

Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann,  
Dirk Lange, Volker Reinhardt, Anne Seifert (Hg.)

# HANDBUCH DEMOKRATIE- PÄDAGOGIK

dehuc  
PÄDAGOGIK



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

Copyright Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann,  
Dirk Lange, Volker Reinhardt, Anne Seifert (Hg.)

# Handbuch Demokratiepädagogik

**dehinc**  
PÄDAGOGIK

Copyright Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

© Debus Pädagogik Verlag  
Frankfurt/M. 2022

© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2022

**[www.debus-paedagogik.de](http://www.debus-paedagogik.de)**  
**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Programmleitung: Peter E. Kalb  
Umschlagentwurf: Ohl Design  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-95414-185-2 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-95414-186-9 (PDF)  
**DOI** <https://doi.org/10.46499/1852>

# Inhalt

WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE, GERHARD HIMMELMANN, DIRK LANGE, VOLKER REINHARDT, ANNE SEIFERT „... das macht sich doch alles nicht von selbst“ – Auftakt zu einem Handbuch Demokratiepädagogik .....	9
 <b>I Demokratiepädagogik: Eine Eingrenzung</b>	
WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE, VOLKER REINHARDT Demokratiepädagogik .....	19
GERHARD HIMMELMANN Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik .....	43
ARILA FEURICH, MARIO FÖRSTER Demokratie erfahren – demokratisch handeln .....	52
STEVE KENNER, DIRK LANGE Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe .....	62
WERNER FRIEDRICHS Demokratie als Experiment? .....	72
SILVIA-IRIS BEUTEL, WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE Demokratische Schulentwicklung .....	78
 <b>II Zum Verhältnis von Demokratie und Pädagogik: Geschichte, Diskurse</b>	
MICHAEL MAY John Dewey .....	101
MATTHIAS BUSCH Georg Kerschensteiner .....	113

<b>AGNIESZKA MALUGA, ULRICH BARTOSCH</b>	
Janusz Korczak .....	119
<b>WERNER FRIEDRICH</b>	
Gemeinschaft .....	125
<b>WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE, VOLKER REINHARDT</b>	
Partnerschaftspädagogik und erste Kontroversen .....	138
<b>WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE, VOLKER REINHARDT</b>	
Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“ ...	154
<b>WERNER FRIEDRICH</b>	
Demokratiepädagogik und Radikale Demokratietheorien .....	184
<b>BRITTA KLOPSCH, ANNE SLIWKA</b>	
Deeper Learning – Persönlichkeitsentwicklung und Demokratie ....	194

### III Forschungsstand

<b>WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE, ALEXANDRA MARX</b>	
Empirische Forschung und Demokratiepädagogik .....	205
<b>MARTINA GILLE</b>	
Demokratievorstellungen Jugendlicher und junger Erwachsener ...	232
<b>JULIA EIPERLE</b>	
Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Ausgewählte Zugänge zu einem komplexen Forschungsfeld .....	241
<b>DANIEL DEIMEL, HERMANN JOSEF ABS</b>	
Soziale Ungleichheit und politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen .....	257
<b>HANS PETER KUHN</b>	
Demokratische Einstellungen von Jugendlichen .....	267
<b>ROLAND ROTH</b>	
Engagementforschung .....	281

## IV Demokratiepädagogik International

<b>LARA MÖLLER, DIRK LANGE</b> Demokratiebildung in Österreich .....	293
<b>SUSANNE FRANK</b> Citizenship Education in England .....	302
<b>BERNT GEBAUER</b> Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaat: Bildungsangebote des Europarates .....	308
<b>JOEL WESTHEIMER</b> Teaching democracy Civic Engagement in North America in a Time of Global Crisis .....	320
<b>MURRAY PRINT</b> Sustaining Democracy: Democratic Citizenship Education in Australia .....	333

## V Schnittmengen

<b>WERNER WINTERSTEINER</b> Global Citizenship Education .....	347
<b>MALTE KLEINSCHMIDT, DIRK LANGE</b> Inclusive Citizenship Education .....	361
<b>CHRISTIANE RUBERG</b> Inklusive Bildung .....	369
<b>BERND OVERWIEN</b> Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umweltbildung .....	379
<b>INKEN HELDT</b> Menschenrechtsbildung – Kinderrechtsbildung .....	387
<b>HELMOLT RADEMACHER, WERNER WINTERSTEINER</b> Friedenspädagogik und Friedensbildung .....	395

**AXEL SCHULTE**  
Interkulturelles Lernen und die demokratische Frage ..... 405

**JULIANE NIKLAS, MARIO FÖRSTER, WOLFGANG FRINDTE**  
Antirassistische Bildung ..... 420

**SEBASTIAN FISCHER**  
Rechtsextremismusprävention ..... 433

**WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE**  
Moralisches Lernen und Just Community ..... 440

**MARKUS GLOE**  
Medienpädagogik und Medienbildung ..... 459

**GERT PICKEL**  
Religion und Demokratiepädagogik ..... 475

**JUDITH GOETZ**  
Gender-Didaktik – Didaktik der Vielfalt ..... 487

**MORITZ PETER HAARMANN**  
Sozioökonomische Bildung ..... 501

## **VI Orte**

**RAINGARD KNAUER, RÜDIGER HANSEN, BENEDIKT STURZENHECKER**  
Kindertageseinrichtungen ..... 513

**MICHAEL SCHIEDER, ANN-KATHRIN HILLER, ULRICH BARTOSCH**  
Schulsozialarbeit und Ganztagsbildung ..... 523

**IRIS BAUMGARDT**  
Grundschule ..... 532

**ALEXANDER GRÖSCHNER, ANNE ISRAEL**  
Die Sekundarstufe: Zur Rolle von Student Agency im Unterricht .... 539

**BETTINA ZURSTRASSEN**  
Demokratie Lernen an berufsbildenden Schulen ..... 552

<b>WILFRIED KRETSCHMER</b>	
Schulleitung als demokratisches Investment .....	558
<b>MARKUS GLOE, MICHAEL MORASCH</b>	
Demokratische Schulen .....	566
<b>ANNE SEIFERT, KARL-HEINZ GERHOLZ</b>	
Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch- reflexiven Denkens .....	578
<b>NILS BERKEMEYER</b>	
Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule .....	591
<b>ULRICH BALLHAUSEN</b>	
Jugendbildung: Gelegenheitsraum der Demokratiebildung .....	600
<b>ALEXANDER RATZMANN, DANIEL RODE, GÜNTER AMESBERGER</b>	
Sport und Demokratie .....	615
<b>TONIO OEFTERING</b>	
Politische Erwachsenenbildung als Ort der Demokratiepädagogik ..	635

## VII Formen

<b>BRITTA SCHELLENBERG</b>	
Deliberation und demokratisches Sprechen .....	647
<b>ANSGAR KEMMANN</b>	
Rhetorik und Debatte .....	661
<b>MARKUS GLOE</b>	
Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen .....	670
<b>VOLKER REINHARDT, WOLFGANG BEUTEL, MARKUS GLOE</b>	
Projekt .....	680
<b>ANNA MAUZ, SANDRA ZENTNER</b>	
Lernen durch Engagement – Service-Learning .....	696
<b>STEVE KENNER</b>	
(Selbst-)Bildung durch politische Partizipation .....	713



<b>KATRIN HAHN-LAUDENBERG</b> Die Schülerversretung .....	724
<b>HELMOLT RADEMACHER</b> Der Klassenrat .....	737
<b>ANSGAR KEMMANN, WOLFGANG BEUTEL, CARMEN LUDWIG</b> Stiftungsförderung und Wettbewerbe für Schüler_innen und Schulen .....	746
<b>CHRISTIANE RUBERG, SILVIA-IRIS BEUTEL, EVA ESPERMÜLLER-JUG</b> Partizipative Leistungsbeurteilung .....	758

## **VIII Ausblick**

<b>PETER FAUSER</b> Vom Kopf auf die Füße Ein Versuch über die Zukunft der Demokratiepädagogik .....	771
--	-----

<b>IX Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>795</b>
--	------------

**Wolfgang Beutel, Markus Gloe,  
Gerhard Himmelmann, Dirk Lange,  
Volker Reinhardt, Anne Seifert**

## **„... das macht sich doch alles nicht von selbst“ – Auftakt zu einem Handbuch Demokratiepädagogik**

In den letzten beiden Dekaden hat sich ein Konzeptansatz im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung Anerkennung verschafft, der sich um die Begriffe „Demokratiepädagogik“, „Demokratiebildung“, „Demokratie-Lernen“ oder auch „Demokratieerziehung“ gruppiert. Ansätze und Programme wie „BLK – Demokratie lernen & leben“, „Demokratie leben!“, „DemokratieErleben“ und das seit über 30 Jahren wirkende Wettbewerbsprogramm „Demokratisch Handeln“ fanden und finden bundesweite Resonanz. Es handelt sich um schulische und außerschulische Impulse, die teilweise seitens der staatlichen Bildungspolitik ausgelöst oder gefördert werden. Vieles darin jedoch sind ergänzende zivilgesellschaftliche Angebote und Aktionen gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit oder entspringt Stiftungsprojekten, die im Bildungsbereich prodemokratische Wert- und Kompetenzförderung betreiben wollen. Diese Angebote werden zuweilen betont neben oder außerhalb der institutionalisierten politischen Bildung eingeordnet und für notwendig gehalten. In diesen Aktivitäten äußert sich jedoch auch ein besonderer und bemerkenswerter Schwerpunkt der Bildungspolitik sowie eine neue, möglicherweise nachhaltige Form der Demokratiepädagogik (vgl. Friedrichs/Lange 2016) in der schulischen und außerschulischen Bildung.

Legitimerweise erwarten die Leser\_innen, dass die Herausgeber\_innen dieses Handbuchs den Anlass, die Ambitionen und grundlegenden Ansätze ihrer Bemühungen darlegen. Dabei sollen die durchaus unterschiedlichen Konzepte, die grundlegenden theoretischen und historischen Anschlüsse sowie die Schnittmengen, die Orte und Formen unter den anzusprechenden Konzepten, Programmen, Entwürfen sowie die damit verbundenen Lern- und Bildungserfahrungen zur Sprache kommen. Auch internationale Bezüge – etwa zur „democratic citizenship education“ – werden Beachtung finden. Möglichst viele der aktuellen Entwicklungen, Diskussionsbeiträge, Streitpunkte und Projekte sowie

Initiativen sollten aufgegriffen werden – zugleich kann Vollständigkeit nicht erwartet und unsererseits auch kaum gewährt werden, da dieses Handlungsfeld nach wie vor einer dynamischen Entwicklung unterliegt, sich stetig ausdifferenziert und verändert – was zugleich auch für die vielen Ebenen des Bildungswesens und der Lernorte sowie die Demokratie insgesamt gilt.

1. Die Anstöße zu diesem Handbuch kommen einerseits aus einer nachhaltig empfundenen Ergänzungsbedürftigkeit der unterrichtsbezogenen Politikdidaktik mit ihren sehr differenzierten Ausprägungen. In eine ähnliche Richtung der Erneuerung zielen die Bemühungen zu einer Weiterentwicklung der etablierten und ebenfalls sehr unterschiedlichen Ansätze der Pädagogik vor allem in der Schule, aber auch in der außerschulischen Jugendbildung. Diese doppelten bildungspolitischen Entwicklungsinitiativen sollen der schulischen und außerschulischen Bildung mehr Relevanz und eine nachhaltigere Wirksamkeit verleihen. Das bezieht sich sowohl auf die Förderung der Fachkenntnisse über Demokratie, als auch auf demokratische Werthaltungen und Motivationen. Hinzu kommt die gerade im Feld der Schule zunehmend stark erwartete Kompetenzförderung im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft, in und für die Demokratie zu lernen, um auch demokratisch handeln zu können.

Bisher nährte sich die Unzufriedenheit mit dem derzeitigen Stand von Pädagogik und politischer Bildung aus den sichtbaren allgemeinen Tendenzen zur Individualisierung und Entfremdung vieler Jugendlicher von den normativen und praktischen Erfordernissen des demokratischen Gemeinwesens. Das in vielen Umfragen wiederholt festgestellte Desinteresse, die Apathie und die bisweilen demonstrativ gepflegte Verdrossenheit, aber auch die verbreitete Gleichgültigkeit und Achtslosigkeit gegenüber den Geboten des öffentlichen Zusammenlebens in der Demokratie enthalten und stärken die Tendenz zu Rassismen, zu Ausgrenzung und Antisemitismus sowie zu verschiedenen Spielarten latenter oder manifester Gewalt. Gegenüber solchen Tendenzen bedarf es im Sinne eines gemeinschaftsverträglichen und friedlichen Zusammenlebens in der demokratischen Gesellschaft neuer Initiativen und andauernder Anregungen sowie Anstrengungen – hier liegt zweifelsohne eine gemeinsam geteilte Position der an diesem Handbuch beteiligten Autor\_innen und Herausgeber\_innen.

2. Grundsätzlicher als mit dem Bezug auf tatsächliche oder auch nur gefühlte Einstellungen zur Demokratie hat sich der Staatsrechtslehrer Ernst-Wolfgang Böckenförde schon früh mit den hier verhandelten Fragen befasst. Von ihm stammt die viel beachtete These: „Der freiheitliche säkularisierte Verfassungsstaat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (1976, 112, auch 2006, 432). Damit verbindet sich die Frage nach den „bindenden Kräften“, nach

den „Antrieben“ und den „inneren Regulierungskräften“ der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. Angesprochen sind die „vorstaatlichen Ethosbestände und Grundeinstellungen“, die die verfasste, liberal-rechtsstaatliche Demokratie selbst mit den ihr zur Verfügung stehenden hoheitlichen Mitteln nicht erschaffen und erhalten könne. Der Staat vermag die erforderlichen „bindenden Kräfte“ allenfalls zu schützen und zu stützen, insbesondere kann er sie durch schulische Bildung und Erziehung bekräftigen und lebendig bewegen, damit sie in die nachfolgende Generation weitergetragen werden. Nach Böckenförde muss die „innere Bindewirkung“ im Grunde aber aus der moralischen Substanz des Einzelnen und aus dem Grundkonsens der Gesellschaft selbst hervortreten und dort verankert sein. Er beklagt „die permanente Vernachlässigung“ des von ihm geforderten und für die Demokratie selbst lebenswichtigen Erziehungsauftrags, der im Art. 7 GG ausdrücklich anerkannt sei. „Die Bewusstseinsbildung, die Weitergabe und Lebendighaltung von Ethosbeständen, *das macht sich doch alles nicht von selbst*“ (2006, 432; Hervorh. der Autor\*innen). Werde diese Aufgabe nicht angemessen wahrgenommen, bleibe sie letztlich beliebigen privaten Verbänden, Gemeinschaften und Medien überlassen, die ihrerseits keiner besonderen Pflicht oder Wertbindung im Sinne der Pflege, des Erhalts und der allgemeinverbindlichen Förderung der Demokratie auf allen ihren Ebenen unterstellt seien.

Das Böckenförde-Theorem ist seit seiner Ausformulierung vor mehr als 40 Jahren vielfach diskutiert, ausgedeutet, aber auch problematisiert worden. Das Theorem weist auch heute noch – besser gesagt: wieder und mit großer Dringlichkeit – auf das Erfordernis einer erweiterten Demokratiebildung bzw. einer vertieften Demokratieerziehung als Auftrag der Schulen und der Jugendbildung im Rahmen der verpflichtenden Demokratiepädagogik und der politischen Bildung hin.

3. Neben den seit Langem bekannten schwierigen Umfrageergebnissen zur politischen Beteiligung und neben der grundsätzlichen Ermahnung von Ernst-Wolfgang Böckenförde haben sich seit 2008 und nochmals verschärft seit 2015 und 2020 Entwicklungen ergeben, deren gesellschaftliche Auswirkungen als elementare Herausforderungen für eine allgemeine Demokratiepädagogik gelten müssen. Gemeint sind die Krisen und herausfordernden politischen Prozesse, die markant einsetzen mit der global verursachten und wirkenden Finanzkrise des Jahres 2008 samt deren weitläufigen Auswirkungen, die Einwanderung von Geflüchteten aus den Krisengebieten des Mittleren Ostens und aus Nordafrika seit 2015, die weltweite Vernetzung und Digitalisierung sowie in den Jahren 2021 und 2022 ganz aktuell die globale Corona-Pandemie mit all ihren Auswirkungen auf Meinungsbildung, Angstphänomene, soziale Spaltung und Fake News, Verschwörungsmythen und weiteren Entwicklungen, die der verfassten ebenso

wie der gelebten Demokratie substanziell gefährlich werden können. All diese Phänomene ebenso wie die gegenwärtigen Herausforderungen und Krisenerscheinungen der globalen internationalen Politik – Kriege und Konflikte vor allem im Nahen und Mittleren Osten, das kaum realisierbare Solidaritäts- und Wohlstandsversprechen für den afrikanischen Kontinent und Teile Lateinamerikas sowie vor allem die globale Klimakrise – haben den inneren demokratischen Kompass in Deutschland und in vielen anderen Staaten insbesondere in den westlichen Demokratien erheblich verschoben. Sie haben auch zu einer politischen und emotionalen Spaltung der Gesellschaft geführt, die mit dem Begriff Populismus (vgl. Müller 2016) nur unzureichend charakterisiert werden kann. Sie gefährden die Solidarität und Zuwendung künftiger Generationen zur demokratischen Politik und Lebensform, sofern es nicht gelingt, gerade in diesem Rahmen zukunftsfähige Lösungen und partizipativ gehaltvolle Gestaltungsformen der Politik zu entwickeln und verlässlich zu etablieren.

Gehen wir exemplarisch zurück zur Finanzkrise von 2008 und der nachfolgenden Migration seit 2015: Zunächst legte der Zusammenbruch der Investmentbank Lehman Brothers am 15. September 2008 die Probleme einer neoliberal entfesselten Finanzindustrie offen. Die nachfolgende staatlich und nicht privatwirtschaftlich getragene Rettung dieser und zahlreicher weiterer betroffener Banken und die anschließend notwendige Stabilisierung der öffentlichen Haushalte verschiedener Eurostaaten führte zu einer allgemeinen Skepsis gegenüber der Finanzwelt, gegenüber dem Euro und gegenüber der neoliberalen Globalisierung. Die extreme Niedrigzinspolitik, die die Europäische Zentralbank zur Stabilisierung des Finanzsektors für notwendig hielt, wurde von vielen Sparer\_innen als indirekte Enteignung zugunsten der Rettung von Banken interpretiert. Die Enttarnung von Briefkastenfirmen in Steueroasen sowie die fraglos weit überdehnten Managergehälter und Bonuszahlungen in manchen Großunternehmen verstärkten den Vertrauensverlust gegenüber Wirtschaft und Politik. Die Ausdehnung eines breiten Niedriglohnsektors trotz eines nachhaltigen Wirtschaftsaufschwungs stützt bei zahlreichen Menschen die Zweifel am bisherigen ökonomischen und sozialen Erfolgskonzept in Deutschland und Europa (Krstev 2017). Die Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse trat hinzu.

4. Die so entstandene neue Skepsis und der tiefe Vertrauensverlust in die Demokratien und die mit ihr verbundenen Vorstellungen eines freiheitlichen Marktgeschehens schlugen sich schließlich in einer grundlegend euroskeptischen und nationalkonservativen Umformierung des deutschen und europäischen Parteiensystems nieder.

Seit dem Spätsommer 2015 führten zudem Bürgerkriege im Nahen Osten

sowie enttäuschte Hoffnungen auf positive und uneingeschränkt modernisierende Folgen des „Arabischen Frühlings“ zu einer starken Migrationsbewegung in Richtung Europa, die alle Beteiligten überraschte und in Deutschland lange Zeit die politische Diskussion beherrschte. Sie weckte zunächst eine anfänglich beachtliche Hilfsbereitschaft und Willkommenskultur, führte in der Folge jedoch auch zu indifferenten, gleichwohl politisch instrumentierbaren Ängsten gegenüber einer kulturellen Überwältigung.

Darüber hinaus etablierten sich global gesehen neue autoritäre politische Regime (wie etwa in Ägypten). Gleichzeitig wurde die Welt mit neuen „failed states“ wie in Libyen konfrontiert. Rund um den Globus festigten schließlich große politische Akteure wie Russland und China ihre autoritären und illiberalen Strukturen. In den Vereinigten Staaten entfaltete der Trumpismus einen Zwitter zwischen Demokratie und autoritärem Populismus, der zu dem durch Fake-News-Kampagnen, Social-Media-Dominanz und systematische, bis heute aufrechterhaltene Lügen eines Siegs des Trump-Lagers bei der Präsidentschaftswahl der USA vom Herbst 2020 befeuerten Mythos der „Great Lie“ geführt und zugleich die praktischen Folgen des Verlusts von Kompromissfähigkeit in der amerikanischen Politik aufgezeigt hat. Die demokratiepolitische Entwicklung der USA ist trotz der Abwahl Donald Trumps offen.

In verschiedenen Staaten Europas führte die Kritik an der europäischen Migrationspolitik zu einer zum Teil rasanten Umgestaltung ihrer bisherigen demokratischen Strukturen und Mentalitäten. In fast allen Staaten Europas konnten sich in einem relativ kurzen Zeitraum autoritäre bzw. rechtspopulistische Bewegungen etablieren und sogar in einigen Fällen absolute Mehrheiten erreichen, sodass sie die politische Tektonik in diesen Staaten nachhaltig in eine rechtsnationalistische Richtung verschieben konnten. Sie sind Ausdruck einer neuen national-patriotischen Stimmung und haben in nicht unerheblichem Umfang parlamentarische Präsenz erreicht. „Die Entwicklung hat gezeigt, dass autoritäre Bewegungen – sind sie einmal an der Macht – in der Lage sind, Gesellschaften mit hoher Geschwindigkeit umzugestalten und sie ihrer wesentlichen demokratischen Mechanismen zu berauben“ (Milbradt 2018, 8).

In der jüngsten Zeit musste man das „Kippen“ ganzer Gesellschaften hin zu autoritär-nationalistischen Regimen konstatieren – etwa die Türkei, Ungarn und Polen –, ohne dass sich dieser Entwicklung eine breite demokratische Widerstandsbewegung aus der Gesellschaft heraus entgegenstemmte. In Deutschland selbst konnte mit der „Alternative für Deutschland“ bei der Wahl im Jahr 2017 eine Partei als drittstärkste Kraft in den Bundestag einziehen, die den Kanon der verfassten demokratischen Grundwerte nicht mehr uneingeschränkt teilt. Sie ist

inzwischen in allen Landesparlamenten vertreten. Im Schatten ihrer national-konservativen und völkisch-rassistischen Ausrichtung zeigte sich, dass es eben auch einen nicht unerheblichen Bevölkerungsanteil gibt, der antisemitische, rassistische und autoritäre Einstellungen hat, die weit über den bisherigen Randbereich der rechtsextremen Szene hinausreichen (Hartleb 2017; Stegemann 2017).

5. Aus diesen Entwicklungen ergibt sich mit hoher Dringlichkeit die Folgerung, dass es für eine zukünftige Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung oder auch Demokratiebildung notwendig wird, die weltweite und europäübergreifende „Regression der Demokratie“ (Geiselberger 2017) aufzuarbeiten. Andererseits sollte aber auch das psychosoziale Binnengefüge der Gesellschaft genauer in Betracht gezogen werden. Insgesamt geht es sowohl um den Wandel der Herrschaftsformationen als auch um die Veränderungen in den Gesellschaftsformen und – last but not least – um den Wandel der normativen Orientierungen, Wertüberzeugungen und Identifikationsmuster der Bürger\_innen in ihrer Lebenswelt (Nachtwey 2017; Reckwitz 2018). In der modernen Demokratiebildung stehen nicht nur spezifische Ideologien oder (Stammtisch-)Parolen zur Diskussion. Die Bemühungen sollten auch die tiefer angesiedelten Veränderungen in der Gesellschaft aufgreifen und schließlich die demokratischen Haltungen, Dispositionen und Einstellungen der Bürger\_innen in der Lebenswelt thematisieren.

Aus allen diesen politischen Wirkmächten, die das Modell und die Praxis der Demokratie bedrängen, ja gar „angreifen“ (Förster/Beutel/Fauser 2018), ergeben sich zwangsläufig Fragen und Aufgaben für die praktische Pädagogik – sowohl im fachlichen Unterricht der Politischen Bildung, aber auch der anderen Lerndomänen sowie in der Schule insgesamt. Mehr denn je ist die Gestaltung und Kultivierung einer „demokratischen Schule“ und anderer pädagogischer Institutionen nicht nur ein latenter Widerspruch zwischen der damit verbundenen Erwartung an Kompetenzförderung und Lernen sowie an die Institution selbst, die ja nicht primär eine demokratische Einrichtung ist. Gleichwohl sind die politische Bildung für die Demokratie und die Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe der Schule und aller pädagogischer Institutionen Daueraufgaben, deren fachliche Ausdifferenzierung aktuell dringlicher denn je scheint (Honneth 2012). Politik und Pädagogik können dabei zeigen: Demokratie hat viele Facetten und Demokratiepädagogik viele Möglichkeiten. Man muss sie sich nur erschließen. Hierzu will dieses Handbuch einen grundlegenden Beitrag leisten.

5. Einem derart beweglichen Arbeits-, Entwicklungs- und Forschungsfeld wie dem der Demokratiepädagogik wird eine lexikalisch organisierte Arbeits- und Präsentationsform kaum gerecht, weil sie Vollständigkeit und Finalisierungsan-

sprüche von Wissens- und Erfahrungsbeständen suggeriert, die es in diesem Feld voller innovativer Perspektiven, gebundener und gleichwohl sich stetig erweiternder praktischer Erfahrungen, teilweise kontroverser Erwartungen und Standpunkte sowie eines stets beweglichen Gegenstandsfelds so nicht geben kann.

Die Herausgeber\_innen haben sich deshalb dafür entschieden, nach vorliegenden Erfahrungen, Forschungen und Expert\_innenschaft zu fragen und dabei die Ergebnisse in acht Feldern zu präsentieren. Das erste Feld wendet sich dem Versuch der Eingrenzung des Begriffs Demokratiepädagogik und verwandter Konzepte zu (1.). Im zweiten Feld erarbeiten wir Geschichte und Diskurse zum Verhältnis von Demokratie und Pädagogik (2.). Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand aus verschiedenen Richtungen und Forschungstraditionen dargestellt (3.), um sodann mit einer international orientierten Perspektive den Stand zwischen global citizenship education, Bürgerbildung und Demokratiepädagogik in den Blick zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass ein exemplarisches Prinzip leitend sein muss, indem wir den deutschsprachigen sowie den angelsächsischen Raum schwerpunktmäßig thematisieren (4.). Fragt man nach der Demokratiepädagogik und den damit verbundenen institutionellen sowie entwicklungsbezogenen pädagogischen Praxen, zeigen sich eine Reihe an fachlichen und konzeptbezogenen Schnittmengen (5.). Überdies finden wir primär institutionelle Handlungsfelder, die wir hier als Orte der Demokratiepädagogik (6.) darstellen, sowie etablierte und innovative Handlungs- und Lerntraditionen, welche wir als Formen (7.) ausdifferenzieren suchen. Mit einem Zukunftsblick und den damit anzusprechenden noch offenen Aufgaben und Fragen – den Desiderata der Demokratiepädagogik – schließt einer der Nestoren der Entwicklungen und Debatten zur Demokratiepädagogik, Peter Fauser, den Rundgang durch dieses Feld (8.).

Es kann kaum überraschen, dass das Handbuch eine zeitbezogenen Anschauung des Themas entwirft und wir voll Hoffnung auf zukünftige Entwicklungen und praktische Stärkungen dieser entschieden bedeutenden Bildungsaufgabe setzen müssen und wollen: „Viel vom Ressentiment gegen die Demokratie entstammt der Kränkung darüber, dass wir weder allein auf der Welt noch wichtiger als die anderen sind“, schrieb Christoph Möllers bereits vor mehr als zehn Jahren in seinem anregenden aphoristischen Band der „Zumutungen und Versprechen“ der Demokratie (2010, 117). Wenn das vorliegende Handbuch sowie die damit dokumentierten Erfahrungen, Konzepte und Anregungen für eine praxiswirksame Demokratiepädagogik dazu beitragen können, diese Kränkung zu mildern und sie uns stattdessen als zukunftsverheißende Aufforderung nahezulegen, könnten die Herausgeber\_innen sicher sein, dass sich diese Arbeit gelohnt hat.



Abschließend bleibt uns die Aufgabe, für die redaktionelle Unterstützung durch die Mitarbeiter\_innen der Lehreinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der LMU München – Marianne Wischer, Anja Krebs und Ahmmad Haase – und auch den wunderbaren und doch so duldsamen Autor\_innen der 62 Beiträge unsere Anerkennung und unseren Dank auszusprechen, welche für die Substanz dieses Bands Sorge getragen und die sich als Expert\_innen ihrer Themen und Texte nicht nur unseren redaktionellen Vorschlägen durch Diskussionen gestellt, sondern auch mit großer Geduld den Entstehungsprozess dieses Bands begleiten haben. Unser Dank gilt schließlich dem Wochenschau Verlag, der dieses Projekt mit ebenso großer Geduld und Flexibilität begleitet hat und uns ein verlässlicher Partner durch diese Zeit geblieben ist.

## Literatur

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisierung. In: Ders. (1991): Recht, Staat, Freiheit, Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Aufsätze. 6. Auflage. Frankfurt/M.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2006): Wissenschaft, Politik, Verfassungsgericht. Aufsätze. Biographisches Interview von Dieter Gosewinkel. Frankfurt/M.
- Förster, Mario/Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hg.) (2019): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Frankfurt/M.
- Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hg.) (2016): Demokratiepoltik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden. Vgl. S. 9.
- Geiselberger, Heinrich (Hg.) (2017): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. Berlin.
- Hartleb, Florian (2017): Die Stunde der Populisten. Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können. Schwalbach/Ts.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 15, S. 429–442.
- Krastev, Ivan (2017): Eurodämmerung. Berlin.
- Milbradt, Björn (2018): Über autoritäre Haltungen in „postfaktischen“ Zeiten. Opladen.
- Möllers, Christoph (2017): Demokratie – Zumutungen und Versprechen. Berlin.
- Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? Berlin. Vgl. S. 12.
- Nachtwey, Oliver (2017): Die Abstiegs-gesellschaft. Das Aufbegehren in der regressiven Moderne. 7. Auflage. Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. 5. Auflage. Berlin.
- Stegemann, Bernd (2017): Das Gespenst des Populismus. Berlin.

# I Demokratiepädagogik: Eine Eingrenzung



**Wolfgang Beutel, Markus Gloe,  
Volker Reinhardt**

## **Demokratiepädagogik**

### **1. Ausgangslage**

Etwa 20 Jahre nach der kontroversen Debatte um politische Bildung und Demokratiepädagogik (vgl. den Artikel „Die Kontroverse ‚Demokratiepädagogik und politische Bildung‘“ von Beutel, Gloe und Reinhardt in diesem Band) kann man eine erneute Diskussion um Konzepte und Begriffe der demokratischen Erziehung, der politischen Bildung und des Lernens von Demokratie in den Schulen und der Jugendbildung beobachten. Diese Diskussion geht von einer umfassenden Wahrnehmung der sozialisatorischen Einflüsse sowie der intentionalen und funktionalen Lernmöglichkeiten in den pädagogischen Institutionen und der demokratischen Gesellschaft insgesamt aus (Sturzenhecker/Wohnig 2019; Veith 2008). Dabei werden die Zugänge, die seit etwa 2001 schwerpunktmäßig unter dem Begriff „Demokratiepädagogik“ (Beutel/Fausser 2007; Beutel/Fausser/Rademacher 2012) sowie seit etwa 2018 unter dem perspektivisch erweiterten Begriff und Konzept „Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2020 und deren Artikel in diesem Band; Brumlik 2018) diskutiert werden, funktional auf die einzelnen pädagogischen Handlungsbereiche zwischen Schule und Jugendbildung bezogen.

Aufgegriffen wird in dieser Debatte der Tatbestand, dass in der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis seit Jahren nicht nur mit der Konnotation Demokratiepädagogik, sondern auch mit den Begriffen Demokratielernen (Edelstein 2001), Demokratie-Lernen (Röken 2020), Demokratiedidaktik (Lange/Himmelmann 2010) und demokratische Erziehung (nach Dewey 1927/1993) gearbeitet wird. Die aus internationalen Diskussionen stammenden, diese Diskurse im Kern verbindenden Begriffe Civic Education und Citizenship Education zielen zudem in Richtung auf die Aktivierung der sozialen und politischen Rolle der\_s Einzelnen in der Gesellschaft und meinen in deutscher Übertragung – ohne damit deckungsgleich zu sein – Aspekte der „Bürgerbildung“ (Kenner/Lange 2018; Sliwka 2008).

Es gibt dabei auch heute wieder eine Reihe von Positionen, die nach wie vor (oder erneut) eine grundsätzliche Verständigung auf den Begriff der politischen

Bildung als Leitkonzept fordern und in dieser Ausdifferenzierung von Begriffen und Konzepten um den Bezugspunkt der „Demokratie“ eine Schwächung der Struktur bestehender politischer Bildung erkennen wollen (DVpB 2020; Widmaier 2020, Wohnig 2019). Die Debatten und Diskurse um die bislang genannten und weitere Verschiedenheit signalisierenden Begriffe sowie die dahinterstehenden Konzepte dürften noch eine geraume Zeit anhalten – sie werden durch Appellative, die direkt auf die politischen und auf die pädagogischen Praxisverhältnisse Einfluss nehmen wollen (exemplarisch insbesondere Widmaier 2018, 2020), kaum aufzuhalten sein und müssen zur weiteren Klärung der künftigen institutionellen und demokratiepolitischen Ziele auch differenziert geführt werden dürfen.

Zugleich ist nach wie vor offenkundig und zweifelsohne auf allen Ebenen der Erziehungswissenschaft anerkannt, dass pädagogischen Institutionen vielfältige Möglichkeiten und Gelegenheiten, aber auch ohnehin sozialisatorisch wirksame funktionale Aspekte im Hinblick auf die „Demokratie“ als ein in unserer Gesellschaft und ihrem Bildungswesen unhintergebares Ziel innehaben und ausüben: Sie wirken auf politische Mündigkeit und demokratische Handlungskompetenz bei den Lernenden ein, ob die Gesellschaft und die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis das wollen oder nicht. Das gilt in besonderer Weise für die Institution Schule.

Im Folgenden skizzieren wir die grundlegenden pädagogischen Begriffe und Zielvorstellungen, die ebenso den anhaltenden Diskurs um Begriffe und deren damit einhergehende Konzepte prägen wie sie auch entsprechende Praxisvorstellungen mit beeinflussen (2.). Danach ziehen wir eine Zwischenbilanz I (3.) Anschließend umreißen wir die entwicklungspraktischen Aspekte von „Demokratiepädagogik“ (4.), um zur Zwischenbilanz II zu kommen (5.) Abschließend thematisieren wir die aus dem aktuellen Forschungs-, Entwicklungs- und Diskussionsstand resultierenden Perspektiven (6.).

## **2. Pädagogik, Erziehung, Bildung, Lernen – und die „Demokratie“**

Weshalb nun wurde das Kompositum „Demokratiepädagogik“ seit Beginn der 2000er Jahre zu einem Leitbegriff der bis heute anhaltenden Debatten? Um dem nachzugehen, bedarf es einerseits eines Blicks in die praktischen Diskussions- und Entwicklungsverhältnisse der damaligen Zeit, vor allem aber und zuerst auch einer Diskussion zentraler Leitbegriffe von Erziehung in Wissenschaft und Praxis: Pädagogik, Erziehung, Bildung und Lernen sind vier grundlegende Leit-

kategorien allen edukativen Bemühens innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen – sowohl in den pädagogischen Praxisfeldern als auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Sie alle korrespondieren mit der Demokratie als normativem Ideal gesellschaftlicher Organisation von Politik und als nicht allein institutionell geprägter Lebenswelt, sondern einer lebendigen und stets im Wandel begriffenen Vorstellung der demokratischen Gesellschaft. Man könnte durchaus behaupten, dass sie in der deutschsprachigen Debatte den Zusammenhang oder das Wechselspiel von Demokratie sowie Erziehung beleuchten und damit eine Grundfigur der Pädagogik Deweys aufnehmen – ohne dass dieses nun gezielt und bewusst geschieht. Denn auch weitere pädagogische Grundbegriffe können genannt und könnten ebenso mit guten Gründen auf die „Demokratie“ bezogen werden: Praxis, Theorie, Didaktik, Intervention etwa sind solche Kategorien – um das Spektrum nur anzudeuten. Wir wollen die vier erstgenannten aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in der gebotenen Knappheit vorstellen und diskutieren.

### **Pädagogik**

Der Pädagogik ist zeit ihrer „Karriere“ im akademischen und wissenschaftlichen Diskurs und in ihrem Forschungsbetrieb eine grundständige Unschärfe ihrer begrifflichen Grundlagen eigen. Die Vielfalt pädagogischer Konzepte ist so etwas wie ein Merkmal von erzieherischem und erziehungswissenschaftlichem Handeln und Denken. Das schließt alle Aspekte fachlicher Bereichspädagogiken ein. Pädagogik meint zunächst, begriffsgeschichtlich gesprochen, die „lehre oder ein lehrbuch von der erziehung, die erziehungsmethode“ (Grimm 1889/1984, Sp. 1406). Gemein ist allen verschiedenen Entwürfen und Konstrukten der Pädagogik, dass sie „Arrangement[s] oder Konzept[e] zur umfassenden Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung“ (Paschen 1997, 32) erstellen und gestalten. Pädagogik nimmt dabei zugleich ein Alters- und Führungsverhältnis auf, das durch die griechisch-römische Tradition der westlichen Kultur gebunden ist, wobei dies dem heutigen Begriffsgebrauch allerdings kaum mehr innewohnt. Zugleich ist sie der unhintergehbaren Entwicklungsatsache des Menschseins sowie der Weitergabe von Erfahrung, Wissen, Tradition und, damit verbunden, einem erhofften humanen Fortschritt verpflichtet. Pädagogik erzeugt eine generative Praxis (Fauser 1991) in einem doppelten, gleichwohl miteinander verbundenen Wortsinn, da sie eine stetige kreative Hervorbringung von Einsicht, Erkenntnis, Lernen und Produkten durch Lernende darstellt sowie zugleich und beständig immer wieder ein neues Verhältnis zwischen den Generationen im Sinne der Altersgruppen stiftet.

Als maßgeblicher Begriff des Denkens, Forschens und Gestaltens von Institutionen und Verhältnissen des Lernens, der Erfahrung und der Erziehung haben sich Begriff und Konzepte der Pädagogik seit Ende des 18. Jahrhunderts in der deutschen Diskussion etabliert. Pädagogik „meint von Anfang an die Lehre und die Theorie von der menschlichen Bildung und Erziehung“ (Böhm 2004, 750). Der Begriff wird sowohl für die Theorie als auch die Praxis der Erziehung genutzt und ist bisweilen auch synonym für „Erziehungswissenschaft“ in Gebrauch. Allein die letztgenannten Beschreibungen verweisen auf den breiten Bedeutungsanspruch des Konzepts – Lehre, Theorie, Bildung und Erziehung werden dabei der „Pädagogik“ untergeordnet.

Hinzu kommt: Die Pädagogik ist immer eine soziale Praxis und hat zugleich auch eine theoretisch klare Bedeutung, indem sie auf ein „wissenschaftslogisch als praxisbezogenes Aussagesystem“ rekurriert, dem „Erziehungswissenschaft als empirisches Aussage- und Beobachtungssystem gegenüber steht“ (Tenorth/Tipelt 2007, 540). So hat die Pädagogik, ebenso wie die Politik, „ihren wissenschaftstheoretischen Ort unter den praktischen Wissenschaften im engeren Sinne“ (Böhm 2004, 759), sie ist auf Handlung hin ausgerichtet. Sie ist keine reine Theorie, und die ihr zugeordnete Forschung eilt der pädagogischen Praxis nach: Soziale Erfahrung und pädagogische Intervention, mehr noch die Schule als alltagsprägende Institution schaffen immer und jeden Tag eine Fülle an pädagogischen Grundsituationen – unabhängig von den Konjunkturen und Themen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Pädagogik wurde deshalb, jenseits ihrer methodologischen und wissenschaftstheoretischen Orientierungen und deren Veränderungen in den Debatten der modernen Disziplingeschichte, immer auch als eine „Wissenschaft für die Praxis“ (Flitner 1978) ausbuchstabiert. Diese der Begriffsgeschichte innewohnenden Elemente – Praxisbezug, diesem nachgeordnete theoretische Reflexion und Fundierung, die Weitergabe von Erfahrung durch institutionalisierte Lehre und Unterricht sowie das Menschsein in einem sozialen Umfeld und die humane Entwicklungstatsache als Urgrund aller Pädagogik – deuten auf eine starke Stellung des Begriffs und der Konzepte von Pädagogik in allen Bereichen der Erziehung. Anders gesprochen: Pädagogik erweist sich aufgrund dieser schattierungsreichen Begriffslogik bis heute als Leit- oder Überbegriff im Erziehungsgeschehen in Wissenschaft und Praxis. In diesen Sachverhalten findet sich deshalb auch ein wesentlicher Teil der Begründung des Konzepts der Demokratie-„Pädagogik“ als Dachbegriff, worauf wir im Folgenden noch zurückkommen.

## Erziehung

Erziehung meint zuerst Veränderung und betont das Verhältnis eines Menschen zu einem anderen bzw. zu anderen Gruppen von Menschen bis hin zur Gesellschaft. Veränderung kann dabei absichtsvoll, intentional vor sich gehen oder aber reaktiv, wenn ein „institutionelles und strukturelles Geschehen [...] in die individuelle Entwicklung eingreift“ (Miller-Kipp/Oelkers 2007, 205), wobei dann von funktionaler Erziehung die Rede ist. Grundsätzlich gilt, dass Erziehung „immer ein Balanceakt zwischen gewollter und möglicher Entwicklung“ (ebd., 206) ist. Erziehungswissenschaftlich gilt als unhintergebar, dass sich die Notwendigkeit von Erziehung und Lernen insbesondere auch auf Gesellschaft und Kultur erstreckt und darin ein zentraler Grund für die Erfolgsgeschichte der Schule als Institution, überhaupt die Geschichte staatlicher Erziehungs- und Bildungsorganisation liegt. Eine Besonderheit der deutschen Diskurse zum subjektiven, aber auch gesellschaftlichen Phänomen von Erziehungsstatsachen liegt in der Spezifik der deutschsprachigen Begriffe, da in der deutschen Sprache die genaue Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung als Besonderheit gilt – was in den angelsächsischen und romanischen Sprachäquivalenten von „education“ und „éducation“ semantisch so nicht hinterlegt ist. Denn diese Begriffe zielen ebenso auf Bildung wie auf Erziehung, sie sind in ihrem Gebrauch und ihrer Bedeutungsgeschichte umfassender. Auch dieser Aspekt deutet auf die besondere Stärke von „Pädagogik“ im Kontext von Demokratie, denn diese integrativ-umfassende Funktion leistet jener Begriff schon eher.

Eine besondere Qualität des Konzepts der Erziehung liegt darin, dass sie durch Erfahrung intensiv beeinflusst und deshalb über Erfahrung an die ausgelöste oder erstrebte Verhaltenserweiterung oder -veränderung gebunden ist. Überdies ist Erziehung ein oftmals normativ aufgeladener Begriff: „Im Kern sind Erziehungstheorien an moralische Erwartungen angeschlossen, die Richtung und Gewicht der Theorien bestimmen“ (Oelkers 2004, 303). Es ist klar, dass auch die Demokratie als Zielpunkt erzieherischer Einwirkungen und durch intentional veranlassenes Lernen eine solche normative Orientierung stiftet.

Eine alltags sprachliche – und naturgemäß auch durch die Geschichte der bisweilen repressiv wirksamen Pädagogik gestärkte – Wahrnehmungslinie rekurriert zudem mit kritischer Perspektive auf die ungleichen Machtverhältnisse in Konzepten der Erziehung. Bisweilen reiben sich daraus resultierende Vorbehalte gar an der Grundbedeutung des starken, sichtbar alten Verbums „ziehen“, das natürlich einen machtvollen (Er-)Zieher und einen diesem „Zug“ ausgelieferten Gezogenen – in alter Konnotation den „Zögling“ – meint. Bei einer solchen asymmetrischen Idee ist der Lernende jener, der tun muss, was der Erzieher sagt!



Gerade in der Schule sind empirisch gesehen Grundelemente eines solchen einseitigen Machtverhältnisses nicht so ohne Weiteres rationalisierbar und bis heute nicht vollständig zu beseitigen. Aktuelle begriffliche Kontexte der Erziehung haben sich davon frei gemacht. Im Kontext der Frage nach der Demokratie ist dieser begriffliche Sachverhalt aber nicht zu unterschätzen.

### **Bildung**

Die Substantivableitung zum für die deutsche Debatte in Pädagogik, Gesellschaft, Kunst und Kultur vielfach tragenden Verb „bilden“ – was etymologisch gesehen „eine Form geben, gestalten“ bedeutet, wobei der substantivischen Wurzel zu „Bild“ so etwas wie „Maß, Recht, richtig sein“ innewohnt (Kluge 1883/2018, 122 f.) – ist „ein Zentralbegriff der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache“ (Tenorth/Tippelt 2007, 92). Im Mittelpunkt von Konzepten der Bildung steht das sich planvoll und zielbezogen verändernde Subjekt. Bildungstheorie ist deshalb immer auch Lern- und Handlungstheorie, muss nach den Möglichkeiten und Motiven von Lernen und „sich bilden“ bei den Lernenden selbst fragen sowie an deren Autonomie als Anlage und zu stärkendem Ziel ausgerichtet werden. Vollendete Bildung macht sich mit dieser Perspektive dann selbst potenziell überflüssig, wenn sich kritischer Verstandesgebrauch und Handlungsbereitschaft zur Kompetenz bündeln – wobei dieser Gedanke abstrakt bleibt. Für die seit der Zeit des deutschen Idealismus diskutierte Bildungstheorien gilt das schon allein deshalb nicht, weil „Bildung“ als solche einen ständigen Veränderungs- und Erweiterungsprozess beschreibt, also ein dynamisches Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt voraussetzt.

Bis heute ist bildungstheoretisches Denken ein Dreh- und Angelpunkt der didaktischen Theorie im Hinblick auf Unterricht und Lernen. Dies gilt in besonderer Weise gerade für die politische Bildung (exemplarisch: Sander 2018; Lange 2008) bis hin zur neueren wirtschaftskritischen Debatte um die sozioökonomische politikdidaktische Theoriebildung (Haarmann/Kenner/Lange 2018) und zur Demokratiebildung (vgl. den Artikel von Kenner und Lange in diesem Band), die vorwiegend bildungstheoretisch orientiert ist. Bildung zielt auf Autonomie und Konzepte der Mündigkeit im Sinne kritischer Begleitung und Veränderung von Prozessen gesellschaftlichen Handelns, ja als Widerspruch zu allen Formen der Erziehung und Vergesellschaftung, geradezu als Polarität von „Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970).

### **Lernen**

Lernen meint zunächst „eine zielgerichtete Tätigkeit, die auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gerichtet ist“ (Krapp 2007, 455). Sie ist allen Le-

bewesen eigen, in besonderer Prägnanz aber dem Menschen, der durch bewusstes Lernen und die darauf beruhende Möglichkeit zur Selbstwahrnehmung und kritischen Reflexion seine Kenntnisse, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Haltungen und Fähigkeiten stetig erweitern kann: „Die Pädagogik hat es vor allem mit dieser Art von Lernen zu tun“, was nicht zwangsläufig mit sich bringt, „daß allen an einem Unterrichtsprozeß Beteiligten jederzeit diese Absichtlichkeit bewußt sein muß“ (Trembl 1995, 96). Lernen bezieht sich also auf die beiden Dimensionen von einerseits Erfahrung – diese kann bekanntlich absichtsvoll, aber auch passiv und von außen veranlasst erfolgen – und andererseits Veränderung. Es gibt vielfältige Theorien, die besondere Formen des Lernens beschreiben. Das beginnt bei der klassisch instrumentellen Konditionierung durch Reiz und Reaktion, bekannt ist das Pawlow'sche Reiz-Reaktions-Schema, bis hin zum genetischen Lernen nach Jean Piaget, das grundlegende Verhältnisse zwischen Mensch und Welt ebenso beschreibt wie die durch Assimilation und Akkommodation stufenförmig aufeinander aufbauenden Potenziale der Welterschließung, die mit der psychologischen Entwicklung von Intelligenz und dem Wachstum des Menschen koordiniert sind.

Lerntheorien und die damit verbundenen instrumentellen Fähigkeiten, die Lernende entwickeln, sind Kernelemente didaktischer Theorie und damit der Planung von institutionalisierten Lernsettings in Schule und anderen Bildungsinstitutionen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen. Wenn also vom Demokratielernen gesprochen wird, muss eine solche Verschränkung des Lernenden mit der demokratischen Welt sichtbar und beschreibbar sein. Von besonderem Interesse für die Frage nach der Demokratie ist die These, dass nicht allein der einzelne Mensch, sondern auch Gruppen, bis hin zu Gesellschaften lernen können. Das führt möglicherweise zur Notwendigkeit, unsere Idee davon zu korrigieren, dass wir alleine „Subjekte des Lernens“ (ebd., 101) sind. Denn dann gilt die Frage: Sind es nicht auch funktionale Systeme – also Institutionen der Gesellschaft wie etwa das Schulsystem oder die Hochschulen –, die „lernen“ und damit ihre Verhaltensstrukturen verändern können? Das zumindest versuchen systemtheoretische und struktur-funktionale Theorieansätze zu beschreiben.

### 3. Zwischenbilanz I

Der zwangsläufig holzschnittartige und perspektivische Durchgang durch vier zentrale Begriffe, die mit „Demokratie“ in den Diskursen seit Ende der 1990er Jahre verbunden werden und zu den entsprechenden Wortkomposita geführt haben, belegt – neben anderen noch anzuspreekenden Begründungen –, dass die

Entscheidung, den Diskurs um die demokratische Lernqualität unter dem Wort der „Demokratiepädagogik“ zu führen, gut begründet ist. Demokratiepädagogik als „Dachbegriff“ kann deshalb insbesondere in der Schule, aber auch in Institutionen und Orten der Jugendbildung Aufgaben, Unterstützungsstrukturen und Zielpunkte sowie normative Vorgaben gut abbilden. Der Begriff repräsentiert eben keine beliebige, zufällige oder gar unreflektierte Wahl. Er resultiert bedeutungsbezogen aus der übergeordneten Funktion, die das Konzept der „Pädagogik“ für die Entwicklung der erziehungsbezogenen Institutionen, vor allem der Schule, aber auch für die Notwendigkeit einer praxisbezogenen, gar nachgeordneten Forschung und darauf basierender Interventionen, beispielsweise im Bereich der Lehrerbildung, sowie auch der Schulentwicklungsbegleitung und der Professionalisierung von Jugendsozialarbeit zukommt. Diese Fülle an Aspekten und Inhalten konnte bislang, so lässt sich zeigen, mit dem Kompositum „Demokratiepädagogik“ am umfassendsten und hinsichtlich der damit verbundenen Handlungsoptionen und -programme am präzisesten beschrieben werden.

#### 4. Demokratiepädagogik

Mit dem Begriff Demokratiepädagogik wird demzufolge seit Beginn der 2000er Jahre und im Umfeld des bereits benannten BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ zunächst eine weite Darstellung und Rationalisierung aller institutionellen und sozialisatorischen Funktionen und Faktoren benannt, die zu einer „demokratischen Handlungskompetenz“ beitragen sollen oder beitragen können. Demokratiepädagogik konzipiert pädagogisches Handeln in Wissenschaft und Praxis mit einem breiten Anspruch. Es meint dabei das Zusammenwirken von Wissen, Haltung und Handlungsbereitschaft bei den Lernenden, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, letztlich aber auch bei Erwachsenen. Demokratiepädagogik umfasst, folgt man einer frühen Formulierung Wolfgang Edelsteins,

„pädagogische, insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten; um sich für Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten; um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln.“ (2007, 203 f.)

Zugleich wird der Begriff auch als „ein pädagogischer und bildungspolitischer Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte, Initiativen, Programme“ (Fauser 2007b, 202) angewendet und verstanden. Er konzipiert dabei einen „Integrations- und Sammelbegriff für alle Bemühungen, Demokratie-Lernen zu fördern“ (Fauser 2007a, 33). Demokratiepädagogik ist zudem – nach der bekannten kontroversen Debatte Anfang der 2000er Jahre (vgl. den Artikel „Die Kontroverse ‚Demokratiepädagogik und politische Bildung‘“ von Beutel, Gloe und Reinhardt in diesem Band) – ein inzwischen anerkannter Ergänzungsbegriff zum breiten Diskurs- und Forschungsfeld der politischen Bildung. Er ist dabei in starkem Maße – anders als die fachbezogene politische Bildung – mit einer ausgeprägt schulpädagogischen Perspektive verbunden. Das hat natürlich auch mit dem bis heute eine Schlüsselstellung einnehmenden Bund-Länder-Modellprojekt „Demokratie lernen & leben“ zu tun, das den äußeren Anlass für die Begriffsbildung und deren Folgen gegeben hat sowie als ein rein schulbezogenes Programm konzipiert und beschrieben worden ist.

Peter Fauser, einer der maßgeblichen Autoren des diesem Begriff zugrunde gelegten Konzeptpapiers „Magdeburger Manifest“ (2007), benennt in dieser schulpädagogischen Perspektive vier Gründe für die damit sich etablierenden Konstrukte und Handlungsstrategien: Das sind erstens die „Entdeckung der Schultheorie“ in den 1970er Jahren. Diese hat das struktur-funktionale Theorieschema angelsächsisch inspirierter Soziologie auf die Institution Schule abgebildet. Sie beschreibt deren Effekte für die gesellschaftlich-politische Integration der Lernenden. Das reicht von der „bürokratischen Rationalität“ der Schule (Lenhardt 1984) bis hin zu ihrem heimlichen Lehrplan (Zinnecker 1975). Wobei in all diesen Studien Wirkungen politischer Sozialisation sichtbar werden, die der demokratischen Bildung prinzipiell zugutekommen, oftmals aber auch – sofern sie nicht pädagogisch bearbeitet werden – eher entgegenlaufen: „Die Schule als Ganze erzieht: als Sozialisationsumwelt, als Agentur für die Zuteilung von Chancen, also als politisch relevanter Erfahrungs- und Lernraum“ (Fauser 2017, 91). Der zweite Grund liegt in der Konzentration des Forschungsinteresses dieser Zeit auf Schulen als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend 1989), die – mit Rekurs auf das oben zum Lernen von gesellschaftlichen Funktionseinheiten dargestellte Phänomen selbstoptimierender Veränderungen von Institutionen und Gruppenkonstrukten bezogen – eben auch „lernen“ können. So sprechen das Qualitätsraster des Deutschen Schulpreises und mittlerweile auch der bundesdeutschen Schulqualitätsstrukturen in den Ländern heute ganz selbstverständlich von der „Schule als lernenden Institution“, es gibt seit Längerem zudem eine entsprechende Fachzeitschrift „Die Lernende Schule“ (1989 ff.). Der

dritte Grund liegt aus Fausers Sicht „in der Erweiterung des Verständnisses von Lernen und Bildung durch Kompetenztheorie“ (2017, 91) und damit in der Etablierung empirischer Bildungsforschung als Leitkonzept der Pädagogik seit den 2000er Jahren. Der vierte Grund liegt in dieser Sichtweise in dem seit den 1980er Jahren erheblich veränderten Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft, in dem die Welt der institutionalisierten Demokratie durch eine lebendige und stetig weiterwachsende Bürgergesellschaft (Hamm-Brücher 1998) vitalisiert, bisweilen auch herausgefordert und korrigiert wird.

Innerhalb dieser funktionalen Begriffsbestimmungen haben sich tatsächlich eine Fülle an verschiedenen dimensionierten Programmen, Projekten und Initiativen etablieren lassen, die sich der Schärfung und Stärkung eines demokratischen Lernens, der demokratischen Handlungskompetenz und der demokratischen Schulentwicklung zuwenden. Das betrifft nahezu alle Felder der pädagogischen Institutionenwelt, von der Elementarerziehung (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011) über die Schulen aller Stufen und Formen bis hin zur Berufsbildung (Klier 2014). Erste Bemühungen um eine übergreifende Sammlung und Ordnung vorliegender Konzepte und Erfahrungen werden mit dem seit 2012 publizierten „Jahrbuch Demokratiepädagogik“ vorgelegt und seither fortgeführt (zuletzt Berkessel et al. 2020).

Ebenfalls hat sich in Ergänzung zu den bestehenden Strukturen der institutionalisierten politischen Bildung nach dem Ende des BLK-Modellprogramms eine Fachgesellschaft DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik) gegründet, die vor allem versucht, die in den pädagogischen Handlungsfeldern aktiven Initiativen und Projekte zu bündeln, um eine konstruktive Interessenwahrnehmung sowie öffentlich sichtbare Darstellung von praxisförderlichen Unterstützungsangeboten und Beratungsstrukturen zu etablieren (Edler 2012; [www.degede.de](http://www.degede.de) [zuletzt: 20.05.2021]). Hierzu moderiert diese Fachgesellschaft seit 2018 ein „Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ (Nanzig/Blank 2020).

Im Bereich der Gewaltprävention, der Prävention „gegen rechts“ und der Demokratieförderung bei den Handlungsfeldern des Jugend- und Sozialrechts ist – als ebenfalls gewichtiger Baustein der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung – das Programm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ in den Fokus des öffentlichen und fachlichen Interesses gerückt. Dieses Programm ist nach einer ersten Förderperiode 2015 bis 2019 Ende 2019 in seine zweite Förderperiode von 2020 bis 2024 getreten. Obschon im Herbst 2019 aufgrund einer Reihe rechtsextremistisch motivierter Ereignisse – insbesondere der Anschlag auf die Synagoge von Halle mit zwei Todesopfern erzeugte öffentliche Aufmerksamkeit und ein gesellschaftliches Erschre-

cken – kurzfristige Mittelerhöhungen realisiert worden sind, steht das Bundesprogramm und sein Umstrukturierungsdesign der zweiten Förderphase in der Kritik, weil viele innovative Projekte nicht den beantragten Status eines Modellprojekts erreichen und weil es offensichtlich bei den freien Träger\_innen der politischen Jugendbildung die Befürchtungen verstärkt, dass deren fragiles System von Akteur\_innen und Korporationen durch die mutmaßlich damit verbundene Verlagerung der Demokratieförderung in zeitbegrenzte Projektformen weiter destabilisiert wird (Widmaier 2020).

Überdies gibt es mit dem Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ einen seit 1990 aktiven und strukturstabilen Akteur der Demokratiepädagogik im Feld von Schule und Jugendbildung. Er hat in den drei Dekaden seiner Arbeit sich nicht nur als Wettbewerb, der Schüler\_innen und Schulen sowie Jugendliche in pädagogischen Institutionen und der Sozialarbeit für ihr besonderes demokratiepädagogisches Engagement anerkennt und fördert, profiliert. Vielmehr konnte der Wettbewerb auch eine maßgebliche Rolle als grundständige Datenquelle für das Potenzial demokratischer Lernformen und schulischer sowie schulnaher Konzepte der Demokratiepädagogik wahrnehmen (zuletzt: Beutel/Fauser 2013; Beutel/Feurich 2020; vgl. dazu den Artikel von Feurich/Förster in diesem Band).

Zudem hat auch die politische Bildung ihre Konzepte und Positionen in den Jahren seit Abschluss des BLK-Modellprogramms ergänzt und zum Teil verändert. Dies geschah auf Basis verschiedener Reaktionen zur fachdidaktischen Kritik an einer zu einseitig etatistischen Orientierung ihrer Konzepte von der Unterrichtsplanung bis zur Lehrerbildung der sozialwissenschaftlichen Fächer. Vor allem durch Gerhard Himmelmanns Studienbuch „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (2001) wurde eine Diskussion angeregt, die einen sichtbaren Modernisierungsschub in der Fachdidaktik der politischen Bildung nach sich gezogen hat. So wurden auch in diesem Feld eine Reihe an Initiativen und Projekten etabliert, innerhalb derer ein erweiterter Blick auf die Förderung von Demokratiekompetenz der Lernenden durch verschiedene Formen der politischen Bildung und des sozialkundlichen Unterrichts stattfinden soll (Reinhardt 2018; Gloe/Oeftering 2017).

Zu erkennen ist dies auch an der Etablierung eines „Instituts für Didaktik der Demokratie“ an der Leibniz Universität Hannover, das in profilierter Weise eine Fülle an themenverschiedenen, zugleich sich ergänzenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten positioniert hat, die sich politischer Bildung und der Demokratiepädagogik in gleicher Weise zuwenden. Auch aus diesem Kontext heraus bekommt die neuere Debatte um „Demokratiebildung“ (vgl. den Artikel von Kenner und Lange in diesem Band) Anregung und Präzisierung. Ein beson-