorgeben und bestimmen, was wie im Jugendhaus vonstattengehen soll (siehe dazu auch Studien von Schmidt 2014 oder Neumann et al. 2020).

Die einigende Entscheidung, die vorgegeben wird, läuft darüber hinaus aber ins Leere und wird von den Jungs nicht demokratisch ausgehandelt, wie es potenziell zwar geschehen und somit Demokratiebildung durch Demokratieerfahrung ermöglichen könnte. Einigung kommt nur einseitig durch einen der Jungen zustande – der sich aber, und das ist festzuhalten, in Eigensinnigkeit erprobt, während der zweite nun damit umgehen muss, dass eine Entscheidung über ihn hinweg getroffen wird. Der erste Junge ist offenbar nicht daran interessiert, zu gemeinschaftlichen Entscheidungen über das ‚Wie‘ des Zusammenlebens im Modus der Demokratie als Lebensform zu kommen, sondern schlichtweg daran, zügig weiterzuspielen – Hauptsache, er hat die eingeforderte Spielregel vom Jugendarbeiter bekommen. Hier wird ein Widerspruch darin deutlich, Jugendarbeit an den Interessen der Jugendlichen auszurichten und zugleich die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Angebote in einem demokratischen Selbstverständnis sicherzustellen (§11 Abs.1 SGB VIII). Die Mitbestimmung wird hier durch den Jungen vereinseitigt, der seinen Spielkameraden übergeht. Die Fachkraft eröffnet den beiden somit zwar eine entsprechende Bildungsgellegenheit, demokratisch eine gemeinschaftliche Entscheidung zu treffen, die aber nicht genutzt wird – auch wenn Bildungspotenziale darüber deutlich werden, wie es überhaupt zu Entscheidungen im Kontext von Regelkonflikten kommt bzw. kommen kann. Hier wäre hypothetisch auch ein professioneller Anknüpfungspunkt im Sinne politischer Bildung möglich, um mit den Jungs in eine grundsätzliche Diskussion über Prozesse von Entscheidungsfindungen zu gehen.

6.3 Demokratiebildung und politische Bildung in Jugendverbänden am Beispiel der Jugendfeuerwehr

Jugendverbände nehmen seit langem für sich in Anspruch ‘Werkstätten der Demokratie’ zu sein (exemplarisch DBJR 2002). In Jugendverbänden werde – laut diesen Selbstdarstellungen – Demokratie gelernt und praktiziert. Das demokratische Handeln junger Menschen erhalte so eine stabile Grundlage, wie auch Feinschliff. Wie in Kapitel 5 beschrieben, ist die Jugendverbandsarbeit ein zentraler Teil der Jugendarbeit. Ihre Geschichte, Praxis und Aktivitäten bestanden und bestehen unabhängig von gesetzlichen Förderbestimmungen und werden aktuell über die Paragraphen 11 und 12 des SGB VIII gesetzlich gerahmt. Beschrieben wird hier, dass die Jugendarbeit in den Verbänden von den Jugendlichen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird. Gemeinsamer Fluchtpunkt der Jugendverbandsarbeit bleibt das eigenverantwortliche Handeln in selbstorganisierten Strukturen zur Heranbildung einer eigenverantwortlichen kritischen Persönlichkeit. Jugendverbände haben aufgrund ihrer Vereinsprinzipien von freiwilliger Mitgliedschaft, ehrenamtlicher Selbstverwaltung, der lokalen Organisationsstruktur, der Herstellung von Öffentlichkeit, den egalitären Interaktionsprinzipien und dem grundsätzlichen Vorrang von Mehrheitsentscheidungen auf der Basis kodifizierter Rechte das Potenzial eine deliberative Demokratie (Habermas 1981) umzusetzen.

Der folgende Fall stammt aus dem Forschungsprojekt „Demokratische Partizipation Kinder und Jugendlicher auf dem Lande in Jugendverband und Kommune“, gefördert vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2021-2024). Es wurden Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren durchgeführt. Hier geht es um eine Jugendfeuerwehr in einer ländlichen Region. Konkret wurden in dieser Jugendfeuerwehr zwei Gespräche geführt, die hier zusammengezogen sind: Ein Gespräch mit jugendlichen Mitgliedern (JF Buchsdorf J) und ein Gespräch mit Jugendlichen, die im gewählten Vorstand der Jugendfeuerwehr aktiv sind (JF Buchsdorf JV). Bei einem der Gespräche ist die/der erwachsene Jugendwart:in mit anwesend und mischt sich mitunter in das Gespräch ein. Um zwischen den beiden Gesprächen unterscheiden zu können, wird die Zitation aus dem Projekt beibehalten.

Die hier untersuchte Jugendfeuerwehr ist für mehrere Gemeinden und Ortsteile zuständig. Diese haben eigene Freiwillige Feuerwehren, bilden aber eine gemeinsame Jugendfeuerwehr. Die Jugendlichen sind Mitglied in den Jugendabteilungen der Freiwilligen Feuerwehren in ihren Ortstei-

len. An Funktionen gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf den Vorstand, eine:n Jugendgruppenleiter:in, eine:n Jugendwart:in und eine:n stellvertretende:n Jugendwart:in. Zudem wird in den Gesprächen auch von Betreuer:innen und Ausbilder:innen gesprochen, wobei deren Aufgaben nicht genauer beschrieben werden. Es gibt jährlich eine von den Gesprächsteilnehmenden „Hauptversammlung“ genannte Mitglieder-versammlung, auf der man als Mitglied in den Vorstand gewählt werden kann. Im Vorfeld zur Hauptversammlung werden die Jugendlichen in den Diensten angesprochen, ob sie Interesse an einer Mitarbeit im Vorstand hätten. In der Selbstbezeichnung sprechen die Gesprächsteilnehmenden vom „Vorstand“.

„G2: Vor den jeweiligen Wahlen haben wir im Dienst besprochen, wer aus dem Team Lust hat und geeignet ist, in den Vorstand gewählt zu werden. Dadurch konnten sich die Mitglieder im Vorfeld ein Bild davon machen, wer potenziell zur Vorstands-Wahl steht. Und letztendlich wurde ich dann in der Hauptversammlung gewählt.“ (JF Buchsdorf, JV 30)

Die Jugendlichen treffen sich alle zwei Wochen in ihrem Jugendfeuerwehr-Raum (JF Buchsdorf, J 70). Um die Inhalte der Treffen zu bestimmen, werden die Jugendlichen vom Jugendwart/der Jugendwartin gefragt, was sie bei den Treffen machen wollen. Manchmal entscheiden auch die Ausbilder:innen. „Ab und zu werden wir gefragt, wozu wir Lust haben oder was wir mal wieder üben wollen und ab und zu entscheiden auch mal die Ausbilder, das ist immer unterschiedlich“ (JF Buchsdorf, J 74). Die Wünsche der Jugendlichen nach bestimmten Inhalten werden grundsätzlich erfüllt. Den Begriff „Partizipation“ haben die jugendlichen Mitglieder allerdings noch nicht oder „nur mal grob“ gehört (JF Buchsdorf, J 67). Wenn Ideen im Alltag der Jugendfeuerwehr kurzfristig nicht unterzubringen sind, werden diese zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt (JF Buchsdorf, J 85-90). Darüber hinaus gibt es einmal im Jahr – in der Regel am Ende des Jahres – einen Tag, an dem das vergangene Jahr reflektiert und das zukünftige geplant wird. Hier werden die Jugendlichen ebenfalls nach ihren Ideen befragt.

„G4: Wir sprechen richtig zusammen. Wir machen das in kleinen Gruppen im ganzen Gebäude verteilt, damit das auch jeder für sich machen kann und dann wird einzeln alles durchgesprochen: Was lief gut in dem Jahr, was lief schlecht? Welche Ausbilder waren besonders positiv, welche hast du als negativ empfunden und was ist der Grund dafür? Was können wir für Themen machen, was für Ausflüge? Was soll beim Dienst

gemacht werden? Und jetzt wieder im März, fährt ein Großteil der Ausbilder weg und setzt genau das um, was wir da auf den Zetteln haben, für das ganze Jahresprogramm. Wir füllen die Vorschläge noch mit eigenen Ideen, aber wir versuchen immer das von den Kindern einzuarbeiten. Wir versuchen... Wir müssen natürlich gucken, wie bekommen wir das organisiert und wo passt es rein? Das geht nicht alles sofort und dann sagen wir, dass wir das später machen. Bei Sachen wie den Besuch im Hansa Park, das machen wir, wenn es für die gesamte Jugendarbeit gemacht wird, da sind wir gebunden. Da gibt es zum Beispiel einen Tag, wo alle Jugendfeuerwehren aus Schleswig-Holstein dahinfahren, und solche Sachen nutzen wir. Das ist dann natürlich vorgegeben. Nur einmal zum Verständnis. Wir nehmen das auf und dann läuft es so hinter den Kulissen ab.“ (JF Buchsdorf, J 104)

In dem Raum, in dem sich die Jugendfeuerwehr trifft, gibt es eine Hausordnung, die auch dort offen hängt. Diese wird von den Jugendlichen als geltend akzeptiert, wurde aber von ihnen nicht mitgestaltet (JF Buchsdorf, J 137-139). Angesprochen auf die Jugendordnung erklären die Jugendlichen, dass ihnen diese nicht bekannt sei. Sie wüssten aber, dass da drinstünde, ab wie viel Jahren man Mitglied sein könnte (JF Buchsdorf, J 148-149).

Spontan antworten die Jugendlichen aus dem Vorstand auf die Frage, wie viel sie mitbestimmen können, „sehr viel“ (JF Buchsdorf JV 81). Erwähnt wird insbesondere, dass sie nach ihrer Meinung zu den Diensten gefragt werden oder Themen und Inhalte für diese vorschlagen können (JF Buchsdorf, JV 83). Sie können sich auch bei der feuerwehr-technischen Ausbildung in selbst gewählten Bereichen fortbilden:

„G1: Beispielsweise die Module, die wir jetzt seit einiger Zeit haben. Die sind noch ein recht neues System. Da hat man auch die Wahl, ob man sich z.B. im Bereich Atemschutzüberwachung oder im Funken weiterbilden möchte. Prinzipiell baut alles aufeinander auf und man muss bestimmte Module abgeschlossen haben, um sich dann weiterzubilden. Aber man hat die Wahl, ob man noch mehr Zeit in eine Richtung investiert oder nicht. Wir haben auch extra Angebote dadurch bekommen.“ (JF Buchsdorf, JV 88)

Wenn generell etwas verändert werden soll, zum Beispiel in dem von ihnen genutzten Raum, wird über entsprechende Vorschläge abgestimmt (JF Buchsdorf, J 125-128).

Zum Zeitpunkt des Gesprächs hat die Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf keinen Vorstand, weil aufgrund der Corona-Pandemie im letzten Jahr

keine Wahlen stattgefunden haben. Auch die (ehemaligen) Vorstandsmitglieder treffen sich nicht (JF Buchsdorf, JV 100-102). Die Gesprächsteilnehmenden vermuten, dass normalerweise etwa 10 Personen im Vorstand der Jugendfeuerwehr sind (JF Buchsdorf, J 38-39). Gerade im Vorstand kann nach Ansicht der Gesprächsteilnehmenden viel mitbestimmt werden.

„G2: Ich habe im Vorstand noch mehr Möglichkeiten mitzubestimmen. Und wie du schon meintest, es wird hier schon sehr darauf geachtet, dass alle ihre Themen miteinbringen können, über die sie gerne mehr erfahren möchten“ (JF Buchsdorf, JV 85)

Die Mitbestimmung stellt sich aus Sicht des Vorstandes sehr konkret dar. Sie empfinden das Wort Partizipation zwar eher als ein „Fremdwort“ (JF Buchsdorf, JV 60), aber können mit dem Dreiklang von mitreden, mitentscheiden und mitverantworten viel anfangen.

„G2: Ich würde erst mal sagen, dass alle drei wichtig sind, also: Beteiligung, Mitentscheidung und Mitverantwortung. Denn wenn man nur mitredet, wird man zwar von den anderen gehört, aber das kann denen auch egal sein. Und wenn man dann noch mitentscheidet, dann wird es wirklich, dass die eigene Meinung auch zählt und man sich dadurch gewertschätzt fühlt. Und durch die Verantwortung lernt man dann ja auch, wie man mit den Sachen umgehen muss und hat dann auch die Möglichkeit, später größere Entscheidungen mit zutreffen [...]. Aus meiner Perspektive als Vorstand oder Jugendgruppenleiterin, habe ich ja viel mitzuentscheiden und zu mitzuverantworten, auch in Bezug auf die Kinder.“ (JF Buchsdorf, JV 65)

Die Aufgaben des Vorstandes werden als vielfältig beschrieben. Er organisiert zum Beispiel jedes Jahr eine Sommerfreizeit und auf dieser Spiele für die Teilnehmenden und auch Ausflüge (JF Buchsdorf, JV 31-32). Darüber hinaus kümmert sich der Vorstand auch um das Jugendfeuerwehrfahrzeug und die zugehörige Fahrzeugpflege (JF Buchsdorf, J 25-26).

Die Zusammensetzung der Mitgliedschaft ist nach Ansicht der Gesprächsteilnehmenden sehr heterogen. Sie fühlen sich als große Familie, aus der niemand ausgeschlossen wird.

„G2: Das ist sehr flexibel. Ich würde sagen, wir haben da alles mit drin. Und dann halt die Altersbegrenzung, aber sonst ist wirklich von allem was mit dabei.

G1: Wir sind einfach ein bunter Haufen. Also es gibt von allem etwas. Wir finden bestimmt irgendwo ganz arme Leute und irgendwo ganz

reiche Leute. Dicke, dünne Leute. Wir haben alles. Nein, keiner wird ausgeschlossen. Es sind einfach alle willkommen.

G2: Wie eine große Familie.

G1: Genau, so sehen wir uns tatsächlich auch. Jugendfeuerwehr mit Herz. Wir sind eine Familie, wie eine Zweit-Familie.“ (JF Buchsdorf, JV 127-130)

Die Jugendfeuerwehr wird als eine „gute Gemeinschaft“ (JF Buchsdorf, J 220) beschrieben, in der jeder jeden kennt. Der Zugang zur Jugendfeuerwehr erfolgt über Freund:innen, Familie und Schule. „Ich bin jetzt seit sechs Jahren in der Jugendfeuerwehr und bin da hauptsächlich durch meine Freunde reingeraten.“ (JF Buchsdorf, JV 3). Einige kommen über ältere Geschwister in Kontakt zur Jugendfeuerwehr und wollen dann ebenfalls dabei sein.

„G5: Weil ich so unbedingt in die Feuerwehr rein wollte, weil ich bei X immer... weil sie immer positiv zurückgekommen ist und immer gute Laune hatte. Und deswegen wollte ich dann auch unbedingt rein und jetzt bin ich hier und bin zufrieden.“ (JF Buchsdorf, J 160)

Von einer:m Gesprächsteilnehmenden wird erwähnt, dass der Eintritt in die Jugendfeuerwehr auch mit dem Wunsch zusammenhängen könnte, später in die Berufsfeuerwehr einzutreten (JF Buchsdorf, JV 144).

Die Jugendfeuerwehr ist offen, wenn neu zugezogene Interessierte zum Dienst kommen und fragen, ob sie mitmachen können.

„G3: Manche kommen her, da sind wir auch ganz offen. Die fragen dann, ob sie beim Dienst mitmachen können. Dann macht man dreimal bei dem Dienst mit und dann bekommt man ein Formular, ob man wirklich zur Jugendfeuerwehr möchte und dann kann man ja oder nein sagen.“ (JF Buchsdorf, J 162)

Nach Angaben der Gesprächsteilnehmenden gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf mehr männlich als weiblich gelesene Mitglieder. Geschlechtervielfalt wird von den Gesprächsteilnehmenden auf männlich und weiblich gelesene Personen bezogen. Beiden werden mit Blick auf feuerwehrbezogene Fachlichkeit die gleichen Fähigkeiten und Kompetenzen zugesprochen (JF Buchsdorf, JV 138-140).

Nach Angaben der Gesprächsteilnehmenden gibt es in der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf keine Konflikte. Alle würden sich nach Angaben des:der Jugendwerts:in an die vorhandenen und an der Raumeingangstür aufgehängten Regeln halten (JF Buchsdorf, JV 132).

Den Dreiklang von Partizipation: Mitreden, mitentscheiden und mitverantworten, kann eine Gesprächsteilnehmende aus dem Vorstand sehr gut auf die Gemeinde beziehen. Denn dort, wo man wohnt, sollte man auch die Verantwortung für die Entscheidungen tragen.

„G1: Im Prinzip haben Sie es ja schon gesagt. Das eine geht ohne das andere nicht. Wenn man mitredet, trifft man irgendwie auch die Entscheidung mit und das nicht beispielsweise in S, sondern, wie in meinem Fall, als Bewohner von N vor Ort, in N. Und dort vor Ort werde ich dann auch mit zur Verantwortung gezogen. Es hängt halt komplett zusammen.“ (JF Buchsdorf, JV 70)

In Buchsdorf gibt es keinen Jugendbeirat. Wenn Hilfe benötigt wird, so beschreibt es die/der Jugendwart:in, zum Beispiel bei einem Dorffest, dann wird die Jugendfeuerwehr direkt gefragt, weil man weiß, dass diese einen Spielenachmittag organisieren kann. Das ist praktisch und funktioniert.

„G3: In manchen Gemeinden gibt es einen Jugendbeirat. Bei uns ist das anders. Wenn da jetzt ein Dorffest ist, dann fragen wir z.B. die Jugendfeuerwehr. Die kann da was regeln. Die Jugendfeuerwehr kommt dann auch einfach und macht das. Da wird – typisch dörflich – auf das zurückgegriffen, was da ist. Wir sind in der Lage, einen Spielenachmittag zu machen, das heißt andere Kinder zu beschäftigen. Das heißt, unsere Kinder kümmern sich um jüngere Kinder. Das wird dann gemacht und fertig aus! Das ist eine enge Lösung, die einfach ist. Dadurch kommt vielleicht auch nicht das Gefühl auf, dass etwas fehlt. Aber es gibt in einigen Gemeinden hier im Amt tatsächlich so eine Art Jugendbeirat und manchmal werden auch die Jugendlichen hier angeschrieben und gefragt, ob die Anliegen haben. Es ist aber oft nur so pro forma. Ich weiß, die Gemeinde S hat das mal mit der "Zukunftsplanung S 2040" etwas größer gemacht. Da gab es mal so was. Das war ein Versuch, Jugendliche einzubinden, aber ...“ (JF Buchsdorf, JV 171)

Laut Aussage des:der Jugendfeuerwehrwartes:in ist es auf dem Dorf nicht notwendig, dass es gesonderte Mitbestimmungsstrukturen für Kinder und Jugendliche gibt, weil die Möglichkeiten der Partizipation nach seiner:ihrer Einschätzung bei jenen auf wenig Resonanz stoßen.

„G3: Also, ich glaube, dass das bei uns im ländlichen nicht so gefragt ist. Wir haben von der Jugendfeuerwehr aus mal das Projekt U18 auf die Beine gestellt, also wählen mit Kindern vor einer Bundestagswahl. Das ist auch schon ein bisschen her und ist bei uns auf dem Land nicht so gut

angekommen. Wir waren auch schon mal im Landtag mit den Gruppen. Wir versuchen dann so was, aber es findet nicht so den Widerhall. Es ist im ländlichen Raum nicht so zwingend erforderlich.“ (JF Buchsdorf, JV 173)

Die Jugendlichen aus dem Vorstand können sich allerdings schon vorstellen, dass es gut wäre, einen Jugendrat zu haben, in dem man seine Anliegen besprechen kann. Als konkrete Anliegen benennen die Jugendlichen einen Bäcker oder einen Kiosk im Ort. Diese Form von Infrastruktur wird im Dorf vermisst.

„G1: Nein. Ich kann mir vorstellen, dass es sowas wie einen Jugendrat von der Gemeinde gibt, wo alle Kinder und Jugendliche aus allen Altersstufen die Möglichkeit haben etwas zu sagen. Und das Anliegen aus allen Perspektiven gesehen werden. Wo man dann beispielsweise solche Dinge, wie mit dem Bäcker besprechen kann. Oder, man das erst mal mit ein oder zwei Erwachsenen bespricht, die das dann weitertragen können. Dass das dann wahrscheinlich auch umgesetzt werden kann.“ (JF Buchsdorf, JV 195)

Es gibt bei den Jugendlichen zudem bereits eigene Erfahrungen mit Partizipation in der Gemeinde. Die Jugendlichen möchten mitbestimmen, wenn sie die Entscheidungen direkt betreffen.

„G2: Auf jeden Fall. Ich sehe das so, ich wohne dort und möchte da auch gerne mitentscheiden, weil es mich direkt betrifft. Ich habe zum Beispiel eine sehr lange Zeit bei uns im Verein Badminton gespielt. Der Trainer ist dann irgendwann zum Studieren nach F gegangen und konnte uns nicht mehr jede Woche trainieren. Daraufhin hat sich der Verein leider aufgelöst. Die Vorsitzende ist dann auf die einzelnen Mitglieder zugegangen und hat uns gefragt, ob wir uns vorstellen könnten, dass jetzt ein Volleyball-Verein entsteht. Wir hatten damit die Wahl, ob wir das wollen oder nicht. Es gab auch ein entsprechendes Training, an dem wir teilnehmen konnten. Und jetzt haben wir einen stetig wachsenden Volleyball-Verein und bekommen wöchentlich neue Mitglieder. Das wird echt groß. Wir haben also schon die Wahl, irgendwie, irgendwo mitzuentscheiden.“ (JF Buchsdorf, JV 154)

Gefragt danach, wie ein möglicher Jugendbeirat aussehen könnte und wer bei diesem mitwirken sollte, entwickeln die Jugendlichen konkrete Ideen. Nach Ansicht der Jugendlichen aus dem Vorstand wäre ein Jugendbeirat dann sinnvoll, wenn dieser sich regelmäßig träfe, da dies es Jugendlichen

leichter machen würde, sich häufiger zu äußern und die eigene Meinung zu vertreten. Eine:r Jugendliche:r aus dem Vorstand kann sich auch vorstellen in einem solchen Jugendbeirat mitzuwirken (JF Buchsdorf, JV 199).

Der:die Bürgermeister:innen der kleineren Gemeinden und Dörfer sind den Gesprächsteilnehmenden bekannt. Sie haben in der Regel Kontakt zu den Freiwilligen Feuerwehren und Jugendfeuerwehren. Nach Aussage der:des stellvertretenden Jugendwart:in nehmen sie auch regelmäßig an Jahreshauptversammlungen der Freiwilligen Feuerwehr Buchsdorf teil.

„G4: Die Bürgermeister sind die Ansprechperson, die kennen die meisten Leute. B ist ein schlechtes Beispiel, B ist schon zu groß, da differenziert sich das deutlich mehr. Die Bürgermeister kommen in der Regel auch zu uns, zum Beispiel zur Jahreshauptversammlung. Die werden eingeladen und der größte Teil kommt. Aber so kontaktmäßig ist das Interesse auch nicht da, gerade bei den jüngeren.“ (JF Bezirk Buchsdorf, Jugend, 182)

Aufgrund der geringen Größe ihrer Gemeinde ist einer der Jugendlichen aus dem Vorstand dem:der Bürgermeister:in bekannt (JF Buchsdorf JV 190). Entsprechend kann er:sie sich auch vorstellen, den:die Bürgermeister:in bei Bedarf direkt zu adressieren.

„G2: Ja, also ich kann mir schon vorstellen, dass wenn ich mal Sachen habe, die mir nicht passen, oder Wünsche, dann würde ich ihm das schon sagen.“ (JF Buchsdorf, JV 164).

Gleichwohl wird selbstkritisch angemerkt, dass die Möglichkeit der direkten Ansprache (bislang) nicht genutzt wurde.

„G1: N ist recht klein. Man weiß, wo der Bürgermeister wohnt, der hat auch ein Schild vor seiner Haustür, wo draufsteht: „Hier wohnt der Bürgermeister!“ Man weiß, wo man sich da beschweren könnte, aber man tuts irgendwie nicht. [...]“ (JF Buchsdorf, JV 190)

Die jugendlichen Mitglieder der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf hingegen hatten noch keinen direkten Kontakt zu dem:der Bürgermeister:in.

„G6: Also ich bisher noch nicht, ich wohne seit einem Jahr jetzt in B und da kenne ich den Bürgermeister nur aus der Schule, weil er uns da mal besucht hat. Da habe ich noch nicht richtig mit ihm gesprochen, weil er sich nur vorgestellt hat.“ (JF Buchsdorf, J 180)

Die Gesprächsteilnehmenden kennen von den auf kommunaler Ebene vorhandenen Mitbestimmungsstrukturen für Kinder und Jugendliche lediglich

Kinder- und Jugendparlamente. Sie haben jedoch nur eine unbestimmte Vorstellung davon, was Kinder- und Jugendparlamente machen, einen direkten Kontakt zu diesen hatten sie noch nicht.

„I2: Habt ihr schon mal was von einem Kinder- und Jugendparlament gehört, oder einem Kinder- und Jugendbeirat, so heißt das manchmal auch.

G5: Gehört habe ich es.

G6: Ich habe es auch gehört. Wir hatten das letztens in Wirtschaft/Politik kurz angesprochen, von unserer Lehrerin aus.

I2: Was meinst du, was das ist? Oder was haben die euch da erzählt?

G6: Also sie meinte, das. Es gibt ja auch in der Gemeinde Jahreshauptversammlungen und sie meinte, dass dann da auch Kinder bei sind und für die Kinder aus dem Dorf.“ (JF Buchsdorf, J 204-208)

Interpretation

Die Selbstverwaltungsstruktur der Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf basiert ausschließlich auf ehrenamtlichem Engagement. Es gibt einen Vorstand, in dem etwa zehn Jugendliche Mitglied sind. Die Arbeit des Vorstandes wird stark von den beiden Jugendwart:innen unterstützt. Die Wahlen in den Vorstand finden auf der jährlichen Hauptversammlung statt, dieses Verfahren ist den Mitgliedern präsent. Die Jugendfeuerwehr Bezirk Buchsdorf führt die Jugendabteilungen mehrerer Ortsteile zusammen. Diese Struktur wird nicht als problematisch beschrieben. Im Gegenteil, es würde die Vernetzung befördern und den Aktionsradius der Jugendlichen erweitern.

Die Gesprächsteilnehmenden beschreiben ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Jugendfeuerwehr als sehr gut. Die (erwachsenen) Jugendwart:innen fördern Meinungsbildungsprozesse, indem sie Orte anbieten, an denen sich die Jugendlichen verständigen und ihre Ideen einbringen können. Die Meinung der Jugendlichen wird gehört und ihre Vorschläge – wenn möglich – auch umgesetzt. Für die Umsetzung ist der Vorstand jedoch auf die Jugendwart:innen angewiesen. Auch in Bezug auf die Organisation der Dienste und weitere Aktivitäten können sich die Jugendlichen mit ihren Vorschlägen einbringen und ihre Meinung äußern. Insbesondere die jährliche Sommerfreizeit wird hier hervorgehoben. Konflikte werden nicht benannt. Unklar bleibt, wer letztendlich die Entscheidung über Ideen und Vorschläge trifft und für deren Umsetzung verantwortlich ist. Partizipation wird hier größtenteils als mitreden, aber nicht als mitentscheiden oder mitverantworten beschrieben.

Die Mitgliederstruktur ist nach Meinung der Jugendlichen durchmischt. Männer und Frauen seien gleichberechtigt, wenn auch zahlenmäßig nicht ganz gleichmäßig vertreten. Die Jugendfeuerwehr beschreibe sich als offen für neue Mitglieder. Nachwuchsprobleme werden nicht beschrieben.

Mitbestimmung in der Gemeinde ist für die Gesprächsteilnehmenden stark über die Beziehungsebene und weniger über die formale Ebene strukturiert. Auch wenn formale Gremien bekannt sind, werden von ihnen die Bürgermeister:innen der Dörfer und Gemeinden für Wünsche oder Veränderungsprozesse adressiert. Dies geschieht zum Teil auch über Erwachsene, die sich für sie einsetzen. Zugleich halten einige Mitglieder der JF Buchshausen formale Mitbestimmungsgremien, wie etwa einen Jugendbeirat, für sinnvoll und können sich vorstellen, in diesem mitzuwirken. Die Jugendwart:innen stehen formalen Mitbestimmungsgremien jedoch skeptisch gegenüber. Sie erleben bei den Jugendlichen wenig Resonanz auf Angebote formaler Partizipation, insbesondere, wenn es um parteipolitische Fragen geht.

Zusammengefasst gibt es in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf Potenziale zur Demokratiebildung und zur politischen Bildung. Die Jugendlichen erleben die Jugendfeuerwehr als ein Ort, an dem sie mitreden können und gehört werden. Sie erleben sich eingebunden in eine Gemeinde und damit auch durchaus als selbstwirksam. Als politischer Akteur tritt die Jugendfeuerwehr in der Vorstellung der Jugendlichen allerdings nicht auf, zumindest wird es nicht so benannt. Es wird erkennbar, dass die Jugendlichen Vorstellungen über Mitbestimmung im Jugendverband und in der Gemeinde haben, diese aber nicht als Forderung formulieren. Sie finden sich mit dem Gegebenen ab. Bezogen auf die zu Beginn erwähnten Vereinsprinzipien, die Jugendverbände als Orte der Demokratiebildung qualifizieren, wären die ehrenamtliche Selbstverwaltung und die damit verbundenen Mitbestimmungsgremien sowie die Einbindung in die Öffentlichkeit verstärkt zu beachten. Grundsätzlich sind *zwei Partizipationspraxen* zu differenzieren, die in den Jugendverbänden zumeist nebeneinander existieren: die formelle und die non-formelle Partizipation. Die *formelle Partizipation* basiert auf satzungsgemäß verankerten Gremien und demokratischen Verfahren sowie Rechten, die die Kinder und Jugendlichen zur Wahrung ihrer Interessen wahrnehmen können. *Non-formelle Partizipation* umfasst Formen der Beteiligung an Alltagsentscheidungen, die nicht in einer Satzung kodifiziert sind. Non-formelle Partizipation zeichnet sich daher dadurch aus, dass sie demokratisch sein kann, aber nicht muss. Insofern steht demokratische

Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen unter non-formellen Bedingungen prinzipiell unter Vorbehalt.

Unter deliberativen Vorzeichen wäre es wünschenswert, wenn die Kinder und Jugendlichen in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf sich als Urheberinnen und Urheber von Regeln sehen könnten, denen sie unterworfen sind. Dies gelingt allerdings nur im eingeschränkten Maße. Es existiert folglich in der Jugendfeuerwehr Buchsdorf formelle demokratische Partizipation, diese realisiert sich allerdings vorrangig in der Form repräsentativer Demokratie über den gewählten Vorstand expert:innendemokratisch, indem Erwachsene die Verantwortung für Entscheidungen übernehmen. Die ge- und erlebte Alltagspartizipation in der Jugendfeuerwehr basiert auf non-formellen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zwischen Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Es existiert eine ausgewiesene dialogische Kultur, auf deren Basis sich die Kinder und Jugendlichen der Jugendfeuerwehrgruppe, in der Regel unter Beteiligung von Erwachsenen, diskursiv einbringen und gegebenenfalls auch demokratisch mitentscheiden können. Es existieren jedoch keine kodifizierten Mitbestimmungsrechte, die demokratische Partizipation zur Regelung des Alltags strukturell auf Dauer verankern und damit dem deliberativen Anspruch, Kinder und Jugendliche systematisch auch als Urheberinnen und Urheber von Entscheidungen zu berücksichtigen, Rechnung tragen. Von geringer Relevanz sind bislang die im SGB VIII § 11 und § 12 formulierten Ziele, die eigenen Mitglieder zur gesellschaftlichen Mitverantwortung anzuregen und – gegebenenfalls gemeinsam mit anderen kommunalen Akteuren – ihre Anliegen und Interessen in der Gemeinde oder im Kreis zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus wird die Jugendfeuerwehrgruppe nicht als Teil eines größeren Jugendverbandes zur Interessenorganisation und Interessenvertretung gesehen. Im Mittelpunkt steht die erlebte Gemeinschaft. Eine Öffnung in die Gemeinde ist erkennbar, allerdings situativ und nicht strukturell.

Verknüpft mit dem Grundgedanken kritischer politischer Bildung, die stärker auch den Lerngegenstand in den Mittelpunkt rückt, könnte man für diesen Fall beides miteinander in Verbindung bringen. Die Jugendfeuerwehr Buchsdorf praktiziert zwar in weiten Teilen eine dialogische und demokratische Kultur, allerdings wäre es wünschenswert in einem pädagogischen Diskurs (Richter 2019) Argumente abzuwägen mit dem Ziel, die im Lerngegenstand eingelagerten gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen. Den Jugendlichen steht gar nicht vor Augen, dass ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten deliberativ demokratisch eingeschränkt sind – sie sind zufrieden. Die Verbindung von kritischer politischer Bildung unter

den Bedingungen der deliberativen Voraussetzungen der Verbände, birgt das Potenzial hier versteckte Bildungsmöglichkeiten aufschließen zu können.

Abschließend kann festgestellt werden, dass Demokratie als Deliberation konzipiert den Prinzipien der Verbände eine zentrale Rolle zuweist, weil sie die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrungen von Demokratie als Lebensform darstellen. Um diese Möglichkeit zur Geltung zu bringen – mithin politische Bildung im kritischen Sinn – bedarf es zudem einer Explizierung von Lerngegenständen. Diese lassen sich in mehrfacher Hinsicht qualifizieren: Sollen die Erfahrungen von Demokratie ihr Potenzial verallgemeinerter Handlungsfähigkeit entfalten, so sind sie zu reflektieren und auf Möglichkeiten und Behinderungen gesellschaftlicher Realisierung – über den eigenen Verband hinaus – zu befragen. Die Erfahrungen von Demokratie (Verfahren und Strukturen) werden dann zum Lerngegenstand selbst.

6.4 Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte: Über die Unsichtbarkeit von Demokratiebildung und ein affirmativ-neutrales Bild politischer Bildung

Das empirische Material, das hier ausgewählt wurde, stammt aus einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt (Kierot 2023b), welches die subjektiven Vorstellungen zum Thema Rassismus aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden des Studienganges Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Uni Wien untersuchte. Erkenntnistheoretisch wurde mit Zugängen des Sozialkonstruktivismus und der Rassismuskritik sowie mit einem subjektbezogenen Verständnis innerhalb der politischen Bildung gearbeitet. Methodisch erfolgte das qualitative Studiendesign anhand einer explorativen Fragebogenstudie (N=106; im Folgenden bei Zitation mit FB abgekürzt) für die Sondierung des breiteren thematischen Varianzspektrums und daran anschließenden problemzentrierten Interviews (N=12; im Folgenden bei Zitation mit P abgekürzt) für die vertiefende Analyse von thematischen Relevanzsetzungen und inhaltlichen Zusammenhängen. Die empirischen Studien wurden jeweils mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zielsetzung war es, die zielgruppenspezifischen subjektiven Vorstellungen über Rassismus herauszuarbeiten und anhand von empirisch begründeten und theoretisch reflektierten theoretischen Grundmustern schließlich darauf bezogene rassismuskriti-

sche Impulse für den politikdidaktischen Umgang mit Rassismus zu entwickeln, um somit empirisch begründet themenspezifische Lehr- und Lernprozesse für die ausgewählte Zielgruppe zu fördern.

Grundsätzlich konnten unterschiedliche Bildungsverständnisse herausgearbeitet werden, die primär für politische Bildung und auch für Demokratiebildung relevant sind. An dieser Stelle sollen aber spezifisch die Begriffe „Erziehung“, „Prävention“ sowie „Aufklärung“ aufgezeigt werden. Diese Begriffe finden sich in beiden durchgeführten Studien.

Als erstes wird ein immanentes Erziehungsverständnis im Kontext Bildung beleuchtet. Der Begriff der Erziehung wird nachfolgend anhand einer analysierten Vorstellungswelt in einem ausgewählten Interviewportrait im Rahmen der problemorientierten Interviewstudie aufgezeigt. Konkret handelt es sich um die Vorstellungswelt „Rassismus als universell entgrenzte gruppenbezogene Diskriminierung“. Das Verständnis von der eigenen Bildung der interviewten studierenden Person wird hier vor allem positiv konnotiert als Bewusstseinsbildung gegen das Vergessen und als ein Beitrag zur Prävention von Rassismus verstanden. Gleichzeitig zeigt sich ein eher negativ konnotiertes anthropologisches Bild, vor allem mit Blick auf ein defizitorientiertes Schüler:innenbild, im Sinne von vermeintlich „unaufgeklärten“ und dadurch womöglich rassistischen Schüler:innen. Diese Vorstellungswelt stellt letztlich eine große Herausforderung für die Anwendung von Demokratiebildung dar. Die immanente Mündigkeit, die Schüler:innen auch außerhalb von schulischen Sozialisationskontexten entwickeln, wird dadurch nicht offengelegt. Aber Demokratiebildung „ist nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger:innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (Kenner/Lange 2022a, S. 64 f.). Unsichtbar bleibt im antizipierten Bildungsverständnis der Lehramtsstudierenden so beispielsweise der Bedarf der Gleichwertigkeit zwischen den Beteiligten: „[I]m sozialwissenschaftlichen Lernbereich stehen sich Lehrende und Lernende oft als Gleiche gegenüber. Denn beim Diskurs über grundlegende gesellschaftliche Fragen haben Lehrende den Lernenden außer breiterem Wissen nichts voraus“ (Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017, S. 16). Neben Erziehung wird im Kontext des explizierten Bildungsverständnisses auch der Begriff Prävention deutlich, wie zum Beispiel die folgende Überlegung aufzeigt: „Dass man da einen eigenen Punkt zum Thema Rassismus, ähm Vermeidung, Prävention, Erziehung wie auch immer, dass man da irgendwie einen eigenen Punkt aufbaut“ (P10, 477-479). In dieser Vorstellungswelt wird Prävention

weitestgehend nicht differenziert und hinsichtlich möglicher Paradoxien diskutiert. In unterschiedlichen Zusammenhängen wird hier wie in weiteren untersuchten Interviewportraits Prävention in erster Linie als positive Funktion bzw. Wirkung im Kontext Bildung angesprochen. Nach Benno Hafener kann politische Bildung zwar präventive Wirkungen haben, sie ist jedoch „als eigenständiges Bildungs- und Erfahrungsfeld mit ihrem aufklärend-kritischen Kernauftrag und ihren Prinzipien mehr als Prävention“ (Hafener, 2019, S. 22) und Prävention wird oft als „immer gültige Antwort auf Problementwicklungen angeboten“ (ebd., S. 23). Daneben werden wiederum auch Demokratisierung und Mündigkeit miteinbezogen, indem überlegt wird: „Also du hast ja auch laut Lehrplan den Lehrauftrag, dass du sie zu Demokratie-Erzogenen, also dass du sie Demokratie-geleitet erziehst ja, dass du diese ... zu selbständigen mündigen Bürgern erziehst, die im demokratischen System leben“ (P10, 426-429). Der vorgefundene Erziehungsgedanke wird in dieser Vorstellungswelt schließlich mit Autorität seitens der Lehrkraft zusammengedacht, wie die hier zitierte Antwort aufzeigt: „Und ich bin sonst kein Fan von Bestrafungen, aber ich glaube, dass viel mehr gestraft gehört, weil Menschen nur mit Strafen lernen oder viele Gesellschaften nur mit Verboten funktionieren“ (P10, 385-387).

Daran anknüpfend wird die Rolle von Aufklärung in den vorgefundenen Vorstellungen angesprochen. Der Begriff der Aufklärung wird nachfolgend vor allem mit Blick auf die durchgeführte explorative Fragebogenstudie und den dort vorgefundenen Vorstellungen veranschaulicht. Im Allgemeinen wird Bildung in den vorgefundenen Vorstellungen häufig als ein effizientes und frei von Rassismus seiendes Mittel zur Aufklärung verstanden. Dies zeigt sich in Überlegungen wie exemplarisch „Aufklärung, Information sind die wichtigsten Waffen gegen Rassismus“ (FB_7_15/4). Damit verbunden wird die Lehrkraft primär als „demokratische“ Vorbildfunktion verstanden, dies zeigt sich beispielsweise in Aussagen wie „Aufklärung leisten; Positives Vorbild sein [...]“ (FB_5_8/4), „durch aufklärende Gespräche“ (FB_8_15/4), „... und auch generell jede Form von Rassismus aktiv verurteilen“ (FB_8_1/4) sowie „selbst in keinster Weise Vorurteile bedienen oder verstärken“ (FB_7_9/4) und „man kann selber darauf achten nicht rassistisch zu sein und die Vorbildfunktion erfüllen“ (FB_2_4/4). Jedoch werden kaum Verständnisse einer Dekonstruktion im Sinne der kritischen Auseinandersetzung der Einteilung von „dazugehörig“ vs. „nicht-dazugehörig“ (Brodén 2017, S. 826) sichtbar, vielmehr zeigen sich in dem Bildungsverständnis auch bestimmte Reproduktionen und die Vorstellung von vermeintlichen Differenzen und einer Aufklärungsaufgabe über das

„Andere“, wie zum Beispiel in den Aussagen „ja durch Aufklärung in Wien wieder problematischer als am Land, weil Klassen sehr durchgemischt sind [Herkunft der Schüler]“ (FB_5_11/4) und „Aufklärung, alle Menschen sind von Grund auf gleich, nur kultureller Unterschied“ (FB_8_2/4). In vielen untersuchten Vorstellungen findet sich entsprechend ein Verständnis, dem zufolge didaktisches Handeln vor allem Aufklärung, Akzeptanz und Toleranz gegenüber vermeintlich „anderen“ Herkunftskontexten und Kulturen umfassen soll. Der Bezug auf den Begriff Aufklärung wird im basalen Bildungsverständnis schließlich primär individualisiert mit Blick auf die Lehrkraft und die Lernenden gedacht. Auch mögliche Ursachen von Rassismen werden vor allem individualisiert als Konflikt zwischen einzelnen Schüler:innen verstanden. Schule und Universität werden vor allem als antirassistische Orte der Aufklärung verhandelt. Das Thema Rassismus wird in den meisten Vorstellungswelten nicht als Herrschaftspraxis gedacht, eine didaktische Intervention wird, mit Bezug auf Marz, fehlgeleitet als eine Überzeugungs- und Aufklärungsarbeit gegenüber Einzelnen reduziert (vgl. Marz 2020, S. 63). Politische Bildung wird so nicht umfänglich gedacht und ermöglicht, da die kritische Auseinandersetzung mit strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontexten weitestgehend ausgeblendet wird, obwohl „Aufklärung [...] nicht nur ein pädagogisch-persönliches, sondern ebenso ein gesellschaftlich-politisches Projekt [ist]. Mündigkeit ist auch eine kollektive Angelegenheit“ (Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017, S. 14). Neben diesem Aspekt wird eine selbstreflektierte und selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrkraft von den angehenden Lehrkräften weitestgehend ausgeblendet. In diesem Aufklärungsverständnis von Bildung bleibt eine Perspektive auf eigene Vorstellungen und Erfahrungen im Kontext von Selbstaufklärung (vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 127, 286) bei den Studierenden zumeist unsichtbar.

Nachfolgend werden die analysierten subjektiven Vorstellungen mit Bezug auf Kierot (2023b) in Hinblick auf immanente Verständnisse von politischer Bildung und Demokratiebildung genauer beleuchtet. Die Lehramtsstudierenden ordnen, anknüpfend an die vorherigen Ausführungen, Bildung primär als vermeintlich neutral bzw. in einem idealisierten Denken als antirassistisch sowie als ein generelles Aufklärungsmittel ein. Zugleich wird Bildungsbenachteiligung bewertet, indem die Zielgruppe davon ausgeht, dass exemplarisch Rassismus ein Problem von „ungebildeteren“ Personen ist. Bildungsräume werden entsprechend als „frei“ von Rassismus beziehungsweise, wie bereits zuvor expliziert, als Orte der Aufklärung gedacht. Mögliche demokratiehinderliche Denk- und Handlungsmuster wer-

den allgemein als ein Widerspruch zu Bildung sichtbar gemacht. Dabei wird weitestgehend ausgeblendet, dass auch Bildung allgemein Bestandteil des Politischen ist und so beispielsweise politische Bildung „in vielen historischen Phasen der Herrschaftslegitimation“ (Lösch 2012, S. 3) diene. Basal ist somit für eine kritische Pädagogik auch die kritisch-hinterfragende Auseinandersetzung mit Bildungskontexten. Dieses hier allgemein beschriebene Bildungsverständnis weist auf einige Interventionsmöglichkeiten hin, um Vorstellungswelten hinsichtlich politischer Bildung und Demokratiebildung zu erweitern. Die Lehramtsstudierenden selbst verstehen, wie zuvor dargestellt wurde, Bildung eher in einem affirmativen Verständnis der Erziehungsaufgabe, die von einem Macht- und Überlegenheitsverhältnis der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden charakterisiert ist. Die Lehramtsstudierenden haben dabei in beiden empirischen Studien nicht sichtbar zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung sowie deren Verhältnis zueinander differenziert. Demokratiebildung wurde somit nicht in einem kritischen Verständnis mit der Frage nach Voraussetzungen und Potenzialen „der Bildungsinstitutionen zur Ermöglichung von Mitbestimmung und demokratischer Partizipation“ (Fritz/Wohnig 2021, S. 16) verknüpft gedacht: Vielmehr scheint dieses Feld kein wesentlicher Bestandteil der analysierten subjektiven Vorstellungen zu sein.

Während also Demokratiebildung als abwesend in den analysierten subjektiven Vorstellungswelten bezeichnet werden kann, wurde am ehesten von der Zielgruppe auf politische Bildung eingegangen, dies geschah jedoch auf Basis der Nachfrage von meiner Seite. Politische Bildung wird wiederum von den meisten Befragten nicht als Beitrag zu kritischer Gesellschaftsanalyse im Sinne der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und einer kritischen Reflexionsleistung innerhalb der Demokratie (u.a. Autor:innengruppe Fachdidaktik 2017) gedacht. Wiederum wird von einem Teil der Zielgruppe politische Bildung mit einer potenziellen Indoktrinationsgefahr assoziiert, was sich wieder auf das Verständnis von Bildung als vermeintlich neutrale und aufklärende Erziehungsarbeit beziehen lässt. Politische Bildung soll sich so, im Verständnis eines Teils der Zielgruppe, möglichst neutral verhalten.

Des Weiteren wurde politische Bildung nicht als eigenständige Fachdidaktik verhandelt. Themen der politischen Bildung werden stattdessen primär in einem fächerübergreifenden Verständnis, wie es an den meisten österreichischen Schultypen im Rahmen des Unterrichtsprinzips politische Bildung auch Praxis ist, eingeordnet. Didaktische Handlungsperspektiven werden so nicht spezifisch fachdidaktisch für die Politische Bildung, son-

dern auch primär fächerübergreifend oder mit Blick auf andere Lehramtsfächer, von den angehenden Lehrkräften formuliert.

6.5 Hindernisse für Demokratiebildung und politische Bildung im geschlossenen Jugendvollzug

Auch wenn es schon in den 1980er Jahren (didaktische, sozialarbeiterische und politische) Bemühungen gab, politische Bildung auch im geschlossenen (Jugend)Vollzug zu etablieren, so erlebt dieses Feld als Raum für Demokratiebildung und politische Bildung – die Begriffe werden in diesem Feld synonym genutzt (vgl. 5.4) – eine regelrechte Renaissance. Die Annahme, dass junge Menschen, die strafrechtlich relevantes Verhalten gezeigt haben, das aufgedeckt und mit Freiheitsentzug geahndet wurde, gleichzeitig auch mehr über Demokratie und Politik zu lernen haben, scheint gesetzt. Die Förderung von demokratischen Kompetenzen und politischen Teilhabebefähigungen im Jugendstrafvollzug wird seit 2017 durch verschiedene Förderlinien und Stiftungen adressiert und von verschiedenen Anbietern bespielt. Wie ich im vorliegenden Beitrag zeigen werde, sind die Rahmenbedingungen und die Handlungspraxen innerhalb der Institution so gelagert, dass sie Bildungsprozesse eher verstellen als ermöglichen.

Das hier ausgewählte Material stammt aus einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt (Tölle 2025), in dem ich den subjektiven Sinndeutungen junger Menschen in Haft nachgegangen bin. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung wurde im Rahmen des Promotionsprojekts versucht, sich den Sichtweisen und Bedürfnissen junger Menschen in Haft anzunähern – sei es in Bezug auf ihre Lebensgewohnheiten in Haft, ihre Wünsche für ihr Leben nach der Haft sowie ihre politischen Deutungen, Artikulationen und Forderungen. Weiter wurden die (Un-)Möglichkeiten politischer Bildungsprozesse im Jugendvollzug in den Blick genommen. Ziel der Arbeit war es, den (Jugend-)Vollzug als möglichen Ort politischer Jugendbildung zu betrachten und zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen politische Bildung im Zwangskontext Jugendvollzug stattfindet und wo die Ziele und Methoden (kritischer) politischer Bildung im Rahmen des Zwangskontextes einer „totalen Institution“ (Goffman 2018) ihre Grenzen finden. Hierzu wurde ein qualitativ-exploratives Design angelegt, welches in verschiedenen Feldphasen ein politisches Bildungsprojekt empirisch begleitet und analysiert. Hierbei werden verschiedene qualitative Datenerhebungsverfahren (Expert:innendiskussionen, Workshopgespräche, Grup-

pendiskussionen, Beobachtungen, Material- und Datenanalysen) zur Erstellung einer Datencollage herangezogen. Die gewonnenen Daten wurden transkribiert, pseudonymisiert und für die empirische Analyse aufbereitet und mit den codierenden Verfahren der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin 1996) ausgewertet.

Das Auswertungsverfahren ist durch einen mehrstufigen Kodierungs- und Konzeptualisierungsprozess charakterisiert, der sich einerseits unmittelbar auf das empirische Datenmaterial bezieht und andererseits zugleich mit sensibilisierenden Konzepten (vgl. Kelle/Kluge 2010) arbeitet, wodurch theoretisches Wissen in den Auswertungsprozess einbezogen wird. Als sensibles Konzept im Auswertungsprozess dient sowohl das intersektionale Paradigma als auch Goffmans Konzept „totaler Institutionen“ sowie eine hegemonietheoretische Rahmung nach Gramsci. Die Kodiervverfahren lieferten reichhaltige neue Erkenntnisse, die jedoch mitunter auf der Ebene der interaktionalen Herstellung von Themen verharren. Zusammenhänge auf institutioneller und struktureller Ebene können auf diese Weise kaum erfasst werden. Um die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen politischer Bildung im Kontext von Unfreiheit zu erfassen, wurde das empirische Vorgehen um das Analyseverfahren der Situationsanalyse nach Clarke (2012) erweitert, um das Datenmaterial für eine kritische politische Bildung analysierbar und auch (im Diskurs) marginalisierte (Sprecher:innen-)Positionen sichtbar zu machen.

Ergebnisse: Politische Bildung: ja, bitte! – politische Bildung: nein, danke!

Es ist zunächst festzustellen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte aus dem Gefängnis grundsätzlich für politische Bildung im Gefängnis aussprechen.⁷⁰

„GP2: Also natürlich gehört politische Bildung ins Gefängnis oder auch gerade zu den Jugendlichen, weil die überhaupt keine Ahnung haben, wie Gesellschaft funktioniert; die wissen gar nicht, wie sich 'ne Gesellschaft zusammensetzt oder was da dran wirkt. Also als Beispiel, meine waren immer der Meinung, also ich hab ja wenigstens mal 'ne Anzeige. Hab ich nicht; meine ganze Familie hatte noch keine. Das war für die undenkbar, weil die glauben alle hatten schon mal 'ne Anzeige und alle waren schon mal vorm Richter. Die wissen überhaupt nicht, wie die Gesellschaft aussieht, außerhalb ihres kleinen Kosmos. Zumindest die Jugendlichen. Und das aufzubrechen ist äh (.) elementar.“

70 Die Abkürzung GP steht für Gesprächspartner:in.

Politische Bildung ist en vogue (vgl. Kapitel 3) und normativ zu befürworten - auch oder gerade im Gefängnis. Im Nachsatz konkretisiert die Pädagogin dann: Sie gehört besonders zu den Jugendlichen. Hieraus ist allerdings keine besondere Begeisterung für politische Bildung oder ein Betonen des Rechts junger Menschen auf politische Bildung abzuleiten: viel eher geht es darum, dass diese jungen Menschen im Gefängnis in den Bereichen Demokratie und Politik erhebliche Defizite aufweisen würden. Sie wüssten nicht, wie eine Gesellschaft funktioniert und wie sich eine Gesellschaft zusammensetzt. Als Beispiele für dieses Unwissen der jungen Menschen werden dann deren Annahmen, alle Menschen wurden schonmal angezeigt oder standen vor einem Richter, genannt. Dieses falsche Wissen müsse aufgebrochen werden. Die Pädagogin argumentiert hier aus einer stark bürgerlichen, privilegierten und eher nicht kriminalisierten/kriminalisierbaren Perspektive und erkennt den jungen Menschen in Haft ihre genuine Perspektive ab: die Normalisierung des Kriminalisiert-werdens in ihrem sozialen Nahraum. Den Vorwurf der Pädagogin an die Jugendlichen, sie wüssten jenseits ihres kleinen Kosmos überhaupt nicht, wie die Welt aussieht, könnte hier auch zurückgegeben werden: Die Pädagogin scheint nicht für möglich zu halten, dass die jungen Menschen sich auch mit Gesellschaft auskennen – allerdings aus der Perspektive der Marginalisierten und Kriminalisierten.

Insgesamt zeigt sich ein stark defizitorientiertes Menschenbild den Jugendlichen gegenüber. In der Argumentation wird das Erfahrungswissen der jungen Menschen ignoriert und stattdessen postuliert, es gäbe ein richtiges Wissen über Gesellschaft, das die einen haben und die anderen eben nicht. Zudem hätten die jungen Menschen Defizite im Verhalten und in ihren kognitiven Möglichkeiten, Zusammenhänge zu verstehen.

„GP2: Na weil man dann erst bei den Jugendlichen überhaupt da hinkommt, dass sich da was bewegt, dass sie einfach feststellen, wie Gesellschaft funktioniert und wie sie mit der Gesellschaft funktionieren, was ist überhaupt für mich möglich, was wo steh ich überhaupt, wie was passiert, wenn ich hier drücke? [...]die müssen erst mal lernen, wie funktioniert eine Gruppe, was ist eine Gesellschaft und das muss man ganz ganz lange aufbauen um dann (.) in dieses Wirkungsfeld zu kommen, um auch diese Themen, dass man die Grundlage für die Themen hat. Und da find ich ist dieses politische Denken muss eigentlich permanent mitlaufen.“

Die Pädagogin plädiert hier dafür, dass politische Bildung im Gefängnis nicht nur sporadisch und projektbasiert stattfinden soll, sondern kontinu-

ierlich. Sie begründet dies allerdings nicht mit dem Recht junger Menschen auf (u.a. politische) Bildung, sondern damit, dass sehr lange und viel Aufbauarbeit nötig werde. Diese Argumentationsart findet sich auch im pädagogischen Diskurs um politische Bildung und Gefängnis: Wird innerhalb des Gefängnisses für ein Mehr an politischer Bildung oder Demokratiebildung argumentiert, so wird das selten aus einer Perspektive gemacht, die die Mündigkeit aller Subjekte voraussetzt, sondern mithilfe einer defizitorientierten Perspektive, die davon ausgeht, junge Menschen würden aus einem Mangel an sozialwissenschaftlichem Wissen heraus Straftaten begehen. Diese Argumentation ist insofern verwunderlich, als dass strafrechtliche relevantes Handeln soziales Handeln ist, das in sozialen Zusammenhängen passiert, durch Zuschreibungs- und Definitionsprozesse in einer Gesellschaft festgelegt und mit sozialen Reaktionsweisen verfolgt und geahndet wird. Es findet gerade nicht außerhalb von Gesellschaft statt, sondern ist Teil davon.

Die stark eingeschränkten Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb des Gefängnisses, die mehrfach empirisch belegt wurden (u.a. von Goffman 2018, Sykes 2007, Tölle 2025), werden in dieser Argumentationsart zudem bagatellisiert. Dazu dient ein etwas schiefer Vergleich.

„GP2: [Das ist] ja der gleiche Rahmen man kann ja auch draußen sagen, ne wenn ich jetzt an Angela Merkel schreibe, dann passiert ja auch nix. Ne also es gibt ja Formen [und es gibt ja Formen und es gibt auch im Gefängnis Formen, es ist 'n Zwang- (.) -komplex, das ist 'ne starre Institution, aber auch da gibt's die Möglichkeiten über (.) die GMV zum Beispiel; auch die kriegt zum Beispiel Gesprächstermine mit der Anstaltsleitung ähm mit der ehemaligen auf jeden Fall, mit der jetzigen glaub ich nicht mehr so oft, um solche Sachen anzusprechen oder drauf hinzuweisen, aber (.) ohne unbedingt da mit'm eignen Namen zu stehen.“

Die Pädagogin beschreibt hier die Gegebenheiten und Möglichkeiten zur Beteiligung im und außerhalb des Gefängnisses als gleicher Rahmen. Sie spricht darauf an, dass Jugendliche sich darüber beschwert hatten, dass ihre Briefe und Anliegen an die GMV, die sog. Gefangenenmitverantwortung – eine Art Sprecher:innenrat, etwa vergleichbar mit einer Schüler:innenvertretung, aber mit geringeren Einflussmöglichkeiten und deutlich geringerem Ansehen – nicht beantwortet bzw. nicht an die Anstaltsleitung weitergegeben wurden. Auch wenn der GMV von Jurist:innen sehr geringe Einflussmöglichkeiten für die Gestaltung des Gefängnisalltags attestiert werden, so bleibt es doch eine der zentralen Wege für inhaftierte Menschen

überhaupt ihre Anliegen und Bedürfnisse zu formulieren. Die Pädagogin vergleicht diese Möglichkeit damit, dass sie selbst Angela Merkel (die Bundeskanzlerin zum Zeitpunkt der Erhebung) einen Brief schreiben würde mit ihren Anliegen. Das ist aus mehreren Gründen schief. Zunächst ist die Anstaltsleitung nicht demokratisch legitimiert und auch sonst nicht vergleichbar mit dem Amt der:des Bundeskanzlers:kanzlerin. Das Gefängnis ist keine demokratische Institution, aber eine Institution in einer Demokratie und zuletzt: Angela Merkel bleibt auch die Bundeskanzlerin jener, die in Gefangenschaft leben. Theoretisch ist es also auch möglich, dass inhaftierte Menschen ihr einen Brief schreiben. Dieser Vergleich der Pädagogin zeigt eine Art projizierter Kolonisierung, ein von Goffman (2018) so benanntes Phänomen, das die Annahme inhaftierter Menschen beschreibt, das Gefängnis sei ihre ganze Welt und die Anstaltsleitung Bundeskanzler:in. Außerdem wird die eigene Möglichkeit der Mitgestaltung massiv unterschätzt „wenn ich jetzt an Angela Merkel schreibe, dann passiert ja auch nix“. Ohne über Demokratie- und Beteiligungsdefizite in der Gesellschaft hinwegsehen zu wollen, so bestehen für Menschen, die in Freiheit leben und eine deutsche Staatsangehörigkeit haben, doch zahlreichen Möglichkeiten sich legal am demokratischen Prozess zu beteiligen: durch Teilnahme an Demonstrationen und Kundgebungen, Eingaben bei Bürger:innensprechstunden, der Mitarbeit einer Partei und dergleichen mehr. Es erscheint fast zynisch diese Vielzahl der einzigen Form der politischen Artikulation innerhalb der Gefangenschaft gegenüberzustellen: Der schriftlichen Eingabe eines Anliegens an die Gefangenenmitverantwortung und die Möglichkeit einen Gesprächstermin mit der Anstaltsleitung zu bekommen. Die Teilnehmerin der Gruppendiskussion räumt zudem selbst ein, dass das Zustandekommen dieser Termine von zahlreichen Faktoren abhängt und die Anstaltsleitung die Frequenz und die Rahmung dieser Gespräche individuell festlegen kann. Die pädagogischen Expert:innen aus der politischen Bildung fragen in diesem Zusammenhang nach:

„GP3: [Aber] aber wär's denn 'ne Möglichkeit zu sagen, wir wollen mit de- mit der Leitung sprechen oder so was? [Also wir wollen ein Gespräch einfordern (.) also (.) und da unser Anliegen (2)

GP2: Das kommt auf die Leitung an

GP3: vortragen."

In der Expert:innendiskussion wird nicht nur deutlich, dass die Möglichkeit zur Beteiligung an zahlreiche personelle und organisatorische Fragen gebunden ist. Darüber hinaus gibt es auch (ungeschriebene) Gesetze, die

die Themen der politischen Artikulation betreffen. Im untersuchten Bildungsprojekt wollten die inhaftierten Teilnehmenden eine Petition dazu verfassen, dass sie bei schlechtem Wetter regelmäßig nicht auf den Freizeithof dürfen, obwohl das rechtlich so garantiert ist. In der Auseinandersetzung haben die Teilnehmer also einen Problembereich und ein gemeinsames Anliegen aller Inhaftierten definiert und dann versucht, sich mittels einer Petition für das Durchsetzen ihres Anliegens einzusetzen. Diesem Anliegen wird aber sehr schnell von den pädagogischen Mitarbeiter:innen des Gefängnisses eine Absage erteilt.

„GP2: Also das das ist der Punkt. 'Ne Petition zu schreiben, im im Sinne von äh (.) °was° (.) 'wir hätten gern einen Blumengarten' also [so was zum Beispiel ne? Oder wir möchten einen [Freiraum oder so

GP1: Das wär ja] [unverfänglicher.

GP2 Oder 'n] Kicker. Das wär unverfänglicher. Also das würd ich nicht nicht, was nicht sacht, [ich nehme hier ich sage hier, das Gefängnis macht [nach seinen eigenen Statuten etwas Unrechtes.“

Eine Petition soll nur zu unverfänglichen Themen verfasst werden. Hier wird deutlich, dass es also nicht um *politische* Bildung im eigentlichen Sinne geht, sondern um Prävention mit dem Ziel der Zähmung.

Bündelung der Ergebnisse

Im Kapitel 3 dieses Buches sind wesentliche Kriterien der Konzepte Demokratiebildung und politischer Bildung dargestellt. Bei zahlreichen Unterschieden dieser Konzepte lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass eine ermächtigende Grundhaltung und ein Zutrauen gegenüber Bildungssubjekten zu politischer Bildung wie zu Demokratiebildung gehören. Diese Punkte sind es auch, die einer solchen Demokratiebildung und politischen Bildung im Gefängnis im Besonderen entgegenlaufen: das eher defizitorientierte Menschenbild gegenüber den inhaftierten Personen und die Erhaltungsbestrebungen der extremen Machtunterschiede zwischen Mitarbeitenden und inhaftierten Menschen innerhalb der Institution Gefängnis. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, ob eine politische Artikulation der eigenen Bedürfnisse innerhalb des Gefängnisses überhaupt möglich oder gewünscht ist und - wenn ja - welche Themen überhaupt erlaubt sind.

Folgt man Goffman in seinen Ausführungen zu totalen Institutionen, so führen die Demütigungen und Entmündigungen, die mit einer Inhaftierung einhergehen, zu einem Verlust der Rolle des:der Bürger:in, den Goffman (2018) als „bürgerlichen Tod“ bezeichnet. Damit gemeint sind

die Verluste jener Rollen und vor allem jener Rechte, über die Menschen als Mitglieder einer bürgerlichen Gesellschaft verfügen. Die Haft hat in diesem Sinne eine stigmatisierende Wirkung, die weit über die eigentliche Haftzeit hinausreicht (vgl. Goffman 1974). Es ist fraglich, inwiefern Subjekte, die zu Objekten degradiert werden, sich nach diesem bürgerlichen Tod jemals demokratisch wiederbeleben können. Sykes (vgl. 2007, S. 5f.) beschreibt eindrücklich das Alltagsleben im Gefängnis und die damit einhergehenden Deprivationen – etwa durch die Beschaffenheit der Zellen, die eingeschränkte Bewegungsfreiheit, das Alltags- und Arbeitsleben innerhalb der Gefängnismauern und die Interaktion zwischen den beiden dort vertretenen Gruppen, dem Personal und den „Gefangenen“. Er begreift diese Deprivationen darüber hinaus als manifestierte Exklusion aus der bürgerlichen Gemeinschaft, wenn er schreibt: „The prisoner is never allowed to forget that, by committing a crime, he has foregone his claim to the status of a full-fledged, trusted member of society. The status lost by the prisoner is, in fact, similar to what Marshall has called the status of citizenship – that basic acceptance of the individual as a functioning member of the society in which he lives.“ (Sykes 2007, S. 43). Weder das Installieren von politischer Bildung oder Demokratiebildung innerhalb dieser Institutionen kann über diese Zustände hinwegtäuschen.

Literaturverzeichnis⁷¹

- Abendschön, Simone (2022): Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): *Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 60–68.
- Abs, Hermann Josef/Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Oberle, Monika/Heijens, Marie/Hellmich, Simon Niklas/Hulkovych, Valeriia/Huschle, Lucy/Wasenitz, Stella (Hrsg.) (2025): *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Achour, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt. In: Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hrsg.): *Demokratiebildung. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 4–13.
- Achour, Sabine (2025): Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung: Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In: Achour, Sabine/Siebertkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M.: Wochenschau, S.19–43.
- Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hrsg.) (2021): *Demokratiebildung. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Achour, Sabine/Meyer-Heidemann, Christian (2020): Politische Bildung als Unterrichts- und Schulprinzip. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 176–179.
- Achour, Sabine/Siebertkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.) (2025): *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Adorno, Theodor W. (1966): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ahlheim, Klaus (2007): Politische Bildung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. 6. Aufl., Baden-Baden: Nomos, S. 722–723.
- Ahlrichs, Rolf (2019): *Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

71 Handbücher und Lexika aus Kapitel 4 finden sich am Ende des Verzeichnisses.

- Ahlrichs, Rolf/Fritz, Fabian (2021a): Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. In: Forum Kinder- und Jugendsport 2, H. 2, S. 6–14.
- Ahlrichs, Rolf/Fritz, Fabian (2021b): Mehr als nur Sport? Demokratiebildung in und um den Sportverein. Empirische Schlaglichter aus aktuellen Forschungsprojekten. In: standpunkt:sozial 30, H. 2/3, S. 46–56.
- Ahlrichs, Rolf/Fritz, Fabian (2024): Politische Bildung im Verein. Das kritische Potenzial einer unterschätzten Bildungsinstitution. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 386–394.
- Ahlrichs, Rolf/Fritz, Fabian/Maykus, Stephan/Richter, Elisabeth/Riekmann, Wibke/Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2022): Demokratie statt Kampf – Replik auf Werner Lindners Kritik an Konzepten jugendarbeiterischer Demokratiebildung. In: deutsche jugend 70, H. 10, S. 449–452.
- Ahlrichs, Rolf/Maykus, Stephan/Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Riekmann, Wibke/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 69, H. 10, S. 426–440.
- Albers, Stine (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. In: GDSU-Journal 7, H. 6, S. 11–20.
- Albrecht, Tobias (2023): Radikale Demokratietheorie und Bildung. Ein (Selbst-)Missverständnis. Bielefeld: transcript, S. 213–237.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2021): Innovationskraft in Krisenzeiten. Das Programm politische Jugendbildung trotz der Corona-Pandemie. Online: www.adb.de/download/praxisbericht/Einf%C3%BChrung%20in%20die%20Berichte%20der%20Fachgruppen.pdf, 07.08.2024
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Aschersleben, Karl (1976): Einführung in die Unterrichtsmethodik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Assel, Hans-Günther (1969): Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München: Ehrenwirth.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv. Online: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf, 06.11.2023
- Autor:innengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bächtiger, André/Dryzek, John S./Mansbridge, Jane/Warren, Mark E. (2018): The Oxford Handbook of Deliberative Democracy. Oxford: Oxford University Press.

- Bächtiger, André/Steenbergen, Marco (2013): Deliberative Demokratie. Die Macht des besseren Arguments. In: Kriesi, Hanspeter/Müller, Lars/NCCR Democracy (Hrsg.): Herausforderung Demokratie. Zürich: Lars Müller Publishers, S. 426–431.
- Bade, Gesine (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Balg, Dominik (2025): Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophiedidaktik zur Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Sieberkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 186–195.
- Ballhausen, Ulrich (2022): Jugendbildung: Gelegenheitsraum der Demokratiebildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 600–614.
- Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022a): (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 170–181.
- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022b): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: APuZ 72, H. 48, S. 11–16.
- Barth, Dorothee/große Prues, Peter (Hrsg.) (2024): Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken. Impulspapier. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Barth, Dorothee/große Prues, Peter (Hrsg.) (2025): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (2022b): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 12–15.
- Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.) (2022a): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Becher, Andrea/Gläser, Eva/Kallweit, Nina (Hrsg.) (2024): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, Egon/Herkommer, Sebastian/Bergmann, Joachim (1967): Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Becker, Helle (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13). Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Becker, Helle (2022): Integrationsmodell für politische Bildung in der Jugendbildung/Jugendarbeit. In: Fachstelle politische Bildung – Transversalen / Transfer für Bildung e.V. (Hrsg.): Politische Bildung und Jugendarbeit. Handreichung für eine verbindende Perspektive. Essen: Transfer für Bildung e.V., S. 41–55. Online: www.transfer-politische-bildung.de/transferstelle/fachstelle-politische-bildung/mitteilung/artikel/broschuere-politische-bildung-und-jugendarbeit-handreichung-fuer-eine-verbindende-perspektive-1/, 11.06.2025
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): Das Politische und die Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Behr, Wolfgang (1972): Politikwissenschaft und politisch-didaktische Grundkategorien. In: Gesellschaft–Staat–Erziehung 17, H. 5, S. 289–304.
- Behrmann, Günter (2006): Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 55, H. 2, S. 271–291.
- Benner, Dietrich (2016): Bildung – Moral – Demokratie. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, Nils/May, Michael (2023): Demokratiepädagogik und Demokratietheorie – Problemzonen eines schwierigen Verhältnisses. In: Bokelmann, Oliver (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–33.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (2018): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 11–23.
- Bernzen, Christian/Gros, Tobias (2021): Finanzierung freier Träger der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1873–1881.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Dresden: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradiertter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 99–109.
- Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2021): Demokratische Schulentwicklung. In: Achour, Sabine/Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hrsg.): Demokratiebildung. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 14–20.
- Beutel, Wolfgang (2021): Demokratisches Handeln und Schule. Gründe und Beispiele für Demokratiebildung. In: Franzmann, Elisabeth/Berkemeyer, Nils/May, Michael (Hrsg.): Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf? Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 175–187.

- Beutel, Wolfgang (2023): Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule. In: Pädagogik 75, H. 3, S. 14–19.
- Beutel, Wolfgang (2025): Verständnis von Demokratiebildung. In: Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung. Bd. 2: Der Monitor-Bericht. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 205–218.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2025): Dokumentenanalyse. In: Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung. Bd. 2: Der Monitor-Bericht. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 86–112.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022b): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022c): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 19–42.
- Beutel, Wolfgang/Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022a): Monitor Demokratiebildung. In: Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 134–141.
- Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk (Hrsg.) (2025): Monitor Demokratiebildung. Bd. 2: Der Monitor-Bericht. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Beutel, Wolfgang/Lange, Dirk/Kenner, Steve (Hrsg.) (2025): Monitor Demokratiebildung. Bd. 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Beyer, Lena/Gorr, Claudia/Kather, Caroline/Komorek, Michael/Röben, Peter/Selle, Simona (2020): Außerschulische Lernorte und die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft. In: Dies. (Hrsg.): Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln. Berlin u.a.: LIT, S. 11–22.
- Bezirksregierung Arnsberg (o.D.): Demokratiebildung. Online: www.bra.nrw.de/bildung-schule/unterricht/demokratiebildung, 29.07.2025
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith/Költch, Anke/Mielke, Patrick/Spielhaus, Riem/Stadler, Katharina (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Scherr, Albert (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen und Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 253–275.
- Bittlingmayer, Uwe/Gerdes, Jürgen/Yüksel, Gökçen (2020): Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Bittner, Stefan (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–28.
- Böhme, Jeanette (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, Lothar (2007): *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Fritz (1976): *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Otto Maier.
- Bohnsack, Fritz (2003): *Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bokelmann, Oliver (2023): *Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Einleitung zum Sammelband*. In: Ders. (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.
- Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. u.a.: Suhrkamp.
- Bonus, Stefanie/Riekmann, Wibke (2024): *Jugendverbandsarbeit in der postmigrantischen Gesellschaft*. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 377–385.
- Borchert, Jens (2017): *Bildung als Anspruch – Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung*. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!?* Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 18–32.
- Borchert, Jens/Beyer, Diana/Jütz, Maren (2019): *Politische Bildung im Jugendstrafvollzug. Angebote, Bedarfe und Leerstellen. Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Anne Frank Zentrum. Online: www.annefrank.de/fileadmin/user_upload/bericht_strafvollzug_web.pdf, 04.08.2021
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2020 [1971]): *Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungswesens*. In: Ders. (Hrsg.): *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Berlin: Suhrkamp, S. 301–343.
- Brachmann, Jens (2008): *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bracker, Rosa/Fritz, Fabian/Pape, David (2021): *Herausforderungen in der Demokratiebildung und politischen Bildung unter Corona-Bedingungen. Einblicke in zwei Hamburger Praxisbeispiele aus der Jugendarbeit*. In: *standpunkt: sozial* 30, H. 1, S. 59–68.

- Bracker, Rosa/Riekmann Wibke (2023): Demokratie und politische Bildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 145–155.
- Brade, Janine/Dühlmeier, Bernd (2022): Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 455–463.
- Bredlow, Karl-Heinz (2015): Freiheit in Unfreiheit: Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel/Borchert, Jens (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 354–371.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Briele, Volker/Heitmeyer, Wilhelm/Klönne, Arno (Hrsg.) (1981): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 819–835.
- Brückner, Peter (1968): Die Transformation des demokratischen Bewusstseins. In: Agnoli, Johannes/Brückner, Peter (Hrsg.): Die Transformation der Demokratie. Frankfurt/M.: EVA, S. 89–193.
- Brügelmann, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Bühler, Walter/Kanitz, Horst/Siewert, Hans-Jörg (1978): Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen. Sankt Augustin: Institut für Kommunalwissenschaften.
- Bundesausschuss politische Bildung (bap) (2014): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. bap-Material 2014/1. Online: www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2014/03/bap-Material-12014_Kompetenzorientierung.pdf, 12.08.2025
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2024): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024. Wien.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Bundestags-Drucksache 18/11050.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin. Bundestags-Drucksache 19/24200.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (1971): Sprache und Politik. Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 8.–13. März 1971 in Bremen. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2023): Das Wesen der Erfahrung. Themen und Materialien. Bonn.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bünger, Carsten (2018): Bildungsphilosophie. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 229–244.
- Bünger, Carsten (2019): Negative Normativität. Zur prekären Konstitution pädagogischer Kritik. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–114.
- Bünger, Carsten (2021): „Eingreifendes Denken“ – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 54–72.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. Erkundungen im Anschluss an die politische Theorie Ernesto Laclaus. In: Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hrsg.): Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–65.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2025): Zum Bildungsversprechen der Demokratie. Pädagogische Aspekte politischer Subjektivierung. In: Friedrichs, Werner/Kierot, Lara/Lange, Dirk/Marchart, Oliver (Hrsg.) (2025): Radikale Demokratiebildung. Postfundamentale Streifzüge. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2025): Zum Bildungsversprechen der Demokratie. Pädagogische Aspekte politischer Subjektivierung. In: Friedrichs, Werner/Kierot, Lara/Lange, Dirk/Marchart, Oliver (Hrsg.): Radikale Demokratiebildung. Postfundamentale Streifzüge. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–167.
- Bünger, Carsten/Mayer, Ralf (2009): Erfahrung — Wachstum — Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 837–848.
- Bürgin, Julika (2017): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 42, H. 12, S. 68–74.
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Bürgin, Julika (2025): Politische Bildung oder Demokratiebildung? Wie sich die Diskursverschiebung im Feld der Sozialen Arbeit niederschlägt und durch sie befördert wird. In: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 135–148.
- Bürgin, Julika/Lösch, Bettina (2013): Die Hochschule als wissenschaftlicher Reflexionsort für die außerschulische politische Bildung. Eine strukturpolitische Initiative. In: Journal für politische Bildung 3, H. 4, S. 40–46.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Busch, Matthias/Dittgen, Michell/Frericck, Leonard/Weyand, Birgit (Hrsg.) (2025): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Butterer, Hanna/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana/Wohnig Alexander (2024): lost concepts?! - Demokratiebildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung als umkämpfte Felder kritischer politischer Bildung. In: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hrsg.): Kampffeld politische Bildung. Bielefeld: Westfälisches Dampfboot, S. 108–122.
- Butterer, Hanna/Sämann, Jana/Wohnig, Alexander (2023): Lernorte außerschulischer politischer Bildung – Innovationsräume und Tendenzen ihrer Funktionalisierung. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung 6, H. 2, S. 23–42.
- Cano, Marcela/Wenzler, Nils (Hrsg.) (2023): (Re-) Organisation von Berechtigung und Formen der Solidarität. Das Jugendverbandssystem und die Selbstorganisation junger Menschen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2016): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Cetinyilmaz, Cancuma (2021): Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik. Siegen: universi.
- Chapell, Zsuzsanna (2012): Deliberative Democracy: A Critical Introduction. London u.a.: Bloomsbury Academic.
- Chehata, Yasmine/Eis, Andreas /Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2024): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Ciupke, Paul (2005): „Selten war es still im Haus.“ Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. Außerschulische Bildung 36, H. 2, S. 142–151.
- Ciupke, Paul (2010): Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, H. 4, S. 315–324.
- Clarke, Adele E./Keller, Reiner (Hrsg.) (2012): Interdisziplinäre Diskursforschung. Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

- Claußen, Bernhard (2018): Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Aufl., München: Reinhardt, S. 1166–1174.
- Cloos, Peter (2013): Was tun die PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 61–70.
- Cloos, Peter/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Coelen, Thomas (2006): Vorpolitische Kompetenzen in einer demokratischen Öffentlichkeit. John Deweys Bedeutung für die Sozialpädagogik (Vortrag vor dem Habilitationsausschuss der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld am 02.11.2006).
- Coelen, Thomas (2008): Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS, S. 732–740.
- Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 1, S. 37–52.
- Coelen, Thomas/Wohnig, Alexander (2025): Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Pech, Detlef/Eberhard, Philip/Sieberkrob, Matthias/Zelck, Johanna (Hrsg.): *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 65–75.
- Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2019): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Cornel, Heinz (2018): Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht: Historische Entwicklungen. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: Springer VS, S. 533–558.
- Cramer, Colin (2022): Projekt: Demokratie in Schule und Lehrer:innenbildung (Demo). Online: www.colin-cramer.de/site/research_de_Demo.html, 01.09.2025
- Dahmer, Ilse et al. (1968): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* – Erich Weniger. Weinheim u.a.: Beltz.
- Dalton, Russel J. (2017): *The Participation Gap*. Oxford: Oxford University Press.
- Damerau, Frederik/May, Michael/Patz, Janine (2017): *Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen – Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe*. Jena: KomRex.
- De Moll, Frederick/Kirschner, Christian/Riefling, Markus/Rodrian-Pfennig, Margit (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhling, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 293–314.

- Demirovic, Alex (2023): Politische Bildung und Demokratie. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hrsg.): Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–42.
- Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Fachverbände fordern eine Überarbeitung! Online: [gpje.de/wp-content/uploads/2025/01/Stellungnahme_SWK_DVPB_GPJE_DeGeDe_GSOeBW_DGS.pdf](https://www.gpje.de/wp-content/uploads/2025/01/Stellungnahme_SWK_DVPB_GPJE_DeGeDe_GSOeBW_DGS.pdf), 20.02.2025
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2020): Politische Bildung in der Jugendverbandsarbeit - anerkennen, wertschätzen, weiterentwickeln! Berlin. Online: <https://www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2020/2020-DBJR-POSITION-vv-PolitischeBildung.pdf>, 29.07.2025
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2002): Mitwirkung mit Wirkung. Positionsbeschreibung des Deutschen Bundesjugendrings zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in politischen Zusammenhängen und Kriterienkatalog. Berlin. Online: www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2002/2002-DBJR-Position-vv-12-mitwirkung.pdf, 04.01.2025
- Deutscher Bundesjugendring (DBJR) (2011): Impulse für eine starke Demokratie. Berlin. Online: www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2011/2011-DBJR-Position-vv-80-ImpulseDemokratie.pdf, 04.01.2025
- Dewey, John (1916 [1985]): Democracy and Education. The Middle Works. Vol. 9., Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1916 [2011]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 8. Aufl. Hrsg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Dewey, John (1927 [1996]): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Hrsg. v. Hans-Peter Krüger. Bodenheim: Philo.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Dietz, Dennis/Streller, Sabine/Bolte, Claus (2025): Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den Abbau von Lithium. In: Achour, Sabine/Sieberkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 107–117.
- Dondl, Jakob (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (2019): Die Grundschule und ihre Geschichte. In: Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.15–32.
- DVPB/GPJE/DeGeDe/GSÖBW/DGS (2024): Problematische Stellungnahme der SWK zu
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016): Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung 9, H. 28, S. 2–9.

- Ebner von Eschenbach, Malte (2017): Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung. Online: www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-impulse-zum-umgang-mit-kontingenz-in-der-politischen-bildung/, 08.11.2017
- Ehnert, Katrin/Walter, Elisa (2023): Demokratieförderung. In: *Journal für politische Bildung* 13, H. 2, S. 20–23.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Helsper, Werner/Combe, Arno (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 368–390.
- Einsiedler, Wolfgang (1997): Grundlegende Bildung durch Sachunterricht. In: *Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik Potsdam* (Hrsg.): *Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute*. Potsdam, 05. - 07.06.1997. Konferenzbeiträge. Potsdam: Universität Potsdam, S. 157–161.
- Eis, Andreas (2024): Didaktische Prinzipien und methodische Zugänge kritischer politischer Bildungspraxis. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): *Handbuch kritische politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 213–221.
- Ellwein, Thomas (1972): *Politische Verhaltenslehre*. 7. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Engelmann, Sebastian (2021): *Lebensformen des Demokratischen*. Pädagogische Impulse. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- English, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung und die Grundstruktur des Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, Beiheft Erziehung – Bildung – Negativität, S. 49–61.
- Feest, Johannes/Galli, Thomas (2016): Gefangenengewerkschaften: Betrachtung eines nicht ganz neuen Phänomens. In: *Forum Strafvollzug* 65, H. 1, S. 20–22.
- Felsch, Philipp (2015): *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990*. München: Beck.
- Felton, Mark/Garcia-Mila, Merce/Gilabert, Sandra (2009): Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. In: *Informal Logic* 26, H. 4, S. 417–446.
- Fend, Helmut (1969): *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, Kurt Gerhard (1958): Lehrer sind Beamte der Demokratie. In: *Gesellschaft–Staat–Erziehung* 3, H. 2, S. 55–56.
- Fischer, Kurt Gerhard (1965): *Politische Bildung. Eine Chance für Demokratie*. Linz: Oberösterreichischer Landesverlag.
- Fischer, Kurt Gerhard (1973): *Einführung in die politische Bildung*. 3. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Fischer, Kurt Gerhard (1979): Wo steht die Politische Bildung heute? Versuch einer Standortbestimmung, der durchaus nicht frei von Unmut versucht wird. In: *Materialien zur politischen Bildung* 1979, H. 1, S. 67–73.
- Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.) (1977): *Unterrichtsskizzen zum Thema Jugendarbeitslosigkeit*. Stuttgart: Metzler.

- Fishkin, James (1997): *The Voice of the People. Public Opinion and Democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Fishkin, James (2009): *When the People Speak. Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford: Oxford University Press.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2020): *Radikale Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2021): *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner (2018): *Das Demokratisch-Imaginäre als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung*. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 60–71.
- Friedrichs, Werner (2022): *Demokratie als Experiment*. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 72–77.
- Friedrichs, Werner (2025): *Radikale Demokratiebildung. Anders über Demokratie und ihre Bildung nachdenken*. In: Friedrichs, Werner/Kierot, Lara/Lange, Dirk/Marchart, Oliver (Hrsg.): *Radikale Demokratiebildung. Postfundamentale Streifzüge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–11.
- Friedrichs, Werner/Kierot, Lara/Lange, Dirk/Marchart, Oliver (Hrsg.) (2025): *Radikale Demokratiebildung: Postfundamentale Streifzüge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritz, Fabian (2024): *Jugendarbeit und Demokratiebildung in non-profit „Community Owned Sports Clubs“ des englischen Fußballs. Ein partizipatives Forschungsprojekt mit Kindern, Jugendlichen und Jugendarbeiter*innen*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Fritz, Fabian/Schmidt, Birger/Walter, Simon/Zwecker, Markus (Hrsg.) (2024): *Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball? Weinheim u.a.: Beltz Juventa.*
- Fritz, Fabian/Wohnig, Alexander (2021): *Sozialarbeitspolitik als Demokratisierung der Sozialen Arbeit*. In: DREIZEHN. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 14, H. 26, S. 15–18.
- Fritz, Fabian/Ziegler, Holger (2022): *„Kein Fußball den Faschisten“ – Zum Projekt „Bildung am Millerntor“*. Potentiale und Grenzen der politischen Jugendbildung und Demokratiebildung nach dem Lernort-Stadion-Modell beim Museum für den FC St. Pauli. In: Arnold, Patrick/Kotthaus, Jochem (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Fußball. Theorie und Praxis sozialpädagogischer Fanprojekte*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 174–187.
- Gadow, Tina/Pluto, Liane (2014): *Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990*. In: Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–194.
- Gagel, Walter (1981): *Politik–Didaktik–Unterricht. Eine Einführung in didaktische Konzeptionen*. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- Galli, Thomas (2021): Sinn und Unsinn von Haftstrafen. Zwei Perspektiven. In: APuZ 71, H. 42–43, S. 13–17.
- Gemeinnützige Hertie-Stiftung (2023): Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen. Bericht der Hertie-Kommission Demokratie und Bildung. Frankfurt/M.
- George, Siegfried/Nitzschke, Volker (1987): Eine didaktische Konzeption – drei Lernsituationen am Beispiel der Entstehung der Bundesrepublik Deutschland. In: Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hrsg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart: Metzler, S. 110–128.
- Gerbeshi, Leonora/Ertl, Sonja (2023): Möchten Grundschulkinder im Unterricht (mehr) mitbestimmen? In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 307–312.
- Gerdes, Jürgen (2022): Demokratiebildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1325–1350.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. und erw. Ausgabe, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.) (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hrsg.) (2023): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7., völlig neubearbeitete Aufl., München: Juventa.
- Giesecke, Hermann (1973): Methodik des politischen Unterrichts. 5. Aufl., München: Juventa.
- Giesecke, Hermann (1980a): Was „ist“ eine didaktische Theorie? In: Neue Sammlung 20, H. 1, S. 65–67.
- Giesecke, Hermann (1980b): Entwicklung der Didaktik des politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, S. 501–547.
- Glaß, Christian (2017): Politische Bildung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 8. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 723–727.
- Gloe, Markus/Oefering, Tonio (Hrsg.) (2017): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden: Nomos.

- Goerdeler, Jochen (2015): Jugendstrafvollzugsgesetze. In: Schweder, Marcel/Borchert, Jens (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S.180–200.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, Erving (2018): *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. 20. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Gökbudak Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld: Universität, Fakultät für Soziologie.
- Goll, Thomas (2022): Außerschulisches Lernen. Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung*. Bd. 2: Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 186–195.
- Goll, Thomas/Schmidt, Ingrid (Hrsg.) (2021): *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Görtler, Michael (2022): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 186–193.
- Görtler, Michael/ Schäfer, Stefan (Hrsg.) (2025): *Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theorieperspektiven und Standortbestimmungen*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Graebisch, Christine (2018): Recht und Rechtswirklichkeit im Jugendstrafvollzug. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden: Springer VS, S. 689–709.
- Grammes, Tilman (1986): *Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang. (Dissertation FU Berlin 1985.)
- Grammes, Tilman (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik — Geschichte — Recht — Wirtschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grammes, Tilman (2011a): Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 27–50.
- Grammes, Tilman (2011b): Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.): *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–64.
- Grammes, Tilman (2020): Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 51–53.
- Grammes, Tilman (2023a): Was ist Demokratiepädagogik? In: *Journal für politische Bildung* 13, H. 2, S. 18–19.

- Grammes, Tilman (2023b): Von der Demokratiepädagogik zur Demokratiebildung. Zur notwendigen reflexiven Wende einer erfolgreichen schulpädagogischen und zivilgesellschaftlichen Praxis. In: Beutel, Silvia-Iris/Ruberg, Christiane (Hrsg.): *Un-gewissheit als Erfahrung in der Demokratie*. 1. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung. Frankfurt/M.: debus Pädagogik, S. 205–219.
- Greiffenhagen, Martin (Hrsg.) (1980): *Kampf um Wörter. Politische Begriffe im Meinungsstreit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (zuerst: München: Hanser 1980).
- Greuel, Frank (2018): Das (zu) weite Feld der Prävention oder wo Prävention beginnen und enden sollte. Ein Plädoyer für einen engen Präventionsbegriff. In: Drachenfels, Magdalena von/Offermann, Philipp/Wunderlich, Carmen (Hrsg.): *Radikalisierung und De-Radikalisierung in Deutschland. Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung*. Frankfurt/M.: Leibniz-Institut für Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, S. 133–137.
- Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard (Hrsg.) (1976): *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*. Stuttgart: Klett.
- Gruschka, Andreas (1988): *Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2011): Kritische Theorie der Pädagogik. In: Baader, Meike S./Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 176–197.
- Gudrich, Hannelore/Fett, Stefan (1974): *Die pluralistische Gesellschaftstheorie. Grundpositionen und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, Klaus (1986): Spielregel-Demokratie im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg zu mehr Dissensfähigkeit? In: APuZ 34, H. 51–52, S. 3–13.
- Gürses, Hakan (2020): Die Dinge der Ordnung. Differenz, Sprache und das Politische angesichts des Neuen Materialismus. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hrsg.): *Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. Baden-Baden: Nomos, S. 217–232.
- Gutmann, Amy (1999): *Democratic Education (Revised edition)*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy/Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1996): Drei normative Modelle der Demokratie: Zum Begriff deliberativer Demokratie. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): *Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie*. München u.a.: Piper, S. 11–24.
- Habermas, Jürgen (1999a): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 3. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen (1999b): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hafeneger, Benno (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention. In: Journal für politische Bildung 9, H.2, S. 22–25.
- Hafeneger, Benno (2022): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Pohl, Kerstin/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 176–185.
- Hamburger, Franz (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. 2., überarb. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Hameister, Ilka/May, Michael (2025): Politikdidaktische Konzeptionen. Originale und Kommentare. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hannappel, Hans/Melenk, Hartmut (1979): Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele. München: Wilhelm Fink.
- Hartwich, Hans-Hermann (1987): Politische Bildung und Politikwissenschaft im Jahre 1987. In: Gegenwartskunde 34, H. 1, S. 5–17.
- Hebenstreit, Stefan (2020): Draußen im außerschulischen Lernort. Fußballstadien als Erfahrungsräume sportbasierter Jugendbildungsarbeit. In: Bous, Barbara/Hildmann, Jule/Scholz, Martin (Hrsg.): Draußen lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte. Forschung rund um die Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL, S. 46–60.
- Hehlmann, Wilhelm (1933): Politische Pädagogik. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Heil, Matthias (2023): Was die Politische Theorie von der Politischen Bildung lernen kann. In: theorieblog.de – Politische Theorie, Philosophie & Ideengeschichte. Online: www.theorieblog.de/index.php/2023/02/was-die-politische-theorie-von-der-politischen-bildung-lernen-kann/, 13.08.2025
- Heil, Matthias (2024): Das Bildungsdefizit der Politischen Theorie. Ein Versuch der Wiederannäherung mit Blick auf gesellschaftlichen Wandel. In: Emde, Oliver/Keuler, Charlotte/Prehm, Felix (Hrsg.): Gesellschaftliche Transformation und politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 54–64.
- Hemmer, Ingrid/Fischer, Tobias/El Hourani, Mariam/Frey, Marie-Luise/Hogefeld, Christine/Schmitz, Pascal/Wolf, Klaudia/Simon, Gilla/Koch-Hillmaier, Andrea/Kleinschrot, Dorothee/Riemenschneider, Kristina/Hille, Sven/Dengg, Joachim/Kanwischer, Marion/Reck, Una/Hlawatsch, Sylke/Hentzsch, Barbara/Beck, Kristin (2023): Vermittlungsansätze der außerschulischen Lernorte Natur, Museum und Schülerlabor. In: Hlawatsch, Sylke/Felzmann, Dirk (Hrsg.): Didaktik der Geowissenschaften. Berlin u.a.: Springer Spektrum, S. 277–324.
- Henkenborg, Peter (2000): Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht. Politische Bildung und Werteerziehung: Begründungen, Prinzipien und Kontroversen. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 263–287.
- Hentges, Gudrun (1999): Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945: Theodor Litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedrich Oetinger) als Beispiele. In: Butterwegge, Christoph (Hrsg.): Alte und neue Rechte an den Hochschulen. Münster: Agenda, S. 159–176.

- Herausgeber*innenkollektiv Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der TH Köln (Hrsg.) (2025): Momente. Alltagsorientierte politische Bildung. Neue Perspektiven für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Köln: Technische Hochschule.
- Herbart, Johann F. (1806 [1964]): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Asmus, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd. 2. Düsseldorf u.a.: Helmut Küpper.
- Herrmann, Ina (2014): Schulische Heterotopien - Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In: Hartz, Ronald/Rätzer, Matthias (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht - Diskurs - Widerstand. Bielefeld: transcript, S. 233–256.
- Hess, Diana E./McAvoy, Paula (2014): The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education. New York: Routledge.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Bildungstheoretische Schriften und pädagogische Schriften: 1949–1967. Studienausgabe Bd. 1. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hillgen, Wolfgang (1971): Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen Politischer Bildung. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Hauptstelle Reinhardswaldschule (Hrsg.): Protokoll des Lehrgangs 1478: Der Stand der Diskussion um die Politische Bildung, vom 2.–4. Juni 1969. Kassel, S. 76–92.
- Hilpert, Wolfram (2015). Inklusive politische Bildung – inklusive Gesellschaft. Dossier: Inklusiv politisch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelmann, Gerhard (2018): Demokratie als Gesellschaftsform – Politische Bildung und Zivilgesellschaft. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 26–37.
- Hirsch, Anja (2019): Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen. Bielefeld: transcript.
- Hirschfeld, Uwe (2012): Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Eichinger, Ulrike/Weber, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit. Hamburg: Argument, S. 159–189.
- Hirschfeld, Uwe (2015): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zur politischen Theorie Sozialer Arbeit. Hamburg: Argument.
- Höhne, Thomas (2022): (Politische) Bildung als Prävention? Die relative Autonomie der politischen Bildung – und ihre Aufhebung in der Politik der Prävention. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 82–101.
- Holland-Cunz, Barbara (2010): Demokratiekritik. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, S. 538–546.

- Holtmann, Antonius (1970): Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln im politischen Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 89). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 10–39.
- Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24.–29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Arbeit und Gesellschaft, S. 1–15.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, H. 3, S. 429–441.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Horn, Klaus-Peter (2002): Konkurrenz und Koexistenz. Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Stuttgart: Steiner, S. 227–252.
- Hufer, Klaus-Peter (2013): Der Arbeits- und Forschungsprozess des Projekts. In: Hufer, Klaus-Peter/Länge, Theo W./Menke, Barbara/Overwien, Bernd/Schudoma, Laura (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 18–20.
- Hufer, Klaus-Peter (2021): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollst. überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 168–175.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- ifo Institut (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor. In: ifo Schnelldienst 76, H. 4, S. 33–47.
- Joas, Hans (2000): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jöhnck, Johannes (2022): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – didaktische Grundlagen aus Fachrichtung und Fachdidaktik. In: Jöhnck, Johannes/Baumann, Simon (Hrsg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 75–93.
- Jörke, Dirk (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jörke, Dirk/Selk, Veith (2019): John Dewey. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorien. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 78–87.

- Journal für politische Bildung (2023): Demokratiebildung. Journal für politische Bildung 13, H. 2.
- Kahl, Ramona/Becker, Reiner (2016): Demokratiebildung und Extremismusprävention in Hessen. Ergebnisse der Bestandserhebung im Frühjahr 2016. Marburg: Demokratiezentrum im beratungsNetzwerk hessen.
- Kahle, Lena/Elhan, Uğur/Ramadani, Demokrat/Achenbach, Christine (Hrsg.) (2025): Demokratie, Bildung und Teilhabe in der Migrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und pädagogische Herausforderungen. Frankfurt/M.: debus Pädagogik.
- Kelle, Uwe/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Kenner, Steve (2020): Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang? In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48.
- Kenner, Steve (2022): Demokratie und Partizipation. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 320–326.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/ Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 48–51.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022a): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/ Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 62–71.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022b): Demokratiebildung für und mit Young Citizens. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg 48, H. 3, S. 8–11.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2022c): Young Citizens – Was ist das Politische an der politischen Bildung? In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 12–21.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (2025): Demokratie, das Demokratische und Demokratisierung als Kategorien emanzipatorischer Demokratiebildung. In: Beutel, Wolfgang/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Monitor Demokratiebildung. Bd. 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 21–34.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.) (2018): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kessl, Fabian (2010): Demokratietheoretische Vergewisserungen in der Sozialen Arbeit. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 129–143.
- Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 1, S. 5–19.

- Kessler, Stefanie (2018): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem explorativen qualitativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Kierot, Lara (2023a): Demokratiebildung als frühes politisches Lernen. Schule als Ort des Politischen. In: Sachunterricht Weltwissen 7, H. 4, S. 16–20.
- Kierot, Lara (2023b): Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kierot, Lara/Friedrichs, Werner/Marchart, Oliver/Lange, Dirk (Hrsg.) (2025): Radikale Demokratiebildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirschner, Christian (2013): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 154–161.
- Klattenhoff, Klaus (2006 [2012]): Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 101–123.
- Knoll, Michael (2018): Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 5, S. 700–718.
- Köhnlein, Walter (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.100–109.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 9. Aufl., Urban-Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korn, Judy/Mücke, Thomas (2015): Pädagogische-bildender Ansatz zur Deradikalisierung. In: Journal für politische Bildung 5, H. 4, S. 25–32.
- Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur politischen Bildung Bd. 29: Kompetenzorientierte Politische Bildung, S. 5–14.
- Kubac, Richard (2013): Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (1993): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- Kühr, Herbert (1980): Politische Didaktik. Königstein: Athenäum.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015 [1970]): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Berlin. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf, 29.07.2025
- 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: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf, 06.09.2025
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o.D.): Demokratiebildung. Berlin. Online: www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html, 29.07.2025
- Kunstreich, Timm/May, Michael (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche 19, H. 73, S. 35–52.
- Lacław, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985 [2001]): Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. London u.a.: Verso.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema "Demokratiebildung". Ludwigsfelde-Struveshof.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BW) (o.D.): Demokratiebildung im Unterricht – Konzept. Stuttgart. Online: www.lpb-bw.de/demokratiebildung-konzept, 06.09.2025
- Landwehr, Claudia (2012): Demokratische Legitimation durch rationale Kommunikation. Theorien deliberativer Demokratie. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Wiesbaden: VS, S. 355–385.
- Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (2023): Erfahrung und Bildung: Über erziehungswissenschaftliche Kontroversen und den Versuch eines Dialogs. In: Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 7–18.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 199–215.
- Lernort Stadion e.V. (LOS) (2023): Wir bringen politische Bildung ins Fußballstadion. Berlin. Online: www.lernort-stadion.de/, 01.11.2023
- Liesenberg, Katharina (2025): Die Radikalität alltäglicher Erfahrung. Zu John Deweys gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen von Demokratie. In: Zeitschrift für Politische Theorie 15, H. 2, S. 249–270.
- Lindner, Werner (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 69, H. 12, S. 531–540.

- Lindner, Werner (2022): Demokratie-Illusionen (in) der Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend 70, H. 5, S. 219–228.
- Lindner, Werner (2023): Was ist sozialpädagogische Bildung? Kontroverse und Kritik. In: deutsche jugend 71, H. 2, S. 77–85.
- Lißmann, Hans-Joachim/Sandmann, Fritz (1987): Unterrichtsmodelle. Ein Thema – drei didaktische Konzeptionen. In: Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hrsg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart: Metzler, S. 86–110.
- Lödige, Hartwig (1985): Die Didaktik der politischen Bildung. Eine Wissenschaft ohne Gegenstand? In: APuZ 33, H. 50, S. 3–18.
- Lösch, Bettina (2007): Deliberative Politik – Demokratisches Bewusstsein und politisches Handeln. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 76–86.
- Lösch, Bettina (2012): Warum ist eine kritische politische Bildung nötig? In: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 5, 11.05.2012. Online: www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_loesch_120511.pdf, 10.09.2024
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte politische Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 383–402.
- Lösch, Bettina (2022): Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht. Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit? In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 137–161.
- Lösch, Bettina (2025): Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung. In: Achour, Sabine/Sieberkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 177–188.
- Lötscher, Alexander (2014): Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“ (Politische Bildung in der Schweiz 3). Zürich u.a.: Rüegger, S. 56–73.
- Ludwig, Peter H. (2021): Das „terminologische Babylon“ in der Pädagogik. Ein weiterhin erforderliches Plädoyer für begriffliche Klarheit. In: Pädagogische Rundschau 75, H. 2, S. 189–204.
- Luhmann, Niklas (2008): Ideengeschichte in soziologischer Perspektive. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Ideen-Evolution. Beiträge zur Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 234–252.
- LVR-Freilichtmuseum Lindlar (2023): Museum als außerschulischer Lernort. Online: freilichtmuseum-lindlar.lvr.de/de/fuer_kinder/schulen__kinder__und_jugendgruppen/außerschulischer_lernort/außerschulischer_lernort_1.html, 06.11.2023

- Mairhofer, Andreas (2021): Empirisches Wissen zur Finanzierung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1857–1872.
- Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Marz, Ulrike (2020): Kritik des Rassismus. Eine Einführung. Stuttgart: Schmetterling.
- Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: APuZ 62, H. 46–47, S. 23–29.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich.
- Mathis, Christian/Siepmann, Katja/Duncker, Ludwig (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73–80.
- Mauz, Anna/Gloe, Markus (2019): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement.
- May, Michael (2020): Strategien der Demokratiebildung in Zeiten des Rechtspopulismus – Zwischen Ausgrenzung, Neutralität und Gesprächsbereitschaft. In: Oberlechner, Manfred/Heinisch, Reinhard/Duval, Patrick (Hrsg.): Nationalpopulismus bildet? Lehren für Unterricht und Bildung. The New European National Populism. Lessons for School Education. Le nouveau national-populisme européen. Quelles leçons pour l'école? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 203–218.
- May, Michael (2022): Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 70 H. 1, S. 17–21.
- May, Michael (2022): Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hrsg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–264.
- May, Michael (2025): Demokratiebildung jenseits der Kompetenzorientierung. In: Yacek, Douglas/Lipkina, Julia (Hrsg.): Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung. Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 73–86.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.) (2019): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.

- Maykus, Stephan (2013): Bildung, Bürger und Kommune. Warum Jugendämter Politik und Jugendhilfe Politisches einer Kommunalen Sozialpädagogik (wieder-)entdecken sollten. In: Eger, Frank/Hensen, Gregor (Hrsg.): Das Jugendamt in der Zivilgesellschaft. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 190–226.
- McNay, Lois (2014): *The Misguided Search for the Political. Social Weightlessness in Radical Democratic Theory.* Cambridge u.a.: Polity.
- Merck, Walther (1934): *Das Eigentum im Wandel der Zeiten.* Langensalza: Beyer.
- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram (2018): Politik, einfach für alle. Grundlagen und Weiterentwicklungen der bpb-Reihe ‚einfach POLITIK‘. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 63, H. 4, S. 346–358.
- Meyer, Dorothee/Lindmeier, Christian (2018): Editorial. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 63, H. 4, S. 342–344.
- Meyer, Max (2022): *Radikale Demokratietheorie. Potenziale für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung.* Siegen: universi.
- Miedema, Siebren/Wardekker, Willem L. (1999): Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 87–111.*
- Miller, Susanne (2022): Primarstufe. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik. 2. aktual. u. erw. Aufl., Münster u.a.: Waxmann, S. 120–131.*
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS BW) (2019): *Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule.* Stuttgart. Online: [km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/faecheruebergreifend/demokratiebildung](https://www.km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/faecheruebergreifend/demokratiebildung), 06.09.2025
- Möller, Lara/Lange, Dirk (2022a): Demokratiebildung: Zur Einordnung im Kontext der Politischen Bildung. In: *Kranich* 40, H. 1, S. 6–7.
- Möller, Lara/Lange, Dirk (2022b): Demokratiebildung in Österreich. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik.* Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 293–301.
- Mouffe, Chantal (2000): *The Democratic Paradox.* London u.a.: Verso.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller, Carsten (2013): Die Herausforderung sozialpädagogischer Bildung zum Bürger. Eine Aufgabe des Jugendamtes in der Zivilgesellschaft?! In: Eger, Frank/Hensen, Gregor (Hrsg.): *Das Jugendamt in der Zivilgesellschaft.* Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 227–239.
- Müller, Ernst/Picht, Barbara/Schmieder, Falko (Hrsg.) (2024): *Das 20. Jahrhundert in Grundbegriffen. Lexikon zur historischen Semantik in Deutschland.* Basel: Schwabe.
- Müller, Ernst/Schmieder, Falko (2016): *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller-Mathis, Stefan/Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2017): *Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan/Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin (2017): Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, S. 91–119.
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina/Rat für Nachhaltige Entwicklung (2021): Klimaneutralität. Optionen für eine ambitionierte Weichenstellung und Umsetzung. Positionspapier. Online: www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/klimaneutralitaet-optionen-fuer-eine-ambitionierte-weichenstellung-und-umsetzung-2021/, 29.07.2025
- Negt, Oskar (2010): Der Politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2018): Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 21–25.
- Neumann, Jana/Riedel, Julia/Sturzenhecker, Benedikt (2020): Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine qualitative Studie zur Sicht der Nutzer/innen offener Einrichtungen in Hamburg-Eimsbüttel. In: deutsche Jugend 68, H. 2, S. 57–65.
- Nick, Peter (2021): Anforderungen an Wissen und Können der Fachkräfte der Jugendarbeit und ihre Ausbildung. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 139–159.
- Nießeler, Andreas (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Reihe: Kinder. Sachen. Welten. Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nietz-Vialis, Sina M. (2025): Demokratiebildung in der Ganztagschule. Ansätze, Perspektiven und Praxisimpulse. Freiburg: Herder.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Nolte, Paul (2011): Von der repräsentativen zur multiplen Demokratie. In: APuZ 59, H. 1–2, S. 5–12.
- Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/M.
- Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 269–279.
- Novkovic, Dominik (2021): Politische Bildung, Gesellschaftskritik und Kinderpolitik. Anforderungen an eine demokratische Jugendhilfe. In: deutsche jugend 69, H.12, S. 522–530.

- Nugel, Martin (2022): Politische Bildung im Studium der Sozialen Arbeit: Gegenwart und Zukunft – Politische Bildung als Bildungsgegenstand im Studium der Sozialen Arbeit. Nürnberger Hochschulschriften Nr. 55. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. Online: www.kidoks.bs-z-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2868/file/combinepdf-3.pdf, 25.09.2023
- Nyssen, Elke (1995): Schule als gesellschaftliche Institution. In: Dies./Schön, Bärbel (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim u.a.: Juventa, S. 128–141.
- Oberle, Monika (2022): Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62–73.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse. Bd. 1: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld: wbv Media.
- Oefferting, Tonio (2024): Demokratie-Lernen und/oder Politik-Lernen. Eine fachdidaktische Debatte. In: Schöne, Helmar/Carmelet, Gordon (Hrsg.): Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 149–161.
- Oelkers, Jürgen (1983): Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 2, S. 271–280.
- Oelkers, Jürgen (2011): Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Ders. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 489–509.
- Oelkers, Jürgen (2020): Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. In: Magazin erwachsenenbildung.at 19, H. 1, S. 2–9.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (2021): Demokratiebildung in der Grundschule. Speyer.
- Pech, Detlef (2009): Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung. Eine (essayistische) Annäherung an Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungsbegriff im Sachunterrichtsdiskurs auf der Höhe der Zeit. In: widerstreit sachunterricht 7, H. 6, S. 37–41.
- Pelzel, Steffen/Sämann, Jana/Feldmann, Dominik (Hrsg.) (2024): Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Pelzel, Steffen/Wohnig, Alexander (2022): De-normalisierte Normativität. Zur Bedeutung einer widersprüchlichen Bestimmung normativer Leitideen und Begriffe in der Didaktik der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg) 13, H. 1, S. 59–76.
- Peter, Hilmar (2005): Wozu Jugendbildungsstätten gut sind. In: Außerschulische Bildung 36, H. 2, S. 159–165.
- Petrik, Andreas (2010): Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the “Constitutional Debates” of Two “Found-a-Village” Projects with 8th Graders. In: Journal of Social Science Education 9, H. 3, S. 52–67.

- Petrik, Andreas (2012): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane (2024): Wo stehen Jugendverbände? Ein empirischer Blick auf Organisationsstruktur, Ehrenamtliche und Öffnung der Jugendverbände für junge Menschen mit Einwanderungsgeschichte. Deutsches Jugendinstitut (Präsentation auf dem Bundeskongress Kinder- und Jugendarbeit am 17.09.2024 in Potsdam).
- Pohl, Kerstin (2011): Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pohl, Kerstin (2020): Sozialwissenschaftliche Bildung oder Politik als Kern? In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Dossier Politische Bildung. Online: www.bpb.de/lernen/politische-bildung/304314/sozialwissenschaftliche-bildung-oder-politik-als-kern/, 04.08.2023
- Pohl, Kerstin (2022): Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 143–151.
- Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2016): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Pongratz, Ludwig A. (2017): Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 313–325.
- Prehm, Felix (2024): Subjektgeschichte Politischer Bildung 1955–1980. Konstruktion und Transformation des Eigenen und Anderen. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Pröbstl, Gerlinde/Schmidt-Hönig, Kerstin (2023): Lernen „erleben“. Potenziale und rechtliche Rahmenbedingungen für außerschulische Lernsettings. In: Erziehung und Unterricht 173, H. 3–4, S. 285–294.
- Rawls, John (2005): Political Liberalism. Expanded Edition. New York: Columbia University Press.
- Reichenbach, Roland (1999): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilitationsschrift, eingereicht an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg/Schweiz.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhardt, Sibylle (1980): Moralisches Urteil im politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde 27, H. 4, S. 449–460.
- 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 (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS, S. 125–141.

- Reinhardt, Sibylle (2022): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 10. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, Sibylle (2023): Die deliberative Demokratietheorie von Jürgen Habermas: Ist sie für die Fachdidaktik hilfreich? In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 72, H. 3, S. 373–380.
- Reinhardt, Sibylle/Grammes, Tilman/Petrik, Andreas (Hrsg.) (2014): "Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben!" Ein Streifzug durch das Werk der politik-didaktischen Klassikerin Sibylle Reinhardt. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Reinhardt, Volker (2005): Projektarbeit und Demokratie-Lernen. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 164–178.
- Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2018): Wirksamer Politikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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 (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 106–131.
- Richter, Elisabeth/Riekmann, Wibke/Stettner, Oliver (2025): Sind Jugendverbände Werkstätten der Demokratie? Ungenutzte Instrumente und Potenziale der demokratischen Partizipation. In: deutsche jugend 73, H.3, S. 103–111.
- Richter, Helmut (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang. In: Peukert, Helmut/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim u.a.: Beltz, S. 141–153.
- Richter, Helmut (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Richter, Helmut (2016): Pädagogik des Sozialen. Bildungsbündnis in Demokratiebildung. In: Widersprüche 36, H. 142, S. 47–59.
- Richter, Helmut (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2., bearb. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: deutsche jugend 59, H. 2, S. 61–67.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bolling, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 71–88.

- Ricken, Norbert (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten – eine Einführung. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9–24.
- Rieber, Viktoria (2025): „Demokratisch entscheiden oder einen Kompromiss finden“ – Entscheidungsverständnisse von Grundschüler:innen im Sachunterricht. In: Schomaker, Claudia/Peschel, Markus/Goll, Thomas (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! – Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 170–179.
- Riekman, Wibke (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS.
- Riekman, Wibke (2021): Position der Sozialpädagogik zur außerschulischen Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Oefering, Tonio/Oppermann, Julia (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 133–143.
- Riekman, Wibke (2022): Jugendverbandsarbeit. In: Rießen, Anne van/Bleck, Christian (Hrsg.): Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 108–115.
- Riekman, Wibke/Epstein, Alf-Tomas (2014): Empirie der Jugendverbandsarbeit bis 1990. In: Oechler, Melanie/Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–100.
- Röhrig, Paul (1964): Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart: Klett.
- Röken, Gernot (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Münster: MV-Wissenschaft.
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 3, S. 287–299.
- Salomon, David (2024): Demokratiekonflikte in der politischen Bildung. Überlegungen zur Erneuerung einer politischen Konflikt Didaktik. In: Feldmann, Dominik/Steffen, Pelzel/Sämann, Jana (Hrsg.): Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 24–33.
- Salomon, David/Schneider, Sam (2024): Demokratietheoretische Grundlagen. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 69–76.
- Sämann, Jana (2024): Erkenntnisse der Begleitforschung. In: Sämann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Politische Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit. Ergebnisse des Projektes „Von- und miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“ (VoMiLe). Siegen: Seminar für Sozialwissenschaften, S. 44–71.

- Sämman, Jana/Wohnig, Alexander (2022a): Politische Bildung und Demokratiebildung in der (außerschulischen politischen) Jugend(bildungs)arbeit. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit 38, H. 1, S. 4–9.
- Sämman, Jana/Wohnig, Alexander (2022b): Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. In: Der pädagogische Blick 30, H. 4, S. 257–268.
- Sämman, Jana/Wohnig, Alexander (2023): Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Jugendbildung und Schule – Einblick in empirische Erkenntnisse und Ableitung von Gelingensbedingungen. In: Jugendhilfe 61, H. 1, S. 23–29.
- Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2022): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Santen, Eric van (2005): Ehrenamt und Mitgliedschaften bei Kindern und Jugendlichen. Eine Übersicht repräsentativer empirischer Studien. In: Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 175–202.
- Saretzki, Thomas (2017): Jürgen Habermas (geb. 1929): Kritische Theorie, gesellschaftliche Lernprozesse und öffentliches Engagement. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden: Nomos, S. 177–198.
- Schaeffer, Barbara/Lambrou, Ingrid (1973): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule. 3. Aufl., Frankfurt/M.: EVA.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie. 2. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (2020): Sakralisierte Bildungsräume. Zwischen Versprechen und Kritik. In: Bünger, Carsten/Lütke-Harmann, Martina (Hrsg.): unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie. Wien: Löcker, S. 69–93.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Wissen. In: Kubac, Richard (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 183–193.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013b): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 7–25.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2013a): Pädagogisierung. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Schäfer, Stefan (2021): Internationale Jugendarbeit und politische Theorie. Diskurse und Perspektiven. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schäfer, Stefan (2022): (Politische) Bildung. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian (Hrsg.): Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 369–377.

- Schäfer, Stefan (2022): Transformatorische Partizipation: Politische Bildung zwischen Demokratie und Demokratisierung. In: *Migration und Soziale Arbeit* 44, H. 1, S. 19–25.
- Schäfer, Stefan (2025): Bildende Demokratisierung. Politische Bildung und radikale Demokratiebildung in der Sozialen Arbeit. In: Görtler, Michael/Schäfer, Stefan (Hrsg.): *Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theorieperspektiven und Standortbestimmungen*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schäfer, Stefan/Widmaier, Benedikt (2024): Politische Bildung in der Internationalen Jugendarbeit. In: *Journal für politische Bildung* 14, H. 2, S. 74–77.
- Schattschneider, Jessica/May, Michael (Hrsg.) (2011): *Klassiker der Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Scherb, Armin (2022): *Pragmatistische Politikdidaktik und Demokratielernen. Ein Studienbuch*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Scherr, Albert (2013): „Die Differenz ist nicht folgenlos aufhebbar“: Zum Verhältnis von außerschulischer politischer Jugendbildung und politischer Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Länge, Theo W./Menke, Barbara/Overwien, Bernd/Schudoma, Laura (Hrsg.): *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 171–174.
- Scherr, Albert (2020): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 243–255.
- Scherr, Albert/Sachs, Lena (2021): Wie offen ist die Offene Kinder- und Jugendarbeit? Ergebnisse eines Projekts zur Öffnung der Jugendarbeit für Geflüchtete und Empfehlungen für eine aktive Öffnung. In: *deutsche jugend* 69, H. 2, S. 53–62.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Heinrich (Hrsg.) (1980): *Die Familie in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Schiess, Gertrud (1973): *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schmidt, Holger (2014): "Das Gesetz bin ich". Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Holger (2021): Empirisches Wissen zu den Besucher:innen. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 295–306.
- Schmidt, Manfred G. (2019): *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt/M.: EVA.
- Schmitter, Romina (1971): Reflexion sprachlicher Steuerungen – Unterrichtsversuch in einer 7. Klasse. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht*. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 89). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 213–218.

- Schneider, Heinrich (Hrsg.) (1975): Politische Bildung in der Schule. Bd. 1: Zur Entwicklung der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Lisa/Kaplan, Anne/Fereidooni, Karim (2018): Jugendstrafvollzug und Jugendarrest als politische Bildungsräume. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 29, H. 4, S. 321–327.
- Schöne, Helmar/Carmelet, Gordon (Hrsg.) (2024): Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schörken, Rolf (1975): Die öffentliche Auseinandersetzung um Lehrpläne für politische Bildung und das Konsensusproblem. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Politische Bildung – Anspruch und Wirklichkeit. Stuttgart: Klett, S. 5–19.
- Schörken, Rolf (1980): Verständigungsprobleme in Politik-Lehrplänen. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4. Aufl., Stuttgart: Metzler, S. 218–227.
- Schreiber, Felix/Cramer, Colin (2023): Conceptual Systematic Review. Vorschlag einer neuen Methode für die Wissenschaftsforschung. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Felix/Vogel, Katharina (Hrsg.): Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 95–100.
- Schröder, Achim (2014): Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der politischen Jugendbildung. In: deutsche jugend 62, H. 6, S. 253–260.
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schroedter, Tommy (2004): Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schubert, Klaus (2003): Innovation und Ordnung. Grundlagen einer pragmatischen Theorie der Politik. Münster u.a.: LIT.
- Schulte, Axel (1980): Der Konsens in der politischen Bildung. Demokratischer Rahmen oder Mittel der Ausgrenzung von Gesellschaftskritik und Alternativen? Hannover: SOAK.
- Schumacher, Moritz (2021): Einfach so mitmachen geht nicht. Zugänge im Raum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als herausfordernde Partizipationsvoraussetzung. In: Müller, Falko/Munsch, Chantal (Hrsg.): Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 224–235.
- Schwarz, Susanne-Verena (2020): Demokratie/Postdemokratie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 391–403.
- Schweder, Marcel/Herzog, Kathleen (2015): Pflicht oder Kür? – Kooperationen im und mit dem Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 17–27.
- Schwerthelm, Moritz (2018): Demokratische Partizipation in der Offenen Jugendarbeit – Teilnahmeveruche von Jugendlichen. In: Kammerer, Bernd (Hrsg.): Auf dem Weg zur jugendgerechten Kommune? Neue Ansätze der Partizipation Jugendlicher. Nürnberg: emwe-Verlag, S. 107–128.

- Schwerthelm, Moritz (2023): Demokratiebildung in und durch Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Bokelmann, Oliver (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–203.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/ Santen, Eric van (2016): *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Gadow, Tina (2009): *DJI - Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Seifert, Anne (2016): Bildung, die verändert? Transformatorische Bildungsprozesse im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bittner, Alexander/Pyhel, Thomas/Bischoff, Vera (Hrsg.): *Nachhaltigkeit erfahren. Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: oekom, S. 53–66.
- Selk, Veith (2023): *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Selk, Veith/Jörke, Dirk (2012): Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty. In: Lembcke, Oliver W./Ritzi, Claudia/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Zeitgenössische Demokratietheorie*. Wiesbaden: VS, S. 255–284.
- Simon, Toni (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In: Ders. (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2022): *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019*. Mannheim u.a.: Springer VS.
- Sitter, Kerstin (2019): *Geometrische Körper an inner- und außerschulischen Lernorten. Der Einfluss des Protokollierens auf eine sichere Begriffsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sontheimer, Kurt (1975): Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit. In: Schneider, Heinrich (Hrsg.): *Politische Bildung in der Schule. Erster Band: Zur Entwicklung der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 202–221.
- Sörensen, Paul (2020): Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens. In: *Politische Vierteljahresschrift* 61, H. 1, S. 15–38.
- Sörensen, Paul (2025): Stühle hoch und alle Fragen offen... Plädoyer für radikaldemokratische In(ter)ventionen im Sozialraum Schule. In: Friedrichs, Werner/Kierot, Lara/Lange, Dirk/Marchart, Oliver (Hrsg.): *Radikale Demokratiebildung. Postfundamentale Streifzüge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–238.
- Stadt und Land NRW (2023): *Lernort Bauernhof*. Online: [stadtundland-nrw.de/lernort-bauernhof/](https://www.stadtundland-nrw.de/lernort-bauernhof/), 06.11.2023

- Stammwitz, Wolfgang (1993): Von der „Staatsbürgerkunde“ zum „Politischen Unterricht“. Ein neues Fach im Spiegel seiner Benennungen (1945–1951). In: Rathenow, Hannsfred/Richter, Uwe (Hrsg.): Politische Bildung im Wandel. Festschrift für Wolfgang Northemann. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–43.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024) (Hrsg.): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Bonn.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Privatschulen in Deutschland – Fakten und Hintergründe. Destatis Kontext. Online: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/privatschulen-deutschland-dossier-2020.pdf?__blob=publicationFile, 14.01.2024
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023): 21111-0002: Schüler: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Jahrgangsstufen. Online: www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0002&bypass=true&levelindex=0&levelid=1698852778858#abreadcrumb, 01.11.2023
- Straube, Philipp (2025): Demokratiebildung und Physikunterricht. Die Chancen der Bewertungskompetenz. In: Achour, Sabine/Sieberkorb, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 85–95.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Stubbe, Tobias C./Schaufelberger, Rahim/Krieg, Maria/Kleinkorres, Ruben/Schlitter, Theresa (2023): Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster u.a.: Waxmann, S. 231–249.
- Sturzenhecker, Benedikt (2006): „Wir machen ihnen ein Angebot, das sie ablehnen können“. In: Lindner, Werner (Hrsg.): 1964 -2004. Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit. Wiesbaden: VS, S. 179–192.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008a): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 704–713.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008b): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden: VS, S. 147–165.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 325–337.
- Sturzenhecker, Benedikt (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1261–1271.

- Sturzenhecker, Benedikt/Peters, Lutz (2023): Demokratiebildung in der Sozialpädagogik. In: Bokelmann, Oliver (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–61.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2016a): Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 187–204.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2016b): Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII – Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung. Online: www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf, 30.09.2024
- Sturzenhecker, Benedikt/Vesper, Laura-Aliki (2021): Politische Bildung mit Kindern ist Demokratiebildung. Grundbegriffe, Begründungen und Handlungsprinzipien. In: Außerschulische Bildung 51, H. 2, S. 4–10.
- Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 249–266.
- Sutor, Bernhard (1971): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sutor, Bernhard (1975): Philosophisch-anthropologische Grundlagen der politischen Bildung. In: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Hellmuth (Hrsg.): Der Streit um die politische Bildung. München u.a.: Olzog, S. 43–72.
- Sykes, Gresham M. (2007): The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison. Princeton: Princeton University Press.
- Theel, Tobias/Valtin, Anne/Schluzy-Neumann, Katja (2023): Abschlussbericht: Demokratiebildungsprozesse bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.
- Thimmel, Andreas (2017): Bildung. In: Kessel, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 222–234.
- Thimmel, Andreas/Schäfer, Stefan (2020): Politische Bildung und Soziale Arbeit. In: bap-Webdossier – Profession Politische Bildung. Online: www.profession-politischebildung.de/grundlagen/soziale-arbeit/, 19.11.2020
- Thole, Werner/Pothmann, Jens/Lindner, Werner (2021a): Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Bildungsprojekt. Vergewisserungen zum gegenwärtigen Stand, zu Aufgaben und Herausforderungen. In: deutsche jugend 68, H. 1, S. 7–16.
- Thole, Werner/Pothmann, Jens/Lindner, Werner (2021b): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Thomas, Bernd (2022): Vielperspektivischer Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 269–276.

- Thon, Christine (2013): Das Verhältnis von Bildung und Politik als bildungstheoretisches Problem. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 80–97.
- Tjaden, Karl-Hermann (1975): Politische Bildung als Affirmation und Kritik. Zur soziologischen Bestimmung des Begriffs. In: Schneider, Heinrich (Hrsg.): Politische Bildung in der Schule. Bd. 1: Zur Entwicklung der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 241–275.
- Többe-Schukalla, Monika (2013): Paradigmen der politischen Bildung und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Benz, Benjamin/Rieger, Günter/Schönig, Werner/Dies. (Hrsg.): Politik Sozialer Arbeit. Bd. 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 166–181.
- Tölle, Lisa (2023): Politische Bildung in Zwangskontexten. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 421–429.
- Tölle, Lisa (2025): Bildung in Unfreiheit. Zwangskontexte als Handlungsfelder für eine kritische politische Bildung. Köln: Eigenverlag.
- Tölle, Lisa/Tölle, Jan (2025): Der (Jugend)Strafvollzug: Feld politischer Bildung wider Willen? In: Görtler, Michael/Nugel, Martin/Schäfer, Stefan (Hrsg.): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit Band II: Handlungs- und Arbeitsfelder. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 155–162.
- Trimcev, Rieke (2018): Politik als Spiel. Zur Geschichte einer Kontingenzmetapher im politischen Denken des 20. Jahrhunderts. Baden-Baden: Nomos.
- United Nations (2018): A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Online: www.oecd.org/en/publications/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en.html, 29.07.2025
- Vent, Reinhard (1979): Die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925 bis 1932/33). Dortmund: Pädagogische Hochschule Ruhr.
- Vilmar, Fritz (1973): Strategien der Demokratisierung. Bd. 1. Darmstadt u.a.: Luchterhand.
- Vogel, Katharina (2024): Pädagogische Wissensräume 1750-1850. Empirische Studien zum Referenzraum wissenschaftlich-pädagogischer Lehrbücher, Vorlesungssammlungen und Einführungsschriften. Göttingen: Universitätsverlag.
- Voigtländer, Walter (1934): Geschichtliche Bildung, staatsbürgerliche Belehrung, politische Erziehung. Die Theorie der Geschichte und des Geschichtsunterrichts in der neuidealistischen Pädagogik. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg.
- Vosgerau, Söhnke (2014): Fußball und politische Bildung. Lernort Stadion – Was Fußball zur politischen Bildung beitragen kann. In: unsere jugend 66, H. 6, S. 247–256.
- Wagner, Leonie/Lochner, Barbara (2020): Politische Bildung als Anspruch und Auftrag Sozialer Arbeit heute. Von der Notwendigkeit, Politische Bildung und Soziale Arbeit zusammen zu denken. In: Sozial Extra 44, H. 1, S. 4–6.

- Waldmann, Klaus (2020): Die Entwicklung der Landschaft der außerschulischen politischen Jugendbildung in Deutschland seit 1990. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Walkenhorst, Philipp (2004): Leben in der „Schwierigen Freiheit“: Skizzen zum eigentlichen Fluchtpunkt pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug (Teil 2). In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 15, H. 4, S. 416–425.
- Walkenhorst, Philipp (2010): Jugendstrafvollzug. In: APuZ 60, H. 7, S. 22–28.
- Wallraven, Klaus/Lippert, Ekkehard (1976): Der unmündige Bürger. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik. München: Juventa.
- Walter, Michael/Neubacher, Frank (2011): Jugendkriminalität: Eine systematische Darstellung. 4. Aufl., München: Richard Boorberg.
- Wartmann, Robert (2024): Bildung dekonstruieren. Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie. Bielefeld: transcript.
- Watts, Sarah (2014): Die kollektive Insassenbeteiligung im Strafvollzug. Zur praktischen Umsetzung der Gefangenenmitverantwortung in deutschen Justizvollzugsanstalten. Münster: MV Wissenschaft.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Weiß, Edgar/Weiß, Elvira (1997): Pädagogik im Nationalsozialismus. Das Beispiel Kiel. Kiel: Peter Götzmann.
- Weißeno, Georg (2024): Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In: Schöne, Helmar/Carmelet, Gordon (Hrsg.): Demokratiebildung in der Schule: Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 162–174.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wendt, Wolf-Rainer (1991): Jugendverbände im Kaiserreich. In: Rauschenbach, Thomas/ Gängler, Hans/Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände: eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 42–48.
- Westphal, Manon (2020a): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung 10, H.4, S. 28–33.
- Westphal, Manon (2020b): Digitale Öffentlichkeiten und politisches Handeln. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hrsg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–27.
- Westphal, Manon (2022a): Demokratie-Kompetenzen: Zielvorstellungen und die Rolle der Schule. In: inter- und transdisziplinäre Bildung 3, H. 2, S. 72–76.
- Westphal, Manon (2022b): Politisches Handeln in digitalen Öffentlichkeiten: Orientierungen für die politische Bildung. In: POLIS 26, H. 3, S. 13–15.

- Westphal, Manon (2022c): Demokratische Parteilichkeit: Ein demokratietheoretisches Plädoyer für eine neutralitätskritische Ausrichtung politischer Bildung. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 188–199.
- Widmaier, Benedikt (2010): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 471–482.
- Widmaier, Benedikt (2015): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation. In: Götz, Michael/Widmaier, Benedikt/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 15–26.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 69, H.3, S. 258–266.
- Widmaier, Benedikt (2020): Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Widmaier, Benedikt (2021): Politische Bildung. In: Amthor, Ralph-Christian/Goldberg, Brigitta/Hansbauer, Peter/Landes, Benjamin/Wintergerst, Theresia (Hrsg.): Kreft/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. 9. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 654–656.
- Widmaier, Benedikt (2022): Lernorte der Politischen Bildung. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 35, H. 1, S. 170–185.
- Widmaier, Benedikt (2024a): Förderpolitische Steuerung in der non-formalen politischen Bildung. In: Rodrian-Pfennig, Margit/Oppenhäuser, Holger/Gläser, Georg/Dannemann, Udo (Hrsg.): Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 203–221.
- Widmaier, Benedikt (2024b): Strukturen, Träger und Förderpolitik in der non-formalen politischen Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 523–531.
- Wilbert, Jürgen (1978): Politikbegriffe und Erziehungsziele. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wilhelm, Theodor (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart: Metzler.
- Wilhelm, Theodor (1975): Jenseits der Emanzipation. Pädagogische Alternativen zu einem magischen Freiheitsbegriff. Stuttgart: Metzler.
- Willke, Gerhard/Willke, Helmut (1970): Die Forderung nach Demokratisierung von Staat und Gesellschaft. In: APuZ 18, H. 7, S. 33–72.
- Wilson, Terri/Hansen, David T. (2009): Demokratie. In: Andersen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 178–193.

- Wimmer, Michael (2011): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung. Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 33–54.
- Wittig, Steffen/Mayer, Ralf/Sperschneider, Julia (Hrsg.) (2024): *Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wohnig, Alexander (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wohnig, Alexander (2018): Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning*. Münster u.a.: Waxmann, S. 199–217.
- Wohnig, Alexander (2021a): Kann Schule ein Ort für Demokratiebildung sein? Sozialpädagogische Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung – Potentiale für die Schule durch Kooperationen. In: Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hrsg.): *Demokratiebildung. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Sonderausgabe Sekundarstufe I/II*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 48–56.
- Wohnig, Alexander (2021b): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Ders. (Hrsg.): *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 152–165.
- Wohnig, Alexander (2022a): Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Plädoyer für eine differenzfokussierte Perspektive. In: *inter- und transdisziplinäre Bildung* 3, H. 2, S. 77–81.
- Wohnig, Alexander (2022b): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 341–375.
- Wohnig, Alexander (2024a): Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Differenzierungsversuche am Beispiel der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte. In: Fritz, Fabian/Schmidt, Birger/Walter, Simon/Zwecker, Markus (Hrsg.): *Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball?* Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 28–43.
- Wohnig, Alexander (2024b): Mehrtägige außerschulische Bildungsseminare als ‚das Andere‘. Zum Erleben und Lernen in Reisen und außerschulischen Bildungsräumen. In: Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael (Hrsg.): *Schulbezogene Gruppenreisen. Theorien, Geschichte, empirische Forschung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 121–143.
- Wohnig, Alexander (2025a): Demokratiebildung zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik? In: Beutel, Wolfgang/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Monitor Demokratiebildung. Bd. 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 44–57.

- Wohnig, Alexander (2025b): Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Theodor Wilhelm. In: May, Michael/Hameister, Ilka (Hrsg.): Konzeptionen der politischen Bildung. Originale und Kommentare. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 35–51.
- Wojtun, Helmut (2000): Die politische Pädagogik von Ernst Krieck und ihre Würdigung durch die westdeutsche Pädagogik. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Youniss, James/Levine, Peter (Hrsg.) (2009): Engaging Young People in Civic Life. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia/Sperisen, Vera/Zamora, Patrik/Kübler, Roxane (2012): Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau. Aarau: Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik.
- Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (2021): Politische Bildung in der Schweiz. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollst. überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 574–582.
- Zimmermann, Christian (2024): Kritische politische Urteilsbildung und die Planung kritischer politischer Bildungsprozesse. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 267–275.
- Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S. 155–257.

Zitierte Handbücher und Lexika aus Kapitel 4

- Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Arthur, James/Davies, Ian/Hahn, Carole (Hrsg.) (2008): The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Los Angeles u.a.: SAGE.
- Autorenkollektiv (Hrsg.) (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen.
- Behrmann, Gisela: *Demokratisches Lernen in der Grundschule*. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 121–152.
- Behrmann, Günter C.: Politisch-sozial gesteuertes Lernen. In: Mickel, Wolfgang (Hrsg.) (1988 [1999]): Handbuch zur politischen Bildung. 2. Aufl., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 238–243.
- Benner, Dietrich/Hellekamps, Stephanie: *Staatspädagogik/Erziehungsstaat*. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 946–970.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchstein, Hubertus/Pohl, Kerstin/Trimcev, Rieke (Hrsg.) (2021): Demokratietheorien von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen. Vollst. überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Claußen, Bernhard/Geissler, Rainer (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (Hrsg.) (2023): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diederich, Werner: Forschungsprogramm. In: Braun, Edmund/Rademacher, Hans (Hrsg.) (1978): Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz u.a.: Styria, Sp. 194.
- Drechsler, Hanno/Hilligen, Wolfgang/Neumann, Franz (Hrsg.) (1970 [2003]): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. 10. Aufl., München: Vahlen.
- Fischer, Bernd/Girmes-Stein, Renate/Kordes, Hagen/Peukert, Ursula: *Entwicklungslogische Erziehungsforschung*. In: Haft, Henning/Kordes, Hagen (Hrsg.) (1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 45–82.
- Grammes, Tilman: *Bildung, politische*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS. S. 71–77.
- Grammes, Tilman: *Reform*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): Lexikon pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 1296–1302.
- Grammes, Tilman: *Reform*. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 513–517.

- Gronemeyer, Reimer: *Partizipation*. In: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (Hrsg.) (1984): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek: Rowohlt, S. 428–431.
- Groser, Manfred: *Demokratisierung*. In: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) (1980): Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte. 2. Aufl., München u.a.: Olzog, S. 89–91.
- Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth (Hrsg.) (1975): Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte. München u.a.: Olzog.
- Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1931): Wörterbuch Pädagogik. München: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1931 [1942]): Wörterbuch Pädagogik. 2. Aufl., München: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1931 [1970]): Wörterbuch Pädagogik. 3. Aufl., München: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (Hrsg.) (1931 [1982]): Wörterbuch Pädagogik. 12. Aufl., München: Kröner.
- Heursen, Gerd: *Soziales Lernen*. In: Skiba, Ernst-Günther/Wulf, Christoph/Wünsche, Konrad (Hrsg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 500–504.
- Höhme-Serke, Evelyne/Priebe, Michael/Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker.
- Kulke, Christine: *Politische Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 745–776.
- Kuper, Ernst: *Demokratisierung*. In: Roth, Leo (Hrsg.) (1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 89–96.
- Krüger, Heinz Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): Lexikon pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt.
- Mickel, Wolfgang (Hrsg.) (1988): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hrsg.) (1987): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- Schlömerkemper, Jörg: *Soziales Lernen*. In: Pätzold, Hans-Joachim/Speichert, Horst (Hrsg.) (1981): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 422–424.
- Schneider, Heinrich (Hrsg.) (1975): Politische Bildung in der Schule. Bd. 1: Zur Entwicklung der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sutor, Bernhard: Politische Bildung. Geschichtliche und theoretische Aspekte. In: Gutjahr-Löser, Peter/Hornung, Klaus (Hrsg.) (1980 [1985]): Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch. 2. Aufl., München u.a.: Olzog, S. 378–384.

- Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2003): Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wallraven, Klaus/Dietrich, Eckart (1970): Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung. München: Hanser.
- „Weißeno, Georg (Gesamtherausgeber) (1999): Lexikon der politischen Bildung. 3 Bde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.“
- Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wulf, Christoph: *Politische Bildung*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.) (1974): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 449–456.

Autor:innenverzeichnis

Alle Personen waren von 2021 bis 2024 Mitglieder des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Wissenschaftlichen Netzwerks zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung

Dr. Thomas Coelen ist Professor für Sozialisation, Jugendbildung und Lebenslaufforschung in der Fakultät „Bildung-Architektur-Künste“ an der Universität Siegen.

Dr. Fabian Fritz war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen und an der HAW Hamburg und hatte einen Ruf auf eine Professur an der Katholischen Hochschule Köln. Er ist nach einer Covid-Infektion an ME/CFS erkrankt und aktuell berufsunfähig.

Dr. Tilman Grammes, M.A. ist Professor (i.R.) für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg.

Dr. Steve Kenner ist Tenure-Track-Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Partizipation sowie Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit und Transformation.

Dr. Lara Kierot ist Politikwissenschaftlerin am Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien.

Steffen Pelzel promoviert als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Aktuell ist er Mitarbeiter des DFG-Projekts »Zwischen professioneller Autonomie und staatlicher Inanspruchnahme: Eine Genealogie des Verhältnisses von Demokratie, Regieren und politischer Bildung in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland«.

Viktoria Rieber ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Sachunterricht der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und forscht dort zu politischer Bildung und Demokratiebildung im Sachunterricht der Grundschule.

Dr. Wibke Riekmann ist Professorin für Gemeinwesenarbeit und Community Organizing an der Hochschule Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugendarbeit, Demokratiebildung, Ehrenamt und Engagement sowie Literalitätsforschung.

Jana Sämann, M.A. war von 2021 bis 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Von- und Miteinander Lernen“ in der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen. Aktuell promoviert sie im Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ zu Neutralitätsanrufungen in der politischen Bildung.

Dr. Stefan Schäfer ist Lehrkraft für besondere Aufgaben für das Lehrgebiet Soziale Arbeit, Schwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Standort Köln und Projektmanager bei transfer e.V.

Moritz Schumacher, M.A. war als Sozialpädagoge wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand im DFG-Graduiertenkolleg "Folgen sozialer Hilfen" an der Universität Siegen und promoviert mit einem ethnografischen Forschungsprojekt im Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

PD. Dr. Veith Selk ist derzeit Gastprofessor und stellvertretender Leiter des Instituts für Gesellschaftswandel und Nachhaltigkeit (IGN) an der WU Wien.

Dr. Lisa Tölle ist akademische Mitarbeiterin des Instituts für Sonderpädagogik am Arbeitsbereich Emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung im Jugendstrafvollzug, staatliche Reaktionen auf abweichendes Verhalten und strafende Ausschlüsse in einer Demokratie.

Dr. Monika Waldis Weber ist Professorin und Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau.

Dr. Manon Westphal ist Assistenzprofessorin für Politische Theorie und Philosophie an der TUM School of Social Sciences and Technology und der Hochschule für Politik München an der Technischen Universität München.

Dr. Alexander Wohnig ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen und hat von 2021 bis 2024 das DFG Netzwerk Wissenschaftliches Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung geleitet.