

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.

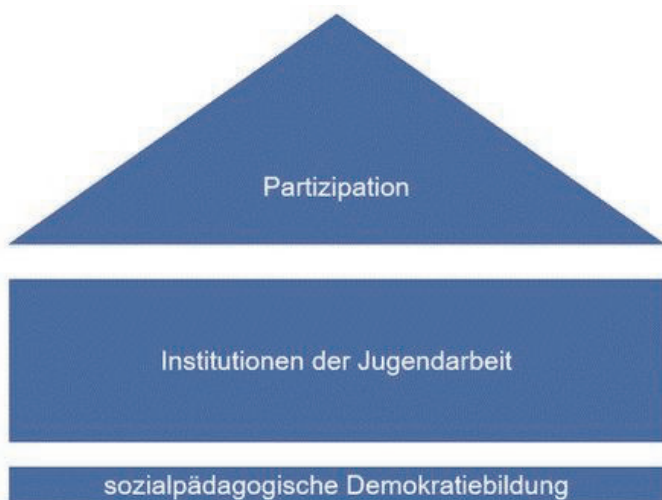
In dieser Lesart von Demokratiebildung wird eine „Erziehung in Mündigkeit zur Mündigkeit“ (Richter 1991, S. 150) aller Teilnehmenden zugrunde gelegt, d.h., die Teilnehmenden müssen in den Institutionen und Räumen nicht erst – etwa durch Vermittlung von Wissen und Methoden – mündig gemacht werden, sie 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 Christiaan 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.

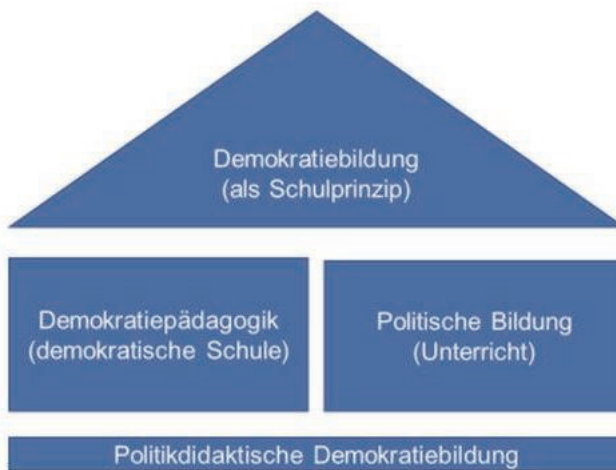
Die politikdidaktische Bestimmung von Demokratiebildung nimmt ihren Ausgang u.a. in der Abgrenzung vom Erziehungsbegriff. Demokratische politische Erziehung sei systemorientiert (der Ausgangspunkt des Erziehungsprozesses liege im System), Demokratiebildung hingegen sei subjektorientiert (der Ausgangspunkt 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).

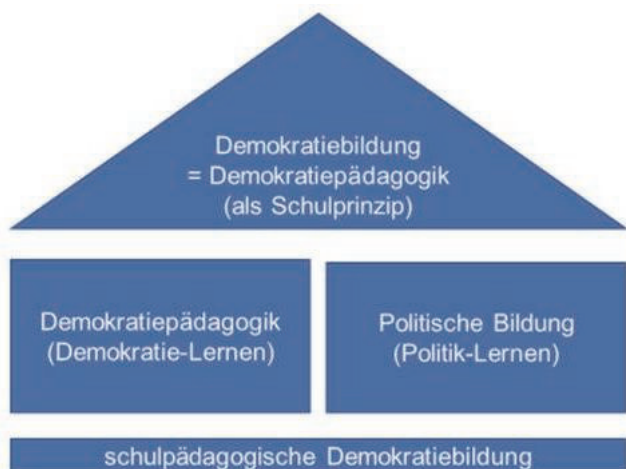
Erhellend ist, dass Wolfgang Beutel zusammen mit anderen Autor:innen eine „Begründung des Konzepts der Demokratie-„Pädagogik“ als Dachbegriff“ (Beutel et al. 2020, S. 22) vorlegt, welche die oben vorgenommene Gleichsetzung zwischen Demokratielernen und Demokratiebildung fragwürdig erscheinen lässt (Wieso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

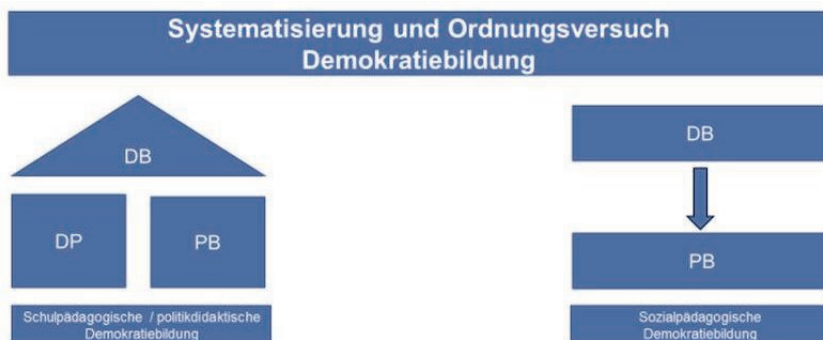
3.2 Systematisierungs- und Ordnungsversuch

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 verwirklicht. 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)
• 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	• 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).

