

Kapitel 1 Einleitung:

Zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung

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

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

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

1.1 Kontext des Netzwerkes: Begriffsirritationen und fehlender Austausch zwischen Professionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Demokratieverständnis, Raum und Demokratiebildung

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

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

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

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

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

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

1.2.2 Der Demokratiebegriff der Demokratiebildung

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

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

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

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

1.2.3 Demokratiebildung = politische Bildung? Politische Bildung = Demokratiebildung?

Aneignung durch die schulische Politikdidaktik

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

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

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

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

1.2.4 Politische Bildung = Demokratiebildung?

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

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

1.2.5 Die Rolle der Demokratiepädagogik?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Ebenen der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.1 Forschungsfragen und Arbeitsweise des Netzwerkes

Das DFG Netzwerk war angetreten, vier Forschungsfragen zu bearbeiten:

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

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

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

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

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

6 Im Antrag war noch von Praxisfeldern und Orten die Rede. In der Arbeit des Netzwerks hat sich herausgestellt, dass es sinnvoll ist, sich auf ein Raumkonzept zu beziehen, in dem pädagogische Orte und Institutionen als soziale Räume gedacht werden können. Ähnlich hat dies auch der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ) 2020) getan, interessanterweise ist in diesem auf der Basis des Raumkonzeptes die Gleichsetzung politische Bildung ist Demokratiebildung vorgenommen worden. Das Raumkonzept im 16. Kinder- und Jugendbericht ergibt sich bei genauerer Betrachtung in gewisser Weise aus der Definition von politischer Bildung als Demokratiebildung. Indem Schule, außerschulische Jugendbildung, Bundeswehr, OKJA nicht rein als Institutionen, sondern soziologisch als soziale Räume begriffen werden, sind sie nicht als ausschließlich geografische oder architektonische Orte, Gebäude usw. zu begreifen, sondern als Räume, die in sozialen Prozessen, bspw. von Jugendlichen, geschaffen werden. Bezüge lassen sich schließen zu Arbeiten, die nach dem sogenannten Spatial turn (vgl. Böhme 2009) entstanden sind und die mittlerweile auch in den Erziehungswissenschaft diskutiert werden (vgl. Kessl 2016). In solchen Forschungsarbeiten steht die Frage im Zentrum, wie sich der Raum (Schule, außerschulische Bildungsstätte usw.) konstituiert, wer an der Herstellung von Sinn im Raum beteiligt ist, wie der Raum auf das pädagogische Geschehen wirkt sowie v. a. welche gesellschaftlichen Normsetzungen, Vorstellungen, Regeln usw. in den Raum eingeschrieben sind (etwa Herrmann 2014). So bekommen Raumwahrnehmungen und Raumkonstruktionen der sich in den Räumen bewegenden Akteure eine Bedeutung: „Der Raum materialisiert Sinn und manifestiert diesen persistent, also anhaltend. Der Raum entzieht den sozialen Sinn der Zeitlichkeit von Interaktionsprozessen und konserviert ihn, ist also Ausdruck des sozialen Sinns einer bereits stattgehabten Interaktion. Gleichsam ist der Raum aber auch rahmende Bedeutungsstruktur für eine gegenwärtige bzw. zukünftige Interaktion. Raum und Interaktionsraum stehen also in einem konstitutiven Wechselverhältnis“ (Böhme/Herrmann 2011, S. 29). Das Netzwerk hat diese Konzepte diskutiert und dabei v. a. auch die Unterschiede der sozialen Räume in den Blick genommen, etwa mit Blick auf die gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation pädagogischer Institutionen (etwa: Schule und OKJA) oder dem Merkmal der Freiwilligkeit und der demokratischen Partizipation.

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

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

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

1.4.2 Ergebnisse der Netzwerkarbeit und Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eine exemplarische Analyse am Beispiel des Raumes der Jugendbildungsstätte

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

Veranschaulichung exemplarisch anhand der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte⁸ beantwortet werden.

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

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

8 Diese Analyse findet sich in Wohnig 2024a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

politische Bildung in einzelnen pädagogischen Räumen in den Blick geraten.

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

1.4.3 Aufbau des Buches

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

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

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

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

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

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

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

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

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