

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Empirische Einblicke in Subjektive Theorien von Lehrkräften

Peter große Prues

Abstract

Nachdem in Deutschland Demokratiebildung lange Zeit vorrangig als Aufgabe des Faches Politik galt, wird sie seit einigen Jahren verstärkt als alle Fächer betreffende Querschnittsaufgabe diskutiert. Von bildungspolitischer Seite her wird an alle Lehrkräfte der Anspruch gestellt, in jedem Unterricht und auch darüber hinaus Kinder und Jugendliche zur Demokratie zu erziehen und demokratische Werte jederzeit in ihrem professionellen Handeln zu berücksichtigen. Bisher fehlten jedoch Studien, welche die handlungsleitenden Vorstellungen von Lehrkräften über Demokratie und Demokratiebildung in den Blick nehmen. Im Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zu *Subjektiven Theorien* von vierzehn Lehrkräften präsentiert und diskutiert. In einer fallvergleichenden Analyse wird das Demokratieverständnis der Lehrkräfte beleuchtet und aufgezeigt, wo sie in Schule und Unterricht geeignete Räume für demokratische Bildung sehen. Abschließend werden hieraus Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften und die Unterrichtsgestaltung abgeleitet.

1. Einleitung

In der Diskussion um schulische Bildung rückt seit einigen Jahren Demokratiebildung deutlicher in den Vordergrund. Der Erfolg populistischer Stimmungsmacher:innen, die Ablehnung gesellschaftlicher Grundwerte durch ›Wut-‹ oder ›Reichsbürger:innen‹, die Gefahren digitaler Filterblasen sowie zuletzt auch der Angriff Russlands auf die Ukraine haben – so die Diagnose von Beobachter:innen¹ – die Stabilität der Demokratie in Deutschland und Europa ins Wanken gebracht. In Reaktion auf diese Entwicklungen werden von bildungspolitischer Seite neue Anstrengungen für Demokratiebildung eingefordert. So fordert die KMK eine Schule als »Ort der demokratischen Wissensvermittlung« und als »demokratische[n] Erfahrungsraum [...] in dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden«.² Auffällig ist, dass Demokratiebildung hier immer wieder als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe formuliert wird. Nicht allein die gesellschaftsbezogenen Fächer wie Politik oder Geschichte, sondern »alle Lehr- und Fachlehrkräfte [sind] in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet«³. Unklar bleibt in dieser Aufforderung aber, was überhaupt »demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen« sind und wie deren didaktisch-unterrichtliche Umsetzung (bildungspolitisch) intendiert wird.

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe stellt Lehrkräfte ohne Frage vor große Herausforderungen: Sie sind beauftragt, den Schüler:innen gegenüber jederzeit die demokratischen Grundwerte der Verfassung vorzuleben und bei Grundrechtsverletzungen einzuschreiten, gleichzeitig sind sie als (verbeamtete) Vertreter:innen des Staates zu (parti-)politi-

-
- 1 So z. B. van Rahden, Till: Demokratie. Eine gefährdete Lebensform. Frankfurt, New York, 2019; Hentges, Gudrun (Hg.). Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt a. M., 2020.
 - 2 Kultusministerkonferenz [KMK]. 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, S. 3.
 - 3 KMK, Demokratie als Ziel, S. 8.

scher Neutralität und Zurückhaltung verpflichtet.⁴ Darüber hinaus müssen sie die demokratische Partizipation von Schüler:innen (etwa in Schul- und Unterrichtsgestaltung) ermöglichen und fördern, das allerdings in einer machtasymmetrischen, im Grunde undemokratischen Institution.⁵

In diesem Beitrag wird dieses Problem empirisch aufgegriffen. Es geht um die Frage, wie Lehrkräfte mit dieser komplexen, widersprüchlichen Aufgabe in der Praxis umgehen. Wie verstehen sie den Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag zur Demokratie? Was sind überhaupt – in ihrem Verständnis – demokratische Grundwerte, die es in der Schule zu fördern und zu verteidigen gilt? Was bedeutet Demokratie für ihr professionelles Selbstbild? Und wie versuchen sie Demokratiebildung in ihrem Unterricht als Querschnittsaufgabe didaktisch umzusetzen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden in diesem Beitrag einige Ergebnisse einer Studie zu den Subjektiven Theorien von niedersächsischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulfächer und -formen über Demokratie und Demokratiebildung vorgestellt und diskutiert. Dazu wird zur Kontextualisierung und Problematisierung zunächst auf Demokratiebildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe sowie ihre professionellen Implikationen eingegangen (Abschnitt 2), um anschließend das methodisch-methodologische Gerüst der Studie anhand des Konstrukts der Subjektiven Theorien und des ›Forschungsprogramms Subjektive Theorien‹ (kurz: FST) darzustellen (Abschnitt 3). Als Ergebnis der nomothetischen (d. h. fallvergleichenden) Analyse der untersuchten Subjektiven Theorien werden dann sieben übergreifende Themen sowie ihre unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 4). Diese induktiv ermittelten Themen – etwa das *Verständnis von Demokratie* oder *Orte schulischer Demokratie-Erziehung* – zeigen das Spektrum unterschiedlicher Positionierungen auf, die Lehrkräfte in Bezug auf Demokratiebildung einnehmen. Zum Abschluss geht der Bei-

4 Vgl. Oberle, Monika. Beutelsbacher Konsens. In: Sabine Achour et al. (Hg.). Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M., 2020, S. 30–32.

5 Vgl. große Prues, Peter. »Gebt den Kindern das Kommando?!« Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040. In: Monika Fiegert, Ingrid Kunze (Hg.). Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040 (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 7). Osnabrück, 2020, S. 41–56.

trag auf Implikationen der Ergebnisse für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe ein.

2. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Schulisch institutionalisierte Bildung ist seit der Antike stark mit politischer Erziehung verbunden, seit jeher geht es um die Bewahrung von oder das Hinarbeiten zu bestimmten politischen Ordnungsvorstellungen.⁶ In der Moderne haben Schulen in Deutschland den expliziten Auftrag, zur Erhaltung und Festigung der demokratischen Gesellschaft beizusteuern. So postuliert etwa das niedersächsische Schulgesetz, dass

Schülerinnen und Schüler [...] fähig werden [sollen], die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen.⁷

Dieser Bildungsauftrag ist ohne Frage eine Reaktion auf die Gräueltaten des Nationalsozialismus, als Erziehung und Bildung in den ideologischen Dienst einer undemokratischen und menschenverachtenden Doktrin gestellt wurde. Im Kontext der *Re-Education* nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde in der jungen Bundesrepublik das Unterrichtsfach Politische Bildung⁸ eingeführt – eine Besonderheit im internationalen Vergleich.⁹ Politische Bildung mit der Demokratie als politischer Leitfigur wurde fortan besonders mit einem Unterrichtsfach in Verbindung gebracht und hatte – auch in der Wahrnehmung der Lehrkräfte anderer Fächer –

6 Osterwalder, Fritz. Demokratie, Erziehung und Schule. Bern, 2011.

7 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, Stand 16. Dezember 2021.

8 Mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen und Schwerpunktsetzungen je nach Bundesland und Kontext, etwa als Politik, Politik-Wirtschaft, Sozialkunde etc.

9 Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90. 3. Aufl., Wiesbaden, 2005.

damit einen ebenso bestimmten wie begrenzten schulischen ›Ort‹ sowie eine Disziplin bzw. Fachgruppe mit klarer ›Zuständigkeit‹.

Anfang der 2000er wurde diese relativ strikte Fachverortung (nicht jedoch zum ersten Mal) infrage gestellt. In der Diskussion zwischen Vertreter:innen der *Demokratiepädagogik* und der *Politischen Bildung* bzw. *Politikdidaktik* wurde gestritten, wie demokratisch-politische Bildung an der Schule umzusetzen sei. Demokratiepädagog:innen kritisierten, dass bisher der Handlungs- und Erfahrungsaspekt beim politischen Lernen vernachlässigt werde und die Eingrenzung auf ein einzelnes Unterrichtsfach der Bedeutung der Aufgabe nicht gerecht werde. Im Gegenzug warfen Politikdidaktiker:innen ihren Gegenübern Naivität und unzulässige Komplexitätsreduktion vor.¹⁰ Die Diskussion hat mittlerweile ihre anfängliche Schärfe verloren und mit *Demokratiebildung* ist ein weitestgehend konsensfähiger vermittelnder Begriff entstanden, der sowohl die besondere Rolle der Fachgruppe und Fachdidaktik der Politischen Bildung als auch den fächerübergreifenden und auch außerunterrichtlichen Anspruch politisch-demokratischer Erfahrung berücksichtigt.¹¹ Demokratiebildung wird heute verstanden als der »vom Subjekt ausgehende, ganzheitliche Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation«.¹² Demokratiebildung nimmt das moderne Verständnis von Bildung als ›Selbst-Bildung‹ auf und betont die aktive Rolle der Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung von Mündigkeit – die Aufgabe von Lehr- und Fachkräften ist es entsprechend, Schule und Unterricht als Lern- und Erfahrungsraum so zu gestalten, dass die Heranwachsenden den demokratischen Bildungsprozess bestmöglich durchlaufen und gestalten können.

Notwendig dazu sind zweifelsfrei didaktische Arrangements des Demokratie-Lernens und -Erlebens. Während jedoch der (fachdidaktisch) interdisziplinäre und interprofessionelle Austausch über Demokratiebildung

10 Zur Debatte vgl. Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried. *Demokratie braucht politische Bildung*. Bonn, 2002; Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts., 2011.

11 Vgl. Beutel, Wolfgang et al. (Hg.). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M., 2022.

12 Kenner, Steve/Lange, Dirk. *Demokratiebildung*. In: Sabine Achour et al. (Hg.). *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M., 2020, S. 48–51, hier S. 48.

noch im Aufbau ist, wurde der Begriff Demokratiebildung und der fächerübergreifende Anspruch von bildungspolitischer Seite bereits konsequenter aufgenommen und eingefordert. Die eingangs bereits zitierte Kultusministerkonferenz fordert in ihrem Beschluss »Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule«¹³ deutlich, beide Zugänge anzubieten: Schule muss sowohl ein »Ort der demokratischen Wissensvermittlung« (Fokus auf Lernen in Politik- und Geschichtsunterricht) als auch ein »demokratische[r] Erfahrungsraum« sein (Fokus fächerübergreifendes und auch außerunterrichtliches Erleben und Erfahren von Demokratie). Schule ist entsprechend auch kein wertneutraler Ort, da das Handeln aller Lehrkräfte »von den demokratischen Grundwerten getragen [werden muss], die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen.«¹⁴

Der KMK-Beschluss wurde in mehreren Erlassen, Rahmenlehrplänen und Leitfäden in den einzelnen Bundesländern aufgegriffen. Das niedersächsische Kultusministerium etwa forderte 2021 per Erlass eine »Stärkung der Demokratiebildung«.¹⁵ Auch hier wird der fächerübergreifende Charakter der Aufgabe betont: »Demokratiebildung reicht weit über die Kompetenz- und Wissensvermittlung in einzelnen Fächern [...] hinaus. Sie stellt vielmehr ein wichtiges Kriterium für Unterrichts- und Schulqualität insgesamt dar« und ist als »Querschnittsaufgabe im Unterricht aller Fächer« zu verstehen.¹⁶

Zunächst ist daher festzuhalten, dass der fächerübergreifende Anspruch demokratisch-politischer Bildung in Deutschland seit ca. 20 Jahren zunächst innerhalb der Fachdidaktik Politische Bildung diskutiert und

13 KMK, Demokratie als Ziel, S. 3.

14 Ebd. Dies spiegelt die etwa zeitgleich zur Veröffentlichung des KMK-Beschlusses stattfindende Debatte um sog. »Meldeportale« mehrerer Landesgruppen der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) wider, in denen Schüler:innen angebliche Verstöße gegen das Neutralitätsgebot anonym melden sollten.

15 Kultusministerium Niedersachsen [MK]. Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK. v. 11.05.2021. VORIS 202410. In: *Schulverwaltungsblatt* 6/2021.

16 MK, Stärkung der Demokratiebildung, S. 294.

anschließend von bildungspolitischer Seite (in der Betonung als Querschnittsaufgabe) eingefordert wurde. Die Professionalisierung von Lehrkräften für diese Aufgabe in der (fachdidaktischen) universitären Ausbildung wie auch in Fort- und Weiterbildung ist jedoch bislang nur wenig bis unzureichend verankert. Ebenfalls fehlen empirische Studien, wie Lehrkräfte verschiedener Fächer Demokratiebildung als fächerübergreifende Aufgabe wahrnehmen und welches Demokratieverständnis sie jeweils zugrunde legen. Diese Forschungslücke ist ein Problem, denn individuelle Vorstellungen stellen einen wesentlichen Teil der Professionalität von Lehrkräften dar, beeinflussen sie doch maßgeblich pädagogisch-didaktisches Handeln.¹⁷

3. Subjektive Theorien und das FST als methodologisch-methodisches Gerüst

Meine qualitative Studie mittels des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (kurz: FST)¹⁸ kann hier einige erste empirische Einblicke geben. Das FST basiert methodologisch auf dem »epistemologischen Subjektmodell«¹⁹, das »aus moralischen Gründen«²⁰ davon ausgeht, dass Menschen grundlegend zur (Selbst-)Erkenntnis fähig sind und über »Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, Reflexivität, potenzielle Rationalität und Handlungsfähigkeit«²¹ verfügen. Dieses Menschenbild ist für die Untersuchung demokratiebezogener Vorstellungen passend, da es sich um ein zutiefst *demokratisches* Menschenbild handelt. Wie das FST geht auch die

17 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.

18 Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden, 2020, S. 185–202; Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich. Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), 2016.

19 Groeben, Norbert et al. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988, S. 13.

20 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 186.

21 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 151.

Demokratie als politische Idee von einem großen Potenzial des Menschen aus, das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen rational erfassen und begründen zu können.²² Entsprechend folgt methodisch, dass mit den beforschten Personen (im FST auch ›Forschungspartner:innen‹ genannt) im gleichberechtigten Dialog über ihre eigenen Annahmen gesprochen und die Begründung für ihr Handeln (z. B. didaktische Entscheidungen im Unterricht) kommunikativ erfasst werden muss. Ziel des Forschungsprozesses ist die Rekonstruktion²³ der jeweils handlungsleitenden *Subjektiven Theorie*, verstanden als die »Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.«²⁴

Die hier dargestellte Studie orientierte sich an der »Siegener Variante« des FST²⁵ und fokussiert die Phase der *explanativen Validierung*²⁶. Sie unterteilte sich in vier Schritte: Zunächst wurden 1) mit den 14 beforschten Lehrkräften²⁷ problemzentrierte, leitfadengestützter Einzelinterviews geführt,

-
- 22 Kritiker:innen werfen ein, dass das epistemologische Subjektmodell die Rationalität von Menschen überschätze, sie zu »rationale[n] Zombies« verkläre (vgl. Straub, Jürgen/Weidemann, Doris. Handelnde Subjekte. Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie. Gießen, 2012, S. 112) oder wichtige Aspekte des Handelns wie Emotionen, Spontanität oder die Bedeutung des Unbewussten ausblende. Sie missverstehen damit – meiner Ansicht nach –, dass das FST das *Potenzial* zu rationalem Handeln betont, nicht das tatsächliche, individuell vorhandene Ausmaß an Rationalität selbst.
 - 23 Zum Rekonstruktionsbegriff im FST vgl. große Prues, Peter. Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn, 2022, S. 119–121.
 - 24 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm, S. 189.
 - 25 Vgl. Kindermann/Riegel, Subjektive Theorien.
 - 26 Das FST gliedert sich in zwei Forschungsphasen: In der *kommunikativen Validierung* geht es um die Rekonstruktion individueller subjektiver Theorien nach dem Dialog-Konsens-Prinzip, in der anschließenden *explanativen Validierung* um die Prüfung der rekonstruierten Subjektiven Theorie im Handeln der Forschungspartner:innen durch Beobachtungen (vgl. Groeben/Scheele, Forschungsprogramm; Straub/Weidemann, Handelnde Subjekte). In dieser Studie lag der Schwerpunkt auf der ersten Phase und der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien.
 - 27 Die Lehrkräfte unterrichteten an verschiedenen weiterführenden Schulen in Niedersachsen. Beim Sampling wurde darauf geachtet, in einem ähnlichen Verhältnis gesell-

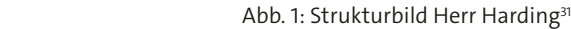
danach wurden 2) die erstellten Transkripte inhaltlich-zusammenfassend ausgewertet, um mögliche *Inhalte* der Subjektiven Theorien über Demokratie und Demokratiebildung herauszuarbeiten.²⁸ Im Anschluss 3) konnten die Lehrkräfte in einer Struktur-lege-Sitzung die herausgearbeiteten *Inhalte* anhand von *Strukturkarten*²⁹ in einem *Strukturbild* in einem für sie sinnvollen Verhältnis anordnen und grafisch gestalten, anschließend sollten sie das Bild in eigenen Worten noch einmal beschreiben (›Explikation‹). Abschließend 4) wurden die Strukturbilder (unter Berücksichtigung der Interview- und Explikationstranskripte) *idiografisch* (einzelfallbezogen) sowie *nomothetisch* (fallvergleichend) analysiert und interpretiert.

Zur Veranschaulichung des Materials und des Vorgehens soll hier beispielhaft das Strukturbild von Herrn Harding³⁰ angeführt werden (Abb. 1). In der idiografischen Analyse wurden (wie in allen Strukturbildern) zunächst visuell abgetrennte Bereiche (›Cluster‹) identifiziert, einzeln inhaltlich ausgewertet und anschließend im Vergleich der verschiedenen Cluster untereinander untersucht (relationale Clusteranalyse). Auf diese Weise wurde die dem jeweiligen Strukturbild zugrunde liegende Subjektive Theorie rekonstruiert. Im Fall von Herrn Harding etwa konnte herausgearbeitet werden, dass er Demokratie vor allem mit dem aktiven und kritischen (zivil-)gesellschaftlichen Engagement der Bürger:innen in Verbindung bringt. Die aktuelle Jugendgeneration an seiner Schule erlebt er jedoch als politisch desinteressiert, demotiviert und (u. a. durch Medien und Konsum) ›abgelenkt‹, weshalb Lehrkräfte

schaftswissenschaftliche Fächer (Politik/Geschichte) und andere Fächer abzubilden (vertreten sind Spanisch, Latein, Musik, Deutsch, Mathematik, Erdkunde, Technik, Englisch, Darstellendes Spiel, Chemie, Religion und das Verbundfach Naturwissenschaften). Weiterhin wurde auf ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und eine angemessene Berücksichtigung verschiedener Schulformen geachtet.

- 28 Vgl. Kindermann, Katharina. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-lege-Verfahren. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1). 2020.
- 29 Auf den Strukturkarten war jeweils eine von sechs Relationen notiert (*zum Beispiel, führt zu, das ist/das heißt, Oberkategorie/Unterkategorie, Voraussetzung von, aber*). Zudem standen den Lehrkräften ›Blanko-Karten‹ zur Verfügung, um spontan weitere Relationen oder Inhalte zu ergänzen.
- 30 Name anonymisiert. Herr Harding ist Lehrer für Deutsch als Zweitsprache und Spanisch an einer Gesamtschule.

31 In voller Auflösung sind die Strukturbilder einsehbar unter: <https://zenodo.org/records/6921763> [15.10.2024].



114

4. Fallübergreifende Themen von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe

Während die *idiografischen* Analysen Rekonstruktionen der zugrunde liegenden Subjektiven Theorien – und damit tiefe Einblicke in individuelle Deutungs- und Sinngebungsprozesse der Lehrkräfte – bieten, nimmt die *nomothetische* Analyse eine überindividuelle, vergleichende Perspektive ein.³² Unter anderem wurde dabei induktiv untersucht, welche gemeinsamen Themen in den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte im Kontext von Demokratie und Demokratiebildung eine bedeutendere Rolle einnehmen und wie diese jeweils ausgeprägt sind. Durch den Fallvergleich wird der Fokus auf das einzelne Strukturbild aufgegeben und die Ebene der Subjektiven Theorie verlassen, dafür jedoch ermöglicht dies das Herausarbeiten von »intersubjektive[n] Elemente des Subjektiven«³³. Durch dieses Vorgehen wird deutlich gemacht, welche Aspekte von Demokratiebildung – aus der Sicht von Lehrkräften – überindividuell Relevanz haben, etwa in Bezug auf mehrere Fächer oder Schulformen. Nach der Identifikation der Themen wurden in einem zweiten Analyseschritt (ebenfalls induktiv) jeweils verschiedene thematische Ausprägungen inhaltlich herausgearbeitet. Aus den Strukturbildern und dem weiteren Datenmaterial ließen sich so sieben übergreifende Themen mit jeweils drei bis sieben (insgesamt 34) verschiedenen Ausprägungen identifizieren (Tab. 1).

Eine Diskussion aller Themen samt ihrer Ausprägungen würde an dieser Stelle zu weit führen. Exemplarisch, da für den Aspekt der Querschnittsaufgabe besonders relevant und interessant, sollen hier die Themen *Demokratieverständnis* sowie *Orte von Demokratie-Erziehung*³⁴ vorgestellt und diskutiert werden.

32 Vgl. Kindermann, Katharina. Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen. Bielefeld, 2017, S. 130.

33 große Prues, Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe, S. 225.

34 In der Arbeit wurde in der Empirie der Begriff *Demokratie-Erziehung* statt *Demokratiebildung* verwendet, um den empirischen Fokus auf die Perspektive der Lehrkräfte als Pädagog:innen zu unterstreichen. *Demokratiebildung* fokussiert eher den Blick auf die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte und ihren Prozess der Selbst-Bildung (vgl. Kenner/Lange, Demokratiebildung).

Tab. 1: Fallübergreifende Themen von Demokratie und Demokratiebildung (nomothetische Analyse)

Inhalt	Ausprägungen						
Die Schülerinnen und Schüler – zwischen undemokratischen Äußerungen und Gestaltungswille	Undemokratische Äußerungen und Handlungen	Vernachlässigte Erziehung, regelwidriges Verhalten	Demokratiefremde Sozialisation, Fehlvorstellungen über Demokratie	Passivität, politisches Desinteresse	Gestaltungswille und -bereitschaft		
Inhaltliche Vorgaben durch Lehrpläne – zwischen Fremdbestimmung und Legitimation	Fremdbestimmung und Einschränkung		Akzeptierter Handlungsrahmen mit Gestaltungsspielraum		Legitimation und Befürwortung		
Demokratie in der Schule – zwischen „undemokratischem Ort“ und „gelebter Praxis“	Schule als undemokratischer Ort	Begrenzte und zu wenig Möglichkeiten der Mitbestimmung	Möglichkeiten zur Mitbestimmung vorhanden, aber sinnvoll eingeschränkt		Demokratie als gelebte Praxis in der Schule		
Demokratie in Gesellschaft und Staat (Demokratieverständnis)	Politische Ausprägung – Organisation von Macht und Herrschaft, Prozess der Entscheidungsfindung	Rechtliche Ausprägung – Sicherung der Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechte	Normative Ausprägung – Demokratie als bedrohter, zu schützender Wert		Gesellschaftliche Ausprägung – Zivilgesellschaft, Volkssouveränität		
Orte von Demokratie-Erziehung	Thema im Unterricht	Gestaltung von Unterricht	Interaktion mit der Lehrkraft	Schulische Gremien	Peergroup und Klasse	Projekte und Aktionen	Außerschulische Orte
Konsequenzen von Demokratie-Erziehung für den Lehrerberuf	Demokratie-Vorbild	Transparenz und Begründung	Demokratie-Verteidigung		Freiräume zur Partizipation	Vermittlung von Regeln	

4.1 Demokratieverständnis

Zentrales Anliegen der Studie war die Rekonstruktion des Demokratieverständnisses der Lehrkräfte sowie die Untersuchung der Frage, wie diese Demokratieverständnisse mit den jeweiligen Vorstellungen demokratischer Bildung in Verbindung stehen. Im Vergleich der 14 Subjektiven Theorien werden vier verschiedene Ausprägungen demokratiebezogener Vorstellungen sichtbar: 1) eine *politische Ausprägung*, die besonders die

Organisation von Macht und Herrschaft sowie den Prozess der Entscheidungsfindung berücksichtigt, 2) eine *rechtliche Ausprägung*, welche die Bedeutung und Sicherung von Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechten ins Zentrum rückt, 3) eine *normative Ausprägung*, die Demokratie als bedrohten, zu schützenden Wert versteht, sowie 4) eine *gesellschaftliche Ausprägung*, die Zivilgesellschaft, Engagement und Volkssouveränität betont. In den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte ist eine Ausprägung in der Regel besonders prominent, es sind i. d. R. aber Teilaspekte mehrerer Ausprägungen vorhanden.

1) In der *politischen Ausprägung* verbinden die Lehrkräfte Demokratie primär mit *Institutionen* wie etwa dem Deutschen Bundestag als »Herz-kammer unserer Demokratie«, mit politischen *Prozessen* wie (Bundestags-)Wahlen sowie mit politisch-demokratischen *Prinzipien* wie Wahlprinzipien, Meinungspluralismus oder Gewaltenteilung. Diese Sichtweise spiegelt sich in den Subjektiven Theorien über Demokratiebildung insofern wider, als die Lehrkräfte den Schüler:innen insbesondere diese Institutionen, Prozesse und Prinzipien als Gegenstände (i. d. R. des Politikunterrichts) oder als Erfahrungen (z. B. über Exkursionen in Parlamente) näherbringen wollen. Darüber hinaus verstehen sich die Lehrkräfte selbst als Vorbilder politischen Handelns und Verhaltens, etwa indem sie »immer zur Wahl gehen« und sich an schulischen Vertretungsgremien ernsthaft beteiligen. Zuletzt betonen sie die Bedeutung der Übertragung dieses politischen Verständnisses in schulische Situationen, etwa in der Einhaltung der Wahlprinzipien bei der Wahl der Klassensprecher:in oder im meinungs offenen Diskurs im Politikunterricht.

2) Die *rechtliche Ausprägung* von Demokratie hingegen stellt in einem liberalen Sinne individuelle Freiheits-, Beteiligungs- und Menschenrechte sowie deren Schutz durch demokratisch legitimierte Institutionen ins Zentrum. Vorrangig geht es darum, den Einzelnen vor staatlichen Übergriffen oder Minderheiten vor diskriminierenden Mehrheitsentscheidungen zu schützen. Für Demokratiebildung bedeutet dies, dass den Lehrkräften die Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über ihre individuellen Rechte und Freiheiten (sowie auch Pflichten) besonders wichtig ist. Dazu wer-

den etwa Themen wie Religionsfreiheit oder Menschenrechte als Unterrichtsgegenstände behandelt, die Bedeutung von gemeinsam vereinbarten Regeln (im Sinne von Gesetzen) zum Schutz des Individuums wird etwa beim Aufstellen von Klassenregeln diskutiert, oder die Lehrkräfte achten in besonderer Weise selbst auf die faire Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung aller Schüler:innen, um hier als Vorbilder zu dienen.

3) In der *normativen Ausprägung* verstehen die Lehrkräfte Demokratie als historische Errungenschaft, die durch aktuelle Entwicklungen wie Populismus, Politikverdrossenheit oder mediale Ablenkung gefährdet ist. Für eine Lehrerin ist etwa die Annahme zentral, dass »es im Moment kein besseres System, kein gleichberechtigteres System als die Demokratie [gibt], und deswegen müssen wir den Schülern erklären, was das System ist und dass es kein besseres gibt«. Sie argumentiert, dass die Vermittlung von Demokratie im Politik- und Geschichtsunterricht (»erklären, was das System ist«) für sich genommen nicht ausreicht, um den normativen Wert von Demokratie zu verdeutlichen und »die Schüler von Demokratie zu überzeugen«. Hier sieht sie – wie andere Lehrkräfte mit diesem Demokratieverständnis auch – die Notwendigkeit, als Lehrkraft demokratisches Verhalten vorzuleben, den Kindern und Jugendlichen positive Erfahrungen mit Partizipation in Gremien wie auch im Unterricht zu ermöglichen sowie nicht allein fachliches Lernen zu fokussieren, sondern »das Lernen von Mitmenschlichkeit und de[n] Einsatz für andere zu fördern«.

4) In der *gesellschaftlichen Ausprägung* schließlich sehen die Lehrkräfte den Ursprung jeglicher legitimen politischen Machtausübung in dem Prinzip der Volkssouveränität und betonen entsprechend die Bedeutung des individuellen Engagements in der demokratischen Zivilgesellschaft. Für einen Lehrer ist das zentrale Ziel schulischer Bildung, dass die Schüler:innen beim Verlassen der Schule gelernt haben müssen »dass Bürgerbeteiligung sinnvoll ist, dass Demokratie gelebt werden muss, dass die Umstände veränderbar sind, wenn man sich einbringt«. Die Lehrkräfte heben hervor, dass diese Beteiligung auch »anstrengend« ist und es einfacher wäre, die Umstände passiv anzunehmen. Demokratiebildung verfolgt ihrer Ansicht nach entsprechend das Ziel, die Schüler:innen

zu gesellschaftlicher Beteiligung zu motivieren und Möglichkeiten der Partizipation aufzuzeigen. Auch hier sind positive Erfahrungen der Heranwachsenden mit Beteiligung in Gremien oder bei der Unterrichtsgestaltung anzustreben.

4.2 Orte von Demokratie-Erziehung

Alle untersuchten Lehrkräfte beschäftigten sich weiterhin in ihren Subjektiven Theorien mit der Frage, wo genau in der Schule demokratische Bildung stattfinden kann. Im nomothetischen Vergleich lassen sich zu dieser Frage *sieben Ausprägungen* identifizieren. Demokratiebildung wird verortet: 1) im Fachunterricht, 2) in der Gestaltungsweise von Unterricht, 3) in der Schüler:innen-Lehrkräfte-Interaktion, 4) in schulischen Gremien, 5) in der Peergroup/Klasse, 6) in Projekten und Aktionen sowie 7) an außerschulischen Orten.

1) Alle befragten Lehrkräfte sehen Demokratie primär und explizit als *Thema* im Politik- und Geschichtsunterricht (bzw. Gesellschaftskunde als Verbundfach an Gesamtschulen). Den Schüler:innen sollen hier die politischen Merkmale, die Institutionen und die Geschichte der Demokratie in Form eines curricular verankerten Unterrichtsthemas vermittelt werden. Häufig werden dazu auch konkrete politik- und geschichtsdidaktische Zugangsweisen wie Planspiele, Diskussionen oder Zeitzeugenbefragungen genannt. Darüber hinaus verstehen die Lehrkräfte Demokratie aber auch als implizites Thema in anderen Fächern wie Deutsch oder Englisch – hier soll etwa die Auseinandersetzung mit (zu diesem Zweck ausgewählter) Literatur den Schüler:innen helfen, relativ abstrakte Inhalte des Politik- und Geschichtsunterrichts z. B. durch Identifikation mit literarischen Figuren besser nachvollziehen zu können.

2) Die didaktisch-methodische *Unterrichtsgestaltung* ist für die Lehrkräfte ein weiterer ›Ort‹ von Demokratiebildung. Insbesondere durch Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung von Unterricht entstehen nach Ansicht der Befragten demokratische Lerngelegenheiten. Eine große Bedeutung spielt an dieser Stelle die Wahrnehmung curricularer Struk-

turen und Vorgaben. Während einige Lehrkräfte große Freiräume sehen, die sie bereitwillig zum Zweck der Partizipation an die Schüler:innen weitergeben, sind andere Lehrkräfte deutlich kritischer und beklagen engmaschige Vorgaben (auch durch schulinterne Curricula), die den Fokus vor allem auf das Sequenzieren des Schuljahres zur Klausurplanung legen und die Schüler:innen mit ihren Lehrkräften in eine Art Solidargemeinschaft der erlittenen Fremdbestimmung brächten.

3) Demokratisches Lernen findet nach Ansicht der Lehrkräfte weiterhin in der *Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen* statt. Die Lehrkräfte selbst sehen sich darin als demokratische Rollenvorbilder, an denen die Heranwachsenden demokratische Werte und demokratisches Verhalten vorgelebt bekommen (müssen). Ein Lehrer erklärt, dass »jeder Unterricht [...] Demokratieunterricht [ist], jede Lernform ist Demokratieunterricht, immer, wenn ich mit Schülern zusammenkomme, kann ich auch Demokratie vermitteln.« Er und die anderen Lehrkräfte betonen den großen Einfluss der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen. Dieser wirkt sich jedoch in zwei Richtungen aus: Als *positive Vorbilder* erleben die Schüler:innen die Bedeutung von Wertschätzung, Respekt und Anerkennung in einer demokratischen Gesellschaft, als *negative Vorbilder* jedoch können die Lehrkräfte bei willkürlichem, unreflektiertem Verhalten das Demokratieverständnis der Schüler:innen nachhaltig negativ beeinflussen, etwa indem erlebte Machtlosigkeit gegenüber Autoritäten auf das spätere Leben als Erwachsene übertragen wird.

4) Viertens bieten *schulische Gremien* wie das Amt der Klassensprecherin bzw. des Klassensprechers, Klassenräte oder Schülervertretungen Möglichkeiten des Demokratie-Lernens. Im Vergleich der Subjektiven Theorien der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Bewertung des Potenzials einzelner Gremien grundsätzlich von der Bewertung der Umsetzung einer demokratischen Schulkultur an der jeweiligen Schule abhängt. Wird diese generell als hoch eingeschätzt, sind die Lehrkräfte optimistisch, dass die Schüler:innen in Beteiligungsgremien wichtige demokratische Prinzipien (z. B. Stimmrecht) und Abläufe (z. B. Wahlen) praktisch kennenlernen. Gleichzeitig sollen sie hier auch erfahren, dass ihrer Partizipation auch

notwendige Grenzen gesetzt sind. So wird etwa betont: »Demokratie [ist] nicht nur Wunsch-dir-was [...], weil sie eben auch lernen müssen, Rückschlüsse hinnehmen zu müssen, das gehört auch zur Demokratie, dass man Mehrheitsentscheidungen mitträgt.« Wirksame Beteiligung in schulischen Vertretungsgremien kann nach Ansicht der Lehrkräfte dazu beitragen, den Schüler:innen den Nutzen und Wert von Engagement und Verantwortungsübernahme aufzuzeigen.

5) Die *Peergroup* bzw. die *Klassengemeinschaft* ermöglicht nach Ansicht der Lehrkräfte insbesondere soziales Lernen. Eine Lehrerin beschreibt Demokratie als »gruppendynamische Geschichte«, in der Kommunikation, Kooperation und Aushandlung zentrale demokratische Elemente darstellen. Durch die heterogene Zusammensetzung der Schul- bzw. Klassengemeinschaft entstehe eine plurale Gesellschaft, in der gegenseitige Akzeptanz, sozialverträgliches Miteinander und Konfliktbearbeitungskompetenzen gebildet werden können. Die Schul- bzw. Klassengemeinschaft stellt für die Lehrkräfte darüber hinaus auch ein politisches Erfahrungsfeld dar, hier können die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre Anliegen gemeinsam zu formulieren und gegenüber anderen politischen Parteien – wie den Lehrkräften – zu organisieren. Die Lehrkräfte sehen ihre eigene Verantwortung in diesem Kontext in der Gleichberechtigung aller Mitglieder der Schul- und Klassengemeinschaft und der konstruktiven Begleitung der Schülerschaft als politischer Akteur.

6) Einige Lehrkräfte sehen in besonderen *Projekten und Aktionen* große Möglichkeiten des Demokratielernens. Hier scheinen besonders individuelle Schwerpunktsetzungen im Demokratieverständnis der Lehrkräfte einflussreich zu sein: So betont eine Lehrerin die Bedeutung der Emanzipation der Frauen und der Geschlechtergleichberechtigung, entsprechend hebt sie an ihrer Schule das Projekt eines »Mädchen-Treffs« hervor, an dem junge Mädchen in kleiner, vertraulicher Runde über ihre Anliegen und Probleme sprechen können. Ähnliche Projekte und Aktionen, etwa im Rahmen des Volkstrauertags, von Friedensaktionen oder politischer Begegnung mit der Lokalpolitik, werden von weiteren Lehrkräften hervorgehoben. Gemein ist den Argumentationen, dass die Lehrkräfte große

Chancen im außerunterrichtlichen und damit außercurricularen Rahmen sehen, Demokratiebildung freier angehen zu können.

7) Ähnlich argumentieren die Lehrkräfte für die Bedeutung *außerschulischer Orte*. Hier werden das Elternhaus, Sportvereine und der Freizeitbereich, religiöse Gruppen und auch (Klima-)Demonstrationen genannt. Die Lehrkräfte sehen ihre Verantwortung darin, die außerschulischen Erfahrungen der Schüler:innen in Unterricht und Schule aufzugreifen und im Kontext demokratischer Bildung einzubinden. Dazu gehört – falls notwendig – die ›Korrektur‹ problematischer Demokratieverständnisse, welche die Kinder und Jugendlichen im Elternhaus oder Freundeskreis entwickeln, sowie die gezielte Förderung von und Motivierung zu außerschulischem gesellschaftlichen Engagement.

5. Fazit und Ausblick

Himmelman beschreibt die große Bedeutung (und Verantwortung!) von Lehrkräften beim schulischen Demokratie-Lernen in folgendem Zitat sehr treffend: »Demokratie« findet für die Schüler in einem konkreten Gebäude und zu konkreter Zeit statt. Demokratie hat für sie einen konkreten Namen, zwei Augen, einen Kopf, ein Herz, zwei Hände und eine Telefonnummer, die der Lehrkraft«³⁵. Im Kontext von Demokratiebildung als einer fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe gilt diese ›Personifizierung‹ demokratischer Bildung für alle Lehrkräfte. Unabhängig vom Fach sind sie alle »in ihrem Unterrichten und Handeln unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie verpflichtet«³⁶. Jedoch fehlten bisher Studien, die fächerübergreifend Demokratie- und Demokratiebildungsvorstellungen in den Blick nehmen und die handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrkräfte als wichtigen Bestandteil ihrer Professionalität untersuchen.

35 Himmelman, Gerhard. Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts., 2016, S. 269.

36 KMK, Demokratie als Ziel, S. 8.

Im Beitrag wurden einige zentrale Ergebnisse einer Studie mittels des Forschungsprogramms Subjektive Theorien³⁷ zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien von 14 niedersächsischen Lehrkräften über Demokratie und Demokratie-Erziehung dargestellt.³⁸ Insbesondere im nomothetischen Vergleich fallübergreifender (induktiv ermittelter) Themen stellte sich eine große Bandbreite unterschiedlicher, jedoch miteinander in Beziehung stehender Vorstellungen heraus. In der Analyse des *Demokratieverständnisses* konnte gezeigt werden, dass die vier Ausprägungen (politisches, rechtliches, normatives und gesellschaftliches Verständnis) jeweils mit konkreten Vorhaben, Methoden und Schwerpunktsetzungen im Rahmen von Demokratiebildung verbunden sind. Weiterhin konnten die *Orte der Demokratie-Erziehung* (Unterrichtsthema, Gestaltung von Unterricht, Schüler-Lehrer-Interaktion, schulische Gremien, Peergroup/Klasse, Projekte und Aktionen, außerschulische Orte) aufzeigen, dass ohne Frage der Politik- und Geschichtsunterricht nach Ansicht der Lehrkräfte einen sehr hohen Stellenwert besitzt, das schulische Umfeld darüber hinaus jedoch zahlreiche Gelegenheiten des Demokratie-Lernens bietet.

Welche Perspektiven und Implikationen lassen sich aus den hier aufgezeigten Befunden ableiten? Erstens kann argumentiert werden, dass im Sinne des kompetenzorientierten Professionsansatzes³⁹ Lehrkräfte durchaus differenzierte individuelle Vorstellungen, Überzeugungen und didaktische Handlungstheorien aufweisen, die in Form von Subjektiven Theorien (bzw. visualisiert in den Strukturbildern) aufgedeckt werden können. Sie lassen erkennen, wie unterschiedlich die Lehrkräfte Demokratiebildung auffassen, wie dies mit verschiedenen Demokratieverständnissen verbunden ist und welches Potenzial in diversen Fächern und schulischen Handlungsfeldern gesehen wird. Die Studie hat einen klar explorativen Charakter, die rekonstruierten übergreifenden Themen könnten daher Grundlage größer angelegter quantitativer Studien sein, die den Einfluss weiterer Faktoren wie Berufserfahrung, Bundesland oder andere Wertvorstellungen in den Blick nehmen.

37 Groeben/Scheele, Forschungsprogramm.

38 große Prues, Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe.

39 Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz.

Zweitens bietet sich ein Blick auf die eingesetzte Methodik an: Die Struktur-Lege-Technik stieß im Forschungsprozess klar erkennbare Reflexions- und Elaborationsprozesse an, mit denen die Lehrkräfte sich ihrer eigenen Subjektiven Theorien bewusst(er) werden konnten. Entsprechend hat die Methode durchaus das Potenzial, in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung eingesetzt zu werden, um etwa die Vorstellungen der (angehenden) Lehrkräften zu visualisieren, damit zu vergegenständlichen und Anschlusspunkte für die Adaption, Reflexion oder Modifikation durch wissenschaftliche oder (fach-)didaktische Theorien zu schaffen.⁴⁰

Drittens ergeben sich auch für die schulische Praxis Konsequenzen: Wird die ganze Schule als »demokratischer Erfahrungsraum«⁴¹ und Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe verschiedener Akteure und »Orte« verstanden (u. a. Fachlehrkräfte im Unterricht, Klassenlehrkräfte im Klassenrat, Schulleitungen im Prozess partizipativer Schulentwicklung, Pädagog:innen an außunterrichtlichen Lernorten usw.), so ist zum einen eine kohärente Konzeptentwicklung, zum anderen Kommunikation, Austausch und Abstimmung dieser Akteure und pädagogischen Angebote erforderlich. Schüler:innen sollten nicht allein darin gelassen werden, die verschiedenen, andersartigen und möglicherweise auch in Konflikt miteinander stehenden Erfahrungen mit Demokratie und Partizipation, die sie im Unterricht, im Klassenrat, in Gremien der Schülervertretung oder in Projekten machen, sinnvoll aufeinander zu beziehen.⁴²

40 Faix, Ann-Christin et al. Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Leherevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: *Herausforderung Lehrkräftebildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (1), 2020, S. 523–537; große Prues, Peter/Faix, Ann-Christin (2024): »Ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen« – Reflexion von Verständnissen inklusiven Unterrichts mit einer Struktur-Lege-Technik. Tagungsband Lehrkräftebildung für Inklusion. Weinheim.

41 KMK, Demokratie als Ziel.

42 große Prues, Peter/Haupt, Stephanie/Meinhardt, Anne-Kathrin. Demokratische Bildung als interprofessionelle Aufgabe. In: Katharina Graalmann et al. (Hg.). *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* Münster, New York, 2023, S. 219–232.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 2006, S. 469–520.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts., 2011.
- Beutel, Wolfgang et al. (Hg.). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M., 2022.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried. *Demokratie braucht politische Bildung*. Bonn, 2002.
- Faix, Ann-Christin et al. Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: *Herausforderung Lehrkräftebildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (1), 2020, S. 523–537.
- Gagel, Walter. *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90*. 3. Aufl., Wiesbaden, 2005.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte. Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Günter Mey, Katja Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Bd. 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden, 2020, S. 185–202.
- Groeben, Norbert et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen, 1988.
- große Prues, Peter. »Gebt den Kindern das Kommando?!« Demokratie-Erziehung und schulische Partizipation in der Schule heute und im Jahr 2040. In: Monika Fiebert, Ingrid Kunze (Hg.). *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040 (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 7)*. Osnabrück, 2020, S. 41–56.
- große Prues, Peter. *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn, 2022.
- große Prues, Peter/Faix, Ann-Christin. »Ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen« – Reflexion von Verständnissen inklusiven Unterrichts mit einer Struktur-Legen-Technik. In: Silvia Greiten et al. (Hg.): *Lehrer:innenbildung für Inklusion. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven*. Weinheim, 2024, S. 101–110.

- große Prues, Peter/Haupt, Stephanie/Meinhardt, Anne-Kathrin. Demokratische Bildung als interprofessionelle Aufgabe. In: Katharina Graalmann et al. (Hg.). *Gesamtschule – Status quo und quo vadis?* Münster, New York, 2023, S. 219–232.
- Hentges, Gudrun (Hg.). *Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung.* Frankfurt a. M., 2020.
- Himmelman, Gerhard. *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Schwalbach/Ts., 2016.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk. *Demokratiebildung.* In: Sabine Achour et al. (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht.* Frankfurt a. M., 2020, S. 48–51.
- Kindermann, Katharina. *Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen.* Bielefeld, 2017.
- Kindermann, Katharina. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Ge-Verfahren. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21 (1), 2020.
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich. Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (2), 2016.
- Kultusministerium Niedersachsen [MK]. *Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft.* RdErl. d. MK. v. 11.05.2021. VORIS 202410 In: *Schulverwaltungsblatt* 6/2021.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. *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.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, Stand 16. Dezember 2021.
- Oberle, Monika. *Beutelsbacher Konsens.* In: Sabine Achour et al. (Hg.). *Wörterbuch Politikunterricht.* Frankfurt a. M., 2020, S. 30–32.
- Osterwalder, Fritz. *Demokratie, Erziehung und Schule.* Bern, 2011.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Doris. *Handelnde Subjekte. Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie.* Gießen, 2012.
- van Rahden, Till. *Demokratie. Eine gefährdete Lebensform.* Frankfurt, New York, 2019.