

Bildung zu demokratischer Kompetenz

Gutachten

Yvonne Anders, Hans Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Nele McElvany, Hans-Günther Roßbach, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann

Maßnahmen der politischen Bildung zielen darauf ab, die Widerstandsfähigkeit (angehenden) Bürgerinnen und Bürger gegenüber populistischen Verführungen zu stärken und demokratische Werte und Normen nachhaltig zu verankern. Dabei geht es um die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen, die Akzeptanz der Pluralität von Interessen und politischen Ansichten sowie die Bereitschaft zur Persönlichkeitsentwicklung und politischer Kompromissfindung zu fördern. Demokratiebildung hat die Aufgabe, auf Basis kollektiver Normen und im Sinne zukunftsorientierter Problemlösungen die politische Partizipationsfähigkeit der Lernenden in einer

Die Anfälligkeit für die scheinbar einfachen Problemlösungsversprechen von Populisten wird durch die Dynamik der Globalisierung und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel gefördert, der bei vielen Menschen Gefühle der Unsicherheit und des Kontrollverlustes auslöst. Die Übertragung von nationalen Kompetenzen auf eine übergeordnete Ebene bedeutet angesichts der Herausforderungen der Globalisierung eigentlich keinen Verlust an Souveränität, sondern vielmehr eine Rückgewinnung politischer Steuerungsfähigkeit, beispielsweise für die Durchsetzung von Umweltstandards oder für effektive Maßnahmen gegen Steuerflucht.

Die freiheitliche Demokratie steht also heute vor großen Herausforderungen. Während demokratische Regierungssysteme nach Ende des Zweiten Weltkrieges konkurrenzlos erschienen und ihr weltweiter Siegeszug vollzogen war, gibt es heute Befürchtungen, dass eine Zeit „demokratischer Rezession“ (Diamond 2015) anbricht. Selbst etablierte Demokratien in Europa und Amerika geraten zunehmend unter Druck. Die Herausforderungen sind vielfältig und erfordern eine Neubewertung der Rolle der

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung zu demokratischer Kompetenz

Gutachten

WAXMANN

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

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, stellvertr. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Universität Hamburg,
Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Yvonne Anders, Prof. Dr. Hans Dieter Daniel,
Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Olaf Köller, Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Nele McElvany, Prof. em. Dr. Hans-Günther Roßbach,
Prof. Dr. Tina Seidel, Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbw – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Jahn
www.aktionsrat-bildung.de

ISBN 978-3-8309-4181-1
<https://doi.org/10.31244/9783830941811>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020
info@waxmann.com, www.waxmann.com
Gesamtgestaltung und Satz: SOCIAL CREATIVE ROOM GmbH, München
Druck: Mediaprint, Paderborn
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgend-
einer Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Alle Angaben dieser Publikation beziehen sich ohne jede Diskriminierungsabsicht
grundsätzlich auf alle Geschlechter.

Dieses Werk ist unter der Lizenz **CC BY-NC-SA 4.0** veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (**CC BY-NC-SA 4.0**)



Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG	21
1 Historische, ökonomische, politikwissenschaftliche und psychologische Grundlagen einer Bildung zu demokratischer Kompetenz	29
1.1 Zur historischen und ökonomischen Bedeutung von Demokratie und demokratischer Bildung	29
1.2 Zur Lage der Demokratie	39
1.3 Zur Lage der Demokratiebildung	41
1.4 Psychologische Voraussetzungen und Dimensionen demokratischer Kompetenz	50
1.4.1 Prosoziale und moralische Entwicklung in Kindheit und Jugend	53
1.4.2 Politische Sozialisation in mittlerer Kindheit und Jugend	59
1.4.3 Einflussfaktoren für die prosoziale und moralische Entwicklung von Kindern und die politische Sozialisation Jugendlicher	66
1.4.4 Psychologisch begründete Maßnahmen zur Förderung demokratischer Kompetenz	71
2 Frühe Bildung	77
2.1 Empirische Ergebnisse zu Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen	78
2.2 Partizipation und Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Bundesländer	84
2.3 Konzepte und Programme für Kindertageseinrichtungen	87
2.3.1 Zusammenarbeit mit Eltern	87
2.3.2 Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Leitung sowie der Träger von Kindertageseinrichtungen	89
2.3.3 Kriterien für Partizipation in Qualitätskonzepten für Kindertageseinrichtungen	91
2.3.4 Modelle und Interventionsprogramme	92
2.4 Handlungsempfehlungen	96

3	Primarstufe	99
3.1	Konzeptionelle Überlegungen zur Bedeutung von Bildung zu demokratischer Kompetenz im Grundschulalter	99
3.2	Bildung zu demokratischer Kompetenz als Ziel von Grundschulen	100
3.3	Schulische Inhalte in der Grundschule im Bereich Bildung zu demokratischer Kompetenz	103
3.4	Empirische Befunde zum Stand der Demokratiebildung im Grundschulalter	110
3.5	Handlungsempfehlungen	114
4	Sekundarstufe	117
4.1	Dimensionen schulischer Demokratiebildung in der Sekundarstufe	117
4.2	Demokratieerziehung als Schulprinzip	119
4.3	Demokratieerziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und Vermittlung politischer Kompetenzen im Fachunterricht	122
4.3.1	Zieldimensionen auf europäischer Ebene (Europarat, EU)	122
4.3.2	Zieldimensionen für den Unterricht anhand politikdidaktischer Kompetenzmodelle	124
4.4	Gegenwärtige Praxis des Politikunterrichts	127
4.4.1	Analyse ausgewählter Curricula	127
4.4.2	Umsetzung des Politikunterrichts im schulischen Fächerkanon	128
4.4.3	Didaktische Unterrichtskonzepte im Politikunterricht	130
4.4.4	Einschätzung des Politikunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler	133
4.5	Professionalisierung und Lehrerbildung	135
4.5.1	Verankerung in der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung	135
4.5.2	Verankerung in der fachdidaktischen Lehrerbildung	136
4.5.3	Verankerung in der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung	137
4.5.4	Lehrerfortbildungen und Professionalisierung fachfremden Personals	138
4.6	Zur Situation von politischer Bildung und Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler	139
4.6.1	Politische Bildung in der ICCS	140
4.6.2	Politisches Wissen und Argumentieren als Basisdimensionen im Mindset	142
4.6.3	Identität – Zugehörigkeitsgefühl und Bedeutung von Zugehörigkeit	145
4.6.4	Gruppenbezogene Einstellungen	145

4.6.5	Einstellung zur Rolle der Bürgerinnen und Bürger und Partizipationsbereitschaft	146
4.6.6	Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten	148
4.7	Handlungsempfehlungen	149
5	Berufliche Bildung	153
5.1	Zum Beitrag beruflicher Bildung für Demokratie und zivilgesellschaftliche Partizipation	153
5.1.1	Ziele der beruflichen Bildung im Kontext der Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft	154
5.1.2	Das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung	155
5.1.3	Kompetenzerwerb und Lerngelegenheiten für Demokratie und zivilgesellschaftliche Partizipation in der beruflichen Bildung	156
5.2	Akteure der beruflichen Ausbildung und deren Zielsysteme	157
5.2.1	Zur Relevanz demokratischer und zivilgesellschaftlicher Bildung in den drei Sektoren beruflicher Ausbildung	157
5.2.2	Lerngelegenheiten am Lernort Berufsschule	159
5.2.3	Curricular verankerte Lernziele und gesetzlich geregelte Mitbestimmungsmöglichkeiten in Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten	162
5.2.4	Unzureichende Lerngelegenheiten im Übergangssektor	168
5.2.5	Ausbildung des pädagogischen Personals	169
5.3	Ausgewählte empirische Befunde zu politischem Interesse und Formen gesellschaftlicher Teilhabe bei Jugendlichen in der beruflichen Bildung	170
5.3.1	Zur Datenlage	170
5.3.2	Politisches Interesse, Partizipationsformen und Kompetenzen von Auszubildenden als Bedingungen zivilgesellschaftlicher Partizipation	171
5.4	Handlungsempfehlungen	179
6	Hochschule	181
6.1	Demokratiebildung von der ältesten Bildungseinrichtung, der Akademie Athens, bis nach Bologna	181
6.1.1	Akademische Demokratieerziehung in der Antike	181
6.1.2	Akademische Demokratieerziehung revisited: Bologna-Lernen	181
6.1.3	Eine internationale Konsequenz: Liberal-Arts-Colleges?	183
6.1.4	Eine Prämisse aus der Unternehmenswelt: Corporate Social Responsibility	184

6.2	Der Qualifikationsstatus Jugendlicher im Hinblick auf Demokratie und Zivilgesellschaft	185
6.3	Beispiele allgemeinbildender Hochschulstudien in Deutschland und international	188
6.4	Koordinations- und Klärungsbedarf hochschulischer Allgemeinbildung	190
6.5	Konzepte von „Civic Education“ und Demokratieerziehung	192
6.5.1	Studium generale	194
6.5.2	Kompetenzen und Inhalte	195
6.6	Handlungsempfehlungen	199
7	Weiterbildung	201
7.1	Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement („Civic Education“): Lernen durch Handeln	201
7.2	Außerschulische politische Bildung in der Zivilgesellschaft	202
7.3	Aktuelle Quellen zur Analyse des Zusammenhangs von freiwilligem, bürger- oder zivilgesellschaftlichem Engagement und Weiterbildung	207
7.4	Freiwilliges Engagement in Deutschland und die Bedeutung von Weiterbildung	208
7.5	Freiwilliges Engagement in den Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung	212
7.6	Fort- und Weiterbildung als Stütze des freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagements	213
7.7	Gesellschaftliche Verantwortung und Teilnehmerorientierung in der Bildung als Voraussetzungen für Demokratie	217
7.8	Handlungsempfehlungen	221
	Literatur	223
	Abbildungsverzeichnis	273
	Tabellenverzeichnis	274
	Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	275
	Verzeichnis der externen Experten	279

Vorwort

Werte wie die Unantastbarkeit und Würde des Menschen, die freie Entfaltung des Einzelnen und die Gleichheit aller Menschen sind in Deutschland unverrückbar verankert. Wir leben in einem weltoffenen Land, das seinen Bürgerinnen und Bürgern vielfältige Möglichkeiten bietet und wirtschaftliche, soziale und politische Stabilität gewährleistet. Dabei handelt es sich historisch gesehen um vergleichsweise junge Errungenschaften. Die genannten Werte sind keineswegs selbstverständlich. Wir haben es leidenschaftlichen Demokraten zu verdanken, dass unsere Gesellschaft heute auf einem soliden Fundament steht: Denn eine freiheitlich demokratische Grundordnung ist die wesentliche Voraussetzung für Frieden, Sicherheit und Wohlstand.

Umso bedenklicher ist es, dass sich immer mehr Menschen von populistischen Parolen beeinflussen lassen. Radikale Parteien von Links und Rechts bieten vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Probleme. Hinzu kommt die rasante Entwicklung der sozialen Medien, die das Kommunikationsverhalten grundlegend verändern und damit auch die Demokratiebildung vor neue Herausforderungen stellen.

Gerade vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über Hass und Hetze in sozialen Netzwerken sind Demokratiebildung und Werteerziehung essentiell. Eine funktionierende demokratische und rechtsstaatliche Gesellschaft ist nur möglich, wenn die Achtung vor den Meinungen anderer, die Rücksichtnahme gegenüber Schwächeren und ein respektvolles Miteinander schon in jungen Jahren gelernt und in allen Bildungsphasen kontinuierlich verankert und weiterentwickelt werden. Im vorliegenden Gutachten beleuchtet der Aktionsrat Bildung daher die Vermittlung demokratischer Kompetenzen im deutschen Bildungswesen.

Dabei befasst sich der Aktionsrat Bildung zunächst mit den vorhandenen Konzepten politischer Bildung und nimmt anschließend die einzelnen Bildungsphasen genauer in den Blick. Entsprechend empfiehlt das Gremium für die unterschiedlichen Altersstufen konkrete politische Bildungsmaßnahmen, mit deren Hilfe demokratische Kompetenzen entwickelt und gefestigt werden können. So muss nach Meinung der Experten schon in der frühkindlichen Bildung die Vermittlung demokratieorientierten Handelns im Mittelpunkt stehen. Denn bereits in diesem Alter können und sollen den Kindern grundlegende Vorläuferkompetenzen für ihr weiteres demokratisches Handeln vermittelt werden.

Im Gutachten wird betont, dass in der Primarstufe bereits kognitiver Wissenserwerb möglich und sinnvoll ist, und es empfiehlt eine kindgerechte Herangehensweise, zum Beispiel im Rahmen von Planspielen. Im Bereich der Primar- und verstärkt in der Sekundarstufe fordert der Aktionsrat Bildung, dem kognitiven Lernen schrittweise einen immer größeren Stellenwert einzuräumen. Dringend notwendig ist es nach Ansicht der Experten, dass demokratisches Wissen als fächerübergreifendes Prinzip Eingang in alle Schulfächer findet. Der Aktionsrat Bildung plädiert außerdem dafür, das Personal aller Bildungsstufen durch Aus- und Weiterbildungsangebote noch besser für seine wichtige und zweifellos komplexe Aufgabe zu qualifizieren.

Bildung ist ein elementarer Bestandteil der verbandspolitischen Arbeit der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Für gesellschaftliche Teilhabe, ein selbstbestimmtes Leben und wirtschaftlichen Erfolg ist Bildung der Schlüssel. Umso wichtiger ist ein gerechter und zugleich individueller Zugang zu Bildung. Die vbw setzt sich dafür ein, das Bildungssystem in Bayern und in Deutschland voranzubringen. Im Jahr 2005 haben wir den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen, der mit seinen Gutachten wertvolle Arbeit leistet. Die Ergebnisse finden in der deutschen Bildungslandschaft stets großes Interesse.

Ich danke allen Mitgliedern des Gremiums, dass sie sich in dem diesjährigen Gutachten des wichtigen Themas der demokratischen Kompetenz angenommen haben. Die vorgelegten Handlungsempfehlungen liefern wichtige Impulse, um die politische Bildung in unserem Land noch stärker zu verankern und die Menschen wieder mehr für Freiheit und Demokratie zu begeistern. Den Lesern des Gutachtens wünsche ich eine interessante und informative Lektüre.

Wolfram Hatz

Präsident
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Die gegenwärtige Situation der Demokratie in Deutschland und in anderen Ländern ist besorgniserregend. In kurzer Folge werden die Bürgerinnen und Bürger, vor allem aber auch die verantwortlichen Entscheidungsträger von Neuigkeiten erreicht, die auf einen Kollaps der rationalen Gesellschaftsmitte hindeuten: Das Erstarren des linken und rechten Rands der Gesellschaft zu einer – allerdings polaren – Bevölkerungsmehrheit und gleichzeitig das Schrumpfen und die Zersplitterung einer Mitte in kleine Parteien hat sich zuletzt 2019 bei der Landtagswahl im Bundesland Thüringen gezeigt. Gleichzeitig sind Radikalisierungstendenzen in etlichen, nicht nur politischen, sondern auch religiös-weltanschaulichen Milieus zu beobachten, die auch vor Gewalttaten nicht zurückschrecken.

Diese Lage wirft zahlreiche Fragen auf, vor allem die, ob das System der politischen Bildung in Deutschland versagt hat und mit welchen Maßnahmen aus dem Bildungssystem heraus überhaupt ein Beitrag zur Stabilisierung der Demokratie geleistet werden kann.

Nur ein Teil dieser Fragen kann auf der Grundlage empirischer Untersuchungen beantwortet werden. Die meisten dieser Studien beziehen sich auf Jugendliche: Mit der gesellschaftlichen Heterogenisierung und Individualisierung gehen auch eine Abnahme der politischen Parteienbindung und eine Zunahme der Wählervolatilität (vgl. Arzheimer 2012) einher. Für das politische Engagement von Jugendlichen zeigt sich zudem seit Jahren ein Trend zu punktuell, sporadischem politischen Engagement bei abnehmender Bereitschaft, längerfristige Verpflichtungen einzugehen, politischen Organisationen beizutreten oder politische Ämter zu übernehmen. Die Shell-Jugendstudien von 2015 und 2019 (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015; Albert u. a. 2019) zeichnen insgesamt ein gemischtes Bild des Verhältnisses der Jugend zur Politik. Während das politische Interesse im Vergleich zu den 2000er Jahren angestiegen ist und hier 2015 eine „Trendwende“ ausgemacht wurde, neigen die Jugendlichen weiterhin eher zu individueller, niedrigschwelliger politischer Partizipation. Die Bereitschaft zur Beteiligung in politischen Parteien, denen die Jugendlichen generell wenig Vertrauen entgegenbringen, ist gering. Auch das politische Responsivitätsgefühl, also die Einschätzung, dass die Politikerinnen und Politiker die Bedürfnisse der Bevölkerung berücksichtigen, ist bei den Jugendlichen wenig ausgeprägt. Zugleich zeigen sich deutliche Schichtunterschiede, so eine starke soziale

Differenzierung der politischen Beteiligung der Jugendlichen, aber auch ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie. Interessant sind ergänzend Befunde politikwissenschaftlicher Studien, nach denen auch neue Formen politischen Engagements wie „digital tools“ am sozialen Gefälle politischer Beteiligung wenig ändern – sie treten zwar teilweise an die Stelle tradierter Partizipationsformen, werden aber weiterhin vor allem von sozioökonomisch besser ausgestatteten Gesellschaftsmitgliedern genutzt. Die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Demokratie in Deutschland ist seit der Shell-Jugendstudie 2006 (vgl. Albert/Hurrelmann 2006) kontinuierlich gestiegen. Noch immer bestehen hier Ost-West-Unterschiede, die sich allerdings kontinuierlich und in der aktuellen Studie von 2019 nochmals sprunghaft verringert haben. Die Akzeptanz politischer Gewalt ist insgesamt gering, allerdings bei sich politisch weit rechts verortenden Jugendlichen deutlich höher ausgeprägt als bei ihren Altersgenossen.

Die seit 2018 aktive Bewegung „Fridays for Future“ steht für eine stärkere Orientierung an kollektiven Normen und kollektiven Formen politischer Partizipation. Sie pocht auf eine zukunftsverträgliche Veränderung des individuellen Verhaltens der Menschen, aber ebenso auf effektive politische Antworten auf die Herausforderungen des Klimawandels. Die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2019 zeigen allerdings, dass sich unter dem Eindruck und den Erfahrungen dieser Protestbewegung die politischen Orientierungen der Jugend insgesamt wenig verändert haben, dass also keine breite Politisierung der Jugendlichen auszumachen ist. So ist das politische Interesse gegenüber 2015 sogar leicht rückläufig, wenn es auch noch immer deutlich über den Werten der 2000er Jahre liegt. Dabei ist festzustellen, dass auch die „Fridays for Future“-Bewegung von einer starken sozialen Selektion gekennzeichnet ist – es sind vor allem Jugendliche mit höherem (angestrebten) Schulabschluss beziehungsweise Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus, die sich hier engagieren (vgl. Sommer u. a. 2019). Was diese Jugendbewegung bereits unter Beweis gestellt hat, ist ein großes Potential für das politische Agendasetting. Ohne den lauten und anhaltenden Druck der jüngeren Bürgerinnen und Bürger auf der Straße und im Internet wäre beispielsweise die rasche, parteienübergreifende Zustimmung zu der Forderung, dass CO₂ grundsätzlich bepreist werden soll – sei es über Steuern oder einen Zertifikatehandel –, schwer vorstellbar. Eine offene Frage ist, ob und wie sich die hier engagierten Jugendlichen künftig an den weiteren Stationen demokratischer Willensbildung und Entscheidungsfindung beteiligen werden – also am Erarbeiten und Einbringen konkreter, konkurrierender Lösungsvorschläge, am Aushandeln von Kompromissen angesichts divergierender Interessenlagen sowie an der politischen Entscheidungsfindung in den zuständigen Gremien der parlamentarischen Demokratie.

Angesichts der hier skizzierten Herausforderungen der Demokratie steht die politische Bildung vor großen Aufgaben. Maßnahmen der politischen Bildung zielen darauf ab, die Widerstandsfähigkeit der (angehenden) Bürgerinnen und Bürger gegenüber populistischen Verführungen zu stärken und demokratische Werte und Normen nachhaltig zu verankern. Dabei gilt es, die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen, die Akzeptanz der Pluralität von Interessen und politischen Ansichten sowie die Bereitschaft zu Perspektivenübernahme und politischer Kompromissfindung zu fördern. Demokratiebildung hat die Aufgabe, auf Basis kollektiver Normen und im Sinne zukunftsorientierter Problemlösungen die politische Partizipationsfähigkeit der Lernenden in einer globalisierten Welt zu stärken. Wichtig hierfür ist auch die Förderung einer politischen Medienkompetenz im Digitalzeitalter.

Das diesjährige Gutachten geht auf einen Teil dieser Herausforderungen ein und formuliert Lösungsvorschläge aus der Perspektive der Bildungspolitik. Schon in seinem Titel stellt es unmissverständlich fest, dass es die Aufgabe des Bildungssystems ist, neben vielen anderen Fähigkeiten und vielem anderen Wissen „demokratische Kompetenz“ herauszubilden.

Die freiheitliche Demokratie steht also heute vor großen Herausforderungen. Während demokratische Regierungssysteme nach Ende des Kalten Krieges konkurrenzlos erschienen und ihr weltweiter Siegeszug vorgezeichnet war, gibt es heute Befürchtungen, dass eine Zeit „demokratischer Rezession“ (Diamond 2015) anbricht. Selbst etablierte Demokratien in Europa und Amerika geraten zunehmend unter Druck. Die Herausforderung liegt gegenwärtig anders als in den 1990er Jahren weniger in einer verbreiteten politischen Apathie als im Zulauf populistischer und antidemokratischer Strömungen.

Populismus kann als eine „dünne Ideologie“ verstanden werden, die in verschiedenen Varianten in Erscheinung tritt und dabei rechtsradikale (z. B. Alternative für Deutschland, Freiheitliche Partei Österreichs, Italiens Lega Nord) oder linksradikale (z. B. Kommunistische Plattform der Partei „Die Linke“, Venezuelas Präsident Maduro) Züge tragen oder sich wie Italiens Fünf-Sterne-Bewegung jenseits traditioneller politischer Kategorien bewegen kann (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2012; Müller 2016; Mounk 2018). Gemeinsam ist den Populisten eine lautstarke Ablehnung der vermeintlichen Eliten und außenstehender Gruppen. Sie nehmen für sich in Anspruch, dass sie und nur sie alleine den wahren Volkswillen vertreten, während kontroversen Ansichten und anders gelagerten Interessen die Daseinsberechtigung abgesprochen wird. Die zentrale Gefahr des Populismus für die repräsentative Demokratie besteht in seiner Ablehnung des

Pluralismusprinzips – der demokratische Slogan „Wir sind das Volk“ wird zu einem „NUR WIR sind das Volk“ umdefiniert.

Demokratische Regierungssysteme werden heute weniger gewaltsam durch Putsch attackiert als vielmehr schrittweise von innen her ausgehöhlt, wobei populistische Anführer die ihnen durch demokratische Wahlen eigentlich auf Zeit übertragene Macht dafür missbrauchen, die liberale Demokratie zu demonstrieren (vgl. Levitsky/Ziblatt 2018). Institutionelle Arrangements können politischen Systemen einen gewissen Schutz bieten, doch auch geschriebene und ungeschriebene Verfassungen können der Demokratie letztlich keine „Ewigkeitsgarantie“ geben. Um demokratische politische Systeme dauerhaft zu stabilisieren, bedarf es darüber hinaus einer gesellschaftlich verankerten demokratischen politischen Kultur (vgl. Almond/Verba 1963; Westle/Gabriel 2009; Dalton/Welzel 2014).

Die Empfänglichkeit für die scheinbar einfachen Problemlösungsversprechen von Populisten wird durch die Dynamik der Globalisierung und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel gefördert, der bei vielen Menschen Gefühle der Verunsicherung und des Kontrollverlustes auslöst. Die Übertragung von nationalen Kompetenzen auf eine übergeordnete Ebene bedeutet angesichts der Herausforderungen der Globalisierung eigentlich keinen Verlust an Souveränität, sondern vielmehr eine Rückgewinnung politischer Steuerungsfähigkeit, beispielsweise für die Durchsetzung von Umwelt- und Sozialstandards oder für effektive Maßnahmen gegen Steuerflucht. Allerdings erleben dies bedeutende Teile der Bevölkerung anders und nehmen die Übertragung politischer Kompetenzen auf eine höhere Ebene allein als Verlust an Selbstbestimmung wahr.

Die Zunahme an empfundener Komplexität und Verunsicherung fördert einen Trend zur Polarisierung und Radikalisierung der Gesellschaft (vgl. Lantermann 2016). Die Menschen sind anfällig für eine Radikalisierung, die einfache Unterscheidungen anbietet und ein Gefühl der „Selbstermächtigung“ mit sich bringt. Zugleich nimmt die Dialogbereitschaft in der Gesellschaft ab – man ist nicht mehr willens, die Positionen anderer anzuerkennen, ja überhaupt deren Perspektive zu übernehmen. Die für Demokratien so zentrale Fähigkeit, Kompromisse einzugehen und in Mehrheitsentscheidungen auch Minderheitenpositionen zu berücksichtigen, geht zunehmend verloren. Die sozialen Medien befeuern die gesellschaftliche Polarisierung zusätzlich.

Die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien hat die Bedingungen der „Mediendemokratie“ (Meyer 2010, S. 221ff.) massiv verändert.

Während noch Anfang der 2000er Jahre die positiven Erwartungen an einen Zugewinn politischer Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger, gerade auch der jüngeren Generation, im Vordergrund standen, sind mittlerweile auch große Herausforderungen der Digitalisierung für die Funktionsfähigkeit von Demokratien sichtbar geworden. So hat das Internet die Zugänglichkeit von Informationen zwar enorm gesteigert, zugleich aber auch zu einer wachsenden Flut an ungeordneter Information geführt. Diese Entwicklungen erfordern auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger ein neues Maß an Orientierungsfähigkeit mit angepassten Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähigkeiten (vgl. Kneuer/Salzborn 2016).

Die Digitalisierung hat nicht nur die Angebote verändert, sich politisch zu informieren, sondern auch die Möglichkeiten, selbst politisch aktiv zu werden und an der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung teilzuhaben. So bietet das Internet über „e-democracy tools“ wie Online-Petitionen und netzbasierte Bürgerberatungsforen Potentiale für eine stärker partizipatorische Demokratie.

Eine weitere große Herausforderung der Digitalisierung für die Demokratie besteht in der Einschränkung der Datensouveränität der Bürgerinnen und Bürger durch Internetkonzerne, aber auch durch den Staat (vgl. Lamla 2019; Snowden 2019). Dazu kommt die Gefahr einer „algorithmischen Diskriminierung“ (vgl. Kersting 2018): Auf der Grundlage soziodemografischer und sonstiger Informationen entscheiden intransparente Algorithmen über die Kreditwürdigkeit der Bürgerinnen und Bürger. Dies führt zu ungleichen Chancen beim Zugang zu Dienstleistungen wie Versicherungen oder Krediten.

Die Gesellschaft ist heute von einer zunehmenden Heterogenisierung, aber auch Individualisierung geprägt. Man denke beispielsweise an Instagram und YouTube, die Bühnen der persönlichen Inszenierung und Bewertungsmärkte für kommerzialisierte Selbstdarstellung bieten.

Die von Reckwitz 2017 konstatierte „Krise des Allgemeinen“ beinhaltet auch eine Krise des Politischen: Die politische Debatte verlagert sich in autonome Teilöffentlichkeiten, nicht zuletzt angetrieben durch die Dynamiken der digitalen Medien. Tendenzen des „Kulturexistenzialismus“ fördern die Bildung gesellschaftlicher Subgruppen, die ihre eigenen Ansichten für sakrosankt erklären und der politischen Debatte entziehen. Die zentrale Frage lautet, wie eine Rekonstitution des Allgemeinen in einer „Gesellschaft der Singularitäten“ möglich ist.

Um diesen Fragen nachzugehen, beginnt das Gutachten mit einem kurzen historischen Blick auf zwei sich durch mehr als 2.000 Jahre hindurchziehende Dualitäten (vgl. Kapitel 1.1). Sie bestehen in der Frage, ob die Erziehung der nachwachsenden Generation zur Staatlichkeit und zur Akzeptanz von Demokratie eine Aufgabe entweder der Familie oder des Staates ist. Aus historischer Sicht kommen beide Formen der Verantwortungszuschreibung vor. Und des Weiteren: Wird demokratische Kompetenz eher durch explizite kognitive Prozesse unter Einschluss von erheblichem Wissen über die demokratische Staatsform vermittelt oder eher implizit im Sinne einer „Civic Education“, die im Vollzug des kindlichen beziehungsweise jugendlichen Handelns Demokratie zweiter Ordnung (nicht nur einer Mehrheitsherrschaft) vermittelbar macht? Das Kapitel befasst sich sodann mit der Frage nicht nur nach der historischen, sondern gleichzeitig auch ökonomischen Bedeutung demokratischer Erziehung in einer sozialen Marktwirtschaft. Es zeigt, dass die Bildung zu demokratischer Kompetenz sowohl historisch als auch systematisch ohne Alternative ist.

Um herauszuarbeiten, welche Problemursachen eher im politischen und welche eher im Bildungsbereich zu suchen sind, widmet sich das darauffolgende Kapitel „Zur Lage der Demokratie“ Ursachen und Formen der Erosion des Demokratischen (vgl. Kapitel 1.2). Dadurch wird klarer, welche Dimensionen durch Interventionen im Bildungssystem überhaupt bearbeitbar sind und welche nicht.

Sodann befasst sich das Kapitel „Zur Lage der Demokratiebildung“ mit der Frage, die jeden Beobachter der bildungspolitischen Entwicklung in den zurückliegenden fünf Jahrzehnten umtreiben muss: Welche Konzepte politischer Bildung, welche Konzepte des „Demokratielernens“ haben sich herausgebildet und sind didaktisch erfolgreich oder weniger erfolgreich gewesen? Drei solcher Formen des Demokratielernens lassen sich beschreiben: Demokratielernen als Schulprinzip, Demokratielernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und Demokratielernen im Fachunterricht. An diese Konzepte ist die Frage zu stellen, inwieweit sie erschöpfend und vor allen Dingen erfolgreich sind (vgl. Kapitel 1.3).

Entsprechend der gesellschaftlichen Möglichkeitsprüfung muss aber auch eine auf das Individuum bezogene Prüfung stattfinden. Sie findet ihren Ausdruck in dem Kapitel „Psychologische Voraussetzungen und Dimensionen demokratischer Kompetenz“, in dem dargelegt wird, auf welchen kindlichen beziehungsweise jugendlichen oder auch adulten Entwicklungsstufen überhaupt welche Möglichkeiten des Erwerbs demokratischer Kompetenz möglich sind, welches

die jeweiligen Akteure der Wahl sein sollten, welche Aktionsformen die geeignetsten sind und welche Ziele vernünftigerweise verfolgt werden können (vgl. Kapitel 1.4). Daraus ergibt sich eine Art Stufentheorie der Entwicklung demokratischer Kompetenz, an die die einzelnen bildungsstufenbezogenen Kapitel jeweils anschließen.

Nach dem eingeführten Muster aller Gutachten des **AKTIONSRATSBILDUNG** beginnt im zweiten Teil des Gutachtens dann die Abfolge einer Betrachtung der einzelnen Bildungsphasen. Schon hier zeigt sich ein Phänomen, das sich mehr oder minder durch alle Bildungsphasen zieht: Empirisch gesättigtes Wissen über die Wirksamkeit des Demokratielernens ist überschaubar. Es drängt sich die Vermutung auf, dass sich dieser Umstand einer Grundbedingung der Entstehung politischen Unterrichts verdanken könnte: Sie besteht darin, dass Konzepte politischer Bildung in der Regel sehr stark selbst politisch akzentuiert sind, eine jeweils bestimmte politische Position durchzusetzen versuchen, so dass eine Art Primat des Gesellschaftstheoretischen gegenüber evidenzbasierten didaktischen Konzepten bestanden haben könnte.

Aus diesem Grund muss das Kapitel zur frühen Bildung (vgl. Kapitel 2) einen erheblich experimentellen Charakter aufweisen, der insbesondere auf die Bedingungen der Erziehung in Einrichtungen früher Bildung abhebt und die dortigen Möglichkeiten eines faktischen Vollzugs demokratieorientierten Handelns im Alltag. Dieser wird unter dem Stichwort „Partizipation“ diskutiert.

Auf der einen Seite bietet sich für die Primarstufe (vgl. Kapitel 3) dann in gewisser Weise die Fortsetzung eines Konzeptes impliziten Demokratielernens an, das altersgemäß zu sein scheint. Auf der anderen Seite besteht hier aber auch schon die Möglichkeit der expliziten Befassung mit Regeln demokratischen Zusammenlebens. Bereits in der Primarstufe stellt sich die Frage nach einer möglichen Diskrepanz zwischen der Konzeptionalität politischer Unterweisung und ihrer Wirklichkeit. Insbesondere der Sachunterricht gerät hier in den Fokus der Betrachtung.

Im Bereich der Sekundarstufe (vgl. Kapitel 4) ist mit Sicherheit die Entwicklungsstufe erreicht, in der explizites Wissen über Ordnungsformen sozialer Praxis des Zusammenlebens und -agierens kognitiv in den Mittelpunkt gerückt werden kann. Das entsprechende Kapitel fokussiert dabei insbesondere die unterschiedlichen Ebenen der Vermittlung von Bildung zu demokratischer Kompetenz: Diese muss zum einen fester Bestandteil aller Maßnahmen zur Schulentwicklung

werden. Zum anderen muss auf der Ebene des Unterrichts politische Bildung sowohl als fächerübergreifendes Prinzip als auch im politischen Fachunterricht gestärkt werden. Der Bereich der Lehrerbildung steht insbesondere für diese Bildungsphase im Vordergrund, da zur Vermittlung auch der kognitiven Aspekte politischer Bildung umfassende fachliche und didaktische Kenntnisse notwendig sind, die in weit größerem Umfang als bisher üblich in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte verankert werden müssen.

Im Kapitel zur beruflichen Bildung findet sich die logische Fortsetzung dessen, was im Sekundarbereich angelegt wird. Im Rahmen des betrieblichen Teils der Ausbildung ist die Erfahrung kooperativer Arbeitszusammenhänge ebenso von Bedeutung wie die Wahrnehmung der eigenen Rechte, Pflichten sowie von Möglichkeiten zur Mitbestimmung (vgl. Kapitel 5).

Der Hochschulbereich (vgl. Kapitel 6) ist kein Erziehungsbereich. Gleichwohl gehört es zu den Aufgaben einer akademischen Bildung, ein für diese Bildungsphase angemessenes Verhalten auf der Basis demokratischer Kompetenz zu entwickeln und gegebenenfalls zu verstärken. Dabei handelt es sich um den in der Vergangenheit oftmals vernachlässigten Allgemeinbildungsanspruch, dem die Hochschule verpflichtet sein muss. Konzepte wie „Studium generale“, „Liberal Arts Studies“, aber auch „Service Learning“ stehen für überfachliche Bildung in der Hochschule.

Das Gutachten wird abgeschlossen mit dem Teil des Bildungssystems, in dem sich insbesondere (auch ältere) Erwachsene aufhalten und (weiter-)bilden (vgl. Kapitel 7). Der oftmals entstehende Eindruck, dass insbesondere die ältere Generation für populistische Einflussnahme offen sein könnte, wirft nicht nur die Frage auf, ob dies tatsächlich so ist, sondern vor allen Dingen, in welcher Form diese Altersgruppe erreicht werden kann und welche Formen der Vermittlung demokratischer Kompetenz im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung geeignet sind.

Das Gutachten agiert in zwei Richtungen. Der Bildungspolitik kann wahrhaftig nicht vorgeworfen werden, seit dem Beginn der 1970er Jahre die Notwendigkeit politischer Bildung ignoriert zu haben. Die neueren Entwicklungen werfen indessen zwei Fragen auf: Werden die überbrachten Konzepte überhaupt (noch) angewendet und sind diese konzeptionellen Entwürfe den Gegebenheiten des 21. Jahrhunderts noch angemessen? Allein der beschleunigte Prozess der Digitalisierung und die mit dieser einhergehende Zunahme der Bedeutung sozialer Medien und Netzwerke legen die Annahme nahe, dass staatliche Bildungs-

politik insbesondere ihre mediale Repräsentanz den neuen Gegebenheiten anpassen muss. Dazu gehört es zum Beispiel auch, auf gesellschaftliche Eindrücke und Vorwürfe einzugehen, die durch den Austausch in den vielfältigen neuen Formen digitalisierter Medien entstehen – obwohl oder gerade weil sie häufig unberechtigt sind. Populär sind z. B. der Vorwurf der fehlenden Kompetenz in der Politik oder derjenige des „Postengeschachters“ zwischen und innerhalb von Parteien sowie die Behauptung, dass sich die Politik nur an Partikularinteressen orientiere. Dahinter steckt der offenkundige Bedarf, Demokratie wieder als das erscheinen zu lassen, was sie in ihrer entwickelten Form sein kann: nicht eine Maschinerie der Durchsetzung plumper Mehrheiten, sondern eine Staatsform, die einen Geltungsanspruch für das erhebt, was über das Partikulare, und sei es auch das Nationale, hinausgeht. Dieser Anspruch spiegelt sich in den Menschenrechten ebenso wie in ausgearbeiteten Deklarationen zu den „sustainable development goals“ oder den „Grand Challenges“ der Europäischen Union.

Für die Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** war es erstaunlich zu registrieren, dass ein in einem solchen Maße über Jahrzehnte im Fokus stehendes Feld wie das der politischen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen mit erheblichen Wirksamkeitsproblemen behaftet ist. Hier scheint sich ein weitreichender Handlungsbedarf nicht nur für die Bildungspolitik, sondern auch für die Bildungsinstitutionen aufzutun, die ausnahmslos in jedem relevanten Bildungsgesetz der Entwicklung von demokratischer Kompetenz verpflichtet sind. Die Anamnese und die Orientierung an dieser zukünftigen Verpflichtung hat der **AKTIONSRATSBILDUNG** in zahlreichen Einzelrecherchen und Fachgesprächen analysiert. Das Gutachten stellt den Versuch dar, die Thematik auf einem Stand zu repräsentieren, an den heute angeknüpft werden könnte. Zu diesem Zweck wurden auch beim diesjährigen Gutachten wieder eine Reihe externer Expertinnen und Experten für die Erarbeitung hinzugezogen, namentlich Prof. Dr. Hermann Josef Abs, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen und Leiter der International Civic and Citizenship Education Study, Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Prof. Dr. Monika Oberle, Professorin für Politikwissenschaft und Didaktik der Politik an der Universität Göttingen, Prof. Dr. Susan Seeber, Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Universität Göttingen, Prof. Dr. Jürgen Seifried, Professor für Wirtschaftspädagogik/Berufliches Lehren und Lernen an der Universität Mannheim, sowie Prof. Dr. Wilfried Smidt, Professor für Erziehungswissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

Einleitung

Bei seiner Arbeit wurde der **AKTIONSRATBILDUNG** wie immer fachkundig und aktiv unterstützt durch die Geschäftsstelle mit ihren wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Manuela Schrauder, Christine Klement und Julia Jahn unter der Leitung von Michael Lindemann.

Dr. Christof Prechtel hat als stellvertretender Hauptgeschäftsführer der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft und Leiter der Abteilung Bildung, Fachkräftesicherung und Integration den gesamten Entstehungsprozess des Gutachtens wie immer aktiv begleitet.

Der **AKTIONSRATBILDUNG** freut sich insbesondere über den Umstand, dass der neue Präsident der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Wolfram Hatz, sich uneingeschränkt zur Arbeit des **AKTIONSRATSBILDUNG** bekennt und gemeinsam mit dem Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt weiterhin die Rahmenbedingungen schafft, unter denen der **AKTIONSRATBILDUNG** seine unabhängige Expertise zur Verfügung stellen und zur Darstellung bringen kann. Für die kontinuierliche Unterstützung aller Beteiligten im Haus der Bayerischen Wirtschaft in München dankt der **AKTIONSRATBILDUNG**.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

Bildungsphasenübergreifende Empfehlungen

Verstärkte Förderung demokratischer Kompetenzen in allen Bildungsphasen. Spezielle Konzepte zur altersgerechten Förderung demokratischer Kompetenz sollten über alle Bildungsphasen hinweg angeboten werden.

Formulierung verbindlicher Bildungsstandards. Es müssen auf KMK-Ebene übergreifende Ziele und Bildungsstandards für den Bereich Demokratiebildung erarbeitet werden, um eine konkrete, zielorientierte Umsetzung in allen Bundesländern zu gewährleisten.

Professionalisierung des Bildungspersonals. Das Bildungspersonal muss für unterschiedliche Formen des Demokratielernens (fachlich, fächerübergreifend und organisatorisch) aus- und weitergebildet werden.

Intensivierung der Forschungsarbeit. Das empirische Wissen bezüglich der Wirksamkeit aktueller didaktischer Ansätze und Interventionsprogramme zur Förderung demokratischer Kompetenzen muss erweitert werden. Eine Erfassung der demokratischen Kompetenzen verschiedener Altersstufen – in der Sekundarstufe I insbesondere auch im Rahmen der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien – sollte schnellstmöglich vorangetrieben werden.

Bildungsphasenspezifische Empfehlungen

Frühe Bildung

Auf der programmatischen Ebene wird für Kindertageseinrichtungen die Bedeutung von Demokratiebildung und Partizipation sehr hoch eingeschätzt. Denn schon in dieser Lebensphase erlangen Kinder Vorläuferkompetenzen, die bedeutsam für den späteren Erwerb demokratischer Kompetenzen sind. Allerdings gibt es zu wenig empirische Befunde, um die Bedeutsamkeit dieser Lebensphase für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen zu belegen oder die genaueren Auswirkungen von unterschiedlichem Interaktionsverhalten des pädagogischen Personals auf die Kompetenzentwicklung der Kinder aufzuzeigen.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der frühen Bildung:

Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Im Rahmen von Aus- und Weiterbildung sollte dem pädagogischen Personal ein für die Förderung von Vorläuferkompetenzen günstiges Interaktionsverhalten (vor allem ein autoritativer Erziehungsstil) vermittelt werden. Qualifizierungsmaßnahmen sollten darüber hinaus darauf eingehen, wie diesbezügliches Wissen und diesbezügliche Kompetenzen der Fachkräfte auch in die Elternarbeit einfließen können.

Intensivierung der Forschungsbemühungen zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Partizipationsmöglichkeiten bestehen für Kinder im Alltag und in der Kindertagesstätte?
- Wie ist das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Förderung von Vorläuferkompetenzen einzuschätzen?
- Welche (Vorläufer-)Kompetenzen können Kinder unterschiedlicher Altersstufen erwerben und wie können diese Kompetenzen gefördert werden?

Primarstufe

Die Bedeutung dieser Bildungsphase für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen wird unterschätzt: Neben fachlichen Inhalten, die unter anderem im Sachunterricht thematisiert werden, können im Grundschulalter wichtige Vorläuferfähigkeiten für demokratische Kompetenzen erworben und, anknüpfend an die frühe Bildung, verstärkt werden. So können Kinder dieser Altersstufe z. B. bereits einen kompetenten und konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Konflikten erlernen. Auch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Situation von Minderheiten und ihre Rechte sowie für die Bedeutung von Mehrheitsentscheidungen ist in dieser Altersstufe möglich.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der Primarstufe:

Klarheit der Ziele. Es gilt konkrete fachspezifische sowie fachübergreifende Ziele zu identifizieren, verbunden mit Konzepten für die Implementation an den Grundschulen, die auch die zu erreichenden Kompetenzen bis zum Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen verbindlich festhalten.

Veränderung und Zuspitzung des Sachunterrichts. Bildung zu demokratischer Kompetenz muss zu einem grundlegenden Bestandteil des Sachunterrichts werden. Dies muss sich auch verstärkt in der Lehramtsausbildung für die Grundschule widerspiegeln.

Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. Für die Lehrkräfte in der Primarstufe sind weitere fachliche Qualifizierungsangebote für den Bereich „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ notwendig. Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden, dass über die Vermittlung sozialer Fähigkeiten hinaus auch die Behandlung zentraler Konzepte aus dem Themenbereich „Demokratie und Zivilgesellschaft“ bereits im Grundschulalter möglich und notwendig ist.

Sekundarstufe

Da politisches Interesse sich insbesondere in der Lebensphase zwischen elf und siebzehn Jahren entwickelt und dann im Wesentlichen in der Erwachsenenphase stabil bleibt, kommt dem Sekundarbereich eine besondere Rolle bei der Bildung zu demokratischer Kompetenz zu. Es mangelt in dieser Bildungsstufe nicht an didaktischen Konzeptionen und Best-Practice-Modellen; Nachholbedarf besteht vielmehr auf der Ebene der praktischen Umsetzung. Ein besonderes Augenmerk muss für diese Bildungsstufe daher auf der flächendeckenden, systematischen und qualitätvollen Implementation von Bildung zu demokratischer Kompetenz auf Schulebene liegen. Darüber hinaus bestehen zum Teil große curriculare Unterschiede zwischen den Schularten, die dazu führen, dass gerade Schülerinnen und Schüler im Bereich der Haupt- beziehungsweise Mittelschulen beim Erwerb demokratischer Kompetenzen systematisch benachteiligt werden.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der Sekundarstufe:

Bildung zu demokratischer Kompetenz als Schulprinzip und als fächerübergreifendes Prinzip. Bildung zu demokratischer Kompetenz muss an jeder Schule fester Bestandteil des Schulprofils und der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein. Dies beinhaltet vielfältige Anknüpfungspunkte für alle Unterrichtsfächer und die Beteiligten der gesamten Schulfamilie sowie die Etablierung positiver, wertschätzender sozialer Beziehungen – insbesondere zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern.

Erhöhung der Qualität des Fachunterrichts. Die für den Politikunterricht entwickelten und empirisch geprüften innovativen Lehr-Lern-Methoden müssen flächendeckend implementiert werden. Alle Schülerinnen und Schüler müssen – unabhängig von der besuchten Schulform und vom Bundesland – die Chance haben, einen qualitätvollen Unterricht zu erhalten.

Professionalisierung des Personals. Der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts muss zurückgenommen werden. Didaktische Lehr-Lern-Methoden, sowohl für den fächerübergreifenden Unterricht als auch für den politischen Fachunterricht, müssen in der Lehrerbildung systematischer vermittelt werden.

Etablierung eines systematischen Monitorings. Zu der Frage, in welcher Weise junge Heranwachsende demokratische Kompetenzen erwerben, müssen systematisch und regelmäßig empirische Untersuchungen durchgeführt werden. Daher sollte dieser Bereich Bestandteil eines kontinuierlichen Bildungsmonitorings und von Interventionsprogrammen werden, beispielsweise durch eine flächendeckende Beteiligung Deutschlands an den entsprechenden internationalen Studien.

Berufliche Bildung

In dieser Lebensphase besteht noch einmal die Chance, Jugendliche und junge Erwachsene mit Inhalten zur Demokratiebildung zu erreichen, bevor sie das institutionalisierte Bildungssystem oft endgültig verlassen. Am Lernort Arbeitsplatz ergeben sich Lernchancen, die für den Bereich Demokratiebildung besonders wertvoll sind und in ihren Potentialen genutzt werden sollten.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der beruflichen Bildung:

Förderung des Zusammenwirkens der Lernorte und gezielte Nutzung der spezifischen Potentiale des Lernens in Betrieb und Berufsschule. Die vielfältigen Potentiale der Lernorte der beruflichen Bildung sollten zielgerichtet(er) genutzt werden. Um für alle Auszubildenden unabhängig von den betrieblichen Gegebenheiten gleiche Lernchancen zu schaffen, ist die Rolle der Berufsschule zu stärken und das Zusammenwirken der Lernorte zu fördern. Bildung zu demokratischer Kompetenz muss als Unterrichtsprinzip in sämtliche Rahmenlehr- und Ausbildungsrahmenpläne integriert werden. Unternehmen und Berufsschulen

müssen im Rahmen von Lernortpartnerschaften eng zusammenarbeiten, um eine effektive Implementation zu gewährleisten.

Curriculare Verankerung einer Bildung zu demokratischer Kompetenz im Übergangssystem. Bildung zu demokratischer Kompetenz sollte auch zu einem Grundprinzip aller Bildungsmaßnahmen des Übergangssystems gemacht werden. Zu diesem Zweck ist eine Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit den Lerninhalten betrieblicher Praktika wünschenswert.

Professionalisierung des pädagogischen Personals. Die Professionalisierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der Lehrkräfte an beruflichen Schulen sollte im Hinblick auf Bildung zu demokratischer Kompetenz mit Nachdruck verfolgt werden. Die Lehrkräfte müssen in die Lage versetzt werden, sich mit fachübergreifenden Querschnittsthemen einer Bildung zu demokratischer Kompetenz qualifiziert auseinanderzusetzen. Fachfremd erteilter Unterricht im Fachbereich Politik/Gemeinschafts-/Sozialkunde ist zu vermeiden.

Generierung empirischen Wissens. Zu folgenden Fragestellungen aus dem Bereich der beruflichen Bildung sollten umfangreiche Forschungsbemühungen angestrengt werden:

- Welche Lerngelegenheiten wirken sich in welcher Weise auf den Erwerb demokratischer Kompetenzen aus?
- Welche Rolle können demokratische Werte in Unternehmen spielen und inwiefern werden Auszubildende in demokratische Prozesse in den Betrieben einbezogen?
- Welche Rolle spielen betriebsübergreifende Bildungseinrichtungen (überbetriebliche Bildungszentren als „dritter Lernort“) bei der Vermittlung demokratischer Kompetenzen?

Hochschule

Wegen des Bildungsauftrags der Hochschulen ist einem allgemeinbildenden Konzept wie dem Studium generale der Vorzug zu geben. Neben den direkten Auswirkungen der in diesem Rahmen vermittelten demokratischen Kompetenzen hätte die Einführung des Studium generale das Potential, die Identifikation der Studierenden mit ihrer Hochschule zu verstärken.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der Hochschule:

Modellversuche zu „General Studies“. Es wird die Durchführung von Modellversuchen mit der Umsetzung bildungsphilosophischer Konzepte der „General Studies“ empfohlen. Diese müssen von Wirksamkeitsmessungen für Soft Skills, insbesondere im Hinblick auf zivilgesellschaftliche Qualifikationen, begleitet werden.

Modellhafte Gründung von „Liberal-Arts-Colleges“. Hochschulen und Staat müssen sich auf modellhafte Gründungen von Liberal-Arts-Colleges an ausgewählten Orten mit einer wissenschaftlichen Begleitung verständigen und so den Bologna-Prozess konsequent vollenden.

Transdisziplinäre Curriculumelemente. Eine grundlegende Studienplanreform aller Fächer muss eine curriculare und methodische Öffnung der Studien für disziplinenübergreifende (interdisziplinäre) oder auch andere gesellschaftliche, zum Beispiel kulturelle Einrichtungen einbeziehende (transdisziplinäre) Arbeit vorantreiben.

Weiterbildung

In einer globalisierten und komplexer werdenden Welt müssen Bürgerinnen und Bürger kontinuierlich zu kritischem Denken und selbstbestimmter und aktiver Teilhabe befähigt werden. Hierbei sind Demokratiebildung und zivilgesellschaftliches Engagement unverzichtbare Hilfen.

Es ergeben sich folgende zentrale Empfehlungen für den Bereich der Weiterbildung:

Gewährleistung von Wertschätzung und Innovation. Es geht darum, eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung des vielfältigen bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Engagements in den traditionellen Organisationen, aber auch in der Politik und Öffentlichkeit zu sichern. Das drückt sich unter anderem durch eine verlässliche und langfristig angelegte finanzielle Förderung der Strukturen der Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft sowie des bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Engagements aus. Die modernen Medien sollten dabei stärker zur interinstitutionellen Kooperation genutzt werden als bisher.

Sicherstellung von Fortbildung, Leitung und Kooperation. Die enge Kooperation der hauptberuflich Professionellen und der ehrenamtlich-bürgerschaftlich Engagierten ist unbedingt zu gewährleisten. Hierzu sind kontinuierliche Fortbildungsangebote und partizipative Leitungsstrukturen in den Weiterbildungsinstitutionen zu stärken. Darüber hinaus müssen die medialen Möglichkeiten des Engagements, beispielsweise in der Beratung, ausgeschöpft werden.

Fortführung von Forschung und rationaler Legitimation. Eine differenzierende Forschung zu den nicht monetären Erträgen einer Bildung zu demokratischer Kompetenz im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung (unter anderem politische Partizipation, Gesundheit, Selbstwert) ist unbedingt fortzusetzen und zu vertiefen, um die wissensbasierte Bildung zu demokratischer Kompetenz rational begründen zu können.

1 Historische, ökonomische, politikwissenschaftliche und psychologische Grundlagen einer Bildung zu demokratischer Kompetenz

1.1 Zur historischen und ökonomischen Bedeutung von Demokratie und demokratischer Bildung

Wenn die Zahl von sesshaft gewordenen und als Kollektiv zusammenlebenden Menschen eine gewisse Zahl von Individuen übersteigt, entstehen neue Aufgaben, die die Gemeinschaft als Ganzes betreffen und nicht nur die einzelne Person. Damit entsteht auch ein Bedarf, diese Aufgaben kollektiv zu lösen und unter den Mitgliedern der Gemeinschaft aufzuteilen – allen voran die Verteidigung der Siedlungsgemeinschaft gegen äußere Feinde. Das Kollektiv bietet den evolutionären Vorteil, gegebenenfalls über hinreichende Zahlen junger, kampffähiger Individuen zu verfügen, die die Älteren, Frauen und Kinder verteidigen können.

Dies war ein Ausgangspunkt der „Citizenship Education“, die, soweit schriftsprachlich überliefert, ihren Anfang im Sparta des 6. Jahrhunderts vor Christus nahm (vgl. Heater 2002, S. 457ff.). Für das Überleben der Polis in einer Umwelt räumlich naher, aber feindlich gesonnener anderer Siedlungen oder reisender Banden schuf Sparta sich eine Kämpferelite mit bedingungsloser Loyalität, Männlichkeitsorientierung und Tugend („areté“), deren Herausbildung die Aufgabe der „agogé“, der Erziehung und Ausbildung, war.

Im Verlaufe der abendländischen Geschichte hat dieser Ausgangspunkt zahlreiche Veränderungen durchgemacht: hinsichtlich der Ziele und Inhalte, der Methoden der Erziehung, aber auch hinsichtlich der Übernahme der Verantwortung für diese Bürgererziehung. So verlegte schon das Athen des 4. Jahrhunderts vor Christus die Zuständigkeit für die Bürgererziehung von der Polis in die Familie und ergänzte militärische Inhalte um Moralerziehung und religiöse Unterweisung. In der klassischen Zeit fanden sogar Inhalte des Theaters und der Musik Eingang in ein entstehendes „Curriculum“ der Bürgererziehung, ergänzt um kollektive Binderiten wie gemeinsame Mahlzeiten und andere.

In Rom wurde diesen klassischen Elementen weniger Bedeutung beigemessen, weil sie als zu unernt erschienen. Es war der Strenge des „pater familias“ überlassen, die nachwachsende männliche Jugend in dem „mos maiorum“ zu unterrichten, dem kulturellen Erbe.

Schon in der Antike eröffnet sich damit das duale Spektrum einer Bürgererziehung, die entweder Aufgabe der Familie oder des Staates und entweder streng kanonisch getrieben oder luxurierend ist. Dies geschieht in der Annahme, dass die späteren „artes“ des Mittelalters ein Transportmittel für die erwarteten bürgerlichen Tugenden („virtú“) sein könnten.

In der folgenden, insbesondere nachmittelalterlichen Geschichte tritt zu den Akteuren Staat und Familie die Kirche mit dem Anspruch hinzu, die göttlichen Gesetze und ihre Auswirkungen auf das Gemeinschaftsleben allein ausdeuten zu dürfen. Ab dem 18. Jahrhundert – dem Zeitalter der Revolutionen – setzt ein nachhaltiger Wandel ein, der seinen Ausgang in Europa nahm und bis heute nicht abgeschlossen ist. Zu diesem Zeitpunkt nahm erstmals der Staat das „Civic Learning“ in konsequenter Weise in die Hand, um, etwa in Frankreich, das neue Ideal des Citoyens als Muster des Staatsbürgers durchzusetzen und abzusichern. Hier beginnt auch die staatliche Kontrolle über das Erziehungssystem, um sicherzustellen, dass Angehörige aller Stände Gleichheit und Brüderlichkeit als Haltung erwerben und leben.

In England verändert sich zu dieser Zeit das französische Konzept der „instruction civique“ in die Richtung einer Demokratieerziehung als „Civic Instruction“, die zwar öffentlich, in den Händen der Schulen, nicht jedoch in den Händen des Staates lag, weil das englische Schulsystem bis in die 1980er Jahre durch „Local School Boards“ determiniert wurde. 1988 nahm diese Basisverantwortung mit der Einsetzung eines „National Curriculum“ ein Ende. Die Idee einer „Civic Education“ in den Händen der Bürgerinnen und Bürger („civics“) war damit obsolet.

In den USA ist es demgegenüber bis in das 21. Jahrhundert hinein gelungen, den Staat aus der „Civic Education“ herauszuhalten, indem die Idee einer öffentlichen Schule („Common School“) nicht verbunden wurde mit Staatlichkeit und damit mit Parteilichkeit, sondern mit dem Gedanken des neutralen Lehrers. John Dewey zielte als einflussreichster Theoretiker auf eine „Good Citizenship“, das heißt auf gute Demokraten, die das demokratische System stützen wollten und konnten.

An dieses Ziel knüpft die amerikanische „Reeducation“-Politik nach dem Sieg über das vom Nationalsozialismus beherrschte Deutschland konsequent an. Unter der Direktive Nummer 54 vom 25.06.1947 zwang der Alliierte Kontrollrat die Schulen dazu, „die Entwicklung eines bürgerlichen Verantwortungsgefühls“ und die „Auffassung einer demokratischen Lebensweise“ (Caruso/Schatz 2018, S. 7) zu fokussieren.

„Citizenship Training“ und „Social Education“ sollten deutlich über das deutsche Konzept politischer Bildung hinausgehen (vgl. Caruso/Schatz 2018). Politische Bildung erschien mit dem bis dahin vorherrschenden Fokus auf Wissensinhalte aus Wissenschaft, Recht, Geschichte und Politik zu stark kognitiv-deklarativ orientiert.

Wenn das vorliegende Gutachten also die Bildung zu demokratischer Kompetenz fokussiert, dann ist damit ebenso mehr gemeint als nur politische Bildung oder diverse Formen der „Kunde“: Staatsbürgerkunde, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde.

Damit sind allerdings auch Herausforderungen verbunden, die nicht leicht zu bewältigen sind: Mangels einschlägiger Praxis und einschlägiger empirischer Untersuchungen wissen wir einerseits noch nicht genug über die tatsächliche Wirksamkeit von „Civic Education“ oder Demokratieerziehung. Gleichzeitig stehen wir jedoch vor dem Phänomen eines wachsenden Populismus, dem zu begegnen wirksame Bildungsinstrumente voraussetzt.

In der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland war dies schon einmal so in der Folge der Studentenbewegung von 1968, als heftige Auseinandersetzungen über die damalige Einführung von „Rahmenrichtlinien“ im Fach Gesellschaftslehre des Landes Hessen einsetzten, die im sogenannten Beutelsbacher Konsens (vgl. Frech/Richter 2017) befriedet wurden. Dieser ist – auch wenn er im Alltag der Schulen nicht überall präsent sein dürfte – bis heute gültig. Der Konsens bestand in drei Normen: dem Bekenntnis zu einem Überwältigungsverbot (d. h. dem Verbot der Indoktrination der Schülerinnen und Schüler), dem Kontroversitätsgebot (d. h. der Öffnung der Bildungsinstitutionen für politische Kontroversen) und der Schülerorientierung im Sinne einer Öffnung des Schul- und Unterrichtsalltags für die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Hierin findet sich offenkundig das Neutralitätsgebot der „Civic Education“ US-amerikanischer Prägung wieder.

Dieses Konzept bildete in konsequenter Weise ein Antidot zur Tradition der staatsbürgerlichen Erziehung im Preußen des 19. Jahrhunderts, des Kaiserreiches und des „Dritten Reiches“ mit seinem Anspruch eines totalen Erziehungsstaates.

Sehr grob zusammengefasst lässt sich die Geschichte der Bürgererziehung wie folgt schematisieren:

Nach eineinhalb Jahrtausenden des Wechsels von Verantwortlichkeiten und Instrumenten für die Bürgererziehung zwischen öffentlichen und privaten, zwischen direktiven und eher nondirektiven Formen der Bürgererziehung befindet sich die Aufgabe in Europa seit 250 Jahren in den Händen des Staates. Damit konnte sie – bis zur Etablierung demokratischer Strukturen in der Mitte des 20. Jahrhunderts – für wechselnde staatliche Ziele funktionalisiert werden. In Deutschland setzt dann eine Phase kognitiv-rationaler Etablierung politischer Bildung ein, die das eigentliche Ziel der amerikanischen „Reeducation“-Politik verfehlte, Citizenship Education oder auch Civic Engagement nicht nur theoretisch, sondern auch in der Praxis zu verwirklichen.

Die erste Krise des Konzepts politischer Bildung durch extremistische Positionen wird 1972 in einem Neutralitätskompromiss gelöst. Heute steht die Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht vieler vor einer neuen Krise: der Provokation durch den neuen, rechtsgerichteten Populismus.

In dieser Krise wird nach neuen Instrumenten der Demokratieerziehung gesucht. In dieser Lage bietet sich eine Ausdifferenzierung von Lernkompetenzen an, die gegenwärtig unter Schlagworten wie „civic engagement“ (vgl. Delli Carpini 2000) und „competences for democratic culture“ (vgl. Council of Europe 2016) zusammengefasst werden, für die nach einem „Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratielernen und Politischer Bildung“ (vgl. Himmelmann 2010) gesucht wird und die neue Definitionen versuchen, zum Beispiel:

„Citizenship education seeks to teach learners how to recognize socio-political reality as well as how to judge and influence it. Its goal is to train the socio-political consciousness in a way that follows the learner to develop as much autonomy and political maturity as possible. People are therefore at the heart of citizenship education, and its job is to help them develop the ability to interpret and act on political issues so they can live self-determined lives in an increasingly complex society“ (Lange 2008, S. 91).

Dazu soll beispielsweise eine Kombination aus fünf Elementen führen: „Social Learning“, „Cultural Learning“, „Economic Learning“, „Historical Learning“, „Political Learning“ (vgl. Lange 2008, S. 92). Auch in einem solchen Konzept sollen Formen des kompetenten Lernens mit solchen des praktischen sozialen Tuns verbunden werden. Es wird abzuwarten sein, welches Konzept sich bis zur nächsten Krise durchsetzt oder halten kann.

Warum muss der Bildung zu demokratischer Kompetenz auch jenseits des Themas der Konfliktregulierung eine große Bedeutung beigemessen werden, vor allem auch aus ökonomischer Sicht?

Die wichtigsten Gründe für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen liegen sicherlich nicht im ökonomischen Bereich. Neben den bereits angesprochenen, mit der Ausweitung entsprechender Bildungsangebote primär verfolgten Zielen kann eine politisch und zivilgesellschaftlich gebildete Bevölkerung aber auch positive Nebeneffekte in Form wirtschaftlicher Vorteile haben.

Mögliche Effekte der Bildung für Demokratieverständnis, die Kenntnis politischer Institutionen und staatsbürgerliche Beteiligung sind ein Beispiel für einen Fall, in dem sich individuelles Verhalten durch Bildung so ändert, dass es positive Auswirkungen auf die Allgemeinheit hat – in diesem Fall zunächst in nicht monetärer Form. Demokratische Gesellschaftsordnungen beruhen darauf, dass sich Individuen politisch engagieren und miteinander in wirtschaftlichen Austausch treten, sich politisch interessieren und informieren, sich am politischen Prozess beteiligen, wählen gehen und sich mit ehrenamtlichen Tätigkeiten in die Zivilgesellschaft¹ einbringen. In dem Maße, in dem das gesellschaftliche Bildungsniveau die Grundlage für eine funktionsfähige Demokratie und damit für die Stabilität der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung ist, bestehen Externalitäten der Bildung, die eine staatliche Übernahme der Finanzierungsrolle in der Bildung notwendig

¹ Der Begriff „Zivilgesellschaft“ wird z. B. folgendermaßen eingegrenzt: „Unter Zivilgesellschaft (oft auch Bürgergesellschaft) versteht man allgemein den nicht-staatlichen politischen Raum, in dem freiwillige Zusammenschlüsse von Bürgerinnen und Bürgern wie Vereine, soziale Bewegungen oder Non-Profit-Verbände, öffentlich agieren. (...)“ (vgl. <https://www.demokratie-leben.de/wissen/glossar/glossary-detail/zivilgesellschaft.html>). „In einer Zivilgesellschaft übernehmen die Bürger Verantwortung für die Gesellschaft und für andere Menschen. Sie setzen sich ein für Demokratie und Gerechtigkeit. Die Bürger engagieren sich in Vereinen, in Kirchen und anderen Organisationen. (...) In einer Zivilgesellschaft ist der Staat keineswegs überflüssig. Er hat wichtige Aufgaben. Eine Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Zivilgesellschaft sich entfalten kann. Der Staat soll unter anderem sicherstellen, dass die Menschen sich einbringen können, dass sie sich an der Gestaltung der Zivilgesellschaft beteiligen können“ (vgl. Schneider/Toyka-Seid 2020, vgl. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/198402/zivilgesellschaft>).

machen. Dies dürfte vor allem im allgemeinbildenden Bildungsbereich etwa in Form von grundlegender Lesefähigkeit und demokratischer Kompetenz der Fall sein.

Des Weiteren kann Bildung auch als Sozialisierungsinstrument fungieren, das die soziale Distanz zwischen den Individuen einer Gesellschaft und damit auch innerhalb der Volkswirtschaft senkt (vgl. Gradstein/Justman 2002). Insofern eine stärkere soziale Kohäsion die Produktivität der wirtschaftlichen Transaktionen erhöht, entstehen auch auf diesem Wege externe Effekte der Bildung. Indem öffentliche Bildung als „Schmelztiegel“ wirkt, kann sie durch eine Verringerung der sozialen Polarisierung Transaktionskosten senken, die wirtschaftliche Interaktion erleichtern und den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand erhöhen.

Neben den direkten volkswirtschaftlichen Externalitäten können von Bildung auch noch zahlreiche weitere externe Effekte ausgehen. So gibt es Belege dafür, dass ein höheres Bildungsniveau zu verringerter Kriminalität beiträgt (vgl. Lochner 2011). Darüber hinaus kann sich Bildung auch auf Gesundheitsbewusstsein und -verhalten auswirken, wobei auch die elterliche Bildung sich auf die Gesundheit der Kinder auswirken kann.

Auch auf fundamentalere Weise spielen Elemente des staatsbürgerlichen Verhaltens – neben ihrer grundlegenden Bedeutung für die Funktionsfähigkeit der Zivilgesellschaft insgesamt – als Nebenwirkung auch eine wichtige Rolle für das Funktionieren der Wirtschaft. Jede Form von Marktwirtschaft lebt vom Austausch. Ein solcher Austausch bedarf eines grundlegenden Vertrauens in einander und in die Einhaltung von Regeln. Vertrauen ist ein eigenständiger Zielbereich demokratischer Bildung. Als solches werden Elemente des gegenseitigen Vertrauens und des Vertrauens in politische und gesellschaftliche Institutionen beispielsweise auch in der „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) untersucht. Daneben kann Vertrauen aber auch als eine Voraussetzung für das Funktionieren der sozialen Marktwirtschaft fungieren. Ganz generell sind Vertrauenswürdigkeit und Vertrauen Grundvoraussetzungen für den Übergang von Interaktionen, die auf bekannte Gruppen beschränkt sind, zur Entwicklung des marktwirtschaftlichen Austausches, der in der Regel mit anonymen Anderen vonstattengeht. Insofern dürfte fehlendes gegenseitiges Vertrauen ein wesentlicher Grund für weitverbreiteten wirtschaftlichen Rückstand auf der Welt sein (vgl. Arrow 1972).

Als ein Element des weiteren Konzepts des Sozialkapitals dürfte Vertrauen damit von grundlegender Bedeutung für die Funktionsfähigkeit des marktwirt-

schaftlichen Austausches sein (vgl. Putnam 1993; Psacharopoulos 2018). Guiso, Sapienza und Zingales (2011) sprechen von „staatsbürgerlichem Kapital“ („civic capital“) als der Menge von Werten und Überzeugungen, die Kooperation erleichtern. Die empirische Überprüfung der Rolle von Vertrauen und anderen Aspekten des staatsbürgerlichen Kapitals für wirtschaftlichen Wohlstand stand aufgrund von Messproblemen und methodischen Sachverhalten lange Zeit vor großen Herausforderungen. Die neuere Literatur hat hingegen deutliche Belege für einen bedeutenden Zusammenhang zwischen staatsbürgerlichem Kapital und Wirtschaftswachstum erbracht, der auch eine kausale Interpretation erlaubt (vgl. Guiso/Sapienza/Zingales 2011; für einen Überblick vgl. Algan/Cahuc 2014).² Insofern dürfte sich eine erfolgreiche Vermittlung von demokratischen Kompetenzen neben ihren Primärzielen als Nebeneffekt auch positiv auf den wirtschaftlichen Wohlstand auswirken.

Die vergleichbare Messung von Vertrauen und anderen Dimensionen des staatsbürgerlichen Verhaltens im internationalen Vergleich ist mit großen Problemen belastet. Allerdings liefert eine Übersicht der OECD (siehe Tabelle 1) einige Anhaltspunkte dafür, wo Deutschland im internationalen Vergleich steht (vgl. Psacharopoulos 2018). Berichtet werden Indikatoren von vier Dimensionen staatsbürgerlichen Verhaltens: Vertrauen in andere, Vertrauen in die Regierung, Wahlbeteiligung und ehrenamtliches Engagement. In allen vier gemessenen Dimensionen liegt Deutschland im oberen Mittelfeld – nicht an der Spitze, aber über dem Durchschnitt der OECD-Länder.

Tabelle 1: Indikatoren staatsbürgerlichen Verhaltens (vgl. OECD 2016, 2019)

Vertrauen in andere	Vertrauen in die Regierung		Wahlbeteiligung		Ehrenamtliches Engagement		
Dänemark	74,9	Schweiz	81,0	Türkei	89,0	Neuseeland	44,1
Norwegen	72,9	Luxemburg	71,0	Belgien	87,2	USA	44,1
Niederlande	67,4	Norwegen	69,0	Schweden	82,1	Irland	40,1
Schweden	61,8	Kanada	63,5	Dänemark	80,3	Norwegen	39,8
Finnland	61,6	Niederlande	62,0	Australien	79,0	Australien	39,8
Neuseeland	56,8	Neuseeland	59,0	Niederlande	77,3	Kanada	39,6
Schweiz	53,3	Deutschland	58,5	Neuseeland	76,4	Niederlande	36,5
Australien	51,8	Irland	58,5	Israel	76,1	Slowenien	33,9

² Über die Art und Weise, wie sich Demokratie auf das Wirtschaftswachstum auswirkt, gibt es hingegen sehr unterschiedliche Befunde (vgl. z. B. Barro 1996; Acemoglu u. a. 2019).

Kapitel 1

Vertrauen in andere		Vertrauen in die Regierung		Wahlbeteiligung		Ehrenamtliches Engagement	
Island	48,5	Türkei	58,5	Island	75,7	Finnland	33,5
Deutschland	45,4	Finnland	54,5	Finnland	73,1	Schweiz	32,4
Kanada	42,8	Schweden	52,5	Ungarn	71,6	Island	29,5
Estland	40,1	Dänemark	52,0	Griechenland	70,7	Luxemburg	29,3
Japan	38,8	Australien	45,0	Norwegen	70,6	Deutschland	28,9
Irland	37,3	Polen	44,0	Deutschland	69,1	Österreich	28,6
Verein. Königr.	36,4	Österreich	43,5	Österreich	68,8	Verein. Königr.	27,8
OECD	36,0	Belgien	43,5	Frankreich	67,9	Frankreich	27,3
Belgien	35,7	OECD	43,3	Mexiko	66,0	Belgien	26,0
USA	35,1	Portugal	42,5	OECD	65,2	OECD	24,7
Österreich	35,0	Verein. Königr.	42,5	Italien	65,2	Korea	22,9
Luxemburg	31,4	Israel	41,5	Verein. Königr.	62,9	Dänemark	22,2
Italien	29,6	Japan	38,5	Kanada	62,1	Israel	21,4
Tschechien	29,5	Tschechien	38,0	Portugal	61,8	Estland	20,0
Frankreich	27,0	Estland	37,5	Spanien	60,9	Japan	19,4
Korea	26,6	Island	36,5	Korea	60,8	Mexiko	18,6
Lettland	24,9	Slowakei	35,5	Slowakei	59,4	Lettland	17,3
Israel	23,5	USA	34,5	Tschechien	58,1	Italien	17,1
Polen	22,7	Ungarn	34,0	Irland	58,0	Spanien	16,0
Ungarn	20,9	Frankreich	32,5	Estland	56,8	Tschechien	15,6
Griechenland	20,7	Litauen	30,0	USA	56,0	Chile	15,2
Slowenien	20,1	Korea	30,0	Slowenien	54,6	Portugal	15,0
Spanien	19,6	Lettland	29,0	Litauen	54,5	Schweden	14,0
Portugal	19,2	Spanien	28,5	Polen	53,8	Slowakei	13,1
Chile	12,8	Mexiko	27,0	Lettland	53,6	Polen	10,3
Mexiko	12,4	Slowenien	24,5	Japan	52,0	Ungarn	10,3
Türkei	12,3	Chile	23,5	Chile	49,6	Türkei	7,0
Slowakei	12,1	Italien	23,5	Luxemburg	48,2	Griechenland	6,5
		Griechenland	13,5	Schweiz	38,6		

Anmerkung: Anteile der Bevölkerung in Prozent; die Daten beziehen sich auf unterschiedliche Zeiträume. Die Wahlbeteiligung bezieht sich auf die jeweils letzte zurückliegende Wahl zum nationalen Parlament. Die Daten zum ehrenamtlichen Engagement beziehen sich auf die Altersgruppe der 30- bis 49-Jährigen.

Aus theoretischer Sicht ist vielfach argumentiert worden, dass Bildung sich generell positiv auf gesellschaftliche Teilhabe, politisches Engagement und Demokratie auswirken kann (vgl. z. B. Dewey 1916; Lipset 1959; Lochner 2011). Bereits Aristoteles ging davon aus, dass Bildung die Entstehung demokratischer Strukturen bestärkt. Denn gebildete Bürger sind informierter und können bei politischen Wahlen durchdachte Entscheidungen treffen. Bildung kann auch beeinflussen, inwieweit die Beteiligung an politischen Wahlen und ein darüber hinausgehendes politisches und zivilgesellschaftliches Engagement als vorteilhaft angesehen werden. Auch die Präferenzen für demokratische und bürgerliche Werte können durch Bildung erhöht werden und so das politische Interesse der Menschen bestärken, sowohl direkt durch Vermittlung im Bildungssystem als auch indirekt durch die Vermittlung analytischer Fähigkeiten und eines Bewusstseins für historische Entwicklungen und Meinungsvielfalt. Durch Einflüsse auf Freunde, Kollegen und das soziale Netzwerk kann Bildung auch indirekt auf gesellschaftliche Teilhabe und politisches Engagement wirken. Theoretisch besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass Bildung umgekehrt politisches Engagement verringert: Aufgrund der höheren Verdienstmöglichkeiten sind die Opportunitätskosten, Zeit für politisches und gesellschaftliches Engagement aufzuwenden, bei höher gebildeten Personen besonders hoch. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene weisen Modelle der politischen Ökonomie darüber hinaus darauf hin, dass die Verteilung der Bildung in der Gesellschaft Demokratisierungsprozesse beeinflussen kann.

Bei empirischen Betrachtungen zeigt sich zumeist eine sehr deutliche positive Korrelation zwischen der Bildungsdauer beziehungsweise höheren Bildungsabschlüssen einerseits und verschiedenen Maßen des staatsbürgerlichen Verhaltens wie Wahlbeteiligung und zivilgesellschaftlichem Engagement andererseits. Für Deutschland berichtet etwa der Bildungsbericht 2018 in seinem Schwerpunktkapitel über Wirkungen und Erträge von Bildung unter anderem einen deutlichen Zusammenhang des Bildungsstandes mit verschiedenen Indikatoren der politischen Teilhabe und des ehrenamtlichen Engagements (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 218ff.). Beispielsweise weisen Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss in allen Altersgruppen eine höhere Wahlbeteiligung auf als Personen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (siehe Abbildung 1). Die Wahlbeteiligung von Personen mit (Fach-) Hochschulreife liegt jeweils noch einmal höher.

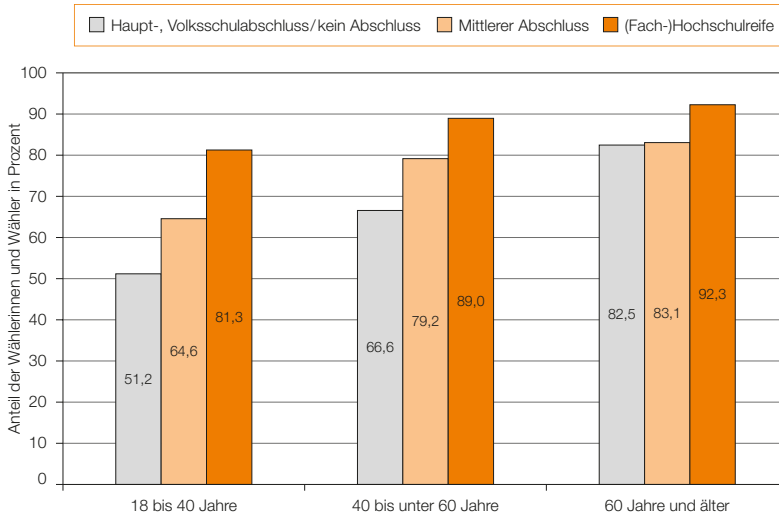


Abbildung 1: Wahlverhalten bei der Bundestagswahl 2017 nach Bildungsstand und Altersgruppen

Anmerkung: Nachwählerhebung zur Bundestagswahl 2017; eigene Darstellung in Anlehnung an Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) auf der Basis von Daten von infratest dimap.

Personen mit einem höheren Bildungsstand geben auch systematisch ein höheres politisches Interesse an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Darüber hinaus weisen sie auch eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, an Demonstrationen teilzunehmen, Petitionen zu unterzeichnen und online ihre politische Meinung zu äußern. Auch das ehrenamtliche Engagement in Organisationen oder Vereinen steigt in den verschiedenen Altersstufen mit dem Bildungsstand beziehungsweise unter Jugendlichen mit der Schulart (beziehungsweise mit der Höhe des in dieser maximal zu erreichenden Bildungsabschlusses).

Inwiefern diese Korrelationen aber einen kausalen Effekt der Bildung darstellen, ist eine offene Frage. Es ist gut denkbar, dass sie unbeobachtete Merkmale von Personen widerspiegeln, die diese sowohl eine höhere Bildung erwerben lassen als auch zu einer erhöhten politischen Partizipation führen.

Eine Reihe von Studien geht der Frage nach, ob höhere Bildung tatsächlich eine Ursache von ausgeweitetem staatsbürgerlichen Verhalten ist. Dazu nutzen diese Studien die Variation im Bildungsstand von Personen aus, die aufgrund von

Veränderungen in Schulpflichtgesetzen zustande kommt (vgl. Lochner 2011). Diese Studien kommen zu durchaus gemischten Ergebnissen. Für die USA finden Dee (2004) sowie Milligan, Moretti und Oreopoulos (2004) positive Effekte eines höheren Bildungsstandes auf die Wahlbeteiligung, politisches Interesse und politische Informiertheit. Für Deutschland konnte Siedler (2010) vergleichbare Effekte für verschiedene Maße der politischen Partizipation hingegen nicht belegen.³ Auf der Makroebene kommen verschiedene Studien, die den Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie im internationalen Ländervergleich untersuchen, zu unterschiedlichen Ergebnissen bei der Frage, ob die Bildung der Bevölkerung die demokratische Entwicklung positiv beeinflusst oder nicht (vgl. Glaeser u. a. 2004; Acemoglu u. a. 2005; Castelló-Climent 2008; Lochner 2011). Im Bereich der Erwachsenenbildung finden Ruhose, Thomsen und Weilage (2019) mit einem ökonometrischen Ansatz, der viele Verzerrungen aufgrund unbeobachteter Merkmale ausschließt, positive Effekte der Beteiligung an arbeitsnahen Weiterbildungen auf staatsbürgerliche politische Partizipation. Insgesamt sind die Ergebnisse zu den kausalen Effekten von Bildung auf Wahlbeteiligung und politische Partizipation also durchaus gemischt. Noch wichtiger für die bildungspolitische Anwendung dürfte die Frage sein, inwieweit sich Bildungsinhalte in Form von Curricula und vermittelten Kompetenzen auf die politische und staatsbürgerliche Partizipation auswirken.

1.2 Zur Lage der Demokratie

Die Herrschafts- und Regierungsformen zahlreicher Länder weltweit unterliegen gegenwärtig einer grundlegenden Transformation, die vom Standpunkt der Menschenrechte aus betrachtet auch als Re-Transformation beschrieben werden kann. Während noch im 20. Jahrhundert Staaten, die keine Demokratien waren, die Erscheinungsform von Diktaturen unterschiedlicher Prägung oder zumindest von Autokratien beziehungsweise Monarchien ohne Parlament annahmen beziehungsweise besaßen, ist dieses ademokratische Modell nicht mehr der Normalfall der Abwendung von der Demokratie im 21. Jahrhundert. Es handelt sich vielmehr um einen Typus von Autokratien, in denen „Herrscher“ durchaus auf „demokratische“ Weise (mittels Wahlen) Macht erlangen, diese

³ Allerdings wurde für den Bereich der monetären Erträge von Bildung gezeigt, dass fehlende Evidenz für positive Effekte der deutschen Reformen auf methodische Faktoren zurückzuführen ist (vgl. Cygan-Rehm 2018). Insofern bedürfen die deutschen Befunde zu nicht monetären Erträgen möglicherweise einer erneuten Untersuchung.

dann aber missbräuchlich verwenden. In diesen Ländern schaffen es die Macht-habenden, sich den Beifall von Bevölkerungsmehrheiten zu verschaffen und auf diese Weise scheinbar demokratisch legitimiert nach Gusto zu agieren, während zugleich unterhalb der Gesetzesschwelle demokratische Rechte abgeschafft werden. Autokraten dieser Art haben es gar nicht nötig, Parlamente abzuschaffen, sondern sie unterlaufen die demokratischen staatlichen Strukturen durch Regierungshandeln beispielsweise mit Hilfe von Dekreten. Diejenigen, die dieser Entwicklung Beifall zollen, haben primär ihre eigenen Interessen im Blick und verstehen Demokratie nicht als eine Staatsform, in der auch garantierte Rechte für diejenigen gelten, die nicht zur politischen Mehrheit gehören, zur religiösen Mehrheit oder zur Mehrheit der Lebensformen. Dieser Entwicklung korrespondiert häufig auch eine Rückkehr zu frühliberalen Formen des Marktes als eines nichtregulierten Forums des Waren- und Geldaustauschs. Es gibt keinen Kontinent, auf dem diese Entwicklung nicht zu beobachten ist.

Diese Erscheinung wird häufig als „Populismus“ bezeichnet, ein Terminus, der indessen nur die Oberfläche beschreibt – die Zustimmung großer Teile des Volkes zu bestimmten Politiken –, nicht jedoch die Substanz des politischen Handelns und schon gar nicht die Entstehungsweise solcher Tendenzen. Die hinter diesen stehenden Konzepte – aktuell sind dies rechtspopulistische Argumentationslinien – verbinden sich an einer offenen Schnittstelle mit Extremismus und Gewaltbereitschaft. Dieses Phänomen ist auch in Deutschland nicht neu, sondern wurde bereits in den 1970er Jahren beispielsweise durch die sogenannte Rote-Armee-Fraktion repräsentiert. Ihr rechtsextremistisches Pendant ist heute der sogenannte Nationalsozialistische Untergrund (NSU). Auch Verbindungen mit islamistischem Hintergrund können als verwandte Phänomene betrachtet werden.

In den 1970er und 1980er Jahren wurde auf die damaligen populistischen und extremistischen Strömungen mit dem Leitbild der „wehrhaften Demokratie“ geantwortet. Die Folge war eine große Offensive im Bildungssystem – insbesondere für den Bereich der politischen Bildung. Diese hatte zum Ziel, potentielle Sympathisanten von einem Weg in Terror und Diktatur abzuhalten.

Wenn man die Auffassung vertritt, dass dies auch der Erfolg des Bildungssystems gewesen sein könnte, dann stellt sich allerdings die Frage, warum im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts eine analoge Erscheinung mit anderen politischen Vorzeichen erneut auftreten kann. Hat das Bildungssystem versagt? Hat der sozialkundliche Unterricht versagt, hat die politische Bildung versagt?

Worin könnte dieses Versagen bestehen? Taugen die Konzepte des 20. Jahrhunderts nicht mehr? Hat die Bereitschaft, Konzepte demokratischer Erziehung umzusetzen, nachgelassen? Haben sich die Verhältnisse durch Erscheinungen wie Globalisierung, Digitalisierung, Klima und Migration so verändert, dass sie nach radikalen Bearbeitungsformen zu verlangen scheinen? Oder haben sich die Individuen, zum Beispiel in ihrer Sehnsucht nach Identität, angesichts der Globalisierung so geändert, dass sie denen folgen, die ihnen eine wie auch immer definierte Identität versprechen – z. B. die des Briten durch einen Brexit, die eines starken Frankreichs durch einen Front National oder die des mit dem Slogan „America First“ in seiner Bedeutung hervorgehobenen US-Amerikaners in den USA? Oder waren die Individuen und die Kollektive durch die Entwicklung und die Erwartungen der Politikerinnen und Politiker vollständig überfordert damit, Identitäten wie eine europäische in wenigen Jahrzehnten herausbilden und leben zu können?

1.3 Zur Lage der Demokratiebildung

Es existiert eine große Vielfalt an Bezeichnungen für Bildungsbemühungen, die Lernprozesse zu Politik und Demokratie initiieren wollen. Im Deutschen sind dies vor allem politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik und Demokratieerziehung, im Englischen „civic education“, „political education“, „citizenship education“, „education for active citizenship“ oder „character education“. Die Ansätze variieren in ihren Zielen und Zugängen je nach zugrundeliegendem Politikbegriff und Demokratieverständnis, wobei die verschiedenen Begriffe nicht immer einheitlich gebraucht werden und insbesondere die Verständigung über Sprachgrenzen hinweg Fallstricke birgt.

Politikwissenschaftliche Definitionen von Politik sind vielfältig, wobei sie sich oftmals nicht ausschließen, sondern ergänzen (vgl. z. B. Lauth/Wagner 2009, S. 27f.). Um verschiedene Ansätze politischer Bildung zu unterscheiden, hat sich in der Politikdidaktik ein an die Systemtheorie angelehnter Politikbegriff bewährt, wie ihn beispielsweise Thomas Meyer (vgl. Meyer 2010) oder Thomas Bernauer (vgl. Bernauer u. a. 2009) formulieren: Politik ist demnach die „Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung gesamtgesellschaftlich verbindlicher (...) Entscheidungen“ (Meyer 2010, S. 37) beziehungsweise „jenes Handeln, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemeinverbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln“ (Bernauer u. a. 2009, S. 32). Der Fokus dieser Definitionen liegt auf der

Handlungsintention, zur Lösung beziehungsweise Regelung gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen allgemeinverbindliche Entscheidungen herbeizuführen. Dies ermöglicht es, soziales Handeln von politischem Handeln zu unterscheiden – während die Unterstützung einer Tafel für Obdachlose oder Sprachnachhilfe für Geflüchtete als soziales Handeln die Lösung gesellschaftlicher Probleme angeht, wäre die Einwirkung auf allgemeinverbindliche Entscheidungen zur Regelung der Situation von Obdachlosen und Geflüchteten beispielsweise über Petitionen, Demonstrationen oder Wahlen als politisches Handeln zu charakterisieren. Damit ist keine Wertung darüber verbunden, welche dieser Aktivitäten wertvoller oder wünschenswerter sind. Die Unterscheidung hilft aber zu erkennen, ob Bildungsbemühungen allein auf soziales Lernen und soziales Handeln gerichtet sind oder auch das Politische im engeren Sinne in den Blick nehmen. Allerdings lassen sich soziale und politische Lernprozesse, auch im Politikunterricht, gewinnbringend verknüpfen. Hilfreich zur Herausarbeitung der politischen Perspektive in Bildungsprozessen ist auch eine Unterscheidung, die der Eichstätter Politikdidaktiker Bernhard Sutor (1992, S. 5f.) eingeführt hat: Politik im engeren Sinne, Politik im weiteren Sinne sowie das Politische am Sozialen. Politische Bildung sollte demnach an dem „Politischen am Sozialen“ – also an gesellschaftlichen Problemen, die einer politischen Lösung bedürfen und möglichst im Horizont der Alltagserfahrung der Lernenden liegen – anknüpfen, jedoch immer auch „Politik im engeren Sinne“ – verstanden als Handeln zur Herbeiführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen – in den Blick nehmen und diesbezügliche Kompetenzen vermitteln. Politik enthält dabei stets Aspekte der Trias „polity“ (Form von Politik, z. B. politisches System, politische Institutionen, aber auch politische Kultur), „politics“ (Prozess von Politik, z. B. Wahlen, Interessenvertretung, entscheidungsbezogene Konflikte und Kompromissfindung) und „policy“ (Inhalt von Politik, z. B. bestimmte Lösungsvorschläge für gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen, also beispielsweise die Agenda einer politischen Gruppierung oder eine Gesetzesvorlage; vgl. Meyer 2010, S. 80ff.). Betont werden der dynamische Charakter von Politik (im Sinne von Politikzyklus) sowie ihr Zukunftsbezug beziehungsweise Gestaltungsanspruch als „res gerendae“ (Detjen 2013, S. 131, mit Bezug auf Bergstraesser).

Für eine politische Bildung, die über rein soziales Lernen und Lebenshilfe hinausgeht und Politik im engeren Sinne fokussiert, wurde in den 1990er Jahren die Formel „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995) geprägt. Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker wendeten sich damit gegen einen „unpolitischen Politikunterricht“, wie er in der alltäglichen Unterrichtspraxis verbreitet schien. Ziel des Politikunterrichts ist demnach die Förderung politi-

scher Urteils- und Handlungsfähigkeiten sowie, als deren Grundlage, die Förderung der politischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Im Zentrum stehen kognitive Lernprozesse zur rationalen Absicherung der politischen Urteilsbildung – was allerdings nicht mit einer reinen „Institutionenkunde“ zu verwechseln ist.

Auch Demokratieverständnisse als Grundlage von Bildungsbemühungen variieren beträchtlich. So lassen sich Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform unterscheiden (vgl. Himmelmann, 2016). Demokratie (von griechisch „demos“ = Volk, „kratein“ = herrschen) als Herrschaftsform bezeichnet die Selbstregierung des Volkes. Hier bestimmen die Menschen als Freie und Gleiche selbst über die Regeln, die in ihrem Gemeinwesen gelten sollen, was über eine repräsentative Verfasstheit mit der Wahl von Volksvertreterinnen und Volksvertretern oder über direktdemokratische Verfahren denkbar ist. Für die moderne Demokratie sind dabei neben dem Mehrheitsprinzip auch Minderheitenschutz, die Gewährleistung von Grundrechten, das Pluralismusprinzip, die Rechtsstaatlichkeit und die Gewaltenteilung konstitutiv. Demokratie als Gesellschaftsform betont demgegenüber die gesellschaftliche Verankerung demokratischer Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Vielfalt und Partizipation in einer starken Zivilgesellschaft, einer freien Öffentlichkeit und vielfältigem bürgerschaftlichen Engagement. Das Konzept der Demokratie als Lebensform lehnt sich unter anderem an den amerikanischen Pragmatismus und damit an den Erziehungsphilosophen John Dewey an und sieht Demokratie als einen kollektiven Lebensstil mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum, bei dem sich der zwischenmenschliche Umgang an sozialen Werten und Normen wie Gewaltverzicht, Toleranz, Solidarität, Kooperation und Verantwortungsbereitschaft orientiert.

Mit dem Ziel, die Demokratie der jungen Bundesrepublik zu stabilisieren und der Verführbarkeit der Jugend durch totalitäre Ideologien pädagogisch entgegenzuwirken, entwickelte Friedrich Oetinger nach dem Zweiten Weltkrieg das Konzept der Partnerschaftspädagogik (vgl. Oetinger 1951), das große Resonanz erfuhr.⁴ Oetinger wendete sich damit gegen eine politische Erziehung in der

⁴ Dabei darf allerdings nicht verschwiegen werden, dass Theodor Wilhelm alias Oetinger in der Nazizeit ein glühender Verehrer des Faschismus war, was er mit dem Namenswechsel kaschieren wollte. Für seine Arbeit im Dienst des nationalsozialistischen Regimes, unter anderem als Dozent in der Lehrerbildung und als Schriftleiter der Internationalen Zeitschrift für Erziehung, aber auch als Mitglied in der SA, wurde Theodor Wilhelm heftig kritisiert (vgl. Hentges 1999). Wilhelms Publikation „Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (1951) und die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit seinem Konzept der Partnerschaftspädagogik haben die Debatte um politische Bildung in der jungen Bundesrepublik jedoch nachhaltig geprägt.

Tradition des deutschen Idealismus und deutscher Staatsmetaphysik. Stattdessen setzte er im Anschluss an den amerikanischen Pragmatismus John Deweys auf das Erleben eines kooperativen, partizipativen Miteinanders im sozialen Nahraum zur Etablierung demokratischer Einstellungen und Handlungsroutinen. Durch flache Hierarchien im schulischen Umgang und kooperative Projektarbeit sollten die Schülerinnen und Schüler soziale Normen und Werte wie friedliche Konfliktlösung, Kompromiss- und Kooperationsbereitschaft, Toleranz und Verantwortungsübernahme verinnerlichen. Kritiker dieses pädagogischen Konzepts (prominent vor allem der Sozialphilosoph und Pädagoge Theodor Litt, dessen Publikation „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ als Band 1 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst erschien; vgl. Litt 1954) monierten, dass für die Stärkung einer demokratischen politischen Kultur auch eine kognitive Auseinandersetzung mit Demokratie als Herrschaftsform essentiell sei. So müsse die Einsicht vermittelt werden, dass angesichts divergierender Interessenlagen gesellschaftliche Konflikte unausweichlich sind und sich diese Konflikte nicht einfach durch individuelle Tugenden und soziale Umgangsformen überwinden lassen. Demnach sollte politische Bildung auch das Verständnis fördern, dass eine friedliche Konfliktlösung institutionelle Arrangements der politischen Entscheidungsfindung benötigt, die im Übrigen auch ein staatliches Gewaltmonopol beinhalten. Solche kognitiven Lernprozesse über die institutionellen Grundlagen der Demokratie als Herrschaftsform kämen im Konzept der Partnerschaftspädagogik zu kurz.

Anfang der 2000er Jahre erfuhr die Partnerschaftspädagogik eine Renaissance in Form von Ansätzen der Demokratiepädagogik, die ebenfalls einen weiten Politikbegriff propagieren, Demokratie als Lebensform fokussieren und den Wert von Schülermitbestimmung und habituellem Lernen im Nahbereich betonen (vgl. z. B. Beutel/Fauser 2006). Hintergrund für diese Entwicklung war zum einen die Annahme, dass der Begriff „Politik“ bei Jugendlichen negativ besetzt sei, während „Demokratie“ positive Konnotationen hervorrufe. Zum anderen habe der klassische, auf kognitives Lernen gerichtete Bildungsansatz des Politikunterrichts weder die abnehmende politische Beteiligung junger Menschen noch die Brandanschläge gegen Asylbewerberheime in den 1990er Jahren verhindern können, worin ein Beleg seiner Wirkungslosigkeit gesehen wurde. Die Erziehungswissenschaftler Beutel, Edelstein und Fauser versprachen sich dagegen positivere Wirkungen auf demokratische Einstellungen und politische Partizipationsbereitschaft von dem Bildungsansatz der „erfahrenen Demokratie“, welcher stark projektorientiert angelegt ist und vor allem auf Lernprozesse über ein demokratisches Miteinander im schulischen Nahbereich setzt. Auch Ansätze des

„Service Learning“, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler in der Gemeinde, z. B. in Altenheimen oder Sportstätten, sozial engagieren, sind hier einzuordnen.

Gerhard Himmelmann (2016) schlug einen Ansatz vor, der sich ebenfalls auf John Dewey und den amerikanischen Pragmatismus bezieht und versucht, die drei Konzepte von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu verbinden. Dabei setzt er nach Schulstufen unterschiedliche Schwerpunkte und schlägt vor, in der Primarstufe vor allem Demokratie als Lebensform zu fokussieren, in der Sekundarstufe I Demokratie als Gesellschaftsform hervorzuheben und erst in der Sekundarstufe II einen Schwerpunkt auf Demokratie als Herrschaftsform zu legen. Dies ist allerdings dahingehend zu problematisieren, dass zahlreiche Jugendliche die Sekundarstufe II nicht erreichen und eine hinreichende Auseinandersetzung mit Demokratie als Herrschaftsform in ihrer Schullaufbahn demnach nicht erfolgen würde. Außerdem sprechen Studien zum politischen Lernen jüngerer Kinder dafür, dass Grundschulkindern nicht zu klein für „große Politik“ sind und hier Lernprozesse zu Politik als Herrschaftsform durchaus sinnvoll initiiert werden können (vgl. z. B. Richter 2007; Götzmann 2015; Oberle/Ivens/Leunig 2018).

Die meisten Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker fordern, dass politische Bildung in jeder Altersstufe Demokratie auch als Gesellschafts- und Herrschaftsform in den Blick nehmen muss, um jungen Menschen ein Verständnis für Politik zu vermitteln und sie auf die Mitwirkung an demokratischen politischen Prozessen vorzubereiten (vgl. Breit/Schiele 2002; Massing, 2011, S. 69ff.). Sie bezweifeln die zugrundeliegende Hypothese des „spill-over“ von Erfahrungen im sozialen Nahraum auf die gesamtgesellschaftliche beziehungsweise politische Ebene (vgl. Reinhardt, 2010). Politische Bildung sollte ihnen zufolge über rein soziales Lernen hinausgehen und sich auch kognitiv mit Politik in ihren Dimensionen „polity“ (Form), „politics“ (Prozess) und „policy“ (Inhalt) auseinandersetzen. Die Potentiale demokratiepädagogischer Maßnahmen werden gewürdigt, zugleich aber eine gezielte Begleitung durch politische Lehr-Lern-Arrangements im Politikunterricht oder in Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung gefordert, wo unter anderem eine Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden schulischer, sozialer und politischer Beteiligung erfolgen kann (vgl. z. B. Wohnig 2017).

Demokratiebildung ist nicht nur Aufgabe des politischen Fachunterrichts, sondern staatlicher Auftrag der gesamten Schule (vgl. z. B. KMK 2018). Dies gilt für alle Schulformen: von der Grundschule bis hin zu beruflichen Schulen. Die Landes-

verfassungen geben vor, dass junge Menschen im Geiste von Freiheit und Demokratie sowie zur Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen, zu erziehen sind. Auch im Schulrecht der Länder ist der Auftrag der Demokratiebildung verankert. Dabei lassen sich drei Ebenen/Ansätze schulischer Demokratiebildung unterscheiden: erstens Demokratiebildung als Schulauftrag, zweitens Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und drittens Demokratiebildung als politischer Fachunterricht. Der erste Ansatz einer Demokratiebildung als Schulauftrag beinhaltet z. B. Schülermitbestimmung im Sinne einer demokratischen Schulentwicklung, die Umsetzung von Leitbildern wie „Schule ohne Rassismus“ sowie internationale Schulk Kooperationen zur Völkerverständigung. Im Fokus stehen hier soziale Lernprozesse und das Erfahren eines demokratischen Miteinanders im Nahbereich („Demokratie als Lebensform“), wobei die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule der Schülermitbestimmung allerdings auch Grenzen aufzeigen. Der zweite Ansatz fordert in sämtlichen Schulfächern ein demokratisches beziehungsweise für Diskussionen offenes Unterrichtsklima, die Vermittlung sozialer Werte wie Toleranz und Verantwortungsbereitschaft sowie das Herausarbeiten politisch relevanter Fachinhalte. Im Politikunterricht schließlich erfolgt die gezielte Auseinandersetzung mit Politik in ihren Dimensionen „polity“ (Form), „politics“ (Prozess) und „policy“ (Inhalt). Der Politikunterricht vermittelt den Zusammenhang von Menschenbild und politischer Ordnung und setzt sich mit politischen Streitfragen und politischen Prozessen auseinander. Demokratielernen geht hier über soziales Lernen hinaus und ermöglicht Lernprozesse, die sich gerade auch auf Demokratie als Herrschaftsform beziehen.

Auch politische Bildung im Fachunterricht versteht sich also als Demokratiebildung. Ihre Zielsetzungen bewegen sich stets in einem Spannungsfeld zwischen Affirmation (Sozialisation in die bestehende Ordnung, Erhalt der bestehenden Demokratie) und Emanzipation (Mündigkeit, Verwirklichung der eigenen Interessen und Vorstellungen). Ihr normativer Bezugsrahmen ist aber in jedem Fall die Demokratie beziehungsweise unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO) mit einer Verankerung von Menschenwürde und Grundrechten, Pluralismusprinzip, institutionalisierter Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit. Ein zentraler Referenzpunkt politischer Bildung ist in diesem Zusammenhang der sogenannte Beutelsbacher Konsens (vgl. Frech/Richter 2017).

Während der Beutelsbacher Konsens in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung heute breite Anerkennung erfährt und sich sowohl in Formulierungen von Kerncurricula als auch in den Förderkriterien der Bundeszentrale

für politische Bildung wiederfindet, wurden und werden seine Prinzipien und deren Interpretation durchaus auch kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Schiele/Schneider 1996; Frech/Richter 2017; Widmaier/Zorn 2016). Dabei wurde immer wieder auch der Wertebezug des Beutelsbacher Konsenses diskutiert. So stelle sich die Frage, ob eine Anerkennung des Kontroversitätsprinzips bedeutet, dass auch extremistische Positionen im Politikunterricht akzeptiert beziehungsweise gleichberechtigt eingebracht werden müssen. Dem wird entgegengehalten, dass dem Beutelsbacher Konsens ein immanenter Wertebezug zugrunde liege – seinen Rahmen bilde das Grundgesetz (vgl. Oberle 2016).

Angesichts drängender gesellschaftlicher Herausforderungen wie des Erstarkens populistischer und extremistischer Strömungen oder der Durchdringung des öffentlichen Diskurses im Netz mit „fake news“ und „hate speech“ wachsen die Erwartungen, die an die politische Bildung herangetragen werden. Kritisch könnte von einer Art Feuerwehrfunktion der politischen Bildung gesprochen werden, die in gesellschaftlichen Krisenzeiten möglichst rasch Probleme beseitigen soll, was allerdings einer systematischen, langfristigen Stärkung der Bedingungen politischer Bildung bedarf. In den bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen der letzten Jahre wird der Politikunterricht dabei meist zusammen mit den anderen beiden Ansätzen schulischer Demokratiebildung – dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern sowie der Demokratieerziehung als generelles Schulprinzip – in die Pflicht genommen (vgl. KMK 2018; KMBW 2019; ISB 2018). Dabei mangelt es oftmals an einer Zuordnung der jeweiligen Aufgaben beziehungsweise einer Abgrenzung der mit den Ansätzen jeweils verbundenen Erwartungen (vgl. z. B. KMK 2018), was die Gefahr birgt, dass konkrete Verbesserungen in der Praxis ausbleiben. Ohne eine Stärkung des Politikunterrichts mit entsprechend aus- und fortgebildeten Fachlehrkräften ist fraglich, ob die ausgegebenen Ziele der schulischen Demokratiebildung zu erreichen sind. Denn wie eingangs dargestellt ist die systematische kognitive Auseinandersetzung mit Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform sowie mit komplexen politischen Fragen wie dem Pluralismus- und Rechtsstaatsprinzip im Politikunterricht angesiedelt – Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und als Schulprinzip kann ein solches politisches Lernen im Fachunterricht nicht ersetzen, wenn auch sicherlich sinnvoll ergänzen.

Für die Bildungsziele, die von Maßnahmen der Demokratiebildung erreicht werden sollen, wurden verschiedene Modelle entwickelt, die sich in ihren Zieldimensionen teilweise überschneiden. In der Politikdidaktik sind vor allem zwei Kompe-

tenzmodelle prominent, auf die sich auch manche schulische Curricula der Länder in Ermangelung nationaler Bildungsstandards beziehen: zum einen der bereits 2004 veröffentlichte Entwurf für Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004), der die drei Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz beinhaltet, gerahmt von einem sogenannten konzeptuellen Deutungswissen. Zum anderen das weiterentwickelte Modell der Politikkompetenz (vgl. Detjen u. a. 2012), das ebenfalls die klassischen Dimensionen politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit umfasst und politisches Fachwissen, definiert über Basis- und Fachkonzepte, als eigene Kompetenzdimension benennt. Das Modell von Detjen u. a. (2012) verzichtet auf die Methodenkompetenz mit der Begründung, es handle sich dabei um eine domänenunspezifische Fähigkeit, und etabliert stattdessen mit Bezug auf Weinerts einflussreichen allgemeinen Kompetenzbegriff (2001a, S. 27f.) politische Motivationen und Einstellungen als vierte Kompetenzdimension. Politische Motivationen beinhalten dabei politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung, politische Einstellungen umfassen unter anderem Unterstützung der Demokratie und Vertrauen in politische Institutionen. Die „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) wiederum unterscheidet als Analyserahmen eines „politischen Mindsets“ die vier Dimensionen Wissen und Argumentieren, Einstellungen und Werte, Identität sowie Partizipation (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017, S. 22). Das ICCS-Modell weist damit eine zusätzliche Dimension der Identität aus, also ein Gefühl der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kollektiven, die politische Relevanz beanspruchen (wie Nation, Europa oder Religion). Der Identitätsdimension wird auch die politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung zugeordnet. Der Europarat wiederum schlägt mit seinem Referenzrahmen zu „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ ein Modell vor, das aus den vier Dimensionen Wissen und kritisches Verständnis, Fähigkeiten, Einstellungen sowie Werte besteht (vgl. Council of Europe 2016). Dieses Modell basiert auf einem weiten Politikbegriff und fokussiert überwiegend soziale Einstellungen und Fähigkeiten. Motivationen werden nicht eigens benannt, wobei die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hier den Einstellungen zugeordnet wird.

Schmid und Watermann (2018) sichten Literatur der politischen Sozialisationsforschung und unterscheiden drei grundlegende Dimensionen demokratischer Kompetenz: eine kognitive Dimension, die politisches Wissen und demokratisches Verständnis beinhaltet; eine affektiv-motivationale Dimension, die unter anderem politisches Interesse, politisches Vertrauen und politische Einstellungen

umfasst; sowie eine behaviorale Dimension, die Beteiligungsbereitschaften wie auch tatsächliche soziale und politische Beteiligung beinhaltet. Die Klassifizierung von Schmid und Watermann enthält allerdings weder eine politische Urteilsfähigkeit noch eine politische Handlungsfähigkeit. Im ICCS-Modell sind die Urteilsfähigkeit und die kommunikative Handlungsfähigkeit implizit Bestandteil der Dimension „Wissen und Argumentieren“. Die Argumentationsfähigkeit wiederum ist bei Detjen u. a. (2012) der (kommunikativen) politischen Handlungsfähigkeit zugeordnet.

In einer Zusammenschau der dargestellten Modelle lassen sich folgende zentralen Dimensionen einer Demokratiekompetenz als Bildungsziele ausmachen: a) kognitive Dimension: politisches Wissen, politische Analyse- und Urteilsfähigkeit, (kommunikative und partizipative) politische Handlungsfähigkeiten; b) affektiv-motivationale Dimension: Motivationen wie politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Werte und Einstellungen wie Zustimmung zu Menschenrechten und Demokratie, politisches Vertrauen und gegebenenfalls politische Identität; sowie c) volitionale/konative Dimension: soziale und politische Handlungsbereitschaften.

Demokratische Kompetenz umfasst:

- politisches und zivilgesellschaftliches Wissen, Verständnis demokratischer Strukturen,
- Anwendung dieses Wissens beim Schlussfolgern und Argumentieren,
- Verinnerlichung demokratischer Werte und die Fähigkeit, Werturteile zu treffen,
- Vertrauen gegenüber staatlichen Institutionen und ihren Repräsentanten,
- politische Selbstwirksamkeit, das heißt die Überzeugung, selbst auf politische Prozesse Einfluss nehmen zu können,
- die Motivation und Bereitschaft, durch eigenes Handeln zur Aufrechterhaltung oder Herstellung demokratischer Werte beizutragen.

1.4 Psychologische Voraussetzungen und Dimensionen demokratischer Kompetenz

Eine funktionierende Demokratie erfordert politisch aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger, die in einer prinzipiell loyalen und akzeptierenden Haltung gegenüber der bestehenden politischen Ordnung kritikfähig sind, eigene Standpunkte argumentativ begründen können und bereit sind, durch eigenes Handeln aktiv zum Gemeinwohl, zur Ausgestaltung und Bewahrung der demokratischen Ordnung beizutragen (vgl. z. B. Watermann 2005).

Die kognitiven Dimensionen politischer Kompetenz umfassen einerseits konzeptuelles politisches und zivilgesellschaftliches Wissen („knowing“) und andererseits Argumentieren und Anwenden von konzeptuellem Wissen („reasoning and applying“), wie sie in der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in vier aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen modelliert und gemessen werden (vgl. Hahn-Laudenberg/Abs 2017). Das in einer demokratischen Ordnung handlungsfähige Individuum braucht aber nicht nur ein Verständnis politischer Sachverhalte und Strukturen, es muss auch „demokratisch kompetent“ sein. Demokratische Kompetenz umfasst dabei – Bezug nehmend auf die Weinert'sche (2001a) Definition von Kompetenzen – neben domänenspezifischem Wissen und erlernbaren kognitiven Fähigkeiten die motivationalen, sozialen und verhaltensbezogenen (volitionalen) Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll einzusetzen und zu nutzen. Dies bedeutet, die demokratisch kompetente Person hat politisches und zivilgesellschaftliches Wissen, wendet dieses Wissen beim Schlussfolgern, Argumentieren und Urteilen an, hat demokratische Werte verinnerlicht und macht sie zur Richtschnur eigenen Handelns, hat ein hinreichendes Vertrauen in demokratisch legitimierte Institutionen und ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten und ist überzeugt davon, selbst auf politische Prozesse Einfluss nehmen zu können (politische Selbstwirksamkeit), sie ist motiviert und bereit, durch eigenes Handeln zur Aufrechterhaltung oder Herstellung demokratischer Werte beizutragen (Partizipationsfähigkeit), und zwar durch politisches und zivilgesellschaftliches Engagement.

Eine ausdifferenzierte Beschreibung demokratischer Kompetenz bietet beispielsweise der Zielkriterienkatalog, den der mit Vertretern des Bundes und der Länder besetzte Lenkungsausschuss des Programms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungs-

förderung (BLK) im Jahre 2001 verabschiedet hatte. Der Modellversuch war zum damaligen Zeitpunkt ins Leben gerufen worden, um die Möglichkeiten auszuloten, wie Schulen durch ihre Arbeit demokratiefeindlichen Tendenzen unter Jugendlichen – wie Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Gewalt an Schulen und Politikverdrossenheit – entgegenwirken können (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Ziel war es, bei Schülerinnen und Schülern politische Kompetenzen (Demokratieverständnis, Selbstbild politischer Fähigkeiten, politische Kontrollüberzeugungen, politische Aktivitäten, Akzeptanz demokratischer Entscheidungen, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme, Systemvertrauen), soziale und Selbstkompetenzen (Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses, Verantwortungswahrnehmung, positive Lebenseinstellung, Selbstsicherheit in der Gruppe, Bereitschaft, z. B. unterrichtsbezogene Normen einzuhalten, Kritikfähigkeit, Perspektivenübernahme, kommunikative Kompetenz, Konfliktfähigkeit durch Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen, Kooperationsfähigkeit) und schulische Partizipation (Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten, Anerkennung, Vertrauen, Offenheit, Partizipationswunsch, Selbstwirksamkeit, übertragene Verantwortung) zu fördern (vgl. Abs/Diedrich/Klieme 2004).

Fachunterricht in politischer Bildung wird in Deutschland typischerweise erst ab der siebten oder achten Klassenstufe erteilt. Jedoch nimmt die Entwicklung der kognitiven, motivationalen, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekte demokratischer Kompetenz ihren Ausgang bereits im Kleinkindalter (zweites und drittes Lebensjahr) und in der frühen Kindheit (viertes bis sechstes Lebensjahr). Schon in dieser Lebensphase erwerben Kinder Vorläuferkompetenzen, die bedeutsam für den späteren Erwerb demokratischer Kompetenz sind, nämlich die Perspektiven und Interessen anderer zu erkennen und anzuerkennen, sich prosozial zu verhalten, Empathie zu empfinden, Vertrauen in sozialen Interaktionen zu entwickeln, in Konflikten moralische Urteile zu fällen und das eigene Handeln daran auszurichten. Eine Übersicht über den Erwerb relevanter Vorläuferkompetenzen und verschiedener Facetten demokratischer Kompetenz über die Lebensspanne zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Übersicht über die Stufen und Fördermöglichkeiten der Kompetenzentwicklung nach Lebensalter

Lebensphase	Entwickelte Kompetenzen	Verhaltensindikatoren	Sozialisations-agenten	Zugrundeliegende Prozesse	Förderung demokratischer Kompetenz
Kleinkindalter und frühe Kindheit (2. bis 6. Lebensjahr)	Theory of Mind / Empathie	Prosoziales Verhalten / Reduktion aggressiven Verhaltens	Eltern / Geschwister / Peers in Kita / pädagogische Fachkräfte	Erziehungsstile / Lernen am Modell	Autoritativer Erziehungsstil / häufiger Umgang mit Peers
Mittlere Kindheit (7. bis 10. Lebensjahr)	Urteilen und Handeln in moralischen Dilemmata auf präkonventionellem Niveau	Eigene Bedürfnisse und Vorgaben von Autoritäten als Grundlage	Eltern / Geschwister / Peers in und außerhalb der Schule / Lehrkräfte / Medien / schulisches Umfeld	Erziehungsstile / Lernen am Modell / explizites Lernen / intergenerationale Transmission / politischer Orientierungen	Autoritativer Erziehungsstil von Eltern und Lehrkräften / Einbezug in Diskurse auf Augenhöhe / Erleben von Autonomie und Fairness im schulischen Umfeld
Späte Kindheit und Jugendalter (11. bis 18. Lebensjahr)	Urteilen und Handeln in moralischen Dilemmata auf konventionellem Niveau / Erwerb politischen Wissens / Herausbildung politischer Einstellungen, politischer Selbstwirksamkeit	Einhaltung sozialer Konventionen, auch wenn diese unmoralisch sind / Vermeidung negativer moralischer Gefühle / negative Gefühle bei Verletzung moralischer Regeln / Nutzung politischen Wissens im Argumentieren und Urteilen / politikbezogenes aktives Verhalten	Eltern / Peers / Peergroups / Lehrkräfte / Medien / demokratische Organisationen (z. B. Klassenrat in der Schule, Konfirmandenunterricht in der Kirche)	Explizites Lernen / aktive Identitätsentwicklung / politische Ereignisse / Lernen am Modell / intergenerationale Transmission / politischer Orientierungen / Schulforn	Autonomie, Fairness und Abwesenheit von sozialer Diskriminierung im schulischen Umfeld / Partizipation in schulischen Entscheidungsprozessen / hoher Schulabschluss / Einbezug in Extremismus und Gewalt ablehnende Peergroups / gemeinnützige Arbeit
Erwachsenenalter (ab 19. Lebensjahr)	Bei ca. 30 Prozent aller Erwachsenen: Urteilen und Handeln in moralischen Dilemmata auf postkonventionellem Niveau	Für diese 30 Prozent: universell gültige Werte und ethische Prinzipien als persönliche Richtschnur / Opponieren gegen immoralische Befehle / aber auch: argumentatives Zurückweisen moralischer Verpflichtungen	Peers / Vorgesetzte	Politische Ereignisse / Änderung persönlicher Lebensumstände	Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement / gemeinnützige Arbeit / demokratischer Führungsstil im Arbeitsumfeld

1.4.1 Prosoziale und moralische Entwicklung in Kindheit und Jugend

Theory of Mind oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Voraussetzung demokratischer Kompetenz. Ab dem zweiten Lebensjahr bis zum Alter von ungefähr vier Jahren entwickeln Kinder eine Vorläuferkompetenz demokratischer Kompetenz: eine sogenannte Theory of Mind, das heißt ein Verständnis für mentale Zustände – z. B. Wünsche, Absichten und Überzeugungen – anderer Personen und wie diese deren Verhalten beeinflussen (z. B.: Warum schaut die Mutter in den Werkzeugkasten? Weil sie ein Bild aufhängen will und dort Hammer und Nägel sind). Mit der Fähigkeit, mentale Zustände bei anderen zu erkennen, lernt das Kind, deren Verhalten vorherzusagen und zu erklären. Sie differenziert sich in dem Maße aus, wie Kinder sich gedanklich in die Perspektive anderer Personen hineinzusetzen und zu simulieren lernen, wie sie selbst in der entsprechenden Situation denken, fühlen und handeln würden. Genauer ist dieser Entwicklungsprozess von Selman (1984) beschrieben worden, der vier Stufen der Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme unterschieden hat. Kleinkinder sehen die Welt aus einer egozentrischen Perspektive, das heißt, sie können sich noch nicht vorstellen, dass etwas, das sie wahrnehmen, sich aus dem (physikalischen oder subjektiven) Blickwinkel einer anderen Person anders darstellt. Erst im Alter zwischen vier und neun Jahren werden Kinder sich der Subjektivität von Perspektiven bewusst (vgl. Selman 1984). Eine reziproke Perspektivenübernahme, bei der eigenes Handeln aus dem Blickwinkel einer anderen Person reflektiert wird und antizipiert werden kann, wie die andere Person reagieren wird, entwickelt sich erst in der mittleren Kindheit, im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Die noch komplexere Vorstellung, dass nämlich Personen wechselseitig um die Unterschiedlichkeit ihrer Perspektiven wissen und entsprechend die eigene und die der jeweils anderen Person(en) gleichzeitig berücksichtigen, wird erst am Ende der Kindheit im Alter zwischen neun und 15 Jahren erworben. Schließlich wird erst in der Adoleszenz (ab ca. zwölf Jahren) die Fähigkeit angeeignet, nicht nur die Perspektive individueller Interaktionspartner, sondern auch gesellschaftlich-symbolische Perspektiven, wie z. B. die Perspektive einer bestimmten sozialen Gruppe, einzunehmen (vgl. Selman 1984).

Zahlreiche Studien zeigen, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern hat. So fanden Imuta u. a. (2016) in einer Metaanalyse über 76 Studien, in die mehr als 6.400 Kinder zwischen zwei und zwölf Jahren einbezogen waren, dass in dem Maße, wie Kinder in der Lage waren, sich vorzustellen, was andere Personen denken oder fühlen, sie

sich wahrscheinlicher prosozial verhielten, also aus eigenem Antrieb Verhaltensweisen zeigten, die einer anderen Person nutzen sollten, ohne dass sie selbst einen Vorteil davon hatten. So waren die Kinder z. B. bereit, anderen zu helfen (beispielsweise hoben sie etwas auf, das eine andere Person versehentlich fallen ließ) oder mit ihnen zu teilen (z. B. eine Süßigkeit), sie trösteten in emotionalen Stresssituationen (z. B. wenn die Versuchsleiterin sich angeblich das Knie gestoßen hatte und ein schmerzverzerrtes Gesicht zeigte), sie versuchten bei der Verteilung einer Ressource Ungerechtigkeiten auszugleichen (z. B. gaben sie einem Kind, das weniger Klebesticker hatte, mehr Sticker als einem Kind, das schon sehr viele Sticker hatte) und kooperierten mit anderen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es scheint, dass Kinder mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme die Fähigkeit erwerben, die Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Absichten anderer zu erkennen, mit der Folge, dass sie wahrscheinlicher empathische Gefühle oder die Bereitschaft entwickeln, anderen zu helfen. Umgekehrt zeigen Kinder mit geringer Perspektivenübernahmefähigkeit häufiger antisoziales Verhalten, das heißt Verhaltensweisen, durch die anderen psychologisch oder physisch Schaden zugefügt wird (für einen Überblick vgl. z. B. Austin/Bondü/Elsner 2017).

Das Verfügen über eine Theory of Mind oder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kann als Vorläuferkompetenz demokratischer Kompetenz betrachtet werden. Denn demokratische Kompetenz bedeutet die Anerkennung unterschiedlicher Sichtweisen und die Bereitschaft, gegensätzliche Interessen durch Kompromissbildung zum Ausgleich zu bringen. Auch ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme Voraussetzung für verhaltensbezogene Aspekte demokratischer Kompetenz – z. B. dafür, dass sich eine Person – auch ohne dass es für sie selbst einen Nutzen hat – für eine Sache oder andere Menschen engagiert.

Empathiefähigkeit als Voraussetzung demokratischer Kompetenz. Neben der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist die Fähigkeit zur Empathie eine Voraussetzung für prosoziales Verhalten und damit eine Vorläuferkompetenz demokratischer Kompetenz. Empathie meint das Vermögen, den emotionalen Zustand einer anderen Person zu erkennen und affektiv zu erfahren (vgl. z. B. Davis 1983). Hierbei kann zwischen einer kognitiven (Verstehen der Emotionen anderer) und einer affektiven (Mitfühlen der Emotionen anderer) Komponente unterschieden werden (vgl. z. B. Eisenberg 2018). Empathie wird beispielsweise durch den Gesichtsausdruck, psychophysiologische Indikatoren von Stress und prosoziale Verhaltensweisen gemessen, die Kinder in Reaktion auf eine Empathie induzierende Intervention zeigen (beispielsweise stößt sich die Ver-

suchsleiterin vorgeblich und jammert über den Schmerz) oder aber durch Eltern-einschätzungen erfasst (z. B. Zustimmung zu der Aussage „My child usually feels sorry for other children who are being teased“; vgl. Ball/Smetana/Sturge 2017). Empathie kann mit Gefühlen von Sympathie („sorrow“, „concern“) für die Person, die die empathische Reaktion ausgelöst hat, einhergehen. Gleichzeitig fördert sie prosoziales Verhalten und reduziert aggressives oder feindseliges Verhalten gegenüber Mitgliedern anderer sozialer Gruppen (für einen Überblick vgl. Eisenberg/Eggum/Di Giunta 2010; Eisenberg 2018).

Empathiefähigkeit kann somit als eine Vorläuferkompetenz demokratischer Kompetenz bezeichnet werden. Denn demokratische Kompetenz schließt die Bereitschaft ein, mit dem eigenen Handeln dem Gemeinwohl zu dienen, sich also prosozial zu verhalten und andere nicht absichtsvoll zu schädigen, mit anderen unter Anerkennung ihrer Sichtweisen und Gefühle zu kooperieren und Konflikte unter Verzicht auf Gewalt und Feindseligkeit zu lösen.

Moralische Urteilsfähigkeit, moralische Gefühle und moralisches Handeln als Voraussetzungen demokratischer Kompetenz. Was als Voraussetzung für die Entwicklung demokratischer Kompetenz weiter hinzutreten muss, sind moralische Urteilsfähigkeit, moralische Gefühle und moralisches Handeln. Auch die Grundlagen für moralisches Urteilen, Fühlen und Handeln werden bereits in der Kindheit gelegt. Moralische Entwicklung meint die Prozesse, durch die von äußeren Instanzen, z. B. den Eltern, der Schule, dem Staat, vermittelte moralbezogene Normen für die Person zu verbindlichen Standards für das eigene Verhalten werden. Moral meint dabei zunächst Verhaltensregeln oder die Achtung vor einem System von Regeln menschlichen Miteinanders, die allgemeine Verbindlichkeit genießen, die als universell, unabänderlich und unabhängig von Autoritäten gültig gelten können, erkennbar daran, dass eine Übertretung als moralische Verfehlung erlebt wird und Sanktionen zur Folge haben kann. „Wenn das Wohlergehen der Menschen vom Verhalten anderer Menschen beeinflusst wird, betreten wir den Bereich der Moral“ (vgl. Oser/Althof 1992, S. 11).

Nunner-Winkler und Paulus (2018) unterscheiden zwischen traditionell begründeten und innerweltlich begründeten Moralien. Traditionell begründete Moralien basieren auf den Vorgaben von Autoritäten (z. B. Gott, Ahnen, Herrscher) und implizieren, dass den Mitgliedern derjenigen Gruppe, die die Regeln vorgibt, in der Gesellschaft eine Vorrangstellung zukommt. Demgegenüber gelten innerweltlich begründete Moralien universell, sie resultieren nicht aus Vorgegebenem, sondern sind „im menschlichen Wollen“ begründet (S. 539; vgl. z. B. den kate-

gorischen Imperativ nach Kant: „Handle stets so, dass du wollen kannst, dass die Maxime deines Tuns allgemeines Gesetz wird“; zitiert nach Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 539). Solche Moralen bedeuten, dass Menschen, solange sie Dritte nicht schädigen, frei in der Wahl ihrer Überzeugungen und der Gestaltung ihrer Lebensführung sind.

Moderne entwicklungspsychologische Forschung zeigt, dass Kinder schon lange vor dem Schuleintritt Normen verinnerlichen und in ihrem Handeln berücksichtigen (für einen Überblick vgl. Paulus/Schmidt 2018; Dahl/Paulus 2019). Moralische Entwicklung wird dabei in der Forschung typischerweise am Beispiel der Herausbildung von Vorstellungen über Fairness und Gerechtigkeit, am Beispiel der Schädigung anderer oder positiver Verpflichtungen (z. B. Helfen), des Erlernens moralischen Verhaltens sowie des Entstehens von Schuld- oder Schamgefühlen im Falle der Verletzung moralbezogener Regeln untersucht. Ein wichtiges Untersuchungsparadigma stellt dabei die Konfrontation mit einem moralischen Dilemma dar, in dem die Ziele oder Bedürfnisse mehrerer Personen miteinander in Konflikt stehen. Die Testperson muss eine begründete Entscheidung dafür treffen, welches Verhalten in dieser Situation richtig ist oder sie selbst zeigen würde. Die kognitive Aktivität der Bewertung von Handlungen als richtig oder falsch und die Begründungen dieser Bewertung werden als moralisches Urteilen bezeichnet (vgl. Gasser/Malti 2018). Das moralische Urteil der Person gibt Aufschluss über ihre Motive, die dann nach Qualität oder Stufe der moralischen Entwicklung klassifiziert werden können.

Kohlberg (1984) kam auf der Grundlage einer Längsschnittstudie, in der er Jungen im Alter zwischen zehn und 16 Jahren verschiedene moralische Dilemmata beurteilen ließ (z. B. „Darf man ein einem anvertrautes Geheimnis verraten, um einer Strafe zu entgehen?“, „Darf ein Mann ein Medikament stehlen, das er sich zu kaufen nicht leisten kann, aber braucht, um das Leben seiner Frau zu retten?“), zu dem Ergebnis, dass sich die moralische Entwicklung in sechs qualitativ unterscheidbaren und aufeinander aufbauenden Stufen vollzieht, die typischerweise in einem bestimmten Alter nach und nach erreicht werden. In den ersten beiden Stufen, die bis zum Alter von ca. zehn bis elf Jahren durchlaufen werden, werden Urteile in moralischen Dilemmata auf präkonventionellem oder vormoralischem Niveau gefällt. Dies bedeutet, die Kinder begründen ihre Handlungsentscheidungen mit persönlichen Bedürfnissen oder unter Verweis auf Autoritäten, von denen ggf. Sanktionen zu befürchten sind. Auf den beiden folgenden Stufen wird auf konventionellem Niveau geurteilt. In diesem Stadium befinden sich die meisten Jugendlichen und Erwachsenen: Sie begründen ihre

moralischen Urteile durch Verweis auf in der eigenen Gruppe oder in der Gesellschaft geltende soziale Konventionen, mit deren Einhaltung die eigene soziale Akzeptanz gesichert und negative moralische Gefühle vermieden werden. Im von nur wenigen Menschen (ca. ein Drittel aller Erwachsenen; vgl. Walker 1986; Stewart/Sprinthall/Shafer 2000) erreichten postkonventionellen Stadium urteilt die Person auf der Grundlage ihrer Einsicht in Werte und ethische Prinzipien, die unabhängig von der Autorität einzelner Personen oder Gruppen universelle Gültigkeit haben.

Menschen, die das postkonventionelle Niveau der Moralentwicklung erreichen, betrachten Gerechtigkeit, Gleichheit und die Würde des Einzelnen und damit demokratische Prinzipien als persönliche Richtschnur. Menschen, deren moralische Entwicklung auf dem konventionellen Niveau abgeschlossen wurde, neigen hingegen eher dazu, sozial konform und an Recht und Ordnung ausgerichtet zu urteilen. Unklar ist jedoch, inwiefern Unterschiede im moralischen Urteilen auch entsprechende Unterschiede im Verhalten in moralischen Dilemmata vorhersagen.

Zusammenhang von moralischer Urteilskompetenz und moralischem Verhalten. Kohlberg (1984) nahm an, dass mit über die Stufen der moralischen Entwicklung fortschreitender kognitiver Einsicht auch zunehmend auf der Grundlage moralischer Prinzipien gehandelt werde. Für diese These sprechen Befunde, nach denen Menschen, die in den Dilemma-Interviews auf postkonventionellem Niveau argumentieren, sehr viel häufiger gegen immoralische Befehle von Autoritäten opponieren (für einen Überblick vgl. Sprinthall 2009). So weigerten sich beispielsweise 75 Prozent der als postkonventionell klassifizierten Teilnehmenden in den Milgram-Experimenten, den angeblichen Schüler mit Elektroschocks (bis zum Tode) zu bestrafen, gegenüber nur 13 Prozent derjenigen, die in Dilemma-Interviews auf konventionellem Niveau argumentiert hatten (vgl. Kohlberg 1984). Ähnlich fand Nassi (1981), dass ca. 70 Prozent der Studierenden, die im Jahre 1964 an der University of California, Berkeley, als Mitglieder des „free speech movement“ im „Sproul Hall sit-in“ von der Polizei verhaftet worden waren, 15 Jahre später in den Dilemma-Interviews auf postkonventionellem Niveau argumentierten, hingegen nur ca. die Hälfte der Befragten aus einer Vergleichsgruppe studentischer Führungspersonen (Mitglieder des Studierendenparlaments an derselben Universität zur selben Zeit) und nur ca. ein Drittel der Befragten aus einer Zufallsstichprobe von Studierenden, die zum damaligen Zeitpunkt an der Universität of California immatrikuliert waren.

Dennoch bedeutet die Fähigkeit, moralische Regeln zu erkennen, nicht unbedingt, dass in moralischen Dilemmata tatsächlich auf ihrer Grundlage gehandelt wird. So können die moralischen Urteile einer Person durchaus in verschiedenen Situationen unterschiedlich ausfallen. Beispielsweise kann in Abhängigkeit davon, ob ein Problem (z. B. Schwangerschaftsabbruch) überhaupt der moralischen (oder der persönlichen) Domäne zugeordnet wird (vgl. Domänentheorie von Turiel 1983), die Fähigkeit, auf postkonventionellem Niveau zu argumentieren, durchaus auch genutzt werden, um moralische Verpflichtungen zurückzuweisen (Nunner-Winkler/Paulus 2018), und scheinen verschiedene vermittelnde Variablen, wie z. B. Verantwortungszuschreibungen oder moralische Gefühle in der jeweiligen Situation, einen Einfluss darauf zu haben, ob ein moralisches Urteil tatsächlich in entsprechendes Handeln überführt wird (für einen Überblick vgl. Gasser/Malti 2018; Nunner-Winkler/Paulus 2018).

So haben verschiedene Arbeiten den vermittelnden Einfluss moralischer Gefühle (vgl. Gasser/Malti 2018) untersucht. Hier werden die Testpersonen bei der Beurteilung moralischer Dilemmata gebeten, die Gefühle zu beschreiben, die sie oder eine fiktive Person in der Konfliktsituation erleben würden (z. B. fühlt man Schuld oder Freude, wenn man jemand anderen finanziell übervorteilt hat). In einer Metaanalyse, in die 42 Studien mit insgesamt über 8.000 Versuchsteilnehmenden im Alter zwischen vier und 20 Jahren einbezogen waren, konnten Malti und Krettenauer (2013) nachweisen, dass negative Gefühle, die Personen als Folge des Nichteinhaltens moralbezogener Regeln erleben oder antizipieren, mit Handlungsbereitschaften in moralischen Konflikten zusammenhängen. Unabhängig vom Alter der Testpersonen zeigte sich, dass in dem Maße, in dem sie im Falle der Verletzung moralischer Regeln negative Gefühle (Schuld, Trauer, Scham) antizipierten, die Wahrscheinlichkeit sank, dass sie in einem moralischen Dilemma prosoziales Verhalten unterlassen ($d = .26$, kleiner Effekt) oder antisoziales Verhalten zeigen würden ($d = .39$, mittlerer Effekt).

Gleichwohl also vermittelnde Variablen und situationale Einflussfaktoren berücksichtigt werden müssen, können Menschen auf postkonventionellem Niveau der moralischen Entwicklung als in besonderem Maße demokratisch kompetent bezeichnet werden. Durch die Antizipation oder das Erleben negativer Gefühle im Falle der Nichteinhaltung moralbezogener Regeln richten sie nicht nur ihre Urteile, sondern auch ihr Handeln stärker an universell gültigen, innerweltlichen Moralien (vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018) aus. Im Unterschied dazu orientieren sich auf dem konventionellen Niveau der Moralentwicklung verharrende Menschen eher an sozialen Konventionen und Normen, und zwar auch dann, wenn diese keinen demokratischen Prinzipien folgen. So sind sie bei-

spielsweise eher in Gefahr, auch unter einem Unrechtssystem zu gehorchen (vgl. Nassi 1981; Kohlberg 1984): „It is only a short step (...) from obedience to the Holocaust“ (Sprinthal 2009, S. 621).

1.4.2 Politische Sozialisation in mittlerer Kindheit und Jugend

Während mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, mit Empathiefähigkeit und ersten Formen moralisch motivierten Urteilens und Verhaltens bereits in der frühen Kindheit wichtige Vorläuferkompetenzen demokratischer Kompetenz herausgebildet werden, beginnt politische Sozialisation im engeren Sinne typischerweise erst in der mittleren Kindheit bis Adoleszenz. Als Sozialisation wird der Prozess bezeichnet, durch den Menschen zu Mitgliedern einer Gesellschaft werden; nämlich indem sie deren Werte, Verhaltensregeln und Glaubenssysteme verstehen und diese mitzugestalten oder auch zu verändern lernen. Politische Sozialisation meint nun spezifischer den Erwerb politischen Wissens und die Herausbildung politischer Einstellungen und politikbezogener Verhaltensbereitschaften und Verhaltensweisen, auf deren Grundlage das Individuum an gesellschaftspolitischen Zusammenhängen teilhaben kann (vgl. z. B. Eckstein/Noack 2018).

Hier geht es nun im Besonderen um die Herausbildung der kognitiven Dimensionen politischer Kompetenz – nämlich den Erwerb konzeptuellen politischen und zivilgesellschaftlichen Wissens und die Nutzung dieses Wissens im Argumentieren und Urteilen (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017). Politische Sachverhalte und demokratische Strukturen in ihrer Komplexität zu verstehen setzt kognitive Fähigkeiten voraus, die sich entwicklungspsychologisch betrachtet bis ins frühe Erwachsenenalter hinein vollständig entfalten. Dazu gehören unter anderem a) eine hohe Verarbeitungsgeschwindigkeit des Arbeitsgedächtnisses und damit einhergehend eine große Arbeitsgedächtnisspanne, die gemeinsam Voraussetzung für das Lösen komplexer Probleme sind, b) die Verwendung von Gedächtnisstrategien, c) die Fähigkeit, über hypothetische Möglichkeiten nachzudenken und von einer Hypothese ausgehend notwendige und prüfbare Schlussfolgerungen zu bilden (hypothetisch-deduktives Denken), d) die Ausbildung kognitiver Kontrollfunktionen, die es ermöglichen, verschiedene Prozesse (emotionale, sensorische, motorische, kognitive) für die optimale Bearbeitung anstehender Aufgaben zu koordinieren, und e) die Fähigkeit, eigene Entscheidungen durch Metakognitionen zu überwachen (vgl. z. B. Kray/Schaefer 2018; Weichold/Silbereisen 2018).

Konzeptuelles politisches und zivilgesellschaftliches Wissen wird durch Erfahrungen in der Familie, der Peergroup, in Bildungseinrichtungen und mit den Medien durch explizites und implizites Lernen erworben. Explizites Erlernen politischen Wissens meint in diesem Zusammenhang absichtsvolles Lernen mit dem Ziel, sich politisches Wissen, politische Einstellungen und Werte anzueignen, die für politikbezogenes Urteilen und Handeln grundlegend sind. Lerninhalte können hierbei politische Wissensbestände oder Wissen über die Funktionsweise politischer Systeme sein, wie sie z. B. im Politikunterricht in der Schule oder in einer Diskussion in der Familie vermittelt werden, in der Eltern ihren Kindern eigene politische Standpunkte erklären und nahebringen wollen. Lerngegenstände können aber auch Einstellungen, Werte oder Haltungen sein, die politischem Denken und Handeln zugrunde liegen. Erworben wird diese Komponente demokratischer Kompetenz z. B. in der Werterziehung im Rahmen des Ethikunterrichts (vgl. Oser 2001) oder wenn an Schulen demokratische Institutionen (z. B. Klassenrat, Schüler- und Schülerinnenvertretung) implementiert werden, durch die Kinder und Jugendliche demokratische Entscheidungsprozesse kennen- und mitgestalten lernen sollen (vgl. z. B. Oster/Althof 2001; Kuper/Goldenbaum 2011).

Implizites Lernen meint in diesem Zusammenhang nicht zielgerichtetes Lernen, bei dem politisches Wissen, politikbezogene Einstellungen, Werte und Verhaltensbereitschaften quasi beiläufig erworben werden, also in sozialen Interaktionen, in denen kein erzieherisches Ziel verfolgt wird und in denen sich die Person selbst keine Rechenschaft darüber ablegt, dass sie durch sie politisch sozialisiert wird. Hierzu gehören innerhalb der Familie die Förderung von Perspektivenübernahme, von Empathie und prosozialem Verhalten, die Prägung moralischer Werte und die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit, aber auch die Übernahme politischer Einstellungen aus dem eigenen sozialen Umfeld, ohne dass eine absichtsvolle Auseinandersetzung mit diesen Einstellungen stattgefunden hätte.

Ein entscheidender Mechanismus beim impliziten Lernen politischen Wissens und politischer Einstellungen sowie Verhaltensbereitschaften ist das Lernen am Modell (vgl. Bandura 1977): Menschen imitieren das Verhalten anderer, und zwar insbesondere dann, wenn die Modellpersonen ihrerseits für ihr Verhalten positive Konsequenzen erfahren haben und die Möglichkeit haben, Belohnungen und Bestrafungen zu verteilen. Angewendet auf die politische Sozialisation in der Familie, übernehmen Kinder und Jugendliche, ohne dass sie sich absichtsvoll mit den Eltern darüber auseinandersetzen müssen, deren politische Argumente, Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensbereitschaften, aber auch allgemeine Wertorientierungen oder moralische Verhaltensweisen in

Konfliktsituationen. Dies liegt einerseits darin begründet, dass sie mit politikbezogenen Argumenten, emotionalen Äußerungen und Konfliktlösungsstrategien der Eltern besonders häufig konfrontiert werden, und andererseits daran, dass die Eltern für sie positive Modelle sind: Eltern haben einen höheren Status als Kinder (haben also selbst für ihre politischen Einstellungen und Verhaltensweisen in der Vergangenheit positive Konsequenzen in Form von Statusgewinn erfahren) und können belohnen und bestrafen. Im Ergebnis zeigt sich eine intergenerationale Transmission politischer Orientierungen, das heißt, innerhalb von Familien sind empirisch über Generationen hinweg typischerweise ähnliche politische Einstellungen (vgl. Gniewosz/Noack/Buhl 2009; Avdeenko/Siedler 2017), politische Wahlentscheidungen (vgl. Hooghe/Boonen 2015; Avdeenko/Siedler 2017; Rekker u. a. 2019) und, vermittelt über ein politisch interessiertes und aktives familiäres Umfeld, ähnliche Bereitschaften zu politischem Engagement nachweisbar (vgl. Quintelier 2015; Oskarsson/Dawes/Lindgren 2018).

Die besondere Bedeutung des Jugendalters für die politische Sozialisation.

Während Grundlagen demokratischer Kompetenz, wie Empathie- und Perspektivenübernahmefähigkeit sowie moralisches Urteilen in Konfliktsituationen, bereits in der Kindheit gelegt werden, wird von vielen Autorinnen und Autoren für die politische Sozialisation im engeren Sinne das Jugendalter als besonders bedeutsame Entwicklungsphase betrachtet (für einen Überblick vgl. Baumert u. a. 2016). Nicht nur, dass hier die kognitiven Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit komplexen abstrakten Inhalten und großen mentalen Zeiträumen voll entwickelt sind, Jugendliche bewegen sich auch stärker als Kinder im öffentlichen Raum, in dem politisch bedeutsame Ereignisse stattfinden. Interpersonale Beziehungen, die das Zusammenleben in der Familie prägen, werden hier um bedeutsame intergrupale Beziehungen ergänzt (z. B. Jugendcliquen; Konfrontation mit sozialen Gruppen, die im Mikrosystem der Herkunftsfamilie nicht vorkommen, wie z. B. Menschen aus anderen sozialen oder kulturellen Hintergründen oder mit anderen politischen Einstellungen). Auch ist im Vergleich zur Kindheit die Jugendphase stärker dadurch geprägt, dass die Person die Kontexte, in denen sie sich bewegt, und die Personen, mit denen sie interagiert, selbst auswählen und beeinflussen kann. Neben der Familie gewinnen also weitere Sozialisationsinstanzen an Bedeutung, wie Peers, Medien und interpersonale Mikrosysteme außerhalb der eigenen Herkunftsfamilie. Während Peers typischerweise die bereits im Elternhaus geprägten politischen Orientierungen verstärken, wird deviantes politikbezogenes Verhalten in der Regel von Peers (statt von den Eltern) gelernt. Kuhn (2004) befragte direkt nach den Bundestagswahlen im Jahre 1998 über 1.300 ostdeutsche Jugendliche, die eine rechts-extreme Partei gewählt hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Wahlverhalten

und die Bereitschaft, Gewalt als politisches Mittel zu nutzen, vorhergesagt wurde von a) einer entsprechenden Wahlentscheidung des besten Freundes/der besten Freundin, b) von häufigen Gesprächen über Politik in der Peergroup, c) von der Mitgliedschaft in einer Peergroup, die sich sehr häufig trifft, und d) davon, dass die eigene Freizeit vor allem mit Freunden statt mit den eigenen Eltern verbracht wird.

Im Jugendalter antizipieren Heranwachsende die Verantwortung, mit dem Erreichen der Volljährigkeit (in westlichen Demokratien) als mündiger Bürger oder mündige Bürgerin wahlberechtigt zu sein. Auch der bevorstehende Übergang in die tertiäre Ausbildung und das Berufsleben verstärkt das Interesse Jugendlicher an einer Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen. Entsprechend betrachtete Fend (1991) es als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, dass das kindliche Vertrauen in die bestehende politische Ordnung durch eine kritische und eigenständige Sicht auf das gesellschaftspolitische Geschehen erweitert werden muss.

Viele der im Jugendalter sich herausbildenden Entwicklungsaufgaben sind mit Fragen nach der eigenen Identität verbunden, also Fragen danach, wer oder wie man selbst ist und wie man von anderen gesehen werden will, beispielsweise welche Werte oder Einstellungen, z. B. politischer Art, zentral für die Definition der eigenen Person sein sollen. Identitätsentwicklung bedeutet einen dynamischen und absichtsvollen Prozess, als dessen Ergebnis das Individuum sich im Idealfall in verschiedenen Inhaltsdomänen eine Identität erarbeitet hat. Eine bedeutsame Inhaltsdimension betrifft dabei auch die eigene politische Orientierung. Erikson (1981) hat in seiner klassischen Identitätstheorie angenommen, dass Kinder zunächst von ihren Eltern grundlegende Orientierungen und Einstellungen, z. B. in Bezug auf politische Fragen, übernehmen, diese dann aber in der Pubertät in Frage stellen. In einem „psychosozialen Moratorium“ wägt der Jugendliche nun verschiedene Optionen ab, bevor er sich idealerweise für eine der möglichen Optionen entscheidet und sich der gewählten Optionen innerlich verpflichtet.

Marcia (1966) hat genauer beschrieben, wie sich diese Auseinandersetzung vollzieht. Bezogen auf das Beispiel der politischen Identität bedeuten seine Annahmen, dass in Abhängigkeit davon, wie stark der Jugendliche sich aktiv und absichtsvoll mit der Frage auseinandersetzt, welche politischen Werte und Einstellungen die eigene Identität ausmachen sollen (sogenannte Exploration), und in Abhängigkeit davon, ob er in diesem Suchprozess eine Identität findet, auf

die er sich selbst verpflichten will (sogenanntes Commitment), unterschiedliche Qualitäten politischer Identität resultieren. Solange die Person weder verschiedene politische Orientierungen exploriert noch sich einer politischen Identität verpflichten kann, hat sie nach Marcia eine „diffuse politische Identität“ – in heutiger Terminologie würde man wohl von politikverdrossenen oder politisch desinteressierten Jugendlichen sprechen. Solange der Jugendliche verschiedene politische Identitätsoptionen exploriert, sich aber noch für keine dieser Optionen entscheiden kann, verharrt er, mit Marcia oder Erikson gesprochen, in einem „psychosozialen Moratorium“, er hat eine „aufgeschobene politische Identität“. Erfolgt eine Selbstverpflichtung auf eine bestimmte politische Orientierung, ohne dass zuvor eine Exploration stattgefunden hat, so hat die Person eine „übernommene Identität“, wie in dem Fall, in dem ein Jugendlicher die von den Eltern oder dem unmittelbaren sozialen Umfeld geprägten politischen Einstellungen nicht überprüft, sondern, ohne in ein Moratorium der Exploration einzutreten, für sich selbst übernimmt. Die höchste Qualität ist mit einer „erarbeiteten Identität“ verbunden. In diesem Fall hat die Person verschiedene Optionen politischer Orientierungen und Einstellungen exploriert und sich dann einer der explorierten Identitäten verpflichtet. Eine starke Selbstverpflichtung bedeutet dabei, dass die Person von der gewählten politischen Identität stark überzeugt ist, sich der mit ihr verbundenen positiven und negativen Implikationen bewusst ist und Verhaltensweisen zeigt, die mit der gewählten Identität übereinstimmen (z. B. in eine zur eigenen Identität passende Partei eintritt oder andere argumentativ von der eigenen politischen Einstellung zu überzeugen versucht).

Empirisch lässt sich in Übereinstimmung mit diesen identitätstheoretischen Annahmen beobachten, dass im Jugendalter das Interesse an politischen Sachverhalten und Ereignissen wächst und Heranwachsende von den in ihrem Elternhaus geprägten politischen Orientierungen zwar beeinflusst, aber keineswegs determiniert sind. Belege stammen aus der Konstanzer Längsschnittuntersuchung (1979–1983; vgl. Fend 1991), in der die politische Sozialisation in einer Gruppe von ca. 2.000 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen elf und 17 Jahren längsschnittlich untersucht worden ist. Die Ergebnisse zeigen, dass das politische Interesse der Jugendlichen über die untersuchte Lebensphase (jährliche Zuwachsrate von einer achttel Standardabweichung) stetig zunahm. Unterschiede im politischen Interesse zwischen Gruppen von Jugendlichen entwickelten sich vor allem in der Jugendphase und blieben dann bis ins Erwachsenenalter im Wesentlichen stabil. So zeigten die Befunde der Studie „Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter“ (LiFE), in der in einem Follow-up 82 Prozent der im Konstanzer Jugendlängsschnitt befragten Personen zehn

Jahre (2002, modales Alter 35 Jahre) und zwanzig Jahre (2012) nochmals befragt wurden, dass erste Kontinuitäten im politischen Interesse bis ins Erwachsenenalter hinein bereits im Alter von zwölf Jahren sichtbar werden. Ausgangswert und Zuwachs im politischen Interesse waren im Alter von zwölf Jahren bei den Jungen so viel stärker ausgeprägt, dass die Geschlechtsdifferenz im Politikinteresse sich bis zum Alter von 16 Jahren in ihrer Größe verdoppelte, wobei die am Ende der Jugendphase beobachtete Geschlechtsdifferenz bis ins mittlere Erwachsenenalter hinein kaum noch zunahm (vgl. Grob 2006). Jugendliche mit politisch interessierten Eltern gaben ein stärkeres politisches Interesse an als Mädchen und Jungen aus Familien, in denen die Eltern wenig an Politik interessiert waren. Weiter zeigte sich, dass Jugendliche mit politisch stark interessierten Eltern früher in ihrem eigenen politischen Interesse festgelegt waren (also sich früher Stabilitäten ins Erwachsenenalter hinein nachweisen ließen) als Jugendliche, deren Eltern sich wenig für Politik interessierten. Grob (2006) schlussfolgert, dass das Politikinteresse der Eltern „allgemein eine Bewusstwerdung des Bereichs und Selbstpositionierung zum Bereich des Politischen bewirkt“ (S. 89), die sowohl zu einem gesteigerten Interesse als auch zu einer Distanzierung vom Bereich der Politik führen kann. Der Einfluss eines politisch interessierten Elternhauses zeigte sich auch noch in einem stärkeren politischen Interesse der 35-jährigen Befragten. Des Weiteren trugen politisches Wissen und politisches Interesse im Alter von 15 Jahren sowie der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung am Ende der Schulzeit zu einem stärkeren politischen Interesse im Alter von 35 Jahren bei (vgl. Grob 2006).

Die Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (BIJU) erfasste den mit der deutschen Wiedervereinigung beginnenden Zeitraum und ist damit in besonderer Weise geeignet, Einflüsse unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Systeme auf die politische Sozialisation junger Menschen zu untersuchen. Beginnend im Jahr 1991 bis in die Jahre 2009/2010 wurden in einem Mehrkohorten-Längsschnitt Jugendliche und Erwachsene zwischen 13 und 32 Jahren aus den alten (NRW, ehemaliges West-Berlin) und neuen Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, ehemaliges Ost-Berlin) befragt. Baumert u. a. (2016) fanden bei den 14-Jährigen ein nur sehr schwach ausgeprägtes Interesse an Politik, einen ersten deutlichen Anstieg bis zum Alter von 17 Jahren und einen weiteren zwischen 19 und 23 Jahren und ab dort eine relativ hohe Stabilität in der Stärke des politischen Interesses bis zum Alter von 32 Jahren. Für das Selbstkonzept der politischen Kompetenz zeigten sich ähnlich niedrige Werte bei den 14-Jährigen, eine Zunahme bis zum Alter von 19 Jahren, gefolgt von einem Rückgang

in der späten Adoleszenz und anschließender Stabilität. Über einen Teildatensatz der BIJU-Studie berichtet Watermann (2005). Befragt zu ihrem Vertrauen in das politische System der BRD, ihrem Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen (Kirche, Schulen, Gewerkschaften, Polizei, Verwaltung und Behörden, Gerichte, politische Parteien) und ihrer Zustimmung zu demokratischen Prinzipien (z. B. „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar“), zeigten sich im Verlauf des Jugendalters bei den 13- bis 16-jährigen Befragten abnehmende Werte im generalisierten Systemvertrauen (z. B. „Einzelne Politiker und Parteien machen sicherlich manches falsch, aber im Großen und Ganzen ist die Demokratie in Ordnung“) und im Vertrauen in demokratische Institutionen, während gleichzeitig die Zustimmung zu demokratischen Prinzipien stieg (vgl. Watermann 2005).

Entwicklung politischer Einstellungen und Interessen im Erwachsenenalter.

Zu der Frage, inwiefern und, wenn ja, ab wann sich politische Einstellungen und Interessen im Lebensverlauf stabilisieren, liegen unterschiedliche theoretische Annahmen vor (für einen Überblick vgl. Baumert u. a. 2016). Empirisch gibt es besonders viele Belege für die Annahme, dass ab der späten Adoleszenz politische Orientierungen, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit eine hohe Stabilität über die Zeit aufweisen, wobei die Jahresstabilität von der mittleren Adoleszenz bis ins mittlere Erwachsenenalter hinein weiter zunimmt (für einen Überblick vgl. Baumert u. a. 2016). Dies bedeutet allerdings nicht, dass alle Erwachsenen eine erarbeitete politische Identität hätten oder die politische Sozialisation mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen wäre. Marcia (1966) zeigte, dass aufgeschobene, übernommene oder diffuse Identitäten lebenslang in eine erarbeitete Identität übergehen können. Der Unterschied zwischen dem Verweilen in einer aufgeschobenen Identität auf der einen Seite und einer übernommenen oder diffusen Identität auf der anderen Seite besteht darin, dass die Person im Moratorium weiter nach Antworten sucht, die bei der Klärung ihrer Identität helfen können, während die mit übernommener oder diffuser Identität nur auf Erwartungen und Druck von außen reagiert, ohne sich selbst noch zu befragen, welche politischen Einstellungen und Werthaltungen sie selbst hat oder haben will. Transitionen hin zu einer erarbeiteten Identität jenseits der Jugendphase sind Marcia (1966) zufolge besonders wahrscheinlich durch Änderungen in den Lebensumständen bedingt – beispielsweise wenn ein einschneidendes politisches Ereignis eine Person mit diffuser, übernommener oder aufgeschobener politischer Identität veranlasst, sich eine politische Identität zu erarbeiten.

1.4.3 Einflussfaktoren für die prosoziale und moralische Entwicklung von Kindern und die politische Sozialisation Jugendlicher

Erziehungs- und Führungsstile. Einen großen Einfluss darauf, inwiefern sich Kinder und Jugendliche politisch (durch explizites oder implizites Lernen) von ihren Eltern sozialisieren lassen, hat der in der Familie praktizierte Erziehungsstil. Erziehungsstile können anhand von drei Dimensionen klassifiziert werden: a) werden hohe oder niedrige Anforderungen an das Kind gestellt („parental demandingness“), b) zeigen die Eltern hohe oder geringe Responsivität gegenüber den Bedürfnissen des Kindes („parental responsiveness“) und – eine Dimension, die insbesondere in der Adoleszenz bedeutsam wird – c) inwiefern wird das Kind ermutigt, eigene Meinungen und Sichtweisen zu entwickeln (vgl. Baumrind 1991; Steinberg 1990)? Die Kombination von hohen Anforderungen, geringer elterlicher Responsivität und fehlender elterlicher Ermutigung zur Entwicklung eigener Sichtweisen wird als autoritärer Erziehungsstil bezeichnet. Die Kombination von hohen Anforderungen, hoher elterlicher Responsivität und der Ermutigung zur Entwicklung eigener Sichtweisen wird als autoritativer (vgl. Baumrind 1991; Steinberg 1990) oder auch demokratischer Erziehungsstil (vgl. Lewin/Lippitt/White 1939) bezeichnet. Autoritär erziehende Eltern erwarten den Gehorsam des Kindes gegenüber ihren Anweisungen, wobei diese Anweisungen durch Verweis auf die eigene Autorität oder andere Autoritäten, auf religiöse Normen oder soziale Konventionen gerechtfertigt werden. Das Kind lernt also, sein Verhalten so auszurichten, dass es Bestrafungen entgeht, ohne eine autonome, eigene Urteilsinstanz aufbauen zu können. Eltern sind hier also Modelle für moralisches Urteilen und Handeln auf der präkonventionellen Stufe, für einen Mangel an Perspektivenübernahme (die Sicht des Kindes ist für das Erziehungsverhalten irrelevant) und einen Mangel an Empathie (geringe Responsivität gegenüber Bedürfnissen des Kindes). Eltern, die autoritativ oder demokratisch erziehen, handeln nach für das Kind klar erkennbaren Zielen und Regeln, die mit ihm gemeinsam entwickelt oder in ihrer Sinnhaftigkeit erklärt werden. Dies bedeutet, die Eltern beziehen die Sichtweise des Kindes mit ein und begründen ihr eigenes Handeln durch Verweis auf universell gültige Regeln. Dies erklärt, warum Kinder autoritär erziehender Eltern eine geringere Empathiefähigkeit, weniger prosoziales Verhalten und moralische Urteilsfähigkeit entwickeln als Kinder, deren Eltern stärker demokratisch erziehen. So fanden beispielsweise Carlo u. a. (2011) in einer über drei Jahre andauernden Längsschnittstudie, dass das selbstberichtete und von Peers berichtete Verhalten der zum ersten Befragungszeitpunkt knapp elf Jahre alten Jugendlichen umso stärker prosozial

ausfiel, je stärker sie das Erziehungsverhalten ihrer Eltern als empathisch und von hoher Moralität gekennzeichnet beschrieben hatten. Williams und Berthelsen (2017) fanden in einer Stichprobe von über 4.000 Kindern, dass in dem Maße, wie Eltern ihren Erziehungsstil als warm und responsiv beschrieben, als ihr Kind zwei bis drei Jahre alt war, das Kind von seiner Lehrkraft im Alter von sechs bis sieben Jahren als stärker prosozial beschrieben wurde. Schuhmacher, Collard und Kärtner (2017) fanden, dass 18 Monate alte Kinder wahrscheinlicher eine empathische Reaktion gegenüber der Versuchsleiterin in einer Stresssituation zeigten, wenn ihre Mütter einen günstigen Erziehungsstil hatten. Gniewosz, Noack und Buhl (2009) fanden, dass Erziehungsstile auch einen direkten Einfluss auf die politische Sozialisation haben. In einer Befragung von fast 1.300 in Deutschland lebenden 12- bis 16-Jährigen und ihren Eltern fanden sie, dass ein autoritärer Erziehungsstil Politikverdrossenheit bei den Jugendlichen vorhersagte. Ähnlich fand Schmid (2012), dass autoritatives Erziehungsverhalten und politische Diskussionen im familiären Kontext bei Söhnen soziale Verantwortung als Wert verstärkte, der seinerseits mit demokratischer politischer Partizipation zusammenhing (erhöhte Wahrscheinlichkeit legaler Formen politischen Protestes und verringerte Wahrscheinlichkeit politisch motivierter Gewalt). Hopf (1993) fand in einer Interviewstudie mit männlichen Jugendlichen zwischen 18 und 22 Jahren, dass von denjenigen, die rechtsextreme politische Orientierungen hatten, überzufällig häufig ungünstige Arten von Bindungen an die eigenen Eltern berichtet wurden (unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent ängstlich, desorganisiert).

Slagt u. a. (2016) prüften in einer Metaanalyse von Studien, in die insgesamt mehr als 6.000 Kinder einbezogen waren, inwiefern (über Beobachtungsverfahren oder Selbstberichte erfasstes) Erziehungsverhalten von Eltern zur Entwicklung ihrer Kinder in systematischer Beziehung steht. Als Indikatoren einer positiven kindlichen Entwicklung wurden unter anderem soziale Kompetenzen wie z. B. prosoziales Verhalten und Empathie gewertet, als Indikatoren einer negativen kindlichen Entwicklung externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (z. B. aggressives Verhalten). Als ungünstiges Erziehungsverhalten wurden autoritäre, restriktive Kontrolle, Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber dem Kind gewertet. Als günstiges Erziehungsverhalten galten autoritative und kindzentrierte Kontrollhandlungen, die darauf abzielen, über Erklärungen und Handlungsanregungen verantwortliches Handeln des Kindes anzuregen. Die Kinder profitierten von günstigem Erziehungsverhalten und litten unter ungünstigem Erziehungsverhalten (und zwar insbesondere dann, wenn sie selbst ein schwieriges Temperament hatten).

Ähnliche Unterschiede, wie sich beim Vergleich der Effekte eines autoritativen/ demokratischen versus autoritären Erziehungsstils zeigen, werden auch deutlich, wenn Gruppen (z. B. Schulklassen, Arbeitsteams) entweder nach autoritativen/ demokratischen oder aber nach autoritären Prinzipien geführt und angeleitet werden. So fanden Lewin, Lippitt und White (1939) in ihrer klassischen und bis heute oft zitierten paradigmatischen experimentellen Studie, dass Kinder, die über mehrere Wochen in regelmäßigen Treffen gemeinsam Werk- und Bastelarbeiten herstellten, dann, wenn sie nach den Prinzipien eines autoritären Führungsstils angeleitet wurden, weniger kreative Produkte erzeugten, die Arbeit einstellten, sobald sie nicht mehr unter der Kontrolle des Gruppenleiters standen, und dazu neigten, untereinander Feindseligkeiten zu entwickeln. Umgekehrt erzielte derselbe Gruppenleiter, wenn er (in den gleichen Gruppen) demokratisch führte, also den Kindern die Ziele der Arbeit erläuterte, wichtige Entscheidungen in der Gruppe treffen ließ und den Kindern sachbezogenes Feedback gab, statt sie für unzureichendes Arbeiten zu sanktionieren, qualitativ höherwertige Produkte, mehr Zufriedenheit bei den Kindern, weniger Feindseligkeiten in der Gruppe und eine angenehmere Arbeitsatmosphäre.

Kulturelle Normen: Independenz versus Interdependenz. In einer Gesellschaft dominierende Wertesysteme und Normen beeinflussen die Annahmen von Eltern und anderen Erziehungs- und Führungspersonen, was gute Erziehung oder gute Führung ist, und entsprechend auch ihr Erziehungs- oder Führungsverhalten. So zeigt beispielsweise die Forschung von Keller u. a. (2007), dass kulturspezifisch unterschiedliches Verhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern eine zentrale Sozialisationsinstanz darstellt, durch die entweder independente oder interdependente implizite Normen an das Kind kommuniziert werden. In sogenannten Independenzkulturen (z. B. Nordamerika, Deutschland) sind die Erziehungskonzepte von Eltern und das verbale Interaktionsverhalten von Eltern durch das Ziel geprägt, das Kind darin zu unterstützen, eigene Intentionen, Vorlieben und Stärken zu identifizieren und zu verfolgen, sich also als autonome und einzigartige Person zu verstehen, die ihre Umwelt den eigenen Zielen entsprechend beeinflusst. Im Unterschied dazu wird in sogenannten Interdependenzkulturen (z. B. China, Japan, Zentralafrika) das Kind dazu angehalten, sozial angepasstes und harmonieförderndes Verhalten in interpersonellen Beziehungen zu zeigen und sich auf diese Weise in die soziale Gemeinschaft einzufügen (z. B. Keller u. a. 2007). Ein zentrales Sozialisationsziel besteht hier in der Förderung eines Verhaltens, durch das Konflikte vermieden werden, wozu Respekt und Gehorsam gegenüber Älteren, Solidarität unter Gleichaltrigen und Fürsorge gegenüber jüngeren Kindern gehört (vgl. Lamm u. a. 2018). Im Ergebnis zeigen Menschen, die nach Interdependenznormen sozialisiert worden sind, eher sozial ange-

passtes Verhalten. So fanden beispielsweise Blake u. a. (2016), dass Kinder aus der Interdependenzkultur Indiens das altruistische Verhalten ihrer Eltern stärker nachahmten als Kinder aus den USA. Die Kinder sahen, dass ihre Eltern von zehn Bonbons entweder nur einen („geizige Bedingung“) oder neun („großzügige Bedingung“) einem anderen Kind abgaben. Die Kinder bekamen nun ebenfalls zehn Bonbons und sollten sie zwischen sich und dem anderen Kind aufteilen. Während alle Kinder in der geizigen Bedingung sich stark an dem Modellverhalten ihrer Eltern bei ihrer eigenen Aufteilungsentscheidung orientierten, imitierten die Kinder aus Indien das altruistische Verhalten ihrer Eltern in der großzügigen Bedingung sehr viel stärker (sie gaben im Mittel mehr als die Hälfte der Bonbons) als die Kinder aus den USA (die im Mittel deutlich mehr als die Hälfte der Bonbons für sich behielten). Pelozo, Eilert und Allen (2016) fanden, dass, nachdem Interdependenznormen durch eine experimentelle Technik aktiviert worden waren, Personen eher bereit waren, für Obdachlose zu spenden, wenn gleichzeitig darauf hingewiesen worden war, dass andere eher wenig spendenbereit waren (also die Bedürftigkeit besonders groß war).

Auch innerhalb von Kulturen bestehen zwischen Familien oder Bildungseinrichtungen Unterschiede in dem Ausmaß, in dem Kinder und Jugendliche entweder nach Independenz- oder Interdependenznormen erzogen werden. Beispielsweise sind die Sozialisationspraktiken innerhalb von Familien mit vielen Kindern stärker interdependent als in Einkindfamilien. Auch hier gibt es indirekte Belege, dass sich Interdependenznormen in stärker sozial angepasstem und harmonieförderndem Verhalten niederschlagen. So fanden Paulus und Leitherer (2018), dass Kinder, die Geschwister hatten, und Kinder, die bereits vor dem Kindergarten mit anderen Kindern zusammen fremdbetreut worden waren, sich stärker prosozial verhielten als Einzelkinder und Kinder, die erstmalig im Kindergarten mit anderen Kindern fremdbetreut wurden: Sie praktizierten stärker ausgleichende Gerechtigkeit, indem sie von bunten Stickers, die sie verteilen konnten, mehr einem fiktiven Kind gaben, das nur wenige Sticker hatte, als einem fiktiven Kind, das bereits sehr viele Sticker hatte. Die Forscher erklären diesen Befund damit, dass der frühe und umfassende Kontakt mit anderen Kindern die Fähigkeiten der Kinder trainiert, eigene Möglichkeiten und Interessen mit denen einer Person gleichen Status zu koordinieren, und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass moralische Fairnessregeln gelernt werden und dabei Unterstützung („scaffolding“) durch Eltern und Betreuungspersonen geboten wird. Eine andere Erklärung könnte auch darin liegen, dass mit wachsender Zahl von Kindern Eltern oder pädagogisches Personal stärker Interdependenzwerte, wie das Einfügen in die Gemeinschaft, fördern.

Eine von Interdependenznormen geprägte Sozialisation führt auch dazu, dass Menschen sich stärker an Gruppennormen ausrichten. So fanden Roberts u. a. (2018), dass in einer Stichprobe von unter sechsjährigen Kindern aus China ein moralisch neutrales Verhalten, das von dem in einer Gruppe üblichen Verhalten abwich, stärker negativ bewertetet wurde als von gleichaltrigen Kindern aus den USA. Weiter fanden sie, dass Erwachsene aus China das von der Gruppe abweichende Verhalten negativer bewerteten als das gruppenkonforme Verhalten, während Erwachsene aus den USA das gruppenunübliche Verhalten in gleichem Maße positiv bewerteten wie das gruppenübliche.

Politische Situation. Die individuelle politische Sozialisation ist nicht nur von Mikrosystemen (z. B. Familie, Gleichaltrige, Schule) und kulturellen Normen (z. B. Independenz versus Interdependenz) beeinflusst, sondern auch von aktuellen politischen Ereignissen oder der allgemeinen politischen Situation. So sind beispielsweise in Wahlkampfzeiten Menschen zeitanteilig häufiger in politische Diskurse involviert, z. B. indem sie Debatten in den Medien rezipieren oder sich im Freundes- und Bekanntenkreis über mögliche Wahlentscheidungen austauschen. Auch bedeutsame politische Ereignisse können Diskurse in breiten Teilen der Bevölkerung und die mediale Berichterstattung dominieren (z. B. der Vietnamkrieg, die deutsche Wiedervereinigung, die Terrorangriffe vom 09.11.2001, die Wahl von Donald Trump) und entsprechend zu einer Politisierung Einzelner beitragen (für einen Überblick vgl. Eckstein/Noack 2018).

Einen Einflussfaktor stellt auch das politische System dar, in dem eine Person aufwächst. Baumert u. a. (2016) fanden in der BIJU-Stichprobe niedrigere Ausprägungen im Interesse an Politik in den neuen im Vergleich zu den alten Bundesländern, wobei sich die Werte über die Zeit einander annäherten. Watermann (2005) berichtet aus der BIJU-Stichprobe, dass die Jugendlichen, die vor der deutschen Wiedervereinigung in der DDR aufgewachsen waren, in der Nachwendezeit ein geringeres Vertrauen in das demokratische System der BRD und in ihre Institutionen hatten als die Jugendlichen, die in der alten BRD sozialisiert worden waren. Watermann (2015) fand weitergehend, dass in der DDR aufgewachsene Jugendliche weniger davon überzeugt waren, dass meritokratische Prinzipien (z. B. Fachkenntnisse, Anstrengung) entscheidend für sozialen Aufstieg in der Gesellschaft wären, als dies die in der alten BRD aufgewachsenen Jugendlichen glaubten: Sie hielten nichtmeritokratische Prinzipien (z. B. „richtige Familie“, Vermögen) für relativ bedeutsamer als die Gleichaltrigen aus den alten Bundesländern. Wichtig ist zu bedenken, dass die BIJU-Studie in der Nachwendezeit begonnen hat und die damals befragten Jugendlichen inzwischen über 40 Jahre alt sind – die Befunde müssen also vor dem Hintergrund der

historisch einmaligen Situation der Vereinigung zweier politischer Systeme interpretiert werden.

Schule und Schulformen. Die Schule stellt einen bedeutsamen Einflussfaktor für die politische Sozialisation dar. In der Schule wird nicht nur im Rahmen des Politikunterrichts über politische Themen gesprochen, sondern hier treffen Schülerinnen und Schüler auf Gleichaltrige, die – neben den Eltern – Einfluss auf ihr Interesse an Politik und ihre politischen Orientierungen nehmen. So ist beispielsweise bekannt, dass sich die politischen Einstellungen Jugendlicher innerhalb von Freundschaftsgruppen über die Zeit einander angleichen, dass politikbezogenes Verhalten von Gleichaltrigen imitiert wird und dass Jugendliche ihre Freundinnen und Freunde nach Ähnlichkeit auswählen – unter anderem auch in Hinblick auf politische Orientierungen (z. B. Bond u. a. 2012; Schmid 2012; Dahl 2017).

Auch unterschiedliche Schulformen stellen differentielle Entwicklungsmilieus für die individuelle politische Sozialisation dar. Watermann (2005) fand bei Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchten, ein signifikant höheres Vertrauen in demokratische Institutionen und eine stärkere Zustimmung zu demokratischen Prinzipien als bei Jugendlichen, die an einer anderen Schulform lernten, wobei die Zustimmung bei den Gymnasiasten über die drei untersuchten Jahre hinweg stärker anstieg als bei allen anderen Befragten. Ähnlich fanden Eckstein, Noack und Gniewosz (2012), dass die Bereitschaft von Jugendlichen, sich politisch zu engagieren, über die Klassenstufen sieben bis elf hinweg zunahm, wenn sie ein Gymnasium besuchten, wohingegen das Engagement der Jugendlichen an anderen Schulformen sich nicht verstärkte. Grob (2006) fand, dass das politische Interesse im Alter von 35 Jahren positiv durch einen Schulabschluss vorhergesagt wurde, der eine Hochschulzugangsberechtigung einschließt.

1.4.4 Psychologisch begründete Maßnahmen zur Förderung demokratischer Kompetenz

Der umfassenden Definition demokratischer Kompetenz (vgl. Schmid/Waterman 2018) folgend, kann sich der Auftrag an Bildungsinstitutionen nicht in der Vermittlung von politischem Wissen und Demokratieverständnis erschöpfen. Dass curriculare schulische Angebote zur politischen Bildung in Deutschland erst in der siebten oder achten Klassenstufe einsetzen, wird oft damit begründet, dass das Verständnis politischer Sachverhalte und Systeme komplexe kognitive

Fähigkeiten voraussetzte, die sich erst ab der späten Kindheit entwickelten, und damit, dass eine politische Teilhabe erst im Jugend- und Erwachsenenalter möglich sei (vgl. Hahn-Laudenberg/Abs 2017, S. 107). Jedoch hat die entwicklungspsychologische Forschung wie dargestellt verschiedene Vorläuferkompetenzen demokratischer Kompetenz identifiziert, deren Förderung bereits in der frühen Bildung beginnen kann. Eine gezielte Vermittlung politischen und zivilgesellschaftlichen Wissens sollte dann über die gesamte Schulzeit hinweg erfolgen. Der Koppelung von sozialer Herkunft und politischem Wissen sollte durch eine gezielte Förderung von Lernenden in Bildungsgängen mit niedrigeren Abschlusszertifikaten entgegengewirkt werden.

Dabei sollten Lernprozesse angeregt werden, durch die das erworbene Wissen reflektiert, biografisch verankert, also für die eigene Identität bedeutsam wird, und in staatsbürgerliches Handeln übersetzt wird. Eine günstige Voraussetzung dafür ist, dass Kinder und Jugendliche lernen, scheinbar widersprüchliche Erfahrungen nicht in „Schwarz-Weiß-Denken“ (z. B. Schwanken zwischen verschiedenen extremen politischen Positionen oder extrem unterschiedlichen Sichtweisen auf die eigene Person), sondern in abstrakteren mentalen Kategorien aufzulösen (sogenannte Selbstintegration; vgl. Hannover/Greve 2018).

Politische Bildung kann insbesondere auch Tendenzen vorbeugen, durch die die Grundlagen politischer Stabilität in einem demokratischen Staat gefährdet werden können, nämlich a) auf Unwissenheit beruhender mangelnder Urteilsfähigkeit in politischen Fragen, b) der Ablehnung demokratischer Werte und c) einer mangelnden Beteiligungsbereitschaft (vgl. Fend 1991). Faktoren, die bei der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Kontexten zur Prävention antidemokratischer Tendenzen Berücksichtigung finden können, können aus dem systematischen Literaturreview abgeleitet werden, in dem Lösel u. a. (2018) 2.000 einschlägige Arbeiten zu den Themen Extremismus und Radikalisierung analysiert haben, mit dem Ziel, Schutzfaktoren zu identifizieren. Extremismus definieren die Autoren als verbale oder aktive Opposition gegenüber grundlegenden gesellschaftlichen Werten wie Demokratie, Gleichheit, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz gegenüber den Überzeugungen und dem Glauben anderer (vgl. Lösel u. a. 2018, S. 89f.). Radikalisierung definieren sie als einen Prozess, als dessen Ergebnis die Person überzeugt ist, dass Gewalt ein gerechtfertigtes Mittel ist, um sozialen oder politischen Wandel herbeizuführen. Diese Ideologien können dabei rechtsextrem, linksextrem, religiös oder nationalistisch motiviert sein oder auf ganz bestimmte Gegenstandsbereiche (z. B. Tierschutz) bezogen sein.

In 17 Arbeiten fanden Lösel u. a. (2018) einschlägige quantitative Daten. In 52 Studien fanden die Autoren Schutzfaktoren, die sich empirisch als präventiv gegenüber Extremismus und Radikalisierung erwiesen. Die meisten Studien adressierten religiösen oder nationalen Extremismus, Rechts- oder Linksradikalismus. Abhängige Variablen waren selbstberichtete Verhaltensweisen, extreme Einstellungen oder Bereitschaft zum Einsatz von Gewalt. Für 30 verschiedene Schutzfaktoren wurden signifikante protektive Effekte gefunden. Während einige nur in einer einzigen Studie nachweisbar waren, zeigten sich andere wiederholt in mehreren Studien.

Auf Individualebene waren die identifizierten Schutzfaktoren Zustimmung zu Rechtsstaatlichkeit, Akzeptanz der Legitimität der Polizei, Ängstlichkeit, Selbstkontrolle, Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit. Entsprechende Kompetenzen (Selbstkontrolle, Empathie, Perspektivenübernahmefähigkeit) können in der frühen Bildung und der Schule vermittelt und trainiert werden. Auf Ebene der Schule erwiesen sich gute Leistungen und die Zugehörigkeit zu einem höheren Bildungsgang (und damit indirekt auch Intelligenz) sowie ein starkes Zugehörigkeitsgefühl gegenüber der Schule als Schutzfaktoren. Als Maßnahme liegt nahe, dass die Identität von Schülerinnen und Schülern als Mitglieder ihrer Schule gestärkt (vgl. Schachner u. a. 2019) und ein besonderes Augenmerk auf die Förderung demokratischer Kompetenz bei weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gerichtet werden sollte. In Bezug auf die Gleichaltrigen waren Kontakte zu nicht gewaltbereiten anderen (also zu nichtdevianten Peergroups) und zu Personen mit anderer nationaler Herkunft Schutzfaktoren. Heterogene Settings, z. B. in Schulen, können also für die Vermittlung demokratischer Werte gut genutzt werden – solange klare Verhaltensregeln dafür etabliert sind, dass Gewalt und Demokratiefindlichkeit nicht akzeptiert werden. Auf der Ebene der Community neigten Mitglieder der ersten Zuwanderergeneration – im Vergleich zu Mitgliedern der zweiten oder dritten Zuwanderergeneration – seltener zu Extremismus und Radikalisierung. Auch Personen, die über ein basales Zugehörigkeitsgefühl gegenüber der Gesellschaft verfügten, hatten seltener extreme politische Einstellungen. Schließlich erwies sich auf Ebene der Familie ein egalitäres, positives und gewaltfreies Erziehungsverhalten von Eltern und Bezugspersonen als Schutzfaktor. Elterntrainings zur Förderung eines autoritativen Erziehungsstils können hier eine Antwort sein; sie könnten beispielsweise im Kontext von Kindertagesstätten und Grundschulen angeboten werden (vgl. z. B. Ehrlich 2011).

Training von Empathie und Perspektivenübernahme. Weil Perspektivenübernahmefähigkeit und von Sympathie getragene Empathie die Wahrscheinlichkeit prosozialen Verhaltens erhöhen und die Wahrscheinlichkeit für aggressives und externalisierendes Problemverhalten reduzieren, ist in vielen Interventionsprogrammen versucht worden, diese Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu trainieren. Ein Beispiel stellt das Training deeskalierendes Verhaltens in Konfliktsituationen von Neuhaus (2018) dar, in dem Jugendliche mit Hilfe von Bildkarten verschiedener Gesichtsausdrücke Emotionen bei anderen erkennen und differenzieren lernen (Förderung von Empathiefähigkeit) und durch das Rekonstruieren von Bildergeschichten die Erfahrung machen, dass sich eine Situation in den Augen einer anderen Person ganz anders darstellen kann (Förderung von Perspektivenübernahmefähigkeit).

Förderung postkonventionellen moralischen Urteilens und Handelns – Kinder und Jugendliche in Gesprächsdiskurse auf Augenhöhe involvieren. Moralisches Urteilen und Handeln heißt, dass sich die Person an universellen Prinzipien orientiert, und zwar unabhängig von Autoritäten und sich für die eigene Person ergebenden Konsequenzen. Gasser und Malti (2018) verweisen darauf, dass solcherart Einsichten vor allem durch Diskussionen über Dilemmata erzielt werden. Gesprächsanlässe können dabei alltägliche Konflikte sein oder aber auch hypothetische Szenarien. Finden solche Diskurse in Kontexten statt, in denen Kinder oder Jugendliche mit Älteren (z. B. Eltern, Lehrkräften) sprechen, so ist es von besonderer Bedeutung, dass die ältere Person nicht als Autorität oder Schiedsrichter agiert (denn sonst können nur vorkonventionelle oder konventionelle Formen der Urteilsfähigkeit gestützt werden), sondern eine begleitende und moderierende Funktion einnimmt und deutlich macht, dass ihre eigenen Argumente genauso wie die Argumente der Kinder und Jugendlichen nur nach Qualität (und nicht nach dem sozialen Status des Protagonisten) gewichtet werden. Dies gelingt am ehesten, wenn die Erziehungs- oder Führungsperson eine vertrauensvolle und akzeptierende Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen herstellt. So fanden Jugert, Eckstein und Noack (2018), dass ein offenes Klassenklima und eine gute Klassengemeinschaft bei türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern aktives zivilgesellschaftliches Engagement förderten. Gniewosz, Noack und Buhl (2009) fanden, dass Lehrkräfte, die eine Atmosphäre im Klassenzimmer herstellten, die politische Diskussionen begünstigte, und die klare Erziehungsziele hatten, die Politikverdrossenheit von Jugendlichen im Alter von zwölf bis 16 Jahren abschwächen konnten.

Förderung des Erlebens von Autonomie und Fairness in Bildungskontexten.

Wichtig ist weiterhin, dass Kindern und Jugendlichen Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume zugewilligt werden. Denn solche Erfahrungen ermöglichen es, die eigene moralische Urteilsfähigkeit zu schulen. Dies ist die Idee, die demokratiepädagogischer Schulentwicklung (vgl. z. B. Oser/Althof 2001) zugrunde liegt. Hier sind alle Statusgruppen – Lernende, Lehrende und die Leitung – an Entscheidungen beteiligt, die nach Einhaltung demokratisch legitimer Verfahrensabläufe und auf der Grundlage eines möglichst breiten Konsenses gefällt werden und dann auch für alle Beteiligten gleichermaßen bindend sind (vgl. Kuper/Goldenbaum 2011). So fanden Jugert u. a. (2018), dass Beteiligung an schulischen Entscheidungsprozessen zivilgesellschaftliches Engagement bei deutschstämmigen Schülerinnen und Schülern vorhersagte. Wichtig ist weiterhin, dass die Schulgemeinschaft von den Schülerinnen und Schülern als gerecht und fürsorglich erlebt wird (vgl. Edelstein/Fausser 2001; Gasser/Malti 2018): Postkonventionelles moralisches Urteilen wird dann erlernt, wenn Lehrkräfte selbst als entsprechende Modelle dienen, also im Kollegium fair miteinander umgehen und soziale Diskriminierung oder Ausgrenzung unter Kindern und Jugendlichen verhindern (beziehungsweise, wenn sie auftritt, konsequent sanktionieren).

Gemeinnützige Arbeit. Gelegenheiten, eigenes moralisches Urteilen und Handeln zu üben, bietet auch gemeinnützige Arbeit in sozialen Projekten. Bei dieser als Lernen durch Engagement oder Service-Learning bezeichneten Methode (vgl. Reinders/Youniss 2006; Reinders 2016) werden Schülerinnen und Schüler oder auch Studierende dazu angehalten, sich ehrenamtlich zu betätigen. Die Erfahrungen werden dann wiederum im schulischen oder universitären Kontext reflektiert. Auf diese Weise werden fachliches Lernen und außerschulische oder außeruniversitäre gesellschaftspolitisch bedeutsame Erfahrungen verknüpft (vgl. Eckstein/Noack 2018) und Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit (vgl. Arens/Watermann 2017) und tatsächlichen Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement unterstützt. So fanden Torres-Harding u. a. (2017), dass bereits bei Grundschulkindern eine über die Dauer eines Jahres von der Schule aus begleitete ehrenamtliche Tätigkeit nicht nur eine hohe Begeisterung auslöste, sondern auch ihr Zugehörigkeitsgefühl zu und ihr Verantwortungsgefühl gegenüber ihrer Community sowie ihre Selbstwirksamkeit stärkte, positive Veränderungen in der Community erzeugen zu können. Reinders und Youniss (2006) verfolgten die Entwicklung zivilrechtlichen Engagements in einer Stichprobe von über 600 Jugendlichen, die sie zu Beginn einer gemeinnützigen Tätigkeit in der elften Klasse und am Ende der Tätigkeit, zum Abschluss der zwölften

Klasse, wiederholt befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass das ehrenamtliche Engagement die Jugendlichen in ihrer moralischen Entwicklung gefördert hatte (z. B. gaben sie häufiger an, einem Fremden geholfen zu haben und ehrenamtlich tätig sein zu wollen). Auch ihre Bereitschaft, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren (z. B. sich an Wahlen zu beteiligen oder an einer politischen Kampagne mitzuarbeiten), war größer als zuvor.

2 Frühe Bildung

Kindertageseinrichtungen wird im Hinblick auf die Anbahnung von demokratischen Kompetenzen in der fachlichen und fachpolitischen Diskussion eine sehr hohe Bedeutung zugemessen. Als Vorläuferkompetenzen, deren Erwerb schon vor Eintritt in die Grundschule beginnt und die den Grundstein für den Erwerb demokratischer Kompetenzen in den späteren Lebensphasen bilden (vgl. Kapitel 1.4), sind Empathiefähigkeit, Perspektivenübernahme, moralische Urteilsfähigkeit und moralisches Handeln, prosoziales Verhalten sowie Vertrauen in soziale Interaktionen zu nennen. Zur Förderung dieser Kompetenzen kann das soziale Handlungsfeld in einer Kindertageseinrichtung – in der Regel der erste außerfamiliäre soziale Erfahrungsraum – vieles beitragen, auf das dann die nachfolgenden Bildungsphasen bei der Förderung demokratischer Kompetenzen aufbauen können. Im Hinblick auf demokratisches Verhalten wird in der Fachdiskussion vor allem auf die Bedeutung von Partizipation verwiesen: Kinder sollen an Entscheidungen, die sie betreffen, altersangemessen beteiligt werden; dies gilt auch für das Aushandeln und Einhalten von Regeln des sozialen Zusammenlebens. Der Partizipationsbegriff – in der Pädagogik durchgängig positiv konnotiert – wird teilweise aber auch als unscharf kritisiert. „Handelt es sich bei Partizipation um bestimmte institutionalisierte Verfahrensweisen der demokratischen Entscheidungsfindung, um eine Kultur des sozialen Miteinanders, um ein Kinderrecht, um einen spezifischen Erziehungsstil oder um ein didaktisches Mittel zur Gestaltung individueller Lern- und Bildungsprozesse“ (Hekel/Neumann 2016, S. 22)? Um den Partizipationsbegriff genauer zu spezifizieren, nennen Regner und Schubert-Suffrian (2018, S. 11) drei Bereiche von Partizipation in einer Kindertageseinrichtung:

- individuelle Selbstbestimmungsrechte von Kindern, z. B. das Recht, darüber zu entscheiden, ob, wie viel und was ein Kind in der Kindertageseinrichtung isst;
- Mitbestimmungsrechte, die das Leben in der Gemeinschaft betreffen, z. B. darüber, welche Bücher oder Spiele angeschafft werden;
- Finden von gemeinsamen Lösungen für Probleme in der Kindertageseinrichtung.

In Kindertageseinrichtungen lassen sich unterschiedliche Formen von Partizipation unterscheiden (vgl. z. B. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001):

- projektbezogene Beteiligung, z. B. zur Neu-/Umgestaltung von Räumen oder Vorbereitung eines Ausflugs;
- offene Beteiligung, z. B. im Erzähl-, Morgen- oder Stuhlkreis;

- Partizipation bei der Bildungsdokumentation;
- Kinderkonferenzen oder Kinderversammlungen;
- repräsentative Beteiligungsformen, z. B. Kinderrat oder Kinderparlamente.

Die Partizipation der Kinder im Alltag („Demokratie als Lebensform“) wird als eine Grundvoraussetzung für demokratisches Handeln verstanden. „Kinder lernen Demokratie, wenn sie ihre Lebenswelt gestalten und mitbestimmen, in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden, ihre Gemeinschaftsfähigkeit entwickeln, konstruktiv Konflikte lösen und so Selbstwirksamkeit erfahren“ (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2010). „Partizipation und Demokratiebildung stellen zentrale Gegenstände der Bildungsprogramme des Elementarbereichs dar und können im weitesten Sinne unter ‚politischer Bildung‘ gefasst werden“ (Ruppin 2018, S. 21). Rechtlich abgesichert wird Partizipation durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB 8). Nach § 45 Abs. 2 Nr. 3 sind die Träger der Kindertageseinrichtungen dahingehend nachweispflichtig, dass die Rechte der Kinder durch die Anwendung geeigneter Verfahren der Beteiligung und der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten gesichert sind. „Die Hauptverantwortung für die Sicherung der Rechte von Kindern in der Kindertageseinrichtung hat der Träger der Einrichtung, der bereits im Verfahren der Betriebserlaubniserteilung in der pädagogischen Konzeption darzulegen hat, wie die Beteiligungsrechte und Beschwerdemöglichkeiten der Kinder umgesetzt werden“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2013, S. 11).

Determiniert wird die Wirklichkeit der Demokratiebildung unter anderem durch Bildungspläne (vgl. Kapitel 2.2) sowie Konzepte und Programme für Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 2.3). Das Maß an empirischen Ergebnissen zu diesem Bereich ist indessen vergleichsweise klein (vgl. Kapitel 2.1).

2.1 Empirische Ergebnisse zu Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen

Obwohl Partizipation und Demokratiebildung in den Konzepten und Programmen in der frühen Bildung als Thema – wie dargestellt – breit diskutiert werden, fehlen empirische Daten zur Umsetzung weitgehend. Der zum Teil sehr breiten Programmatik steht nur geringe empirische Evidenz gegenüber. Im folgenden Abschnitt werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – empirische Forschungs-

ergebnisse berichtet, die in der Regel nicht die Umsetzung der einzelnen Programmatiken zum Gegenstand haben, wohl aber dafür relevante Aspekte thematisieren.

Entwicklungspsychologische Voraussetzungen müssen berücksichtigt werden, wenn Kindern entwicklungsangemessene Entscheidungsräume eröffnet werden sollen. Zu den konkreten Partizipationsfähigkeiten und -bereitschaften liegen altersgestuft allerdings nur wenige empirische Forschungsergebnisse für Kindertageseinrichtungen vor. In einer Längsschnittstudie finden Sturzbecher und Hess (2003) eine wechselseitige Beeinflussung von Intelligenz (K-ABC „Ganzheitliches Denken“) und Partizipationsfähigkeit⁵ in dem Zeitraum von etwa eineinhalb Jahren vor Schuleintritt bis kurz vor der Einschulung, die allerdings eher niedrig ausfällt (Beta um .20 in Cross-lagged-Panelanalysen). Demgegenüber besteht keine Wechselwirkung zwischen Sprachfertigkeiten und breitem Wissen einerseits (K-ABC „Fertigkeiten“) und Partizipationsfähigkeiten (K-ABC „Partizipationsbereitschaft“) andererseits, wohl aber beeinflussen Sprachfertigkeiten und breites Wissen die Entwicklung von Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit (Beta um .28).

Für eine partizipative Beteiligung der Kinder am Alltag in einer Kindertageseinrichtung sind auch ihre sozialen Kompetenzen und ihr Problemverhalten von Bedeutung. In der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit – NUBBEK“ wurde das kindliche Verhalten von zwei- und vierjährigen Kindern durch ihre Mütter und ihre Erzieherin oder ihren Erzieher beziehungsweise ihre Tagesmutter oder ihren Tagesvater eingeschätzt (vgl. Flöter u. a. 2013). Im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen⁶ zeigen sich bei den zweijährigen Kindern sehr positive Einschätzungen durch beide Gruppen von Befragten (die Einschätzungen durch die Erzieherinnen oder Erzieher beziehungsweise Tagesmütter oder Tagesväter fallen jeweils etwas besser aus). Die vierjährigen Kinder liegen auf den vierstufigen Skalen bei den Mütterein-

⁵ Die Autoren benutzen den Begriff „soziale Partizipation“: „Soziale Partizipation bedeutet, den Kindern Entscheidungen und Verantwortung zu übertragen für die Organisation ihres Alltags und ihres Zusammenlebens, so weit sie schon dazu in der Lage sind, diese Aufgabe zuverlässig und verantwortungsbewusst zu bewältigen“ (S. 262f.).

⁶ Bei den zweijährigen Kindern erfasst das „Infant Toddler Social Emotional Assessment“ von Carter/Briggs-Gowan (2000) auf einer dreistufigen Skala die Bereiche Leistungsvermögen, Folgsamkeit, Empathie und prosoziale Peerbeziehung (gekürzte deutschsprachige Version); bei den Vierjährigen erfasst das „Social Skills Improvement Rating System“ von Gresham/Elliott (2008) auf einer vierstufigen Skala prosoziales Verhalten in den Bereichen Selbstbehauptung, Kooperation, Empathie, Engagement und Selbstkontrolle (gekürzte deutschsprachige Version).

schätzungen in der Mitte, während die Erzieherinnen oder Erzieher beziehungsweise Tagesmütter oder Tagesväter die sozialen Kompetenzen beim Verhalten in der Gruppe – analog zum Ergebnis bei den Zweijährigen – noch etwas besser einschätzen als die Mütter. Das Problemverhalten der Kinder wurde über die deutsche Version der „Child Behavior Checklist“⁷ (vgl. Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 2002) eingeschätzt. Dabei weisen die Einschätzungen bei den zweijährigen Kindern sowohl durch die Mütter als auch durch die Erzieherinnen oder Erzieher beziehungsweise Tagesmütter oder Tagesväter auf ein im Durchschnitt nur gering ausgeprägtes Problemverhalten hin, was bei den vierjährigen Kindern noch etwas niedriger ausfällt (keine Unterschiede zwischen Müttern und Erzieherinnen oder Erziehern beziehungsweise Tagesmüttern oder Tagesvätern).

In einer Fragebogenuntersuchung zum Erziehungsverhalten von 114 Fachkräften in Kindergärten fanden Glüer und Lohaus (2016) vier Typen von Erziehungsstilen bei den Fachkräften (autoritativ, $n = 27$; permissiv, $n = 28$; emotional distanziert, $n = 17$; fordernd-kontrollierend, $n = 42$). Für die gesamte Stichprobe liegt der Mittelwert auf einer fünfstufigen Skala („Stimmt nicht“ bis „Stimmt völlig“) zur Ausprägung eines autoritativen Erziehungsstils insgesamt bei 3,4. Erfasst wurde der autoritative Erziehungsstil anhand der Dimensionen „Wärme und Unterstützung“ (Skalenwert: 4,6), „Regeln und Kontrolle“ (Skalenwert: 3,5) und „psychologischer Druck“ (Skalenwert: 2,0).⁸ Somit zeigt nur ein knappes Viertel der Stichprobe einen wünschenswerten autoritativen Erziehungsstil. Während Wärme und Unterstützung eher als hoch eingeschätzt werden, findet sich nur ein mittleres Niveau von Aufstellen und Kontrolle von Regeln. Beller (2012) hat die längerfristigen Wirkungen einer pädagogischen Intervention untersucht, die auf der Basis einer sechsmonatigen Fortbildung unter anderem eine Verhaltensänderung der pädagogischen Fachkräfte in Richtung eines demokratischen Erziehungsstils anstrebte. Noch zwei Jahre nach Abschluss der Intervention zeigten sich in einer Follow-up-Untersuchung „(...) große Unterschiede in den Veränderungen der Erzieherinnen und Erzieher in Kontroll- und Interventionsgruppe von Pre- zu Follow-up im Bereich Lenken-Akzeptieren mit einer größeren Zunahme bei den pädagogischen Fachkräften der Interventionsgruppe. Bei den Skalen ‚Anpassen‘, ‚Autonomie unterstützen‘ und ‚Responsivität‘ zeigten sich kleine und moderate Entwicklungsunterschiede der pädagogischen

⁷ Dreistufige Skalen zum internalisierendem und externalisierendem Problemverhalten.

⁸ Die Dimensionen „Wärme und Unterstützung“ und „Regeln und Kontrolle“ zeigen dabei in positiver Ausprägung einen autoritativen Erziehungsstil an, wohingegen beim „psychologischen Druck“ dessen Abwesenheit beziehungsweise niedrige Ausprägung kennzeichnend für einen autoritativen Erziehungsstil ist.

Fachkräfte in Interventions- und Kontrollgruppe von Pre- zu Follow-up mit einem größeren Zuwachs in der Interventionsgruppe“ (S. 136). Obwohl hier ein deutlicher Hinweis auf die Veränderbarkeit des Erziehungsstils vorliegt, muss der geringe Stichprobenumfang beim Follow-up berücksichtigt werden (Interventionsgruppe n = 12; Kontrollgruppe n = 6). Ein autoritativer Erziehungsstil wird auch als ein Element einer guten Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen verstanden (vgl. z. B. Kalicki 2015). Zum Teil ist dies auch in Instrumenten zur Beobachtung der Prozessqualität in einer Kindertageseinrichtung enthalten. Als ein Beispiel soll auf das „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) verwiesen werden, das auch in deutschen Kindergärten erprobt wurde (vgl. z. B. Stuck/Kammermeyer/Roux 2016; Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015). CLASS erfasst drei Bereiche des Verhaltens des pädagogischen Personals: emotionale Unterstützung („emotional support“), Organisation des Alltags in einer Kindertageseinrichtung („classroom organization“) und Lernunterstützung („instructional support“). Dabei zeigten sich – wie auch in anderen Untersuchungen – hohe Werte auf siebenstufigen Skalen für emotionale Lernunterstützung und Organisation des Alltags in einer Kindertageseinrichtung (etwa um sechs oder knapp darunter) und niedrige Werte für Lernunterstützung (unter drei) (n = 85 Fachkräfte aus 46 Kindertageseinrichtungen bei Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015; n = 57 Sprachförderkräfte aus 61 Sprachfördergruppen bei Stuck/Kammermeyer/Roux 2016). Die niedrigen Werte bei der Lernunterstützung werden als problematisch betrachtet.

Verschiedene Untersuchungen weisen auf längerfristige positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und deren Qualität nicht nur mit kognitiven Kompetenzen, sondern auch mit sozialen Kompetenzen der Kinder hin (vgl. auch die Zusammenfassung im Nationalen Bildungsbericht 2018, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 232f.): Kinder, die bereits mit zwei bis drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen, sind in ihrem sozial-emotionalen Verhalten weiter entwickelt als Kinder, die noch keine Kindertageseinrichtung besucht haben. Dies gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Haushalten mit niedrigem Einkommen. Kinder, die im Alter von ein bis unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung besucht haben, sind in ihrem Sozialverhalten im Grundschulalter weiter entwickelt, als wenn sie erst mit vollendetem dritten Lebensjahr eine solche besuchen. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Grundschulkinder aus Haushalten mit niedrigerem Einkommen dauerhafter sozial und emotional gefestigt sind, wenn sie bereits im Alter vor drei Jahren einen Kindergarten besucht haben. Schließlich zeigt sich noch im Alter von 17 Jahren ein Zusammenhang mit dem frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung. Jugendliche mit einem früheren und längeren

Besuch einer Kindertageseinrichtung verfügen über stärker interne statt externe Kontrollüberzeugungen. Sie glauben also verstärkt, ihr Schicksal selbst bestimmen zu können und dass es weniger durch Zufall oder von äußeren Kräften bestimmt wird (vgl. Müller/Spieß/Wrohlich 2014). Kinder, die im Alter von vier bis fünf Jahren eine Kindertageseinrichtung mit einer höheren Qualität besucht haben, verhalten sich prosozialer, das heißt eher rücksichtsvoll, und teilen eher mit anderen Kindern als bei einer niedrigeren Qualität. Besonders Kinder, die eine Mutter mit einem niedrigeren Bildungsabschluss haben, profitieren von einer höheren Qualität (vgl. Camehl/Peter 2017). Ein interessantes Ergebnis findet sich in einer Untersuchung in Estland und Finnland bei sechsjährigen Kindern in Kindergärten (eine entsprechende Untersuchung findet sich für Deutschland nicht): Bei kindorientierten Verhaltensweisen⁹ der Erzieherin beziehungsweise des Erziehers haben die Mütter ein höheres soziales Vertrauen in die Erzieherin beziehungsweise den Erzieher ihrer Kinder (vgl. Kikas u. a. 2016). Es kann vermutet werden, dass sich dieses Vertrauen der Mütter auch auf die Entwicklung der Kinder auswirkt und dieses Vertrauen auch eine Vorbildfunktion für Kinder hat. Insgesamt weisen damit die Ergebnisse auf die hohe Bedeutung eines frühen Besuchs einer Kindertageseinrichtung und seiner Qualität für Aspekte der Vorläuferkompetenzen demokratischer Kompetenzen hin.

Die im vorherigen Abschnitt skizzierten Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie wurden verschiedenen empirischen Evaluationen unterzogen. In einer Kontrollgruppenuntersuchung des „Verhaltenstrainings im Kindergarten“, an der insgesamt 311 Kinder teilnahmen, zeigten sich z. B. im Prä-post-Vergleich für die Kinder in der Interventionsgruppe positive Effekte (mittlere Effektgrößen) für den Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen. Geringere Auswirkungen des Trainings zeigten sich im Hinblick auf die Reduktion von Verhaltensproblemen. Für Risikokinder konnten jedoch positive Effekte in beiden Bereichen festgestellt werden (vgl. Wadepohl u. a. 2011). „Von dem Programm haben besonders diejenigen Kinder profitiert, die zu Beginn des Trainings deutliche Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen hatten und wenig prosoziales Verhalten zeigten“ (vgl. Petermann/Koglin 2013, S. 155). Das Programm „Faustlos“ zeigte ebenfalls positive Effekte. „Kinder, die an ‚Faustlos‘ teilgenommen hatten, konnten Emotionen besser identifizieren, mehr Emotionsindikatoren benennen, generierten mehr Lösungsideen für soziale Probleme, gaben an, häufiger sozial kompetent zu reagieren, antizipierten mehr negative Konsequenzen aggressiven

⁹ Diese kindorientierten Verhaltensweisen der Erzieherinnen und Erzieher betonen die aktive Rolle der Kinder in ihren Lernprozessen und emotionale sowie Autonomie fördernde Unterstützung durch die Erzieherinnen und Erzieher.

Verhaltens und konnten mehr Beruhigungstechniken abrufen als Kinder in der Vergleichsgruppe“ (vgl. Schick/Cierpka 2016, S. 49).

Im Kinderreport Deutschland 2017 (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2017) wurden 1.080 Erwachsene (deutschsprachige Bevölkerung ab 18 Jahren) über Telefoninterviews zur Demokratiekompetenz von Kindern und Jugendlichen befragt. 65 Prozent der befragten Erwachsenen schreiben den Kindertageseinrichtungen und der Schule eine wesentliche Rolle bei der Demokratieerziehung der Kinder und Jugendlichen zu. Und 78 Prozent halten es für sinnvoll, politische Bildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften an Schulen als Pflichtfach einzuführen.

Befragungen von Kindern im Alter vor Schulbeginn sind selten. Neben Beobachtungen hat Höke 13 Kinderinterviews in einer Kindertageseinrichtung durchgeführt, die am Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. im Folgenden S. 92) teilgenommen hat, „(...) um die kindliche Perspektive auf die Mitgestaltung von Bildungsangeboten, ihre Teilhabemöglichkeiten in der Kita und ihr Handeln innerhalb der Kindergruppe zu erfassen“ (vgl. Höke 2018, S. 103). Die Autorin fragt sich, „inwieweit Partizipation von Kindern in pädagogischen Settings überhaupt möglich ist. Allerdings wird diese Perspektive auf Partizipation in der pädagogischen Praxis oftmals nicht expliziert. Stattdessen fokussiert sich diese eher auf Möglichkeiten und Grenzen beziehungsweise Gelingens- und Misserfolgsbedingungen der praktischen Umsetzung im Kindergartenalltag“ (S. 99). Insgesamt zeigt sich, dass eine Umsetzung der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern schwierig ist und der Anspruch, individuell angemessene Beteiligungsstrukturen zu schaffen, kritisch hinterfragt wird. Andererseits zeigt eine qualitative Untersuchung von Qualitätsdimensionen aus Kindersicht¹⁰, dass Kinder Autonomie und Partizipation in den drei Dimensionen „sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen“, „Sich-Beteiligen, Mitreden und (Mit-)Entscheiden“ und „Ausnahmen von der Regel erfahren“ als Qualitätsmerkmale ihrer Kindertageseinrichtung ansehen (vgl. Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). In der Befragung von Roux (2002) von 144 Kindern aus 36 Kindertageseinrichtungen anhand von Schlüsselbildern zeigte sich, dass die Kinder aus eigener Sicht große Mitbestimmungsrechte hatten, die vor allem in Gesprächsrunden ausgeübt wurden. Fast drei Viertel der Kinder gaben an, dass sie sich selbst aussuchen könnten, womit sie sich beschäftigen (vgl. Roux 2002, zitiert nach Textor 2007). Bei einer Befragung von rund 800 vier- bis achtjährigen Kindern in Kindertageseinrichtungen bescheinigten die Kinder ihren Fachkräften über-

¹⁰ Untersucht wurden 79 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren aus sechs „Good-Practice-Einrichtungen“.

wiegend ein positives Verhalten, bei dem sie Trost und Hilfe erhielten und ihre Ideen berücksichtigt wurden. Zudem wurden Kinder, die ihre Erzieherinnen beziehungsweise Erzieher als autoritativ beschrieben, von diesen als kooperativ und folgsam beurteilt (vgl. Sturzbecher/Großmann/Welskopf 2001).

Auch wenn dieser Überblick zu empirischen Evidenzen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, dürfte deutlich sein, dass angesichts der breiten Programmatik die empirische Evidenz eher gering ausfällt und zum Teil weniger spezifisch auf die Umsetzung von Partizipation und Demokratiebildung gerichtet ist. Aus diesem Grund muss sich das Gutachten bis zum Vorliegen breiterer, empirisch abgesicherter Erkenntnis auf Best-Practice-Beispiele beschränken.

2.2 Partizipation und Demokratiebildung in den Bildungsplänen der Bundesländer

In allen Bundesländern wurden seit Mitte der 2000er Jahre Bildungspläne mit dem Ziel der Steuerung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen eingeführt (vgl. Diskowski 2008), in denen auch auf Fragen der Partizipation und Demokratiebildung eingegangen wird.

Fragen der Demokratiebildung werden in allen Bildungsplänen thematisiert. In Art und Ausmaß der Darstellung unterscheiden sich die Pläne jedoch. Zumindest implizit kann dabei häufig auch der Bereich Schule mitgedacht werden, wenn allgemein auf die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule verwiesen wird. Explizite Ausführungen dazu sind jedoch nicht zu erkennen. Die Sichtung eines Lehrplans, der exemplarisch für die Curricula der anderen Bundesländer herangezogen wurde, verdeutlicht zudem, dass Demokratiebildung und Partizipation im Rahmen der Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzieherin und Erzieher verschiedentlich thematisiert werden.

Gemeinsam ist den meisten Bildungsplänen die Idee, „(...) dass Demokratie im Alltag der Kindertageseinrichtung erfahrbar und erlebbar gemacht werden soll, um internalisiert werden zu können“ (Papke-Hirsch/Adam/Ruppin 2018, S. 59).

In den Bildungsplänen ist zu unterscheiden zwischen Plänen, die das Thema im Rahmen dezidierter (Sub-)Kapitel behandeln, und Plänen, die das Thema weniger prominent fokussieren.

Bildungspläne mit themenspezifischen Kapiteln. Im Bildungs- und Erziehungsplan des Freistaates Bayern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2016) befassen sich die Kapitel „Demokratieprinzip“, „Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe“ und „Mitwirkung der Kinder am Bildungs- und Einrichtungsgeschehen (Partizipation)“ mit dem Thema Demokratiebildung. Verwiesen wird dabei auf das Demokratieprinzip, welches „das gesamte Bildungsgeschehen (prägt) und die Idee von ‚gelebter Alltagsdemokratie‘ in sich (trägt)“ (S. 22). Als kindliche Basiskompetenz wird unter anderem die „Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe“ (S. 53) genannt, wobei die entwicklungsangemessene Partizipation von Kindern an einrichtungsbezogenen Entscheidungen ermöglicht und gefördert werden soll.

In den „Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ des Landes Schleswig-Holstein (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012) werden im Kapitel „Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien“ Grundprinzipien demokratischen Handelns eingeführt und auf die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als „Kinderstuben der Demokratie“ (S. 14) verwiesen. Das Kapitel „Partizipationsorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen“ (S. 16f.) problematisiert das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bei der Gestaltung von kindlicher Teilhabe und der Zielsetzung, Kindern die Übernahme von Verantwortung zu ermöglichen. Im Rahmen des Kapitels „Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten“ (S. 38ff.) wird die Relevanz kindlicher Demokratieerfahrungen in Familie und Kindertageseinrichtung noch einmal eigens thematisiert (S. 39).

Im Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2013) wird im Rahmen des Leitgedankens „Selbstbestimmung und Teilhabe“ auf das kindliche Recht zur Partizipation an Entscheidungsprozessen und auf damit verbundene Anforderungen an und Aufgaben von pädagogischen Fachkräften eingegangen (S. 23ff.). Als Ziel von Demokratiebildung wird herausgestellt, dass Kinder „Wissen und Kompetenzen für ihr Handeln in einer demokratischen Gesellschaft“ (S. 25) entwickeln. An zahlreichen weiteren Stellen wird auf die Bedeutung von Demokratiebildung und Partizipation eingegangen, wenn etwa Beteiligungsgremien für Kinder thematisiert werden (S. 67).

In den Plänen der Länder Berlin (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2014), Hamburg (vgl. Hamburger Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration 2012), Hessen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2016), Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2011), Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018), Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz 2018), Saarland (vgl. Der Minister für Bildung und Kultur 2018), Thüringen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015) und Sachsen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011) werden Fragen der Bildung zu demokratischer Kompetenz ebenfalls im Rahmen dezidierter (Sub-)Kapitel behandelt.

Bildungspläne ohne themenspezifische Kapitel. Im „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011) wird der Bereich Demokratiebildung in verschiedenen Teilkapiteln angesprochen. Beispielhaft sei hier auf die Haltung der pädagogischen Fachkräfte verwiesen, die „geprägt (ist) von den demokratischen Werten unserer Gesellschaft und der Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen“ (S. 16). Aus diesem Grundsatz werden demokratische Handlungsprinzipien abgeleitet, wie sie sich in der Förderung der Partizipation von Kindern bei Entscheidungen zeigen (S. 28).

In den „Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg o. J.) werden Fragen der Demokratiebildung insbesondere im Kapitel „Soziales Leben“ aufgegriffen, wo Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern an Entscheidungsprozessen erläutert und allgemein „das Erlernen von Demokratie“ (S. 29) als Grundsatz hervorgehoben wird.

In den Plänen der Länder Bremen (Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen 2012) und Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016) wird der Bereich Demokratiebildung ebenfalls nicht im Rahmen dezidierter (Sub-)Kapitel behandelt.

Lehrpläne an Fachschulen für Sozialpädagogik. Im „Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans,

landesspezifisch angepasst“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ISB 2017) des Freistaats Bayern stellt Partizipation als „Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen des öffentlichen Lebens“ (S. 7) ein Ausbildungsziel des staatlich anerkannten Erzieherberufs dar. Entsprechend finden sich im Lehrplan weitere Bezüge unter anderem im Rahmen der Kompetenzdimension „professionelle Haltung“, die die Akzeptanz von „Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen in einer demokratischen Gesellschaft“ (S. 20) umfasst, bei in den Lernfeldern genannten Fertigkeiten (unter anderem Umsetzung „demokratische(r) Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“, S. 53) sowie im Rahmen des Vertiefungsgebiets „demokratische Formen der Mitbestimmung und Mitgestaltung“ (S. 78).

2.3 Konzepte und Programme für Kindertageseinrichtungen

Partizipation und Demokratiebildung betreffen nicht nur die Kinder in Kindertageseinrichtungen, sondern auch ihre Eltern, die pädagogischen Fachkräfte und die Träger der Kindertageseinrichtungen. Dies spiegelt sich in Konzepten und Programmen der einschlägigen Literatur.

2.3.1 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Eltern sind in der Regel erste und bedeutendste Sozialisationsinstanz für ihre Kinder. Inwieweit Eltern ihren Kindern Mitbestimmungsmöglichkeiten im familialen Alltag einräumen, ihr Verhalten argumentativ begründen und auch offen für kindliche Argumente sind, kann als Vorbild für die kindlichen Verhaltensmöglichkeiten betrachtet werden. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens ist der in der Familie praktizierte Erziehungsstil – als optimal wird ein autoritativer Erziehungsstil angesehen (vgl. Kapitel 1.4.3). Bei unterschiedlichen Erziehungsstilen wie auch bei unterschiedlichen Vorstellungen darüber, welche Partizipationsmöglichkeiten den Kindern in der Kindertageseinrichtung zugestanden werden, können Konflikte zwischen den Einrichtungen und den Eltern entstehen. Regner und Schubert-Suffrian (2018, S. 100ff.) empfehlen deshalb, die Eltern bei allen (geplanten) Partizipationsmaßnahmen in der Kindertages-

einrichtung frühzeitig einzubeziehen. Wenn in der Familie z. B. andere Selbstbestimmungsregeln als in der Kindertageseinrichtung bestehen, so ergeben sich nicht automatisch Loyalitätskonflikte bei den Kindern. Es muss jeweils von den Fachkräften ausgehandelt werden, wie weit die Eltern bei den kindlichen Partizipationsrechten in der Kindertageseinrichtung mitgehen können.¹¹ Insgesamt muss aber betont werden, dass das Erleben eines autoritativen Erziehungsstils von Erzieherinnen und Erziehern in einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder – auch die, die zu Hause einen anderen Erziehungsstil erfahren – als wichtig anzusehen ist. Weiterhin werden auch eine demokratische Mitarbeit der Eltern und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Gremien in der Kindertageseinrichtung gefordert, die nicht nur Eltern aus bildungsnahen Milieus einbeziehen. Ein Beispiel ist das Projekt „Early Birds“:

Early Birds – Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter¹²

Träger: TU Chemnitz/Huckepack Kinderförderung e. V. in Kooperation mit dem Violence Prevention Network e. V.

Ziele: Das Projekt hat zum Ziel, mit verschiedenen Angeboten für pädagogische Fachkräfte, Kinder und Eltern dazu beizutragen, der Verbreitung diskriminierender, pauschalisierender und abwertender Einstellungen und Äußerungen gegenüber bestimmten Menschengruppen vorzubeugen.

Die Fachkräfte werden darauf vorbereitet, auf diesbezüglich problematische Einstellungen und Äußerungen von Eltern und Kindern konstruktiv und lösungsorientiert zu reagieren. In Workshops werden zu diesem Zweck die Wissensbasis zu den unterschiedlichen Erscheinungsformen, Überschneidungen und politischen Strömungen im Bereich Rechtspopulismus und -extremismus sowie das interkulturelle Wissen der Fachkräfte erweitert. Darüber hinaus werden die Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Rolle als Beraterin beziehungsweise Berater

¹¹ „Sollte es mit einem Elternteil zu gar keiner machbaren Verständigung kommen, bleibt meist nur die Frage, ob eine andere Kindertageseinrichtung nicht besser für die Familie geeignet ist“ (Regner/Schubert-Suffrian 2018, S. 108f.). Regner und Schubert-Suffrian betonen insgesamt die Bemühungen des Fachpersonals, eine „Erziehungspartnerschaft“ mit den Eltern zu erreichen.

¹² Vgl. <https://violence-prevention-network.de/angebote/projektuebersicht/early-birds-antidiskriminierung-und-fruehpraevention-im-vorschulalter/>.

gestärkt und Gesprächstechniken für die Interaktion mit Eltern und Kindern vermittelt.

Anhand einer eigens erarbeiteten Diagnostik werden in den kooperierenden Einrichtungen diejenigen Kinder identifiziert, die von einem problematischen Erziehungsstil und der Konfrontation mit menschenfeindlichen Einstellungen seitens der Eltern betroffen sind. Diese Kinder werden im Rahmen des Projekts gezielt in ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen gestärkt.

Für die Eltern werden Gespräche zur Erziehungsberatung angeboten, in deren Rahmen auch der Einfluss des praktizierten Erziehungsstils sowie der eigenen Wertvorstellungen auf die Entwicklung der Kinder thematisiert wird.

2.3.2 Rolle der pädagogischen Fachkräfte, der Leitung sowie der Träger von Kindertageseinrichtungen

Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen müssen bereit sein, Kindern und Eltern Partizipationsmöglichkeiten zuzugestehen. Dies betrifft nicht nur die einzelnen Fachkräfte, sondern das gesamte Team einer Einrichtung. „Nur wenn ein Team insgesamt Partizipation als Grundlage seiner pädagogischen Arbeit akzeptiert, kann die Beteiligung von Kindern gelingen. Erst die ‚Alltagsdemokratie‘ als Grundstimmung in einer Einrichtung bereitet den Boden für das Erproben unterschiedlichster Formen von Partizipation“ (Bruner/Winklhofer/Zinser 2001, S. 21; vgl. auch Regner/Schubert-Suffrian 2018, S. 87ff.). Eine besondere Herausforderung dürfte dann entstehen, wenn Eltern Erziehungsvorstellungen haben, die von den in der Kindertageseinrichtung bestehenden abweichen. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit eine von den Kindertageseinrichtungen ausgehende Elternarbeit das elterliche Sozialisationsverhalten und ihren Erziehungsstil positiv beeinflussen kann. Die Fachkräfte müssen für die Herausforderungen von Partizipation und Elternarbeit sensibilisiert und aus- und fortgebildet werden. Eine besondere Rolle kommt auch den Leitungen und Trägern von Kindertageseinrichtungen zu, die die Implementation von Partizipationsmöglichkeiten von Kindern, Eltern und Fachkräften unterstützen. „Beteiligungsstrukturen verlangen aber auch nach äußeren Rahmenbedingungen, die den Austausch im Team sowie Fort- und Weiterbildung ermöglichen“ (Regner/Schubert-Suffrian 2018, S. 95).

Grenzen von Partizipation. Partizipation der Kinder an (Alltags-)Entscheidungen in Kindertageseinrichtungen bedeutet nicht, dass die Kinder „grenzenlos“ entscheiden können. Partizipation impliziert auch Pflichten; Grenzen müssen verdeutlicht und akzeptiert werden. Die Fachkräfte müssen sich darüber klar werden, in welchen Bereichen sie Kindern Mitbestimmungsmöglichkeiten zugehen wollen und in welchen nicht. Auch Regner und Schubert-Suffrian (2018) betonen: „Die Fachkräfte legen damit fest, worüber Kinder mitentscheiden oder selbst entscheiden können. Dürfen die Kinder beispielsweise bei der Auswahl der Nahrungsmittel mitbestimmen? Bestimmen die Kinder bei der Auswahl und Umsetzung von Projekten mit?“ (S. 39). Speziell auch im Hinblick auf Bildungsfragen besteht eine besondere Verantwortung der Fachkräfte. „Denn im Interesse ihrer Bildungsteilhabe kann es gerade für familiär benachteiligte Kinder wichtig sein, dass sie sich bestimmte individuell angemessene Fähigkeiten aneignen. Solche Anforderungen sind nicht nur legitim, sondern im Interesse des Kindeswohls notwendig und wertvoll, wenn partizipative Bildungsprozesse gelingen sollen. (...) Eine solche Anerkennung der Notwendigkeit, Grenzen zu setzen, ist nicht zu verwechseln mit undemokratischen, Kinder unterwerfenden Erziehungsvorstellungen“ (Prenzel 2016, S. 42). Partizipation der Kinder in Kindertageseinrichtungen entlässt die Fachkräfte (und Eltern) nicht aus der Pflicht, in den Fällen zu entscheiden, in denen die Kinder noch nicht in der Lage sind, selbst zu entscheiden.

Möglichkeiten der Partizipation in Abhängigkeit vom Alter der Kinder. Die (programmatische) Fachliteratur betont, dass Partizipation auf allen Altersstufen oder bei jedem Entwicklungsstand möglich sei, wenn die pädagogischen Fachkräfte auf die individuellen Voraussetzungen eines Kindes eingehen und das, was möglich ist, berücksichtigen (Prenzel 2016, S. 17). „Was auch immer Kinder selbst in die Hand nehmen können, sollen sie auch tun“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2013, S. 7). Partizipation wird damit nicht als eine Frage des Alters betrachtet, sondern von klein auf als möglich angesehen. „Eine Einschränkung der Kinderrechte auf Beteiligung wegen ihres Alters oder Entwicklungsstandes ist weder rechtlich noch fachlich vertretbar. Grenzen für Beteiligung kann es geben, wenn zwischen Beteiligung und Schutz von Kindern abgewogen werden muss, um Gefährdungen auszuschließen“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2013, S. 6).

Umsetzung von Beteiligungsprozessen. Zur Verankerung von partizipativen Strukturen in Kindertageseinrichtungen gibt es zwei Wege (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2018): Zum einen können projektorientiert (überschaubare und zeitlich

befristete) Themenbereiche bearbeitet werden, wie z. B. ein Ausflug oder die Umgestaltung des Gruppenraums. In diesem Rahmen können die Kinder die Erfahrung machen, dass die eigenen Entscheidungen und Ideen Wirkung zeigen und Einfluss auf den Alltag in der Kindertageseinrichtung haben. Dabei steht nicht das Ergebnis, sondern der von Kindern gestaltete Prozess im Vordergrund. Zum anderen können – über einzelne Projekte hinaus – Beteiligungsrechte der Kinder verschriftlicht werden und so der Beteiligung ein längerfristiger Rahmen gegeben werden. Auch hier muss sich zuerst das Personal der Einrichtung darüber klar werden, welche Rechte den Kindern zugestanden werden sollen, bevor dann mit den Kindern zusammen die Rechte ausgehandelt und festgelegt werden. Auf Gruppenebene kann dies z. B. im Stuhl- oder Morgenkreis geschehen. Bei Angelegenheiten, die die ganze Einrichtung betreffen, werden „Gremien“ wie ein Delegiertenrat oder ein Ausschuss erforderlich. Ein solcher transparent gestalteter Rechkatalog sollte im Alltag in einer Kindertageseinrichtung immer wieder überarbeitet und angepasst werden. Diskutiert wird auch die Beteiligung der Kinder an ihren Bildungsdokumentationen (vgl. Knauf 2019). Dadurch sollen Kinder auch bewusst wahrnehmen, wie sie sich entwickeln und welchen Anteil sie an ihren eigenen Entwicklungen haben. „Das Bewusstsein über die eigenen Stärken, Fähigkeiten und auch Schwächen ermöglicht es den Kindern, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken. So haben sie in Beteiligungsprozessen Möglichkeiten, sich selbst zu vertreten und ihre Sichtweise einzubringen“ (Regner/Schubert-Suffrian 2018, S. 78).

2.3.3 Kriterien für Partizipation in Qualitätskonzepten für Kindertageseinrichtungen

Breit bekannt geworden sind vor allem zwei Kriterienkataloge: der Nationale Kriterienkatalog (vgl. Tietze/Viernickel 2016) und die Qualitätskriterien im Rahmen des Situationsansatzes (vgl. Preissing/Heller 2003). Im Folgenden soll auf den Nationalen Kriterienkatalog eingegangen werden.¹³ Der Nationale Kriterienkatalog gibt eine Orientierung zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Er beschreibt gute pädagogische Qualität in 20

¹³ Im Konzept „Qualität im Situationsansatz“ (vgl. Preissing/Heller 2003) gibt es 16 konzeptuelle Grundsätze und fünf theoretische Dimensionen. Eine theoretische Dimension bezieht sich explizit auf Partizipation. „Es geht darum, Bedingungen zu schaffen, unter denen gemeinsames Leben demokratisch gestaltet werden kann und Demokratie erfahrbar wird. (...) Will die Kindertagesstätte den Anspruch erfüllen, Lernort für demokratisches Handeln zu sein, dann müssen Kinder die Möglichkeit haben, Beteiligung ganz praktisch zu erleben, dabei ihre Erfahrungen zu machen und eine demokratische Haltung zu entwickeln“ (S. 46).

Qualitätsbereichen, die jeweils unter sechs Leitgesichtspunkten (räumliche Bedingungen; pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion; Planung; Nutzung und Vielfalt von Material; Individualisierung; Partizipation) ausdifferenziert werden. Partizipation meint die Teilhabe der Kinder an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in einer Kindertageseinrichtung. „Kinder an Entscheidungen über Aktivitäten und Regelungen des Gruppenalltags weitestgehend zu beteiligen, gibt ihnen Gelegenheit, den Tagesablauf entsprechend ihren Wünschen und Möglichkeiten mit zu planen, zu gestalten und so Selbstwirksamkeit zu erfahren“ (Tietze/Viernickel 2016, S. 43). Partizipation wird als grundlegendes Recht von Kindern betrachtet. Partizipation der Kinder bezieht sich somit nicht auf spezifische Partizipations- oder Demokratieprojekte, sondern auf Entscheidungsmöglichkeiten in der Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen. Im Qualitätsbereich „soziale und emotionale Entwicklung“ werden unter dem Leitgesichtspunkt Partizipation z. B. folgende (ausgewählte) Kriterien formuliert: „(...) Die pädagogische Fachkraft erarbeitet mit allen Kindern Regeln für das Zusammenleben in der Gemeinschaft und setzt gemeinsam mit den Kindern notwendige Konsequenzen bei Regelüberschreitungen fest. (...) Die Kinder erfahren durch ihre Beteiligung an Entscheidungsprozessen, dass ihre individuellen Meinungen wichtig sind und dass sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen. (...) Regeln und verbindliche Absprachen werden immer wieder von der pädagogischen Fachkraft in Erinnerung gerufen, besprochen, erklärt und mit den Kindern gemeinsam auf ihre Aktualität und Angemessenheit hin überprüft“ (Tietze/Viernickel 2016, S. 169f.). Die Kriterien werden für alle Kinder in Kindertageseinrichtungen formuliert, wobei auch auf Kinder unter drei Jahren eingegangen wird.¹⁴

2.3.4 Modelle und Interventionsprogramme

Partizipation in politikbezogenen Modellen. Während die Konzepte Partizipation im Alltag als generelles Prinzip für Kindertageseinrichtungen ausformulieren, bezieht sich das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ – als Beispiel für verschiedene politikbezogenen Modelle (vgl. Prengel 2016, S. 36ff.) – explizit auf die Arbeit in demokratischen Gremien in Kindertageseinrichtungen wie

¹⁴ Zur Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog wird auch das QUIK-Programm (Qualität in Kindertageseinrichtungen. Systematische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen) speziell für Leitungskräfte und Qualitätsbeauftragte von Kindertageseinrichtungen angeboten; vgl. <https://www.paedquis.de/index.php/qualifizierung-qualitaetsentwicklung/quik>.

z. B. Kinderparlament, Kinderrat oder Delegiertenkonferenz (vgl. Hansen/ Knauer 2017; Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017). Kindern sollen Strukturen, Gremien, Verfahren und Sprachregelungen aus dem Bereich der öffentlichen Politik vermittelt werden. Das Modell thematisiert damit speziell Demokratie als Lernfeld, obwohl es auch Überschneidungen zu den voranstehend beschriebenen Konzepten gibt. In diesem Umfeld hat es auch eine qualitative Evaluation gegeben, die das Modell unterstützt (vgl. Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017).¹⁵ Das Modell wird inzwischen bundesweit rezipiert und kann als Modell für politikbezogene Ansätze für Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Allerdings wird dieses Modell auch kritisch gesehen: Welchen Nutzen haben die aus der Erwachsenenwelt stammenden politikbezogenen Modelle für Kinder auf der alltäglichen Handlungsebene? Bedeutet die passive Anwesenheit in Gremien bereits Partizipation im Sinne von aktivem, zielgerichtetem Handeln (vgl. z. B. Prengel 2016, S. 60f.; Sturzbecher/Waltz 2003, S. 35)? Zudem sollte immer berücksichtigt werden, dass einige Kinder – z. B. schüchterne Kinder – mehr Unterstützung und Begleitung brauchen, um sich in diese Prozesse einbringen zu können (vgl. z. B. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001; Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2013).

Wertebildung. Wertebildung als ein Bildungsbereich in der Kindertageseinrichtung ist in allen Bildungsplänen der Bundesländer enthalten und wird für eine Bildung zur Demokratie für bedeutsam gehalten (vgl. Kapitel 1.4). „Wertebildung umfasst in vielen Bildungsplänen der Länder (...) mehr als das Erfahren und Praktizieren der Grundwerte unseres demokratischen Zusammenlebens – eine universalistische Minimalmoral –, vielmehr schließt sie Fragen der Sinnstiftung und religiösen Orientierung, das Kennenlernen von Traditionen und Ritualen und positive Differenzerfahrungen, im Sinne von Vielfalt als Bereicherung, mit ein“ (Hildebrandt/Preissing 2016, S. 96). Hildebrandt und Preissing unterscheiden zwischen impliziter und expliziter Wertebildung. Implizite Wertebildung zielt darauf ab, Werte im Alltag der Kindertageseinrichtung für die Kinder erlebbar zu machen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte. Programme für implizite Wertebildung richten sich deshalb primär an die pädagogischen Fachkräfte. Sie zielen zum einen auf

¹⁵ Untersucht wurden sechs Kindertageseinrichtungen, die aus einer Liste von insgesamt 15 Best-Practice-Projekten ausgewählt wurden. Die Einrichtungen mussten bereits mindestens seit zwei Jahren nach dem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ gearbeitet und eine gemeinsame Verfassung verabschiedet haben. Diese (Selbst-) Evaluation lässt sich der Handlungsforschung (Handlungspausenforschung) zuordnen.

die Entwicklung und Reflexion ihrer pädagogischen Haltungen und zum anderen auf das Erarbeiten von Handlungsmethoden zu emotional und kognitiv anregenden Interaktionen mit Kindern. Als ein Beispiel weisen die Autorinnen auf den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung hin, in der den Fachkräften die Rolle zukommt, „(...) durch das eigene Handeln wechselseitigen Respekt als moralische Orientierung erlebbar zu machen“ (S. 104). Explizite Wertebildung bezieht sich auf die Thematisierung von und Auseinandersetzung mit Werten in einer Kindertageseinrichtung. Als ein Beispiel nennen Hildebrandt und Preissing hier das Projekt „HörensWert. Wertebildung in Kindergarten und Grundschule“¹⁶. Zentrale Methode für die Auseinandersetzung mit Werten ist das philosophische Gespräch, angeregt durch Hörspiele. Ein Zitat von der Website: „Was ist Freundschaft? Was ist gerecht? Wann soll man ehrlich sein? Mit HörensWert erfahren Kinder die Bedeutung von Werten für ihr persönliches Leben. Sie setzen sich vertieft mit ihnen auseinander, erleben sie und setzen sie in eigenes Handeln um. HörensWert baut eine wertschätzende Kultur des Einander-Zuhörens auf, in der die Kinder über Werte philosophieren, Standpunkte austauschen und überdenken. Sie lernen andere Ansichten zu respektieren und zu tolerieren.“¹⁷

Interventionsprogramme zur Förderung der Empathiefähigkeit. Es gibt verschiedene Trainingsprogramme zur universellen Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten beziehungsweise zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. Dabei werden immer auch Vorläuferkompetenzen demokratischer Kompetenzen gefördert, speziell die Empathiefähigkeit. Als Beispiele sollen hier die kindorientierten Programme „Faustlos“ (vgl. Cierpka 2004; Schick/Cierpka 2016) und das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ (vgl. Wadepohl u. a. 2011; Petermann/Koglin 2013) genannt werden.¹⁸ Das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ richtet sich z. B. als universelle Präventionsmaßnahme an alle Kinder einer Gruppe. Es wird von einer trainierten Erzieherin beziehungsweise einem trainierten Erzieher durchgeführt und besteht aus 25 Einheiten, die über einen Zeitraum von 13 Wochen (ca. zweimal pro Woche)

¹⁶ Projektträger sind die Akademie für Philosophische Bildung und WerteDialog im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. und die Gemeinnützige Stiftung Zuhören (vgl. <https://www.wertebuednis-bayern.de/projekte/projekt-hoerenswert/>).

¹⁷ Vgl. <https://www.stiftung-zuhoeren.de/projekt-und-material/hoerenswert/>.

¹⁸ Petermann und Koglin (2013) nennen auch elternorientierte Programme (z. B. Triple P – Positive Parenting Training), auf die hier aber nicht eingegangen werden soll.

durchgeführt werden. Sie dauern jeweils 30 bis 40 Minuten. Inhaltlich wird das Programm in zwei Blöcke unterteilt: Förderung emotionaler Kompetenz und Aufbau sozialer Problemlösung. Übergeordnetes Ziel von „Faustlos“ ist die Erweiterung des Verhaltens- und Erlebensrepertoires und die Förderung empathischer Fähigkeiten von Kindern. Sie sollen lernen, sich in andere hineinzuversetzen und kompetent mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umzugehen, Probleme kreativ und ohne Gewalt zu lösen und konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen. Für die Kindergartenversion wurden 28 Lektionen (jeweils etwa 20 Minuten) entwickelt, die von einer trainierten Erzieherin beziehungsweise einem trainierten Erzieher in vorgegebener Reihenfolge durchgeführt werden. Zentrale Arbeitsmittel sind Fotomaterialien¹⁹, die jeweils soziale Situationen darstellen, sowie Rollenspiele oder Übungen. Während die vorherigen Konzepte und Programme den gesamten Alltag einer Kindertageseinrichtung durchziehen, handelt es sich hier um Trainingsprogramme, die in einer festen Reihenfolge zu bestimmten Zeitpunkten durchgeführt werden müssen.

Projekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“. Die exemplarische Darstellung von Konzepten und Programmen soll abgeschlossen werden mit dem Hinweis auf das noch laufende Projekt „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“, das die fachöffentliche Aufmerksamkeit für Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen verdeutlicht. Das Projekt ist ein Kooperationsprojekt der sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, Deutsches Rotes Kreuz, Deutscher Caritasverband/vertreten durch den Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder, KTK), der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Zur Durchführung des Projekts haben die Wohlfahrtsverbände, die AGJ und das BMFSFJ eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung unterzeichnet. „Das Kooperationsprojekt richtet sich an pädagogische und nichtpädagogische Fachkräfte, Eltern und Elternvertretungen sowie Kinder. Diese drei Zielgruppen sollen für Erscheinungsformen von Demokratiefeindlichkeit und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sensibilisiert und in einem kompetenten Umgang mit diesen Phänomenen gestärkt werden. Zugleich soll damit ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bereich der frühen Bildung

¹⁹ Die Arbeit mit Bildkarten, die unterschiedliche Gefühle darstellen, wird – jenseits von Interventionsprogrammen – auch von Regner und Schubert-Suffrian betont (2018, S. 68ff.).

geleistet werden.²⁰ Eine wissenschaftliche Begleitung wird durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) durchgeführt.²¹

2.4 Handlungsempfehlungen

Die Förderung von Vorläuferkompetenzen demokratischer Kompetenz als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen wird als äußerst wichtig für die weitere Entwicklung demokratischer Kompetenzen der Kinder in den nachfolgenden Bildungsphasen betrachtet. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet Demokratiebildung vor allem auch, Kindern Entscheidungsmöglichkeiten in der Gestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen zu geben (bei entsprechender Grenzziehung). Dies wird als eine Grundvoraussetzung für demokratisches Handeln verstanden (vgl. auch Deutsches Kinderhilfswerk 2017). Partizipation wird damit zu einem Querschnittsthema für Kindertageseinrichtungen, das sich in allen Bildungs- und Qualitätsbereichen als eine Aufgabe stellt.

Angesichts einer insgesamt eher desolaten Forschungssituation und wenig mehr als planerischer und konzeptioneller Projektionen muss sich jede Empfehlung darauf konzentrieren, den empirischen Kenntnisstand erheblich auszubauen und bis zum Vorliegen von empirisch gesättigten Kenntnissen auf Verbesserungen zu zielen, die auch auf der Grundlage bloßer Anschauung plausibel erscheinen:

- **Intensivierung der Forschungsarbeit.** Der eklatante Mangel an empirischem Wissen zur Demokratiebildung und Partizipation in Kindertageseinrichtungen sollte dringend reduziert werden. Folgende Fragestellungen sind hierbei von Interesse: Welche Partizipationsmöglichkeiten gibt es für die Kinder im Rahmen des Alltags in Kindertageseinrichtungen bereits und welche wären

²⁰ Vgl. <https://www.duvk.de/>. Gefördert wurde das Projekt im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtstextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ und lief von Juli 2017 bis Ende Dezember 2019. Die sieben Einzelprojekte sind: AWO Bundesverband e. V.: „Demokratie, das sind wir alle. Vielfalt, das sind wir alle. Demokratie und Vielfalt fördern – Diskriminierung und Barrieren abbauen“; Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland: „Atid – Zukunft“; Deutsches Rotes Kreuz: „Demokratie leben – von Anfang an! Demokratieförderung in DRK-Kindertageseinrichtungen“; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband: „Partizipation und Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Ein Beitrag zu einer pluralistischen und multiethnischen Gesellschaft“; Bundesverband für Kindertagespflege: „Demokratie und Partizipation von Anfang an. Demokratische Kultur in der Betreuung von jungen Kindern in Kindertagespflege sichern und weiterentwickeln“; Deutscher Caritasverband/KTK: „Demokratie in Kinderschuhlen. Mitbestimmung und Vielfalt in katholischen Kitas“; Diakonie Deutschland: „Was heißt hier eigentlich Demokratie? Demokratieerziehung als originärer Auftrag der frühkindlichen Bildung“.

²¹ Vgl. www.dji.de/DemokratieKiTa.

möglich? Wie ist das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte mit Bezug auf die Förderung von Vorläuferkompetenzen einzuschätzen? Welche (Vorläufer-)Kompetenzen können Kinder unterschiedlicher Altersstufen haben und wie können diese Kompetenzen gefördert werden? Die Klärung dieser Fragen soll nicht zuletzt dazu beitragen, zu realistischen Erwartungen zu kommen und überhöhte Zielvorstellungen zu vermeiden.

- **Förderung von Interventionsprogrammen und Modellversuchen.** Interventionsprogramme zur Förderung von (Vorläufer-)Kompetenzen wie Empathie und Perspektivenübernahme sollten weiterentwickelt und systematisch evaluiert werden. Dabei sollte nicht nur an Trainingsprogramme gedacht werden, sondern auch an breiter angelegte Modellversuche, die auf die Förderung von (Vorläufer-)Kompetenzen im gesamten Alltag einer Kindertageseinrichtung gerichtet sind und gleichzeitig soziales und kognitives Lernen ansprechen.
- **Professionalisierung des Bildungspersonals.** Partizipation und Demokratiebildung sind jetzt schon ausgewiesene Bestandteile der Bildungspläne der Länder und der verschiedenen Kataloge von Qualitätskriterien. Obwohl empirisch wenig Wissen über die Umsetzung in der Praxis vorhanden ist, wird empfohlen, in der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte verstärkt auf Vorläuferfähigkeiten demokratischer Kompetenz einzugehen und dafür maßgebliches Interaktionsverhalten der Fachkräfte zu vermitteln und zu fördern. In Anbetracht des Befundes, dass nur ein Viertel der pädagogischen Fachkräfte einen autoritativen oder demokratischen Erziehungsstil zeigt, sollte ein besonderer Schwerpunkt darauf liegen, diesen mittels gezielter Coaching- und Supervisionsangebote in der Praxis in Kindertageseinrichtungen zu verankern. Qualifizierungsmaßnahmen sollten insbesondere auch eine von der Kindertageseinrichtung ausgehende Elternarbeit berücksichtigen. Die Fachkräfte müssen darauf vorbereitet werden, wie auf abweichende Erziehungsstile und Vorstellungen zur Reichweite von Partizipation seitens der Eltern zu reagieren ist. Dazu gehört auch die Erweiterung des Wissens über das vor Ort vorhandene Angebot erfolgreicher Elternprogramme (z. B. aufsuchende Programme insbesondere für Familien in schwierigen Lagen).
- **Gestaltung des Übergangs zur Grundschule.** Weiterhin wird empfohlen – in Zusammenarbeit mit der Grundschule –, explizit die Anschlussfähigkeit von Partizipation und Demokratiebildung im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule in die bestehenden Bildungspläne mit aufzunehmen. Maßnahmen zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sollten auch gezielt Fragen von Partizipation und Demokratiebildung in den beiden Einrichtungsformen und ihre wechselseitigen Beziehungen und Möglichkeiten thematisieren.

- **Förderung der Attraktivität des Besuchs einer Kinderkrippe (für Kinder unter drei Jahren).** Aufgrund der hohen Bedeutung des Besuchs einer Kindertageseinrichtung für soziales Lernen sowie für das Erlernen grundlegender Prinzipien des demokratischen Zusammenlebens sollten Eltern ermuntert werden, auch ihre unter dreijährigen Kinder früh in einer Kindertageseinrichtung erziehen, bilden und betreuen zu lassen. Mögliche Nutzungsbarrieren sollten abgebaut werden. Hierher gehören Werbemaßnahmen, die sich auf elterliche Orientierungen beziehen und den Eltern den Nutzen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung für ihre Kinder und für sich selbst verdeutlichen, aber unter Umständen auch finanzielle Entlastungen – z. B. die Übernahme von Essenzuschüssen oder zusätzlichen Kosten für Materialien oder Ausflüge für Eltern im unteren Einkommenssegment.

3 Primarstufe

3.1 Konzeptionelle Überlegungen zur Bedeutung von Bildung zu demokratischer Kompetenz im Grundschulalter

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für alle Kinder eine neue Lebensphase, die nicht nur für den weiteren Bildungsweg, sondern auch für ihre persönliche Entwicklung prägend ist. Im Kontext von Bildung zu demokratischer Kompetenz wies das European Education and Training Expert Panel (2019) diesbezüglich darauf hin, dass Kinder als zukünftige Bürgerinnen und Bürger mit der (Grund-)Schule eine Institution erleben, die als Mikromodell der Gesellschaft fungiert. Somit kommt der Grundschule die Aufgabe zu, beispielhaft zu implementieren und erlebbar zu machen, was von Institutionen in demokratischen Gesellschaften erwartet wird.

Unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Gegebenheiten (vgl. Kapitel 1.4) können bereits in der Primarschule altersgemäße demokratische und zivilgesellschaftliche Kompetenzen gefördert werden. Die verschiedenen vorliegenden Konzeptionen zur Beantwortung der Frage, was unter „demokratischen“ und „zivilgesellschaftlichen“ Kompetenzen zu verstehen ist, lassen sich dabei gut für das Grundschulalter aufgreifen – sei es beispielsweise die Konzeption des Council of Europe (2016), in der Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken unterschieden werden, oder die Strukturierung von Schmid und Watermann (2018) in Anlehnung an Weinert (2001b), die hervorheben, dass neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten auch Motivation, soziale Kompetenzen und Verhalten zentral sind (vgl. auch Zielkriterien im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, Edelstein/Fauser 2001). Andere relevante Kompetenzmodelle heben weitere Aspekte wie (politische) Urteilsfähigkeit und (politische) Handlungsfähigkeit hervor (vgl. Weißeno u. a. 2010; Detjen u. a. 2012), die entsprechend der Altersgruppe in Lerninhalte für Grundschulen übersetzt werden können (zur Entwicklung im Grundschulalter vgl. Götzmann 2015). Auch das im US-amerikanischen Raum einflussreiche Modell des „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) zu „Civic Literacy“ (vgl. National Assessment Governing Board 2014, Kapitel 3.4) bietet eine gute Orientierung, um gezielt entsprechende Kompetenzen in Schulkonzepten und Maßnahmen von Grundschulen zu integrieren.

Die thematisierten Bereiche können explizit und implizit an Grundschulen gefördert werden. Dabei geht es neben fachlichen Inhalten, die unter anderem im Sachunterricht²² thematisiert werden, auch um das Einüben zentraler Grundvoraussetzungen für demokratisches und zivilgesellschaftliches Handeln, die gerade in der Grundschule im pädagogischen Kontext einen wichtigen Stellenwert haben: Kinder üben in den Grundschulen das Aushandeln unterschiedlicher Meinungen, den konstruktiven Umgang mit Konflikten, die Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen und das Bewusstsein für Minderheiten und ihre Rechte. Auf diesen Kompetenzen baut die Bildung zu demokratischer Kompetenz in der Sekundarstufe auf.

Eine Förderung demokratischer Kompetenzen durch die an Grundschulen gelebte Praxis entspricht dabei auch den UN-Kinderrechten zur Berücksichtigung des Kinderwillens (Artikel 12) sowie der Meinungs- und Informationsfreiheit von Kindern (Artikel 13; vgl. United Nations 1989). Gleichzeitig sind wichtige Querbezüge zu anderen aktuellen Themen gegeben wie zur Digitalisierung (z. B. Recherche und kritische Reflexion von Informationen im Netz) oder zur Integration von Kindern anderer Herkunftskulturen.

3.2 Bildung zu demokratischer Kompetenz als Ziel von Grundschulen

Grundschulen kommt eine Vielzahl von (fach-)didaktischen und pädagogischen Aufgaben zu. In den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ hat die KMK (2015) festgelegt, dass diese auf Wissen und Können auszurichten seien, „das zur Bewältigung von alltäglichen Lebenssituationen und zunehmend auch zur verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben sowie zur Grundlegung eines lebenslangen Lernens dient“ (S. 5). Die KMK konkretisiert, dass „Demokratieerziehung (...) zur Entwicklung einer demokratischen Grundeinstellung (führt)“ und der Grundschule dabei „eine Schlüsselfunktion“ zukomme (S. 4). Der hessische Rahmenplan führt aus, dass es Aufgabe der Grundschule sei, „die geistigen, moralischen und praktischen Grundlagen für die künftigen Aufgaben in der Gesellschaft zu vermitteln“ (Hessisches Kultusministerium 1995). Ähnliche Ziele werden auch in den Rahmen- und Lehrplänen anderer Länder der Bundesrepublik formuliert (siehe Beispiele in Tabelle 3).

²² Auch Sachkunde- oder Heimat- und Sachunterricht.

Tabelle 3: Ziele der Rahmenpläne und Lehrpläne für die Grundschule ausgewählter Bundesländer

Bayern (Lehrplan Plus)¹	<p>Unter den sechs übergeordneten Zielen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit je drei bis zwölf Unterpunkten sind „Werteorientierung in einer demokratischen Gesellschaft“ und „Partizipation als Grundlage für Demokratie und Verantwortungsbewusstsein“ zwei Unterpunkte des ersten Ziels.</p> <p>Grundlage ist Art. 131 Abs. 3 in der Verfassung des Freistaats Bayern: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“</p> <p>Zu den insgesamt 15 schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen gehören Werterziehung sowie politische, kulturelle und interkulturelle Bildung.</p>
Berlin/Brandenburg²	<p>Es gibt 13 übergreifende Themen im Rahmenlehrplan, von denen sieben direkte Bezüge aufweisen: interkulturelle Bildung und Erziehung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt, Europabildung in der Schule, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter, Gewaltprävention, kulturelle Bildung und Demokratiebildung.</p>
Nordrhein-Westfalen³	<p>Es werden acht Aufgaben und Ziele von Grundschulunterricht/Bildung definiert, von denen vier direkte Relevanz aufweisen: für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen, die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten, in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln sowie die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten.</p> <p>Im Rahmen des formulierten Leitgedankens „erziehender Unterricht“ ist einer von insgesamt drei wesentlichen Bestandteilen die Mündigkeit in einer offenen und pluralen Gesellschaft.</p>
Sachsen⁴	<p>Von den vier formulierten Absätzen zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule enthält einer folgenden Hinweis: „Es ist Aufgabe der Grundschule, grundlegendes Wissen zu vermitteln, die Entwicklung und Ausbildung von Methoden-, Lern- und Sozialkompetenz zu fördern sowie auf Werte zu orientieren.“</p> <p>Sechs der 15 Bildungs- und Erziehungsziele der Grundschule weisen direkte Bezüge auf. Dies gilt vor allem für folgenden Punkt: „Eine besondere Bedeutung kommt der politischen Bildung als aktivem Beitrag zur Herausbildung der Mündigkeit und einer demokratischen Grundhaltung bei Schülern zu. Dazu gehört auch die altersgemäße Beteiligung an demokratischen Prozessen zur Förderung von eigenverantwortlichem Handeln.“</p>

¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014.

² Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2017.

³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012.

⁴ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019.

Die in den politischen Vorgaben formulierten Ansprüche lassen sich auch in Theorien zur Funktion von Schule verorten. So differenzierte schon Fend (1981) in seiner Theorie der Schule die Sozialisationsfunktion der Schule (neben deren Selektionsfunktion) in die Bereiche der Qualifikation (Kenntnisse, Fähigkeiten) und der Legitimation beziehungsweise Integration (Werte, Normen) aus und erweiterte diese 1996 um die Funktion der Enkulturation. Damit wird hier dezidiert neben der individuellen Qualifikation die reziproke Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft in den Fokus gerückt. Während in den letzten zwanzig Jahren jedoch eher Fragen der Kompetenzorientierung in den Fächern im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Bildungspolitik und -praxis standen, hat die KMK 2018 erneut in Hinblick auf die obersten Ziele von Bildung formuliert, dass junge Menschen „ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten“, verbunden mit dem Hinweis, dass „diesem übergeordneten Ziel (...) grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet (sind), insbesondere aber die des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs“ (KMK 2018). In der Praxis verdeutlichen diverse Wettbewerbe (z. B. „Demokratisch Handeln!“; „DemokratieErleben“) und Schulprojekte (z. B. UNESCO-Projektschulen) ein Interesse an dem Thema demokratischer Bildung. Auch der stiftungsfinanzierte Deutsche Schulpreis²³ bewertet in seinem Wettbewerb „Verantwortung“ (Demokratielernen, Partizipation, Verantwortungsübernahme) als eine von sechs Qualitätsdimensionen.

Es ist Aufgabe der Primarschule, demokratische und zivilgesellschaftliche Kompetenzen zu vermitteln, die zur verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben befähigen, auch wenn in den aktuellen Diskussionen häufig andere wichtige Herausforderungen wie Heterogenität, Sprachkompetenzen, Inklusion oder Ganztagsbeschulung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Dieser Aufgabe kann die Grundschule im fachlichen wie auch im fachübergreifenden Kontext gerecht werden.

²³ Vgl. https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-04/Plakat_DSP_Qualitaetsbereiche_final.pdf.

3.3 Schulische Inhalte in der Grundschule im Bereich Bildung zu demokratischer Kompetenz

Neben den fachübergreifenden Ansprüchen, die in den formulierten Zielen deutlich wurden, ist die curriculare Verortung der Bildung zu demokratischer Kompetenz in der Grundschule vor allem im Bereich des Sachunterrichts gegeben. Die politische Sachunterrichtsdidaktik hat dabei dazu beigetragen, dass die Kindheit nicht mehr als politikfreier Raum angesehen wird (vgl. Burth 2018). Aufbauend auf impliziten Theorien, die Kinder in ihrem Alltagskontext zum Themenfeld Politik bereits erworben haben (politische Präkonzepte), soll der Sachunterricht an den Grundschulen mit systematischer politischer Bildung ansetzen. Hierzu gehören die Vermittlung von Basiswissen, die Analyse politischer Informationen, das Einüben politischer Handlungsfähigkeit und das Wecken von Interesse an Politik. Politiklernen und Demokratielernen werden dabei nicht als getrennte Konzepte gesehen.

Konkretisierungen sind in den Lehrplänen für den Sachunterricht der einzelnen Länder der Bundesrepublik zu finden (siehe Beispiele in Tabelle 4). Dabei wird deutlich, dass die Vorgaben sehr unterschiedlich differenziert gestaltet sind und für die komplexen Themenfelder im Kontext von Bildung zu demokratischer Kompetenz eher wenig Zeit zur Verfügung steht.

Fachunabhängig stellt beispielsweise die Bundeszentrale für politische Bildung grundschulgerechte Arbeitsmaterialien für Grundwissen über Themen wie Grundrechte, Wirtschaft, Freiheit und Geschlechtergleichberechtigung bereit. Dieses Angebot wird unter anderem von Landesinstituten ergänzt (z. B. Materialien zu Klassenregeln, Umgang mit Wut und Streit sowie Flucht vom ISB).

Fachübergreifende Strukturen zum Demokratielernen sind an vielen Grundschulen verankert. Dabei entspricht die pädagogische Praxis an diesen Schulen häufig dem Ansatz nach Himmelmann (2004) – der Vermittlung von Demokratie als Lebensform. Es können Aktionsformen (z. B. ein Spendenlauf oder Projekttag) von Gremienarbeiten (z. B. Klassensprecherwahl, Schulparlament, Klassenrat, Patenschaften) unterschieden werden.

Eine Reihe von Maßnahmen ist bereits in vielen Grundschulen fest verankert. Hierzu zählen beispielsweise Morgenkreise, Projekte zum sozialen Lernen, Paten- oder Konfliktlotsenprogramme. Exemplarisch wird der Klassenrat, ein basisdemokratischer Partizipationsansatz, nachfolgend näher dargestellt.

Tabelle 4: Inhalte ausgewählter Fachlehrpläne für den Sachunterricht

Bayern (Lehrplan Plus)¹	<p>Heimat- und Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1 bis 4)</p> <p>Fachlehrplan: zehn Seiten</p> <p>In den Fachlehrplänen der Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 gibt es je sechs Lernbereiche, von denen stets der erste „Demokratie und Gesellschaft“ mit den Unterpunkten „Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft“ und „Leben in einer Medien- und Konsumgesellschaft“ ist.</p> <p>Zu den spezifizierten Inhalten gehören dabei: Leben in der Klassengemeinschaft (z. B. Regeln, Anwendung demokratischer Prinzipien bei Entscheidungsprozessen, Konflikte und ihre Lösungen, Feste und Feiern); Familien und andere Lebensgemeinschaften; Medien im Alltag der Kinder; Grundbedürfnisse (z. B. Nahrung, Geborgenheit, Kleidung) und Wünsche (z. B. Markenkleidung, Unterhaltungselektronik, Spielwaren); Kaufen und Verkaufen.</p> <p>Von den insgesamt 13 grundlegenden Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 4 umfassen zwei relevante Inhalte: a) Bedeutung demokratischer Prinzipien auf eigenes Umfeld anwenden, gewaltfreie Lösungsstrategien und kritische Hinterfragung und Auseinandersetzung mit Medienkonsum sowie b) Bedenken von wesentlichen Merkmalen nachhaltiger Entwicklung auch als gesellschaftliche Aufgabe, z. B. mit dem Ziel der Herstellung globaler Gerechtigkeit.</p>
Berlin/Brandenburg²	<p>Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1 bis 4), Gesellschaftswissenschaft, Ethik (Jahrgangsstufen 5 bis 6)</p> <p>Fachbeschreibung: zwei Seiten</p> <p>Die Fachbeschreibung Sachunterricht beinhaltet als anzustrebende Kompetenzen das Erkennen, Kommunizieren, Urteilen und Handeln zur Orientierung über sich und die Welt mit acht Themenfeldern, von denen hier das Themenfeld Kind relevant ist. Zu den sechs Leitfragen gehören: „Was ist für unser Zusammenleben wichtig?“ (Beziehungen leben und gestalten) sowie „Welche Rechte haben Kinder?“ (Kinder als Teil der Gesellschaft).</p> <p>Themen wie „Demokratie und Mitbestimmung“ oder „Vielfalt in der Gesellschaft“ folgen explizit ab Jahrgangsstufe 5 in Gesellschaftswissenschaft, aber auch der Sachunterricht soll Bezug auf die übergreifenden Themen des Rahmenplans (unter anderem Demokratiebildung) nehmen.</p>
Nordrhein-Westfalen³	<p>Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1 bis 4)</p> <p>Fachlehrplan: 16 Seiten</p> <p>Es werden fünf Beiträge des Fachs zum Erziehungs- und Bildungsauftrag definiert, von denen drei die folgenden sind: a) die Achtung vor der Würde des Menschen, b) die Solidarität mit und in der sozialen Gemeinschaft und c) das Bewusstsein für die Bedeutung von Kultur und Geschichte und für die damit verbundenen Werte und sozialen Orientierungen.</p> <p>Zu den insgesamt fünf inhaltlichen Schwerpunkten gehören „Mensch und Gemeinschaft“ sowie „Zeit und Kultur“.</p>

Sachsen⁴

Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1 bis 4)

Fachlehrplan: 41 Seiten

Von den vier großen Perspektiven zum fächerverbindenden Unterricht als Leitidee ist „Individualität und Sozialität“ thematisch einschlägig, dabei sind insbesondere zwei der 13 thematischen Bereiche relevant: „Gerechtigkeit“ sowie „Eine Welt“. Darüber hinaus ist der explizite Hinweis enthalten, dass politische Bildung, Medienbildung und Digitalisierung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung besonders geeignet für den fächerverbindenden Unterricht sind.

Von den sechs obligatorischen Lernbereichen und acht Wahlbereichen in den Jahrgangsstufen 1/2 ist keiner einschlägig. In den Jahrgangsstufen 3/4 ist von den insgesamt zehn Lernbereichen der Bereich „Zusammen leben und lernen“ mit sieben (Jahrgangsstufe 3) beziehungsweise zwölf (Jahrgangsstufe 4) Unterrichtsstunden thematisch zugehörig.

¹ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014.

² Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2017.

³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012.

⁴ Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019.

Beispiel Klassenrat – Lernarrangement, Erfahrungsraum und demokratische Institution²⁴

Ziele:

- alle Kinder in Diskussionen, Planungen und Entscheidungen einbeziehen
- Kinder übernehmen Verantwortung und leben Demokratie
- Förderung von Sozialkompetenzen, kommunikativen Fähigkeiten und Konfliktlösungskompetenz
- aus dem Klassenzimmer in die Bürgergesellschaft

Zentrale Merkmale:

- alle Themen, die im Schulkontext relevant sind, können besprochen werden (positiv, kritisch, Wünsche)
- nicht feste Methode, sondern lebendige Idee
- geschützter Raum

²⁴ Vgl. Blank 2013; <https://www.politischebildung.schulen.bayern.de/schulkultur-und-schulentwicklung/partizipationsmoeglichkeiten-in-der-schule/klassenrat/>.

Praktische Umsetzung:

- regelmäßiger, optimal wöchentlicher Turnus; fester Platz im Stundenplan; mindestens eine Schulstunde
- feste Tagesordnung; gemeinsame Festlegung der Regeln
- wenn möglich Sitzkreis (Wahrnehmung aller, Gleichberechtigung, Blitzlicht-runden)

Ämter und Rolle der Lehrkraft:

- Vorsitz, Protokoll, Regelwacht, Vorlesen, Zeitwacht (in größeren Abständen rotierend)
- Lehrkraft: zu Beginn moderierend und Lernen am Modell ermöglichend, später normales Mitglied, Vorsitz bei Kindern (Selbstverantwortung)

Mögliche Elemente:

- Sitzkreis, Ruheminute, Begrüßung, Anwesenheitsdokumentation, Gefühlsblitzlicht oder Anerkennungsrunde, Informationsberichte, Protokollverabschiedung, Ämterwechsel, Vorlesen und Bearbeiten der einzelnen Anliegen, Abschlussrunde, Aufräumen
- Themen vorher z. B. als Wandzeitung sammeln (personalisiert)

Insgesamt ist zu fragen, ob die vielen und vielfältigen Ansätze der gelebten Praxis, die in Grundschulen im Bereich Bildung zu demokratischer Kompetenz realisiert werden, immer durch entsprechende explizite kognitive Information und Reflexion begleitet werden, die den angestrebten Kompetenzerwerb in den Bereichen des Wissens, der Handlungs- und Urteilsfähigkeit wie auch der Einstellungen und der Motivation unterstützen oder sogar erst ermöglichen würden.

Ausbildung der Grundschullehrkräfte. Neben der Verankerung entsprechender Zielsetzungen sowie curricularer und pädagogischer Schwerpunkte in den Rahmen- und Lehrplänen für die Grundschulen ist die Aus- und Fortbildung der (angehenden) Lehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für die systematische und effektive Implementierung politischer Bildung in der Primarstufe. Die Ausbildung für das Unterrichten an Grundschulen im Bereich Sachunterricht unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Hochschulstandorten (siehe Beispiele in Tabelle 5).

Tabelle 5: Beispiele von Inhalten zum Themenbereich „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ in Lehramtsstudiengängen für die Grundschule an ausgewählten Standorten

Vorgaben Ausbildung Sachunterricht	
Berlin (FU)²⁵	
B. A. (6 Semester)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Neben Deutsch und Mathematik als Pflichtstudienfächern kann als Wahlpflichtfach unter anderem Sachunterricht in Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften (45 LP oder 50 LP) oder Sachunterricht in Verbindung mit Naturwissenschaften (45 LP oder 50 LP) gewählt werden. ■ In Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften sind im fachwissenschaftlichen Teil ausgewählte Inhalte, Strukturen und Sinnzusammenhänge der sozialen Welt, der Historie und der Geographie sowie fachwissenschaftliche Methoden zu deren Untersuchung zu studieren. ■ Neben den Pflichtmodulen (Basis/Aufbau/Vertiefung Sachunterricht) mit 25 LP und einem Vertiefungsmodul „Spezielle Themen der Gesellschaftswissenschaften A/B“ (5 LP) kann als Wahlpflichtmodul „Einführung in die Politische Bildung/Politikwissenschaft“ (10 LP) gewählt werden.
M. A. (4 Semester)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Neben zwei Pflichtstudienfächern kann als Wahlpflichtfach (15 LP) oder als Vertiefungsfach (25 LP) Sachunterricht in Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften oder mit Naturwissenschaften gewählt werden. ■ Neben dem fachdidaktischen Anteil im Umfang von 5 LP im Rahmen des Bereichs „Schulpraktische Studien“ müssen „Aktuelle Forschungsfragen, fachliche, didaktische und methodische Erweiterungen im Fach Sachunterricht“ (10 LP) beziehungsweise die Vertiefungsmodulare „Sachunterrichtsdidaktische Forschung“ (5 LP) und „Fachbezogene Spezialisierung – Gesellschaftswissenschaften“ (5 LP) studiert werden.
Dortmund (TU)²⁶	
B. A. (6 Semester)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Für das Studium Lehramt an Grundschulen kann Sachunterricht neben den verpflichtenden Lernbereichen „Mathematische und Sprachliche Grundbildung“ sowie den Bildungswissenschaften als ein weiterer Lernbereich hinzugewählt werden (38 LP). Er kann darüber hinaus als vertiefter Lernbereich ausgewählt werden (dann 47 LP). ■ Als Teil des Sachunterrichtsstudiums müssen zwei Vorlesungen (jeweils 2 Semesterwochenstunden (SWS), insgesamt 5 LP) zu Basiskonzepten der Soziologie beziehungsweise der Politikwissenschaft sowie ein je nach Wahl ggf. einschlägiges Projektseminar (4 SWS, 6 LP) besucht werden, im Fall des Studiums als vertiefter Wahlbereich (+9 LP) ein weiteres Projektseminar und ein Seminar Sachunterricht vor Ort (3 SWS).
M. A. (4 Semester)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Didaktische Studieninhalte

²⁵ Vgl. https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/grundstaendige/grundschule_lehramt/index.html.

²⁶ Vgl. <https://www.tu-dortmund.de/studierende/studienangebot/lehramt/grundschule-g/>.

Vorgaben Ausbildung Sachunterricht

Frankfurt (Goethe-Universität)²⁷

- Lehramt an
Grundschulen (L1)
(6 Semester +
1 Prüfungssemester)
- Sachunterricht kann als drittes Unterrichtsfach neben Deutsch und Mathematik gewählt werden (32 LP).
 - Zu Sachunterricht gehören neben zwei Pflichtmodulen zwei Wahlpflichtmodule, die jeweils aus dem Lernbereich Sozialwissenschaften und dem Lernbereich Naturwissenschaften gewählt werden.
 - Im Lernbereich Sozialwissenschaften kann der Bereich „Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Sachunterricht“ gewählt werden (8 SWS, 8 LP).
 - Im Fach Bildungswissenschaften können im Bereich Erziehung zwei Seminare zu einschlägigen Inhalten gewählt werden (4 SWS, 7 LP), unter anderem zu a) sozialen und kulturellen Lebens- und Lernbedingungen sowie deren gesellschaftspolitischen Kontexten und b) politischer Bildung und Demokratie.

München (LMU)²⁸

- Erste Staatsprüfung
(7 Semester, mit
Erweiterung auf ein
zweites Unterrichtsfach
9 Semester)
- Sozialkunde kann als Unterrichtsfach (72 LP) oder als Didaktikfach (12 LP) gewählt werden.
 - Sozialkunde besteht aus den Teilfächern Politikwissenschaft, Soziologie und Zeitgeschichte.
 - Im Bereich erziehungswissenschaftliche Studien müssen insgesamt mindestens 9 LP aus den Gesellschaftswissenschaften eingebracht werden, die aus Politikwissenschaft, Soziologie oder Volkskunde sowie Theologie oder Philosophie gewählt werden können.
-

Anmerkung: B. A. = Bachelor of Arts, M. A. = Master of Arts, FU = Freie Universität, LMU = Ludwig-Maximilians-Universität; LP = Leistungspunkte, SWS = Semesterwochenstunden.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass die Anteile der dem Themenbereich zuzuordnenden Module im Lehramt für die Grundschule eher gering sind und durch Wahloptionen in Bezug auf einschlägige Themenfelder oder sogar die Gesamtausrichtung (Gesellschaftswissenschaften vs. Naturwissenschaften) weiter reduziert werden. Es wird die Notwendigkeit eines einheitlichen Konzepts in Bezug auf Umfang, konkrete Ausgestaltung und Transfermöglichkeiten in die Unterrichtspraxis für die Ausbildung der Grundschullehrkräfte in dem untersuchten Bereich deutlich.

Beispiel Seminarangebot im Grundschullehramtsstudium. Als Reaktion auf den von Studierenden geäußerten Bedarf an Seminarinhalten, die speziell auf

²⁷ Vgl. <http://www.uni-frankfurt.de/35791054>.

²⁸ Vgl. https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/la_gs/la_gs.pdf.

die Vermittlung von Bildung zu demokratischer Kompetenz in heterogenen Klassenzimmern ausgerichtet sind, wird an der TU Dortmund seit dem Sommersemester 2017 in Kooperation mit wechselnden internationalen Dozentinnen und Dozenten ein innovatives Blockseminar für Lehramtsstudierende angeboten. Es fördert im Zusammenspiel der Vermittlung von Theorie und praktischen Übungen die Kompetenzen angehender Lehrkräfte in der Gestaltung von Dialog, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Identitäten, im Umgang mit Konflikten sowie mit Polarisierungen im Klassenzimmer (vgl. nachfolgendes Beispielseminar in der Lehramtsausbildung).

Seminar „Intercultural dialogue through theatre“ in der Lehramtsausbildung der TU Dortmund

Struktur: jährliches Blockseminar für Lehramtsstudierende

Umfang: 2 SWS

Anforderungen: vorbereitende Lektüre, aktive Teilnahme, schriftliche Reflexion
Theoretischer Rahmen: interkulturelle Theorie, Pedagogy and Theatre of the Oppressed (Augusto Boal, Paulo Freire)

Vermittelte Inhalte/Techniken, unter anderem:

- Moderation der Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Identitäten, Konflikten und Polarisierungen durch alltägliche Medien,
- Spiele als Grundlage für interkulturellen Dialog (z. B. Vorstellung mit Namen und Gesten, dreidimensionales Gruppenbild im Raum/„Social Mapping“, Kreis der Eskalation),
- Image-Theatre (sich selbst oder andere in einem Szenenbild zu einem Thema darstellen, gemeinsam analysieren und in weiteren Schritten in eine neue Vision überführen),
- Newspaper-Theatre (Analyse eines aktuellen Artikels und szenische Darstellung systematisch verschiedener Hintergrund- und Rezipientenperspektiven),
- Legislative Theatre (Einüben von Aushandlungsprozessen durch szenische Darstellungen),
- Rainbow of Desire (Darstellen einer relevanten Situation in drei Szenen aus der Inneren-Monolog-Sicht des Protagonisten und in drei Szenen aus der Perspektive des Antagonisten).

3.4 Empirische Befunde zum Stand der Demokratiebildung im Grundschulalter

Inwieweit die Umsetzung der curricularen Vorgaben und politischen Zielsetzungen im alltäglichen Grundschulunterricht gelingt beziehungsweise welche Wirkungen sie entfalten, ist empirisch weitgehend unklar. So fokussiert die größte Studie, die den Sachunterricht an Grundschulen in Deutschland in den Blick nimmt – die „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) –, ausschließlich die naturwissenschaftlichen Kompetenzen, die im Sachunterricht erworben werden (vgl. Wendt u. a. 2016).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2016 gibt jedoch Aufschluss über die Schulprofile der teilnehmenden Grundschulen in Deutschland (vgl. Hußmann u. a. 2017). Von den 192 befragten Schulleitungen nannten 21 (10,9 Prozent) ein Profil der Kategorie „Gesellschaft, Demokratie, eine Welt“. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die prozentualen Anteile der abgefragten Schulprofile.

Mit schulischen Schwerpunktsetzungen können unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Von den an IGLU 2016 beteiligten Grundschulen gaben 69,6 Prozent an, die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken zu wollen („sehr“ im Vergleich zu „gar nicht“, „ein wenig“, „ziemlich“). Für den Bereich „Interkulturelles Lernen“ wurde diese Ausprägung („sehr“) nur von 27,1 Prozent der Schulleitungen gewählt.

Neben den schulischen Akteuren sind die Familienmitglieder wichtige Sozialisationsagenten. 23,1 Prozent der Eltern, die den Elternfragebogen der IGLU-Studie 2016 beantworteten, gaben an, dass sie sehr häufig mit ihren Kindern über politische oder soziale Fragen sprechen. 48,9 Prozent taten dies nach eigener Angabe immerhin häufig. 21,5 Prozent der Eltern sprachen mit ihren Kindern selten und 6 Prozent nie über den abgefragten Themenbereich.

Eine kürzlich durchgeführte Interventionsstudie verdeutlicht das Potential, das in einer gezielten Förderung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen in der Grundschule liegt: In einem „Planspiel zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe“ (Jean-Monnet-Projekt „PEP“, vgl. im Folgenden S. 132; vgl. Oberle/Leunig 2017; Oberle/Ivens/Leunig 2018) zeigten sich bei 15 bundesweiten Spielen mit 318 Grundschülerinnen und Grundschülern, dass

deutliche Zugewinne an Wissen, politischen Motivationen und Volitionen sowie positiven Einstellungen im Hinblick auf die Europäische Union erzielt werden konnten und die Planspiele gleichzeitig von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet wurden. Weitere Interventionsstudien im Grundschulalter untersuchten neben dem Wissenserwerb auch die Entwicklung des (politikbezogenen) Selbstkonzepts der Lernenden (vgl. Weißeno/Götzmann/Weißeno 2016).

International liegen darüber hinaus bereits umfassende Befunde zu den Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern im Bereich demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen vor.

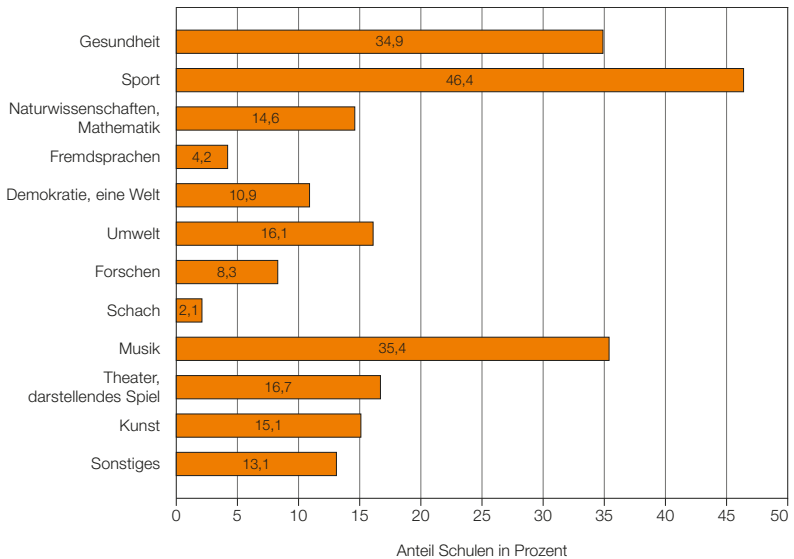


Abbildung 2: Schwerpunkte in den Schulprofilen der im Rahmen von IGLU 2016 beteiligten Schulen

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Konzeption von demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenz am Beispiel der US-amerikanischen Civics-Studie. Die US-amerikanische Studie NAEP erfasst seit 1998 im Rahmen repräsentativer Erhebungen neben weiteren Kompetenzen auch „Civic Literacy“ in verschiedenen Klassenstufen. Dabei werden drei übergeordnete Komponenten unterschieden, die miteinander kor-

reliert sind und als zentrale Grundlagen für die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung im Kontext der konstitutionellen Demokratie in den USA und damit für Civic Education angesehen werden (für eine Übersicht über das Framework siehe Tabelle 6):

- „Civic Knowledge“ (staatsbürgerliches Wissen zu Regierung und Zivilgesellschaft),
- „Intellectual and Participatory Skills“ (kognitive Fähigkeiten und Fähigkeit zur Mitbestimmung und Teilhabe),
- „Civic Dispositions“ (staatsbürgerliche Haltung).

Tabelle 6: Komponenten von „Civic Literacy“ im „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) und Anteile im Kompetenztest (vgl. National Center for Education Statistics 2011)

Civic Knowledge	<ul style="list-style-type: none"> ■ What are civic life, politics, and government? (25 Prozent) ■ What are the foundations of the American political system? (20 Prozent) ■ How does the government established by the Constitution embody the purposes, values, and principles of American democracy? (15 Prozent) ■ What is the relationship of the United States to other nations and to world affairs? (10 Prozent) ■ What are the roles of citizens in American democracy? (30 Prozent)
Intellectual skills*	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifying and describing ■ Explaining and analyzing ■ Evaluation, taking, and defending positions
Participatory skills*	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interacting ■ Monitoring ■ Influencing
Civic Dispositions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Becoming an independent member of society ■ Respecting individual worth and human dignity ■ Assuming the personal, political and economic responsibilities of a citizen ■ Participating in civic affairs in an informed, thoughtful and effective manner ■ Promoting the healthy functioning of American constitutional democracy

* Assessed with items tapping: identify the skills, recognize their purpose, explain how to use them, specify how best to achieve diverse results by using particular skills.

Die Fragen, die in den Kompetenztest eingehen, enthalten jeweils sowohl einen „Knowledge“- als auch einen „Intellectual Skills“- beziehungsweise manchmal auch stattdessen einen „Participatory Skills“-Anteil. Ein Testanteil von zehn bis 15 Prozent der Zeit ist für Fragen vorgesehen, die neben einem „Knowledge“- und „Intellectual Skills“-Aspekt auch einen „Civic Dispositions“-Bereich umfassen, wie zum Beispiel die Erklärung der Wichtigkeit des Anhörens anderer Meinungen oder das Überprüfen der Übereinstimmung von politischen Handlungen mit Verfassungsgrundsätzen.

Die Kompetenzen der Lernenden werden in die Bereiche „basic“ (z. B. Steuern als die Haupteinkunftsquelle des Regierungshaushalts kennen), „proficient“ (z. B. einen Zweck der Verfassung angeben können) und „advanced“ (z. B. zwei Wege erklären, wie Länder mit gemeinsamen Problemen umgehen können) unterteilt.

Erhebungen fanden 1998, 2006 und 2010 statt. An der aktuellsten Erhebung im Jahr 2010 nahmen 7.100 Viertklässlerinnen und Viertklässler von 540 Schulen teil. Von den 91 Fragen, die sechs Bereiche mit Multiple-Choice- und Constructed-Response-Fragen umfassten, beantwortete jedes Kind in zwei 25-Minuten-Erhebungen eine Teilmenge. Zentrale Ergebnisse wurden vom National Center for Education Statistics (vgl. NCES 2011) zusammengefasst: 77 Prozent der Teilnehmenden erreichten mindestens das Kompetenzniveau „basic“. Das Niveau „proficient“, das als gute Grundlage für den Wissens- und Kompetenzerwerb in höheren Klassenstufen und daher als notwendigerweise zu erreichender Zielhorizont für die Primarstufe angesehen wird, bewältigten jedoch nur 27 Prozent, exzellente Leistungen auf Advanced-Niveau nur zwei Prozent. Systematische Kompetenzunterschiede wurden als Nachteile in Abhängigkeit von einem Minderheitenstatus (z. B. Hispanics), dem Geschlecht (Jungen) und dem sozioökonomischen Hintergrund²⁹ der Familien deutlich. Es zeigte sich außerdem, dass die Kompetenzen der Kinder in der vierten Klassenstufe im Jahr 2010 im Mittel signifikant höher waren als in den beiden vorangegangenen Erhebungszeitpunkten. Für Deutschland liegen keine umfassenden Erhebungen für das Grundschulalter vor (vgl. jedoch die Ergebnisse aus der „International Civic and Citizenship Education Study“/ICCS für Klassenstufe acht im Kapitel 4/Sekundarstufe).

²⁹ Erfasst über das Merkmal „freies Schulessen“.

3.5 Handlungsempfehlungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Potential der Grundschule im Bereich der Bildung zu demokratischer Kompetenz bisher vielfach stark unterschätzt wird. Kinder im Grundschulalter können über das soziale Lernen hinaus bereits abstrakte Konzepte verstehen, wenn an ihre Alltagserfahrungen angeknüpft wird. Die Grundschulzeit bietet viele passende institutionelle Lerngelegenheiten. Was jedoch fehlt, ist eine systematische Gesamtkonzeption. Eine solche müsste zum einen die Ziele dieses Bildungsbereichs realistisch konturieren. Zum anderen müsste in diesem Rahmen konkret festgelegt werden, welche Standards die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe erreichen sollen und welche – auf ihre Wirksamkeit geprüften und insbesondere auch den Sachunterricht für die Vermittlung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen gezielt nutzenden – Konzepte im Unterricht anzuwenden sind.

Aus der Darstellung der Ziele, des Status quo und des Potentials der Grundschulzeit für die Vermittlung demokratischer Kompetenzen lassen sich die folgenden Handlungsempfehlungen gewinnen:

Klarheit der Ziele. Es gilt, konkrete fachspezifische sowie fächerübergreifende Ziele zu identifizieren, verbunden mit Konzepten für die Implementation an den Grundschulen, die auch die bis zum Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen zu erreichenden Kompetenzen verbindlich festhalten.

Veränderung und Zuspitzung des Sachunterrichts. Bildungsinhalte zur Vermittlung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen müssen fest im Sachunterricht der Primarstufe verankert werden. Dies muss sich auch verstärkt in der Lehramtsausbildung für die Grundschule widerspiegeln.

Abbau der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Den formulierten Zielsetzungen müssen konkrete Maßnahmen für die Umsetzung in den Schulen folgen. Bildung zu demokratischer Kompetenz und ein Selbstverständnis als (junge) Bürgerin beziehungsweise (junger) Bürger müssen an den Schulen explizit und aktiv vermittelt werden. Das Lernen am Modell, dem für die Vermittlung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Bildungsinhalte in dieser Lebensphase eine hohe Bedeutung zukommt, muss durch angeleitete Reflektion ergänzt werden. Hierbei ist integrativ im Sinne einer gemeinsamen Aufgabe aller Fächer vorzugehen, so dass gemeinsame Werte und Konzepte – verbindlich festgehalten auch in Schulkonzepten und Schulprofilen – im Rahmen vorhandener Stundenkontingente realisiert werden können.

Ausbau gemeinsam gelebter Praxis. Die feste Etablierung eines gemeinsamen, auf Schulebene angesiedelten Engagements für die Community rund um die Schule (z. B. durch feste Patenschaften, wiederkehrende Projektstage u. Ä.), trägt dazu bei, Bildung zu demokratischer Kompetenz für die Schülerinnen und Schüler erlebbar und greifbar zu machen. Entsprechende Konzepte sollten auch gezielt die Chancen nutzen, die sich durch die Ganztagschule in Bezug auf Zeit, Ressourcen und außerschulische Partnerschaften ergeben.

Personalentwicklung. Das Lehramtsstudium muss den Bereich der Förderung demokratischer Kompetenzen zukünftig systematisch aufnehmen. Auch bereits im Schuldienst tätige Lehrkräfte sind über entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen einzubeziehen.

Klärung der Wirksamkeit. Wissenschaftliche Evaluationen, welche Konzepte (auch mittel- und langfristig) wirken und welche Rahmenbedingungen die Wirksamkeit begünstigen, sind notwendig und sollten prioritär finanziert werden. Hier können auch vorhandene Best-Practice-Beispiele hinsichtlich einer Überprüfung ihrer Wirksamkeit einbezogen werden.

Wertschätzung im Kontext mehrdimensionaler Bildungsziele. Die Umsetzung von Bildung zu demokratischer Kompetenz sollte als Evaluationskriterium erfolgreicher Grundschulen etabliert werden.

4 Sekundarstufe

4.1 Dimensionen schulischer Demokratiebildung in der Sekundarstufe

Wenn junge Heranwachsende in ihrem Bildungsverlauf in die Sekundarstufe eintreten, befinden sie sich aus entwicklungspsychologischer Sicht in einer Phase, in der sie sich immer mehr aktiv und intentional mit politischen und gesellschaftlichen Fragen beschäftigen. Gleichzeitig befinden sie sich in einer Lebensphase, in der sie ihre eigene persönliche und soziale Identität entwickeln und dies auch in Abgrenzung von den Erwachsenen tun. Insofern ist die Bildungsphase der Sekundarstufe für Fragen der Demokratiebildung sensitiv, weil sowohl politische Kompetenzen und ein Verständnis für Demokratie kognitiv erworben und vertieft werden als auch wichtige emotionale und motivationale Entwicklungen stattfinden, die sich in Aspekten wie politischen Überzeugungen, Motivation und Interesse an politischen Themen, aber auch dem Selbstwirksamkeitserleben junger Heranwachsender widerspiegeln. Darüber hinaus stellt die Schule ein wichtiges soziales Umfeld dar, in dem junge Heranwachsende im Umgang mit Gleichaltrigen, aber auch in der Auseinandersetzung mit schulischen Strukturen wichtige Kompetenzen erwerben. So werden z. B. die Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven, gegenseitige Rücksichtnahme sowie das Aushandeln und Umsetzen gemeinsamer Regeln und Normen im täglichen Handeln eingeübt (vgl. Kapitel 1.4). Die Verknüpfung demokratischer Bildungsprozesse mit Prozessen der Identitätsentwicklung erzeugt in dieser Lebensphase häufig ein Spannungsfeld zwischen (politischem) Engagement und der Einhaltung etablierter Regeln. Ein Beispiel für dieses Spannungsfeld ist das Agieren der „Fridays-for-Future“-Bewegung: Hier rufen die Schülerinnen und Schüler (vorwiegend aus dem Sekundarstufenbereich) regelmäßig zu Demonstrationen zu Schulpflichtzeiten (Freitagvormittags) und damit zum Gesetzesbruch auf, um mehr politisches Engagement für den Klimaschutz einzufordern.

Vor diesem Hintergrund ist es gut nachvollziehbar, dass Demokratiebildung für alle Schulen der Sekundarstufe von staatlicher Seite als verpflichtendes Ziel verankert ist. Die Landesverfassungen enthalten entsprechende Vorgaben, dass junge Menschen im Geiste von Freiheit und Demokratie sowie zur Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen, zu erziehen sind. So legt beispielsweise die Bayerische Landesverfassung fest, dass Schülerinnen und Schüler „im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deut-

schen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Art. 131 Abs. 3 BayVerf) sind. In Baden-Württemberg hat neben dem Fach Religion explizit auch das Fach Gemeinschaftskunde Verfassungsrang (vgl. LVerf Art. 21 Abs. 2). Weiterhin ist der Auftrag der Demokratieerziehung im Schulrecht der Länder verankert.

Entsprechend der Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (vgl. KMK 2018) ergänzen sich auch in der Sekundarstufe drei Ansätze schulischer Demokratiebildung:

- Demokratieerziehung als Schulprinzip,
- Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip,
- politischer Fachunterricht.

Ein wichtiges Grundelement der Demokratieerziehung als Schulprinzip stellt die Schülermitbestimmung an der schulinternen Entscheidungsfindung oder die Umsetzung von schulischen Leitbildern wie „Schule ohne Rassismus“ dar. Im Fokus stehen hier soziale Lernprozesse und das Erfahren von Demokratie im Nahbereich („Demokratie als Lebensform“). Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip fordert das Herausarbeiten politisch relevanter Inhalte und die Vermittlung sozialer Werte wie Toleranz und Verantwortungsbereitschaft in allen Unterrichtsfächern. Auch das sogenannte demokratische Unterrichtsklima beziehungsweise das „für Diskussionen offene Unterrichtsklima“ (vgl. Hahn-Laudenberg 2019) lässt sich hier einordnen. Der politische Fachunterricht beinhaltet schließlich die gezielte Auseinandersetzung mit Politik in ihren Dimensionen „polity“ (Form), „politics“ (Prozess) und „policy“ (Inhalt) beziehungsweise mit Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform. Auch politische Bildung im Fachunterricht versteht sich als Demokratiebildung, mit einem klaren Wertebezug und mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (fdGO) als normativem Bezugsrahmen. In ihrer Empfehlung zur Demokratiebildung unterstreicht die KMK (2018) die Gültigkeit der Prinzipien des „Beutelsbacher Konsenses“ (vgl. Wehling 1977; Widmaier/Zorn 2016; Frech/Richter 2017) für die Demokratiebildung an Schulen, also das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsprinzip sowie das Ziel, Schülerinnen und Schüler zur politischen Teilhabe im Sinne ihrer eigenen Interessen zu befähigen. Zugleich stellt sie klar, dass sich politische Bildung in der Schule eindeutig zum Grundgesetz bekennt und Kontroversität entsprechend in der fdGO ihre Begrenzung findet. Demokratiefeindliche und menschenverachtende Positionen sind demnach in der politischen Bildung keineswegs als gleichberechtigt zu behandeln. Ihnen ist in Schule und Unterricht vielmehr entschieden entgegenzutreten.

4.2 Demokratieerziehung als Schulprinzip

Als staatlich regulierte und finanzierte Einrichtungen sind Schulen zunächst keine Orte der direkten Demokratie, sondern folgen jeweils einem gesetzlichen Auftrag und einer gesetzlich verankerten Hierarchie, die von den Akteuren in der Einzelschule nicht außer Kraft gesetzt werden können. Teil dieses Auftrags ist es jedoch, die Voraussetzung für die Entwicklung von politischem Interesse und Engagement bei Heranwachsenden in der Demokratie zu gestalten. So entsteht eine Institution, bei der Beamtenstellen beziehungsweise staatliche Verordnungen auf die rechtsstaatliche Gewaltdurchsetzung in der repräsentativen Demokratie hinweisen und die zugleich unter der Anforderung stehen, das unmittelbare Erleben demokratischer Verhältnisse zu ermöglichen. Dementsprechend leitet sich die Demokratieerziehung als Schulprinzip von der Annahme ab, dass Schülerinnen und Schüler die Schule als einen Ort erleben, der den wesentlichen Normen einer demokratischen Ordnung entspricht; dabei wird weniger auf die repräsentativ-demokratische Legitimation der hierarchischen Strukturen in den Schulen Bezug genommen als auf die Idee der Mitgestaltung und Mitverantwortung, die in diesem Rahmen ermöglicht werden soll. Ein Beispiel bieten dabei Ansätze der Schülerpartizipation (Schülervertretung, Schülerverwaltung), deren positive Effekte für die beteiligten Schülerinnen und Schüler in mehreren Studien nachgewiesen wurden (vgl. Mager/Nowak 2012). Folgende Werte sind hierzu leitend: Unterstellung von Gleichheit und Reziprozität in den Interaktionen, soziale Anerkennung und Vermeidung von Demütigung sowie Fürsorge (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Erleben Schülerinnen und Schüler ihre Schule als einen solchen Ort, können sie eigene demokratische Erfahrungen machen und darüber wichtige Aspekte demokratischer Kompetenz erwerben. Demokratieerziehung als Schulprinzip wurde Anfang der 2000er Jahre unter anderem in Reaktion auf demokratiefeindliche Tendenzen bei Jugendlichen ins Leben gerufen. Ein prominentes Förderprogramm für Schulen war hierbei das Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, vgl. Abs/Roczen/Klieme 2007; Diedrich 2008).

Während die Initiierung des BLK-Programms noch als Reaktion auf demokratiefeindliche Entwicklungen und eine wachsende Gewaltbereitschaft erfolgte, stellt der Ansatz der Demokratieerziehung als Schulprinzip heute eine wichtige Säule jeglicher erfolgreicher Schulentwicklungsarbeit dar. Zieht man beispielsweise die Kriterien für die Auswahl des Deutschen Schulpreises als Grundlage für gelingende Schulpraxis heran, ist der Bereich der gemeinsamen Übernahme

von Verantwortung einer von sechs zentralen Schulerfolgsindikatoren (vgl. Beutel/Höhmann/Schratz 2016). Unter dem Kriterium „Verantwortung“ wird explizit berücksichtigt, ob und in welcher Weise Schülerinnen und Schüler darin begleitet werden, sich als ein bedeutsames Mitglied einer demokratischen Gesellschaft zu erleben und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Dementsprechend gibt es eine Vielzahl an Projekten und Wettbewerben im Bereich der Schulentwicklung, anhand derer ganz konkret die Demokratiebildung an den Schulen gefördert, aber auch diesen Maßnahmen übergeordnete Prozesse in der Schulentwicklung angestoßen werden.

Demokratiebildung als Schulprinzip: das Gymnasium Kirchheim³⁰ als Beispiel aus der Schulpraxis

Die Schulentwicklungsstrategie des Gymnasiums Kirchheim basiert auf einer kontinuierlichen Selbstevaluation³¹, die auch als institutionalisiertes Beteiligungsverfahren fungiert: So werden die Entwicklungsziele der Schule auf der Grundlage regelmäßiger Befragungen der beteiligten Akteure identifiziert. Auch der Werte- und Normenkonsens für pädagogische Maßnahmen wird von Schülern, Eltern und Lehrern gemeinsam erarbeitet. Es finden regelmäßige Klassenkonferenzen und Klassenteamsitzungen statt. Darüber hinaus beteiligt sich die Schule an zahlreichen Projekten zur Förderung von Toleranz, Zivilcourage und gewaltfreier Konfliktlösung.³² In den Jahrgangsstufen 7 und 8 werden Sozialkompetenztrainings für die Schülerinnen und Schüler angeboten. Im Projekt „Schüler helfen Schülern“ werden Lernpartnerschaften zur wechselseitigen fachlichen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler organisiert und unterstützt.

³⁰ Vgl. [https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/gymnasium-kirchheim.de/](https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/gymnasium-kirchheim); <https://gymnasium-kirchheim.de/schule-gegen-rassismus-schule-mit-courage.html>.

³¹ Die Qualitätssicherung erfolgt auf der Basis des EFQM-Qualitätsmanagement-Modells mit den Qualitätsbereichen Gemeinschaft, Kommunikation, Kooperation und Mitsprache, vgl. <https://gymnasium-kirchheim.de/efqm.html>.

³² Z. B. „Homo'Poly“, vgl. <https://gymnasium-kirchheim.de/homopoly.html>, „Zammgrauft“, vgl. <https://gymnasium-kirchheim.de/zammgrauft.html>, „Compassion“, vgl. <https://gymnasium-kirchheim.de/compassion.html>.

Die Forderung, Demokratieerziehung als Schulprinzip als einen wichtigen Standard jeglicher Schulentwicklung zu etablieren, findet sich auch in zahlreichen ausgedehnten Förderprogrammen (siehe Kasten).

Beispielhafte Projekte und Wettbewerbe im Bereich Demokratieerziehung als Schulprinzip

■ **Wettbewerb Demokratisch Handeln³³**

Träger: Förderverein Demokratisch Handeln e. V.

Ziel: Es werden Projekte, Initiativen und Ideen gefördert, bei denen das Lernen für Demokratie und Zivilgesellschaft um Erfahrungsmöglichkeiten erweitert wird und Themen und Aufgaben des Gemeinwesens im Mittelpunkt des Lernens stehen.

■ **UNESCO-Projektschulen³⁴**

Träger: UNESCO

Ziel: UNESCO-Projektschulen verankern die Ziele und Werte der UNESCO (unter anderem Frieden, Weltoffenheit und nachhaltige Entwicklung) in ihren Profilen und der täglichen pädagogischen Arbeit. Darüber hinaus erproben sie neue Unterrichtskonzepte und tragen durch aktive Netzwerkarbeit dazu bei, die Bildungsansätze der UNESCO im Bildungswesen und in der Gesellschaft breiter zu verankern.

■ **Deutscher Schulpreis³⁵**

Träger: Robert Bosch Stiftung, Heidehof Stiftung, ARD und ZEIT-Verlagsgruppe

Ziel: Mit dem Deutschen Schulpreis werden gute Schulen und ihre innovativen Schulkonzepte ausgezeichnet. Die jährliche Ausschreibung richtet sich an alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in öffentlicher oder privater Trägerschaft in Deutschland sowie an deutsche Auslandsschulen. Die Schulen werden anhand von sechs Qualitätsbereichen bewertet: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Verantwortung, Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner sowie Schule als lernende Institution.

³³ Vgl. www.demokratisch-handeln.de.

³⁴ Vgl. <https://www.unesco.de/bildung/unesco-projektschulen/unesco-projektschulen-deutschland>.

³⁵ Vgl. www.deutscher-schulpreis.de.

4.3 Demokratieerziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und Vermittlung politischer Kompetenzen im Fachunterricht

4.3.1 Zieldimensionen auf europäischer Ebene (Europarat, EU)

Internationale Organisationen in Europa haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten verstärkt Initiativen unternommen, um zur Reflexion politischer Bildung in ihren Mitgliedsstaaten beizutragen. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang der Europarat und die Europäische Union (EU). Beide Organisationen haben kein Mandat, direkt auf die Ausgestaltung der politischen Bildung in ihren Mitgliedsstaaten einzuwirken, sie können jedoch Diskussionsprozesse initiieren, Systeme des Monitorings aufbauen, exemplarische Materialien entwickeln und Empfehlungen erarbeiten.

Der Europarat hat seine Aktivitäten zur politischen Bildung unter den Titel „Education for Democratic Citizenship“ gestellt. Dieses Konzept der Demokratiebildung ist definiert als „Bildung, Training, Informationsverbreitung und Praktiken, die darauf zielen, durch Wissens- und Fähigkeitenaufbau sowie die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen Lernende zu ermächtigen, ihre demokratischen Rechte und Verantwortlichkeiten in der Gesellschaft zu verteidigen und auszuüben, mit dem Ziel, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu schützen und zu befördern“ (Europarat 2010). Durch diese Definition wird auf die Rolle des Individuums für den Fortbestand von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit fokussiert.

Die Definition des Europarats zur Zielstellung politischer Bildung ist Teil der „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ (Europarat 2010). In den Jahren nach Verabschiedung der Charter erfolgte eine konkretisierende Ausformulierung von Zieldimensionen, veröffentlicht im „Reference Framework for Democratic Culture“ (Europarat 2018). Für dieses Dokument wurden Ziele für den Unterricht entlang der vier Dimensionen „Wissen und kritisches Verstehen“, „Werte“, „Einstellungen“ und „Handlungsfähigkeiten“ formuliert. Der Europarat hat damit ein Referenzdokument für die Lehrplanarbeit geschaffen, das auf den Diskurs über Demokratie und Menschenrechte bezogen ist und diesen in der Breite abbildet. Damit steht für die Weiterentwicklung des Unterrichts ein wichtiges Referenzdokument bereit.

Neben dem Europarat hat vor allem die Europäische Union die politische Bildung als Politikfeld mit eigenen Zielformulierungen entwickelt. Bürgerinnen und Bürger der EU-Mitgliedsstaaten verfügen seit dem EU-Vertrag von Maastricht 1993 über eine eigene EU-Bürgerschaft mit spezifischen Rechten. Die Unionsbürgerschaft bringt ein neues Ziel politischer Bildung mit sich, weil die Bürgerinnen und Bürger nun weitaus mehr in eine internationale Regierungsorganisation involviert sind, als dies jemals zuvor der Fall war. Vor diesem Hintergrund erschließt sich, dass die EU bei der Definition des übergreifenden Ziels für politische Bildung einen besonderen Fokus auf Beteiligung legt. Unter dem Begriff der „active citizenship“ wird eine „Beteiligung an der Zivilgesellschaft, Gemeinschaft und/oder dem politischen Leben“ verstanden, „die durch gegenseitigen Respekt und Gewaltfreiheit bestimmt ist sowie in Übereinstimmung mit Demokratie und Menschenrechten erfolgt“ (Hoskins u. a. 2012, S. 17). Da die EU ähnlich wie der Europarat über keine gesetzgeberische Kompetenz im Bildungssektor verfügt, kann auch die EU(-Kommission) nur mittelbar auf die Entwicklung von Zieldimensionen der politischen Bildung in den Mitgliedsstaaten Einfluss nehmen. Dies geschieht beispielsweise durch die inhaltliche Vorbereitung von Beschlüssen des Europäischen Rats, wie dem Reference Framework „Key Competences for Lifelong Learning“, in dem „Citizenship Competence“ als eine von acht Schlüsselkompetenzen ausgewiesen wird (vgl. European Council 2018).

Eine weitere Möglichkeit, Zieldimensionen politischer Bildung in den Mitgliedsstaaten in einen kohärenten und EU-weit geteilten Rahmen einzubinden, besteht in Aktivitäten des Bildungsmonitorings. Dazu zählen unter anderem auf der institutionellen Ebene die „Eurydice Reports“ (vgl. Eurydice 2005, 2012, 2017) und auf der Ebene von Bildungsergebnissen Schülerleistungsstudien wie die „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) (vgl. Schulz u. a. 2010, 2018). Als einzige internationale Monitoringstudie ist die ICCS-Studie durch ein spezifisches europäisches Modul ergänzt, anhand dessen beispielsweise die Identifikation mit Europa, Zukunftsängste in Europa und Einstellungen zu EU-Politiken erfasst werden. Daneben weist ICCS ähnliche Zieldimensionen auf wie der Reference Framework for Democratic Culture des Europarats. Schließlich fördert die EU-Kommission den Austausch der EU-Mitgliedsstaaten zur Zielerreichung in der politischen Bildung durch eine eigene Bildungsberichterstattung. Der „European Education and Training Monitor“ hat schon mehrfach Daten zur politischen Bildung aus einer europäischen Perspektive aufbereitet und zusammengefasst (vgl. Europäische Kommission 2018).

4.3.2 Zieldimensionen für den Unterricht anhand politikdidaktischer Kompetenzmodelle

Übergeordnetes Ziel des Unterrichts an deutschen Schulen ist die Förderung der politischen Mündigkeit der Lernenden. Klassische politikdidaktische Ansätze benennen hierfür die politische Urteilsfähigkeit und die politische Handlungsfähigkeit als zentrale Ziele des Politikunterrichts, wobei die Bedeutung des Fachwissens zur Ausbildung dieser Kompetenzen in den verschiedenen Ansätzen unterschiedlich gewichtet und konturiert wird (vgl. Detjen 2013). Kontrovers diskutiert werden sogenannte Bürgerleitbilder (vgl. Breit/Massing 2002; Hahn-Laudenberg/Jasper/Abs 2017), die sich hinsichtlich der Zielsetzung Handlungsfähigkeit beziehungsweise Handlungsbereitschaft unterscheiden: Während manche „reflektierte Zuschauerinnen und Zuschauer“ für ein realistisches Ziel des Politikunterrichts halten, fordern andere eine Ausrichtung am Ziel der „interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger“ (unter Einschluss partizipativer Handlungsfähigkeit) oder sogar der „Aktivbürgerinnen und -bürger“ (gekennzeichnet durch Handlungsbereitschaft und politische Aktivität). Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen wird in aktuellen Modellen der Politikkompetenz (vgl. Detjen u. a. 2012) zwischen den vier zentralen Komponenten „Fachwissen“, „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“ unterschieden. Jede dieser vier Komponenten beinhaltet wiederum eine Reihe von Subfacetten (siehe Abbildung 3).

Politische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit. Schülerinnen und Schüler sollen im Politikunterricht lernen, Gesellschaft und Politik multiperspektivisch zu analysieren, sich ein begründetes politisches Urteil zu bilden und ihre eigenen Interessen und Werte gesellschaftlich und politisch zu vertreten. Ziel ist die Förderung politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungskompetenzen, die sich gerade auch auf die Beeinflussung und Herbeiführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen richten.

Fachwissen. Hierfür ist die Auseinandersetzung mit politischen Fachkonzepten erforderlich, zu denen insbesondere auch Themen wie Macht, Interessen, Werte, Pluralismus, Herrschaft, Legitimation und Legitimität, Effektivität und Effizienz, Konflikt und Kompromiss, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie, Parteien und Parlamentarismus sowie europäische Integration gehören. Somit setzt sich politischer Fachunterricht mit Politik in ihren drei Dimensionen auseinander: „polity“ (Form – politisches System, Verfassungsgrundsätze, Verfassungsorgane, Rechtsordnung, politische Kultur etc.), „politics“ (Prozess – politische Willensbildung,

politische Akteure wie Parteien, Verbände und Lobbygruppen, Wahlen und andere politischeeteiligungsverfahren, Gesetzgebungsprozess, kontroverse Interessen, Konflikte) und „policy“ (Inhalt – z. B. Ziele, Problemdefinitionen und Lösungsansätze). Dabei soll auch eine spezielle Fachsprache erlernt werden als Voraussetzung für die Teilhabe an der politischen Meinungs- und Willensbildung als mündige Bürgerin beziehungsweise mündiger Bürger.

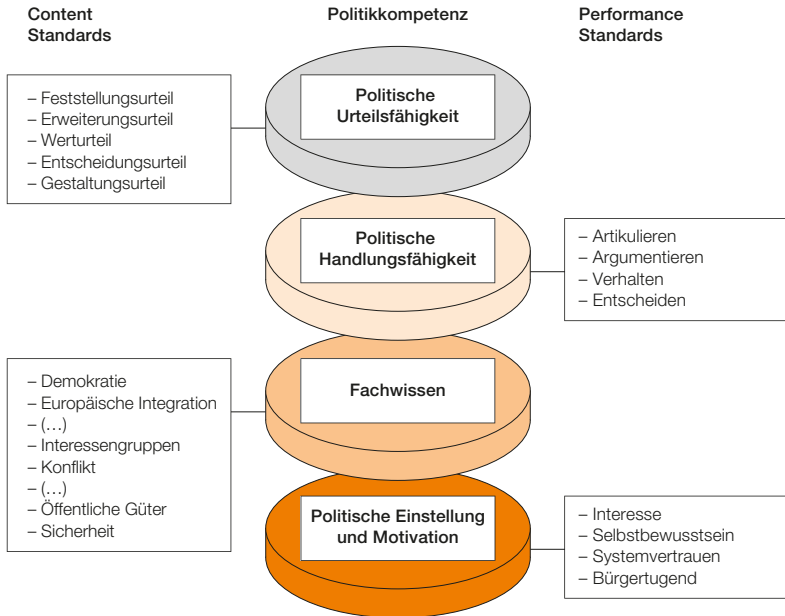


Abbildung 3: Modell der Politikkompetenz (vgl. Detjen u. a. 2012, S. 15)

Politische Einstellungen und Motivation. Politischer Fachunterricht hat schließlich auch zum Ziel, die politischen Motivationen und demokratischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu stärken. So soll Politikunterricht zum einen das politische Interesse der Lernenden und ihre politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung fördern – also die Überzeugung, über Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen, um politische Prozesse verstehen und beeinflussen zu können. Das politische Wirksamkeitsgefühl („political efficacy“) gilt als eine entscheidende Voraussetzung für die Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit der (angehenden) Bürgerinnen und Bürger (vgl. Oberle 2018) und kann

auch als Aspekt der politischen Identitätsbildung eingeordnet werden (vgl. Jasper/Ziemes/Abs 2017). Zum anderen zielt Politikunterricht auf die Förderung einer grundsätzlichen Demokratieakzeptanz und kritischen Loyalität der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem politischen System der Bundesrepublik.

Politische Medienkompetenz. Politikunterricht leistet darüber hinaus ebenfalls einen Beitrag zur Förderung der politischen Medienkompetenz, wobei zumeist weniger instrumentelle Aspekte der Mediennutzung als vielmehr kritisch-reflexive Fähigkeiten im Umgang mit (neuen) Medien betont werden (vgl. Manzel 2017; Sander 2017). Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht ein kritisches Verständnis für die Rolle von (Massen-)Medien als „Vierter Gewalt“ in der modernen Demokratie entwickeln. Sie sollen befähigt werden, Medien zur eigenen Informationsgewinnung und politischen Urteilsbildung rezeptiv zu nutzen und für die Mitwirkung an der gesellschaftlichen politischen Meinungs- und Willensbildung aktiv zu gestalten. Die hierfür erforderlichen, vom Politikunterricht zu fördernden Kompetenzen verändern sich im Digitalzeitalter (vgl. Oberle 2017a). So erfordert die Flut an ungeordneter Information im Internet neue Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähigkeiten sowie Kenntnisse über die Rahmenbedingungen der Informationsbereitstellung wie Funktionsweisen von Algorithmen, Filterblasen und Echokammern. Erforderlich sind außerdem eine demokratiekompatible kommunikative Handlungsfähigkeit im Netz, Sensibilität für die Verbreitung von „fake news“ sowie Wissen um die Existenz und Funktionsweise von „social bots“, also programmgesteuerten, menschliche Kommunikation imitierenden Profilen in sozialen Medien. Im dynamischen, deregulierten Mediensystem zielt Politikunterricht schließlich auch auf die Förderung einer netzpolitischen Kompetenz, um Ansätze und Entscheidungen zur Regulierung der Medien (Stichworte: Datenschutz, „hate speech“) beurteilen und gestalten zu können.

Ein Vergleich von Lehrplänen zeigt, dass sich manche Kerncurricula auf diese politikdidaktischen Kompetenzmodelle beziehen. Allerdings gibt es bis heute keine länderübergreifenden Bildungsstandards für den politischen Fachunterricht. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Fachverbände der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken die KMK bereits 2015 in einem gemeinsamen Brief aufgefordert haben, Bildungsstandards für ihre Fächer zu erlassen, um deren Bildungsauftrag sichtbarer zu machen und einheitliche Standards zur Qualitätssicherung sowie Evaluation zu gewährleisten.

4.4 Gegenwärtige Praxis des Politikunterrichts

4.4.1 Analyse ausgewählter Curricula

Um sich der Frage zu nähern, in welcher Weise derzeit Politikunterricht in der Sekundarstufe I an deutschen Schulen praktiziert wird, lohnt es sich, in einem ersten Schritt die Curricula und Lehrpläne der Bundesländer zu analysieren und zu beschreiben, inwiefern und in welcher Form dort wichtige Ziele formuliert sind. Dazu erfolgte für die Erstellung dieses Gutachtens eine Analyse der Kerncurricula für den Politikunterricht in sieben ausgewählten Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein) jeweils für zwei Schulformen – das Gymnasium sowie diejenige Schulform mit dem jeweils niedrigsten angestrebten Bildungsabschluss, z. B. Hauptschule oder Gemeinschaftsschule. Fokussiert wurde auf die Curricula zum Abschluss der Sekundarstufe I, die je nach Bundesland eine unterschiedliche Anzahl von Jahrgängen umfassen können (siehe Tabelle 10 im Anhang der Onlineversion³⁶).

Es zeigt sich, dass die meisten Curricula im Rahmentext explizit zu fördernde Kompetenzbereiche ausweisen, allerdings in der Wahl dieser Kompetenzen variieren. Sämtliche dieser Modelle beinhalten eine fachspezifische Methodenkompetenz (teilweise als „Analysekompetenz“) unter Einschluss einer politischen Medienkompetenz, die allerdings meist nur am Rande erwähnt wird. Überwiegend benennen die Lehrpläne auch die politische Urteilsfähigkeit sowie die politische Handlungsfähigkeit als grundlegende Ziele des Politikunterrichts. Wissen wird zum Teil als Sachkompetenz ausgewiesen, teilweise implizit als Element der übrigen Kompetenzen erwähnt.

Motivationen wie politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeitsüberzeugung werden nicht in allen untersuchten Curricula als Ziel des Politikunterrichts ausgewiesen, finden aber z. B. in Berlin-Brandenburg (Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, für eine demokratische Kultur einzutreten) und Baden-Württemberg (Lernende sollen zu demokratischem Denken und Handeln ermutigt werden) explizit Erwähnung und werden in Schleswig-Holstein im Rahmen der Selbstkompetenz verortet. Demokratiekompatible politische Einstellungen kommen in allen Lehrplänen vor, allerdings werden sie als Unterrichtsziel teilweise nur implizit am Rande erwähnt (z. B. der gymnasiale Lehr-

³⁶ Vgl. www.aktionsrat-bildung.de.

plan in Niedersachsen) oder aber auch deutlich hervorgehoben (z. B. Bayern, Berlin-Brandenburg, Sachsen). Während die Curricula in Berlin-Brandenburg vor allem die Akzeptanz von Vielfalt avisieren, unterstreicht das Bayerische Curriculum deutlich die Rolle des Grundgesetzes und die Akzeptanz der politischen Ordnung.³⁷

Insgesamt finden sich viele Übereinstimmungen, aber auch einige Divergenzen zwischen den Curricula für den politischen Fachunterricht der untersuchten Bundesländer. Was die verschiedenen Schulformen anbelangt, unterscheiden sich die Lehrpläne innerhalb eines Bundeslandes zumeist nicht hinsichtlich der ausgewiesenen Kompetenzbereiche, jedoch hinsichtlich der Tiefe ihrer angestrebten Förderung. Auch fällt auf, dass in den Schulformen mit einem niedrigeren angestrebten Schulabschluss eher soziale als politische Einstellungen und Handlungsfähigkeiten fokussiert werden. Teilweise mangelt es den Lehrplänen an Systematik beziehungsweise nachvollziehbarer Konsistenz, wenn als grundlegende Kompetenzbereiche ausgewiesene Fähigkeiten in den Konkretisierungen kaum Erwähnung finden beziehungsweise umgekehrt konkrete Anforderungen sich auf Kompetenzen beziehen, die im jeweiligen Rahmenmodell fehlen.

4.4.2 Umsetzung des Politikunterrichts im schulischen Fächerkanon

Ein Unterrichtsfach zur politischen Bildung wurde in den meisten Bundesländern erst nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.06.1950 unter dem Titel „Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen“ eingeführt. Hier wird zunächst auf politische Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip verwiesen, wonach „politische Bildung Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten (ist). Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen.“ Darüber hinaus empfiehlt die KMK aber auch „zur Vermittlung (des notwendigen) Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen“. Bis heute umstritten

³⁷ Der Lehrplan Plus wird ab 2021/22 für den politischen Fachunterricht an bayerischen Schulen eine stärkere Kompetenzorientierung einführen. In diesem Rahmen wird – analog zu den fachdidaktischen Kompetenzmodellen und den Vorgaben in anderen Bundesländern – die politische Urteilsfähigkeit zumindest an Gymnasien einen zentralen Stellenwert erhalten. Die vergleichsweise starke Betonung der Zieldimension politische Einstellungen mit Anerkennung der bestehenden politischen Ordnung bleibt erhalten.

ist der anschließende Satz: „Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik)“ (KMK 1950, zitiert nach Kuhn/Massing/Skuhr 1993, S. 151). In der Folge haben alle Bundesländer Fächer zur politischen Bildung eingeführt. Tatsächlich ist heute kaum ein anderes Fach an deutschen Schulen so vielgestaltig wie das Unterrichtsfach zur politischen Bildung. Die Fachbezeichnung differiert nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch zwischen den Schulformen und den beiden Sekundarstufen innerhalb der Länder beträchtlich: „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“, „Sozialwissenschaften“, „politische Bildung“ sowie neuerdings vermehrt auch „Politik und Wirtschaft“ beziehungsweise „Wirtschaft und Politik“ sind gängige Bezeichnungen. Dies bietet den Bundesländern einerseits eine gewisse Flexibilität, hat aber andererseits den Nachteil, dass sich auf diese Weise ein Fach im schulischen Fächerkanon nur eingeschränkt profilieren kann. Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, GPJE 2004) hat daher für Sekundarstufen und die berufliche Bildung die einheitliche Bezeichnung „politische Bildung“ vorgeschlagen, was bildungspolitisch bislang jedoch keine Berücksichtigung fand. An nicht-gymnasialen Schulformen wird das Verbundfach „Gesellschaftslehre“ für die Sekundarstufe I immer üblicher, das neben dem Fach Politik beziehungsweise Sozialkunde oder Politik/Wirtschaft auch Geographie und Geschichte, teilweise sogar Religion, umfasst.

Neben dem flächendeckenden Angebot des Politikunterrichts in den Sekundarstufen allgemeinbildender Schulen ist aber zugleich festzustellen, dass der politische Fachunterricht meist erst in der siebten oder achten Klasse startet und in fast allen Bundesländern zu den kleinen Fächern zählt. Gökbudak und Hedtke (2019) untersuchen in ihrem seit 2017 jährlich erstellten Ranking den Umfang des politischen Fachunterrichts – gemessen anhand einer „Stundentafelquote“ – in Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. Schlusslichter sind hier die Länder Bayern, Thüringen, Berlin und Rheinland-Pfalz – mit einem Negativrekord in Bayern, wo Sozialkunde in der Sekundarstufe I am Gymnasium³⁸ lediglich mit einer Wochenstunde, an der Realschule mit zwei Wochenstunden in Klassenstufe 10 unterrichtet wird (S. 45). In elf Bundesländern sind die benachbarten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

³⁸ Mit Inkrafttreten des Lehrplans Plus wird das Leitfach politische Bildung an bayerischen Gymnasien in der Sekundarstufe I ab 2021/22 in „Politik und Gesellschaft“ (vgl. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/pug>) umbenannt und startet an Schulen mit sozialwissenschaftlichem Profil bereits in der 8. Jahrgangsstufe, an allen anderen Gymnasien in der 10. Jahrgangsstufe.

Geschichte und Geographie im Vergleich zur politischen Bildung deutlich stärker vertreten. So gibt es beispielsweise an bayerischen Gymnasien in der Sekundarstufe I der Studie zufolge neunmal mehr Wochenstunden für Geschichte beziehungsweise achtmal mehr Wochenstunden für Geographie als für Sozialkunde.

Darüber hinaus ist in den letzten Jahren ein Trend zu einer Stärkung der ökonomischen Bildung an Schulen zu verzeichnen, indem entweder Verbundfächer aus Politik und Wirtschaft (Hessen) oder ein eigenständiges Fach Wirtschaft neu eingeführt wurde (Baden-Württemberg), was mit einer Stundenverringerung des Leitfachs der politischen Bildung einherging. In Nordrhein-Westfalen, das im Bundesländervergleich bislang hinsichtlich des Umfangs des vorgesehenen Politikunterrichts eine überdurchschnittliche Bilanz aufwies, wird künftig die ökonomische Bildung in ihrem Lernzeitanteil gestärkt und die bisherigen Fächer Politik sowie Politik/Wirtschaft in Wirtschaft-Politik umbenannt.

4.4.3 Didaktische Unterrichtskonzepte im Politikunterricht

Der Politikunterricht basiert im Wesentlichen auf der Auseinandersetzung und Verbindung der drei Säulen von Wissen um politische Institutionen („polity“), politische Streitfragen („policy“) und politische Prozesse und Beteiligungsmöglichkeiten („politics“) sowie auf der Förderung, Entwicklung und Einübung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten. Klassische handlungsleitende Prinzipien des Politikunterrichts sind neben dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Kapitel 4.1) die Problemorientierung, Konfliktorientierung, kategoriale Bildung, das exemplarische Lernen sowie die Schülerorientierung und Handlungsorientierung (vgl. Detjen 2013; Sander 2014).

Problem- und Konfliktorientierung. Problemorientierter Unterricht stellt eine gesellschaftliche Herausforderung, möglichst mit erkennbarem Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden, ins Zentrum des Lernens, um sich dann mit verschiedenen politischen Lösungsansätzen auseinanderzusetzen. Bei einer Konfliktorientierung wird ein politischer Konflikt beziehungsweise eine gesellschaftliche Streitfrage fokussiert, der beziehungsweise die mit Hilfe von Schlüsselfragen nach Interessen und Machtressourcen verschiedener Akteure, nach historischer und rechtlich-institutioneller Bedingtheit oder nach dem Wertebezug analysiert wird. Beide Ansätze zielen auf die Förderung der politischen

Urteilsbildung der Lernenden und zeigen ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten auf.

Schüler- und Handlungsorientierung. Mit der Schülerorientierung wiederum wird ein Politikunterricht betont, der zum einen die subjektiven Interessen der Lernenden berücksichtigt und sie an Entscheidungen über die Ausgestaltung des Unterrichts (Themenwahl, Methodenwahl etc.) beteiligt, zum anderen die eigene politische Interessenlage der Lernenden herausarbeitet und sie befähigt, ihre Interessen in Politik und Gesellschaft einzubringen. Dazu gehören auch Ansätze des produktiven Gestaltens, des simulierten politischen Handelns (z. B. in Planspielen) und des realen politischen Handelns (z. B. Starten von Petitionen). Auf der Zielebene geht es der Handlungsorientierung um die Förderung der politischen Handlungsfähigkeit beziehungsweise -bereitschaft.

Als weitere Prinzipien politischer Bildung sind die Gender- und Diversity-Orientierung zu nennen, die über politische Ungleichheiten entlang sozialer Differenzkategorien wie Geschlecht, Religion oder Herkunft aufklären und für stereotype Rollenzuschreibungen sensibilisieren wollen. Das politikdidaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung scheint als Forderung für den Schulunterricht in Deutschland auf den ersten Blick selbstverständlich, ist aber angesichts einer zunehmenden Verbreitung von Verschwörungstheorien und Bezugnahmen auf Fake News im öffentlichen Diskurs von zunehmender Relevanz und Aktualität für den Politikunterricht.

Ähnlich den meisten anderen Unterrichtsfächern gibt es eine breite Vielfalt an Methoden zur Förderung politischen Lernens im Fachunterricht, die verschiedene Zieldimensionen des Politikunterrichts fokussieren. Dabei soll die Aneignung „trägen“, also nicht anwendbaren Wissens vermieden und stattdessen konzeptuell verknüpftes und auf verschiedene Probleme und Herausforderungen anwendbares Wissen erworben werden (vgl. Renkl 1996). Das Angebot zur Förderung der politischen Urteils- und kommunikativen Handlungsfähigkeit reicht von freien Diskussionen über Pro-Contra-Debatten, Positionierungen im Raum, dem Heißen Stuhl, der „Fish Bowl“ („Goldfischglas“) und der Talkshow bis hin zur stärker formalisierten „American Debate“ sowie zu „stillen Diskussionen“, bei denen eine Streitfrage in der Mitte eines Plakats notiert wird und individuell nach Belieben geschrieben, kommentiert und (still) miteinander diskutiert werden kann. Diese Methoden eignen sich in unterschiedlicher Weise für extravertierte oder zurückhaltende Schülertypen, homogene oder heterogene Schülergruppen sowie verschiedene Lernphasen. Sie sind grundsätzlich

für alle Schulformen der Sekundarstufen I und II geeignet, wobei sie in der Aufgabenstellung und Durchführung den unterschiedlichen Lernständen und Förderbedarfen angepasst werden können.

Aus einer empirischen Perspektive existieren allerdings nur zu einzelnen Unterrichtskonzepten auch systematische empirische Befunde. Hierbei scheint sich der projektorientierte Unterricht für den sozialwissenschaftlichen Unterricht als geeignet herauszustellen (vgl. Chen/Yang 2019). Darüber hinaus erweist sich – unabhängig von spezifischen didaktischen Unterrichtsansätzen – die formale Bildung, darunter eben auch der politisch bildende Unterricht, als wirksam für den fachbezogenen Kompetenzerwerb. Insbesondere deuten empirische Befunde hier darauf hin, dass vor allem solche Unterrichtsprinzipien lernförderlich wirken, bei denen Schülerinnen und Schüler eigene Standpunkte in den Unterricht einbringen und bei denen verschiedene Perspektiven gleichberechtigt gelten, ohne Privilegierung der Perspektive der Lehrperson (vgl. Geboers u. a. 2013).

Planspiele im Politikunterricht

Planspiele bieten für den Politikunterricht eine sehr gute Möglichkeit, die oben genannten Unterrichtsprinzipien von Problem- und Konfliktorientierung sowie Schüler- und Handlungsorientierung umzusetzen (vgl. Masch/Knogler 2017).

■ **Planspiele für jüngere Schülergruppen: Jean-Monnet-PEP-Projekt**

Im Jean-Monnet-Projekt „Planspiele zur handlungsorientierten EU-Vermittlung in der Primarstufe“ (PEP) steht eine Reihe von Planspielen für den Übergang zwischen Grundschul- und Sekundarbereich I (dritte bis sechste Klassenstufe) zu verschiedenen Themenstellungen wie gesunde Ernährung, Tierschutz und Umweltschutz bereit.³⁹ Die Schülerinnen und Schüler machen sich über verschiedene Rollen mit diesen Thematiken vertraut, lernen Institutionen der Europäischen Union (EU) kennen und handeln miteinander über demokratische Prozesse Lösungen aus. Das PEP-Projekt wurde von der EU 2018 als „Success Story“ ausgezeichnet.

³⁹ Vgl. www.pep.uni-goettingen.de.

■ Planspiel für ältere Schülergruppen: Energetingen

Ein weiteres Beispiel für den Sekundarbereich (ab der neunten Jahrgangsstufe) stellt das Planspiel Energetingen dar.⁴⁰ Ziel dieses Planspiels ist es, Schülerinnen und Schüler mit komplexen und relevanten gesellschaftlichen Herausforderungen vertraut zu machen und am Beispiel der Energiewende über demokratische Prozesse zu Lösungen im Landkreis Energetingen zu gelangen. Die Schülerinnen und Schüler machen sich dabei mit unterschiedlichen Institutionen im Landkreis Energetingen vertraut, nehmen verschiedene Rollen und Interessenvertretungen ein und handeln auf der Basis demokratischer Prozesse Lösungen problemorientiert aus. Das Planspiel basiert auf Design-Prinzipien der empirischen Lehr-Lern-Forschung, ist fächerübergreifend angelegt und wurde bereits von mehreren Tausend Schülerinnen und Schülern in Deutschland gespielt. Das Planspiel Energetingen ist mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem Deutschen Planspielpreis 2015.

Empirische Studien zu den genannten Planspielen zeigen neben positiven Effekten auf den Wissenserwerb auch Einflüsse auf Motivation und Einstellungen der Teilnehmenden (vgl. Knogler/Lewalter 2014; Masch/Knogler 2017; Oberle/Ivens/Leunig 2018). Insbesondere das politische Selbstwirksamkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt. Die Lernenden trauen sich also nach Teilnahme an politischen Planspielen eher zu, über politische Fragen mitzudiskutieren und sich politisch zu beteiligen.

4.4.4 Einschätzung des Politikunterrichts durch die Schülerinnen und Schüler

In einer aktuellen Befragung wurden 3.400 Schülerinnen und Schüler aus der neunten und zehnten Jahrgangsstufe gebeten, die Qualität ihres Politikunterrichts einzuschätzen (vgl. Achour/Wagner 2019). Dabei zeigt sich insgesamt ein recht günstiges Bild (siehe Abbildung 4): Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler findet, dass im Unterricht verschiedene Meinungen zugelassen sind und auch aktuelle Ereignisse thematisiert werden. Nach Auskunft dieser Schülerinnen und Schüler ermutigen die Lehrkräfte dazu, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden, und arbeiten dabei an konkreten Beispielen und Fällen. Der Unterricht wird insgesamt nicht als langweilig, oberflächlich oder zu kompliziert

⁴⁰ Vgl. www.energetingen.de.

empfundene. Unterschiede zeigen sich aber in Bezug auf die Differenzierung zwischen Schülerinnen und Schülern am Gymnasium und denen anderer Schulformen. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten schätzen ihren Politikunterricht in fast allen Aspekten positiver ein als die Schülerinnen und Schüler der anderen Schulformen.

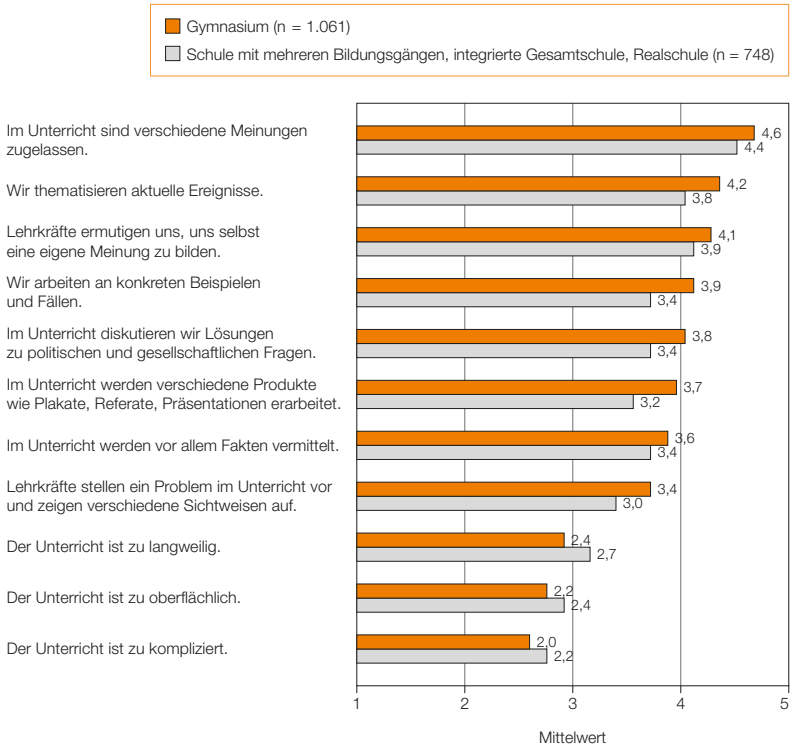


Abbildung 4: Politikunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (vgl. Achour/Wagner 2019, S. 6)

Anmerkung: Zustimmungswerte der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen neun und zehn nach Schulform auf die Frage „Welche Aussagen treffen auf deinen Politikunterricht zu?“; Angaben in Mittelwerten auf einer Skala von 1 = „Trifft gar nicht zu“ bis 5 = „Trifft völlig zu“.

Ähnliche Disparitäten aufgrund des sozioökonomischen Status weisen auch Deimel, Hoskins und Abs (2019) nach, wobei benachteiligte Schülergruppen seltener Zugang zu außerunterrichtlichen Angeboten einer demokratischen

Schulkultur haben und das Unterrichtsklima seltener als demokratisch beschreiben. Für diese bereits in der Sekundarstufe zu beobachtenden Divergenzen zwischen den Schulformen und den dort repräsentierten Schülergruppen ist zu beachten, dass sich diese mit hoher Wahrscheinlichkeit fortschreiben und dann insbesondere auch für Lehrpersonen der beruflichen Bildung eine besondere Herausforderung darstellen (vgl. Kapitel 5.1). In dieser Hinsicht ist hier ein besonderes Augenmerk auf die Förderung von politischen Kompetenzen und Demokratieverständnis in den nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe zu richten, wie dies beispielweise im Jumper-Projekt der Universität Göttingen geschieht.⁴¹

4.5 Professionalisierung und Lehrerbildung

In der Regel werden Lehrkräfte in Deutschland für zwei Unterrichtsfächer ausgebildet, wobei das Hochschulstudium aus bildungswissenschaftlichen (Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie) sowie aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zu den jeweiligen Unterrichtsfächern besteht. Dabei erwerben angehende Lehrkräfte relevantes Professionswissen für ihre berufliche Tätigkeit (vgl. Weißeno/Weschenfelder/Oberle 2013; Manzel/Hahn-Laudenberg/Zischke 2017).

4.5.1 Verankerung in der fachwissenschaftlichen Lehrerbildung

Am häufigsten ist Politikwissenschaft die zentrale fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin. Dies ist auch historisch bedingt, denn als sich die Politikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik neu etablierte, verstand sie sich zunächst als Demokratiewissenschaft und sah es als ihre Aufgabe an, zur politischen Bildung und zur Demokratisierung der politischen Kultur in Deutschland beizutragen (vgl. Massing 2015; Oberle 2017b). An einigen Standorten studieren die künftigen Politiklehrkräfte heute auch Sozialwissenschaften mit Anteilen an Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft oder Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft. Laut den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK (2019a) soll das Lehramtsstudium für den politischen Fachunterricht stets politikwissenschaftliche, sozio-

⁴¹ Vgl. <http://jumper.uni-goettingen.de/das-projekt/>.

logische und wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen vermitteln, wobei den Ländern fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzungen je nach Zuschnitt ihrer Schulfächer freigestellt werden.

4.5.2 Verankerung in der fachdidaktischen Lehrerbildung

Die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK (2019a) sehen vor, dass die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen angehenden Politiklehrkräften fachdidaktische Ansätze und Konzeptionen, den Umgang mit fachspezifischen Unterrichtsmethoden und -medien sowie Ergebnisse der fachlichen Lehr-Lern-Forschung vermitteln. Dazu kommen unter anderem Aspekte der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Sozialisation, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Lerndiagnostik und individuelle Leistungsbewertung sowie Ansätze der Berufsorientierung und Demokratiedidaktik. Angesichts der limitierten Anzahl fachdidaktischer Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums lässt sich allerdings bezweifeln, ob die in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen“ genannten Aspekte in der Praxis der Lehrerbildung alle umgesetzt werden können.

Über die Inhalte fachdidaktischer Curricula der Studiengänge für den Politikunterricht existiert kein systematischer Überblick. Allerdings haben in einer Interviewstudie 28 Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, von denen derzeit 20 noch an einer Hochschule tätig sind, Auskunft darüber gegeben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie bei angehenden Politiklehrerinnen und -lehrern im Rahmen des fachdidaktischen Studiums fördern möchten (vgl. Pohl 2016). In den Antworten ist damit ungefähr die Hälfte der politikdidaktischen Arbeitsbereiche in Deutschland repräsentiert. Weitgehend Konsens besteht darin, dass angehende Politiklehrkräfte sich mit der Geschichte der politischen Bildung, mit relevanten politikdidaktischen Konzeptionen und ihrer sozialwissenschaftlichen Begründung sowie mit den in der Politikdidaktik etablierten Unterrichtsprinzipien wie Problemorientierung, Konfliktorientierung oder exemplarisches Lernen auseinandersetzen sollen. Auch sollen sie Kenntnisse über Aneignungsprozesse in Verbindung mit bestehenden Schülerkonzepten erwerben und die Ergebnisse der empirischen Forschung zum fachspezifischen Lehren und Lernen rezipieren. Viele Politikdidaktikerinnen und -didaktiker schreiben der Fachdidaktik darüber hinaus eine integrierende Funktion im Hinblick auf die Studieninhalte der Bezugswissenschaften zu und betonen die Notwendigkeit einer Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Unterrichtspraktika. Forschungspraktika

und auch andere Möglichkeiten des forschenden Lernens werden in den Interviews dagegen nur vereinzelt als wichtige Elemente der fachdidaktischen Ausbildung bezeichnet, finden allerdings – auch dank bildungspolitischer Vorgaben und Förderoffensiven – zunehmend Verbreitung.

4.5.3 Verankerung in der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildung

Dem bildungswissenschaftlichen Studienanteil der Lehrerbildung kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als hierüber Inhalte für alle Lehramtsstudierenden abgesichert werden können. Wenn „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ nicht nur Aufgabe eines entsprechenden Schulfaches sein soll, sondern von allen Lehrkräften zu unterrichten ist, kann eine entsprechende inhaltliche Berücksichtigung im bildungswissenschaftlichen Studienanteil erwogen werden. Dies ist bislang allerdings nur in Ansätzen der Fall. Auch hier ist – ähnlich wie im Fall der mangelhaften Verankerung von Demokratiebildung in der Fachdidaktik – die Anzahl der zur Verfügung stehenden Stundenumfänge für die Bildungswissenschaften im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Studieninhalten für zwei Unterrichtsfächer äußerst limitiert (vgl. Bauer u. a. 2012; Schulze-Stocker u. a. 2016). Insofern stellt sich auch hier die Frage, in welcher Tiefe die entsprechenden Inhalte vermittelt werden können.

In den KMK-Standards der Lehrerbildung für die Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2019b) finden sich durchaus relevante Begriffe wie Demokratie, Grundgesetz und Menschenrechtskonventionen. Im Kompetenzbereich Erziehen lautet beispielsweise einer der fünf Standards: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.“ Im Kompetenzbereich Innovieren lautet einer der vier Standards: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Datenschutz- sowie Medienrecht) und wenden diese reflektiert an.“ Jedoch verbleiben die Standards für die Lehrerbildung durchweg auf einem abstrakten Niveau und werden allenfalls uneinheitlich in den Modulordnungen der lehrerbildenden Standorte umgesetzt (vgl. Schulze-Stocker u. a. 2016; Kunter u. a. 2017). Zudem darf als besondere Herausforderung der Thematisierung von Demokratielernen und politischen Bezügen in den bildungswissenschaftlichen Teilen der Lehrerbildung nicht unerwähnt bleiben, dass das universitäre Personal in der Regel nicht über entsprechende politikdidaktische Professionalität verfügt.

4.5.4 Lehrerfortbildungen und Professionalisierung fachfremden Personals

Lehrerfortbildungen spielen für Lehrkräfte eine wichtige Rolle im Professionalisierungsprozess, da sie die längste Zeit ihrer beruflichen Biographie als aktive Lehrkräfte tätig sind (im Vergleich zu einer relativ betrachtet deutlich kürzeren Ausbildungsdauer; vgl. Lipowsky 2010). Insofern ist die Wahrnehmung entsprechender Fortbildungsangebote für die hier behandelten Unterrichtsfächer von entscheidender Relevanz. Gerade vor dem Hintergrund aktueller politischer Debatten und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sind Fortbildungen zur Integration solcher Thematiken und Inhalte in den Unterricht von besonders hohem Stellenwert.

Darüber hinaus besteht für den Politikunterricht eine besondere Herausforderung in der Professionalisierung der dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer: Viele von ihnen sind nicht für den Politikunterricht ausgebildet, und es besteht ein sehr hoher Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht. Beispielsweise lag der Anteil fachfremd erteilten Unterrichts für das Fach Politik im Schuljahr 2016/2017 laut Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW in Hauptschulen bei über 80 Prozent, in Real- und Gesamtschulen bei über 60 Prozent und in Gymnasien immerhin noch bei knapp 30 Prozent (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2017, S. 128ff.). Gleiches gilt für das Schuljahr 2017/2018, so dass hier der fachfremd erteilte Unterricht im Fach Politik in der Sekundarstufe I „der Regelfall in den meisten Schulformen“ (Goll 2019, S. 120) ist und dabei deutlich über dem Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in den gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächern Geschichte und Geografie liegt. Für einige Bundesländer fehlt es bislang an verlässlichen Angaben zum Anteil fachfremd erteilten Politikunterrichts, was die Situationsanalyse und Forderung nach geeigneten bildungspolitischen Maßnahmen erschwert. Verschärft wird die Problematik fachfremd erteilten Unterrichts durch eine oftmals mangelnde Passung der universitären Lehrerbildung zum Fächerzuschnitt an den Schulen, für die ausgebildet wird. Dies betrifft Schulfächer wie „Politik und Wirtschaft“, vor allem aber die breit angelegten gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünde aus Politik, Geschichte und Geografie, die an Gesamtschulen Tradition haben und in der Sekundarstufe I zunehmend Verbreitung finden.

Da die Professionalisierung der Lehrkräfte ein entscheidender Faktor der Unterrichtsqualität ist, macht der hohe Anteil fachfremd erteilten Politikunterrichts zwingend Weiterbildungsangebote und Nachqualifikationen erforderlich. Allerdings ist dies ambivalent, da Angebote der Nachqualifizierung in der Praxis

oftmals quantitativ wie qualitativ unter den sonst üblichen Ausbildungsstandards liegen. Wenn sich dabei als kurzfristige Notlösungen angelegte Qualifikationsprogramme auf Dauer etablieren, kann dies vollumfänglich ausgebildeten Politiklehrkräften den Zugang an die Schule versperren und damit den Anteil fachfremd erteilten Politikunterrichts letztlich perpetuieren beziehungsweise erhöhen.

4.6 Zur Situation von politischer Bildung und Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler

Anders als in den sogenannten Kernfächern (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften) fehlt es in Deutschland an aktuellen Befunden zu den politischen Kompetenzen von Sekundarschülerinnen und -schülern. Zwar führt die „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) regelmäßig internationale Vergleichsstudien zur politischen Bildung durch, allerdings beteiligt sich Deutschland seit der „Civic Education Survey“ (CivEd) von 1999 (vgl. Oesterreich 2002) nicht mehr an dem entsprechenden Programm (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017, S. 10ff.). Dies ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass sich die Länder der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung (vgl. KMK 2006) hinsichtlich der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien auf die Teilnahme an anderen wichtigen Studien geeinigt haben.⁴² Als einziges Bundesland hat Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2016 an einer entsprechenden internationalen Vergleichsstudie für den Bereich Demokratiebildung – der „International Civic and Citizenship Education Study“ 2016 (vgl. ICCS 2016) – teilgenommen (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017). Diese Studie untersucht die Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Demokratiebildung für die Gruppe der 14-Jährigen. Neben NRW haben 24 andere Bildungssysteme in Europa, Asien und Lateinamerika an der ICCS 2016 teilgenommen. Für die nächste Durchführung der ICCS im Jahr 2022 hat als zweites deutsches Bundesland Schleswig-Holstein seine Teilnahme zugesagt.

⁴² Für die 15-Jährigen wurde die Teilnahme am „Programme for International Student Assessment“ (PISA) beschlossen; für die vierte Jahrgangsstufe nimmt Deutschland an der „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) sowie der „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) teil. Im Jahr 2013 kam noch die „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) für die achte Jahrgangsstufe hinzu.

In NRW wurden im Jahr 2016 1.451 Schülerinnen und Schüler in 59 Klassen der achten Jahrgangsstufe befragt. Auf Grundlage der gewichteten Daten können repräsentative Aussagen auf Populationsebene (achte Klasse) in NRW getroffen werden. Zusätzlich liegen von 55 der 59 Schulen Ergebnisse der Schulleitungsbefragung vor; 440 Lehrpersonen der teilnehmenden Schulen in NRW nahmen ebenfalls an der Befragung im Rahmen der ICCS 2016 teil. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde berichtet. Mit der Teilnahme von NRW an der ICCS ermöglicht die Studie zumindest für das größte deutsche Bundesland einen Einblick in den Stand erworbener politischer Kompetenzen und in das Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler.

4.6.1 Politische Bildung in der ICCS

Der Studie liegt ein Verständnis von Demokratie zu Grunde, das über das Mehrheitsprinzip hinausgeht. Demokratie erscheint als eine Form der normbezogenen Bearbeitung gesellschaftlich erkannter Herausforderungen, die es erlaubt, mehrere Ursachen, alternative Lösungen und die Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven in die Diskussion und Entscheidungsfindung einzu beziehen.

Demokratie verwirklicht sich in Institutionen, die Entscheidungen generieren, ohne die Rechte der Einzelnen grundlegend zu verletzen. Das hat zur Voraussetzung, dass die Menschen in einer Demokratie die Institutionen grundsätzlich unterstützen und in der Lage sind, sich in diese kompetent einzubringen. Die individuellen Voraussetzungen werden in der ICCS als das „politische und zivilgesellschaftliche Mindset“ der Schülerinnen und Schüler bezeichnet; es umfasst vier Dimensionen (siehe Abbildung 5). In der Dimension „Wissen und Argumentieren“ befasst sich die Studie damit, inwiefern Jugendliche über konzeptionelles Wissen zum Thema Demokratie verfügen (z. B. Wissen über die Bedeutung des Vorhandenseins einer Opposition in einer Demokratie) und zu ersten Argumentationen in der Lage sind (z. B. zu der Frage, warum nicht alle Medien einer Person gehören sollten). In der Dimension „Identität“ geht es um das Gefühl der Zugehörigkeit und die Identifikation mit unterschiedlichen Gruppen, die politische Relevanz beanspruchen (z. B. Europa, Nation, Religion). Die Dimension „Einstellungen und Werte“ thematisiert die Zustimmung zu Gleichheitsrechten für unterschiedliche Gruppen (z. B. für Männer und Frauen) sowie Einstellungen und Überzeugungen in Bezug auf Politik und Gesellschaft. Die Dimension „Partizipation“ bezieht sich schließlich auf die Bereitschaft, im schulischen

Kontext, aber auch prospektiv in Politik und Zivilgesellschaft mitzuwirken und Verantwortung zu übernehmen.

Weiterhin werden Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule in den Blick genommen, die für die Entwicklung des politischen Mindsets bedeutsam sind. Dazu zählen die wahrgenommenen Lerngelegenheiten im Unterricht, Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, aber auch Gespräche mit Eltern, Lehrkräften und Gleichaltrigen. Weiterhin wird die Perspektive von Lehrkräften auf den schulischen Kontext und ihre eigene Professionalisierung erfasst.

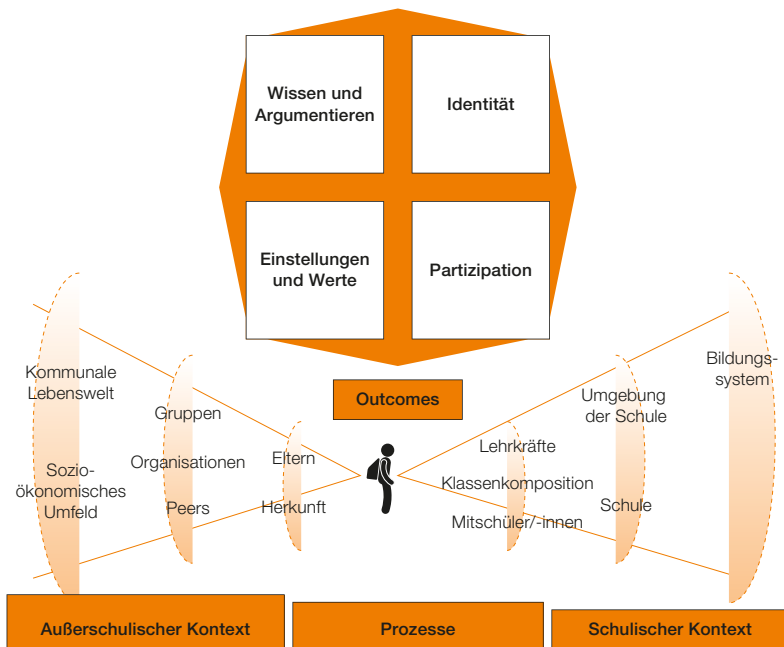


Abbildung 5: Analyserahmen für ICCS 2016 (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017, S. 22)

4.6.2 Politisches Wissen und Argumentieren als Basisdimensionen im Mindset

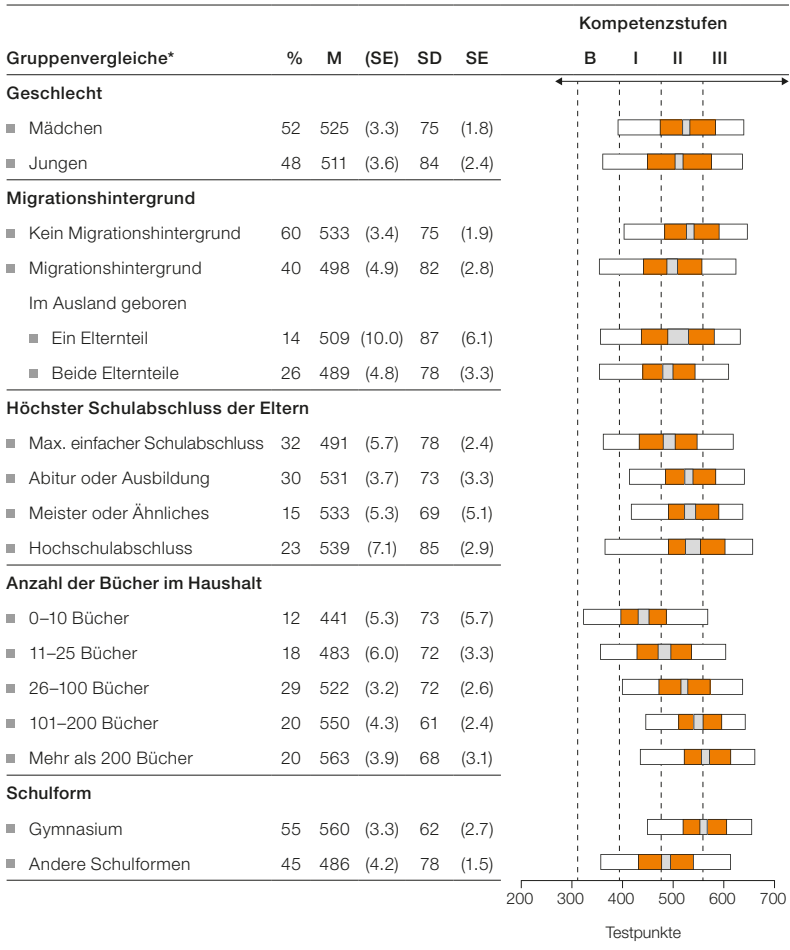
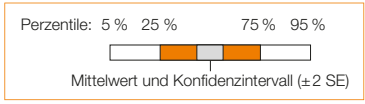
Die in der ICCS 2016 erfassten kognitiven Dispositionen „Wissen“ und „Argumentieren“ (siehe Abbildung 5) können als notwendige Voraussetzungen für komplexere politische Kompetenzen betrachtet werden; ohne die Beherrschung dieser Dimensionen ist nicht davon auszugehen, dass komplexere politische Kompetenzen aufgebaut werden. Der in der ICCS 2016 hierzu eingesetzte Test erweist sich hinsichtlich seines Schwierigkeitsniveaus als ein sehr geeignetes Instrument, um die Fähigkeiten der Jugendlichen zu testen. Dabei zeigt sich, dass das politische Wissen und Argumentieren bei 14-Jährigen in NRW signifikant geringer ausgeprägt ist als im Durchschnitt der anderen europäischen Schulsysteme, die an der Studie teilgenommen haben. Zwar kennen die meisten Jugendlichen grundlegende demokratische Prinzipien, aber im Vergleich zu anderen, insbesondere westeuropäischen und skandinavischen Ländern ist das Verständnis für politische Prozesse und Zusammenhänge bei den Jugendlichen in NRW im Durchschnitt deutlich geringer ausgeprägt. Damit zeigen Jugendliche in NRW zu einem geringeren Anteil Fähigkeiten, die als Grundlage eigenständiger Urteilskompetenz und damit als Voraussetzung dafür gelten können, kritikfähig an politischen Prozessen in der Demokratie teilzunehmen. Erreichen beispielsweise in Dänemark 62 Prozent der Jugendlichen die höchste Kompetenzstufe, in der mehrere Argumente entwickelt oder bewertet werden müssen, sind es in NRW mit 31 Prozent nur halb so viele.

Weiterhin zeigt sich in NRW ein starker Zusammenhang zwischen politischem Wissen und unterschiedlichen Kontextvariablen. Abbildung 6 zeigt, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Teilgruppen verteilen. Dazu wird sowohl eine Skala nach Kompetenzstufen als auch eine nach Testpunkten angegeben. Es werden nicht nur Mittelwertsunterschiede erkennbar, sondern es wird auch sichtbar, wie sich die Population auf das Leistungsspektrum verteilt. Daraus lässt sich zum Beispiel ablesen, dass der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen darauf zurückzuführen ist, dass es bei den Jungen mehr Fälle gibt, die unterhalb von der Kompetenzstufe 1 einer sogenannten Basisstufe zugeordnet werden. In vertiefenden Analysen kann gezeigt werden, dass die Merkmale des individuellen und schulorganisatorischen Hintergrunds – Migration, Schulabschluss der Eltern, kulturelles Kapital (gemessen in Büchern) und Schulform – jeweils auch dann noch signifikante Leistungsunterschiede vorhersagen, wenn ihr Einfluss in einer multivariaten Analyse wechselseitig kontrolliert wird. Das bedeutet, dass zum Beispiel Jugendliche unterschiedlicher

Schulformen nicht nur deshalb im Mittel unterschiedliche Ergebnisse zeigen, weil es zwischen den Schulformen systematische Unterschiede in der Zusammensetzung der Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler gibt, sondern dass es darüber hinaus auch einen eigenständigen Effekt der Schulform gibt. Es bedeutet aber zum Beispiel auch, dass sich die im Mittel geringeren Leistungen der Gruppe mit Migrationshintergrund nicht allein auf die durchschnittlich geringere Schulbildung der Eltern oder das im Mittel geringere kulturelle Kapital zurückführen lassen.

Im internationalen Vergleich ist in NRW vor allem auffällig, dass es starke Leistungsdisparitäten gibt, die auf Unterschiede im kulturellen Kapital (gemessen in der Anzahl der Bücher zu Hause) zurückzuführen sind. Ein statistischer Effekt des kulturellen Kapitals findet sich in allen Teilnahmeländern, allerdings ist dieser teilweise nur halb so groß wie in NRW. Das legt die Beeinflussbarkeit durch das Schulsystem nahe. Unter den europäischen Vergleichsländern ist der soziokulturelle Status der Familie nur in Bulgarien noch bedeutsamer für die Frage, wie viel Jugendliche über Demokratie wissen.

In allen europäischen Ländern zeigt sich, dass politisches Wissen bedeutsam für alle anderen Dimensionen des Mindsets ist: die eigene Identität, politische Einstellungen wie Toleranz sowie Partizipationsbereitschaft. Politisches Wissen erweist sich etwa für die Zustimmung zu Fragen gleicher Rechte von Männern und Frauen als bedeutsamer als das eigene Geschlecht. Jugendliche mit höherem politischem Wissen zeigen sich zudem auch in stärkerem Ausmaß überzeugt von ihrer eigenen politischen Selbstwirksamkeit und planen zu einem größeren Anteil, später an Wahlen teilzunehmen. In Ländern mit einem niedrigen Korruptionsindex ist Wissen positiv mit institutionellem Vertrauen korreliert, in Ländern mit einem hohen Korruptionsindex ist der Zusammenhang von Wissen und institutionellem Vertrauen dagegen negativ.



* Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerenebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben, wodurch die Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.

Abbildung 6: Disparitäten politischen Wissens bei Schülerinnen und Schülern in NRW (vgl. Hahn-Laudenberg/Abs 2017, S. 105)

Anmerkung: Kompetenzstufe B = Basisstufe, M = Mean (Mittelwert), SD = Standard Deviation (Standardabweichung), SE = Standard Error (Standardfehler).

4.6.3 Identität – Zugehörigkeitsgefühl und Bedeutung von Zugehörigkeit

Jugendliche in NRW identifizieren sich im europäischen Vergleich am wenigsten mit dem eigenen Land (Deutschland) und auch vergleichsweise wenig mit Europa. Interessant ist dabei, dass die Identifikation mit Deutschland sowie diejenige mit Europa nicht in Konkurrenz, sondern in einem positiven Zusammenhang zueinander stehen. Gleichwohl zeigt sich eine Hierarchie der Bezugnahmen: Den beiden Gruppen – mit und ohne Migrationshintergrund – ist die nationale Zugehörigkeit wichtiger als die europäische oder eine religiöse Zugehörigkeit. Jugendliche mit Migrationshintergrund identifizieren sich in allen europäischen Teilnahmeländern weniger mit dem Land, in dem sie an der ICCS teilgenommen haben, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zugleich ist in NRW für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl die regionale und nationale als auch die religiöse Zugehörigkeit wichtiger als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies deutet darauf hin, dass die Identifikation mit den betreffenden Bezugspunkten im Prozess der Identitätsbildung bei Jugendlichen mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund nicht die gleiche Bedeutung hat.

In vertiefenden Analysen erweist sich das Zugehörigkeitsgefühl als bedeutsam, beispielsweise für die Unterstützung des politischen Systems. Jugendliche mit einer stärkeren nationalen Identität weisen ein höheres institutionelles Vertrauen auf. Weiterhin ist die religiöse Identifikation bedeutsam für den Stellenwert, den Jugendliche religiösen Autoritäten im Vergleich zu staatlichen Institutionen beimessen. Für ein Drittel der Jugendlichen in NRW ist Religion wichtiger als Politik (36 Prozent). Für mehr als ein Fünftel (23 Prozent) sind religiöse Regeln wichtiger als staatliche Gesetze.

4.6.4 Gruppenbezogene Einstellungen

Jugendliche in Europa zeigen in der ICCS 2016 eine ausgesprochen positive Haltung gegenüber Fragen der Gleichberechtigung für unterschiedliche Geschlechter. In jedem Land der europäischen Vergleichsgruppe stimmten mindestens 90 Prozent der Aussage zu, dass Frauen die gleichen Chancen haben sollten, an der Regierung beteiligt zu sein, wie Männer. In NRW ist die Unterstützung der Gleichberechtigung von Männern und Frauen noch etwas stärker ausgeprägt als im europäischen Mittel, übertroffen nur von Dänemark, Norwegen und Schweden. Jugendliche mit mehr politischem Wissen befürworteten die Gleichberechtigung deutlich stärker als solche mit weniger politischem Wissen.

In NRW werden Aussagen zur Gleichberechtigung unterschiedlicher Herkunftsgruppen sowie von Migrantinnen und Migranten deutlich stärker unterstützt als in den meisten anderen europäischen Vergleichsländern. Hinsichtlich der Einstellung zur Förderung sowie zur Restriktion europäischer Arbeitsmigration sind die Werte der Jugendlichen aus NRW statistisch nicht unterscheidbar vom Mittel der europäischen Vergleichsgruppe. Jugendliche mit mehr Wissen unterstützen eher Aussagen zur Gleichberechtigung von Zugewanderten, wohingegen sich zumindest in NRW kein Effekt für die Identifikation mit dem Land des Tests findet. Dieses Ergebnis ist insbesondere interessant vor dem Hintergrund der während der Befragung starken medialen Präsenz von Fragen zu Flucht und Migration in Deutschland und Europa.

4.6.5 Einstellung zur Rolle der Bürgerinnen und Bürger und Partizipationsbereitschaft

Auf Grundlage der Antworten in der ICCS 2016 lässt sich ein Bild der 14-Jährigen in NRW skizzieren, das sich insgesamt durch ein hohes Vertrauen in politische Institutionen und gleichzeitig durch ein eher auf den privaten Raum bezogenes Bürgerverständnis auszeichnet. Als besonders relevant für gute Bürgerinnen und Bürger erachten sie Verhaltensweisen, die keine direkte Verbindung zu im weiten Sinne politischen oder staatlichen Institutionen implizieren. Für das wirtschaftliche Wohlergehen der eigenen Familie zu sorgen und die Meinungsfreiheit der anderen zu respektieren, zeichnet für sie gute erwachsene Bürgerinnen und Bürger aus. Dahingegen gehört es nur für zwei Drittel der Jugendlichen in NRW zum Bürgerideal, sich aktiv an Wahlen zu beteiligen, und für weniger als ein Fünftel, einer Partei beizutreten. Ein dazu passendes Bild zeigt sich bei Fragen der eigenen (zukünftigen) Partizipationsbereitschaft: Im europäischen Vergleich zeigt sich durchschnittlich und über alle Partizipationsformen hinweg, dass sich Jugendliche in NRW am seltensten vorstellen können, sich in Zukunft politisch zu beteiligen. Zwar zeigt sich eine Mehrheit in NRW bereit, zukünftig an Wahlen teilzunehmen, aber lediglich zwei von drei Jugendlichen geben an, als Erwachsene eine informierte Wahl treffen zu wollen. Aktive Beteiligungsformen, unabhängig davon, ob sie in einen institutionellen Kontext eingebunden sind oder nicht, wollen nur die wenigsten Jugendlichen in NRW als Erwachsene ausüben. Die zukünftige Beteiligung an alternativen und direkteren Partizipationsformen ist nur für eine Minderheit der 14-Jährigen in NRW interessant. Weniger als ein Drittel gibt etwa an, zukünftig wahrscheinlich oder sicher an friedlichen Demonstrationen teilnehmen zu wollen. Vielleicht ist die geringe

Partizipationsbereitschaft auch durch das hohe Vertrauen in politische Institutionen und einen großen Optimismus hinsichtlich der eigenen wirtschaftlichen Zukunft bedingt. Ökonomische Bedrohungsszenarien, etwa Arbeitslosigkeit und eine globale Finanzkrise, werden von Jugendlichen in NRW im europäischen Vergleich am seltensten als große Zukunftsbedrohung eingeordnet. Gleichzeitig zeigen die Jugendlichen in NRW ein hohes Problembewusstsein für globale Herausforderungen. Beispielsweise erleben sie den Klimawandel, aber auch Ressourcenknappheit mit am häufigsten als Bedrohung für die Zukunft der Erde.

Insgesamt decken sich die Ergebnisse hier sehr gut mit denen aus der Shell-Studie 2019 (vgl. Albert u. a. 2019). Während 1991 57 Prozent der Jugendlichen in Deutschland ein (starkes) Interesse an Politik bekundeten, ging dieser Wert bis 2002 auf 34 Prozent zurück, um nach einer Steigerung bis 2015 47 Prozent zu erreichen und in der jüngsten Befragung von 2019 auf einem stabilen Niveau von 45 Prozent zu verharren. Bedenkenswert ist, dass die Jugendlichen trotz eines hohen Vertrauens in die deutsche Demokratie den politischen Akteuren im Vergleich weniger zutrauten, ihre Interessen zu vertreten: 77 Prozent der befragten Jugendlichen gaben an, zufrieden mit der Demokratie in Deutschland zu sein. Gleichzeitig sagen aber auch 71 Prozent der Jugendlichen, dass sie nicht glauben, dass „sich Politiker darum kümmern, was Leute wie ich denken“. Zusammenfassend verdeutlichen die jüngsten Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2019, dass die Jugendlichen ihre grundsätzlichen Positionen seit der letzten Befragung 2015 beibehalten haben. Die Jugendlichen schätzen die Bedeutung eines vereinigten Europa in positiver Weise und haben ein hohes Vertrauen in die Demokratie in Deutschland. Überwiegend sind die Jugendlichen tolerant und pflegen positive Beziehungen zu ihrer Familie und ihrem freundschaftlichen Umfeld.

„Fridays-for-Future“-Bewegung

Der Umwelt- und Klimaschutz stellt laut der Shell-Jugendstudie 2019 für die Jugendlichen derzeit das wichtigste politische Thema dar. Gleichzeitig haben die jungen Heranwachsenden nicht das Gefühl, dass die derzeitigen gewählten politischen Vertreterinnen und Vertreter ihre Sorgen um den Umwelt- und Klimaschutz ausreichend wahrnehmen und in entsprechende politische Maßnahmen umsetzen. Diesen Unmut äußern junge Heranwachsende nun seit

bereits längerer Zeit in Form der „Fridays-for-Future“-Bewegung, initiiert von der Schülerin Greta Thunberg in Schweden. Aufmerksamkeit erregen die Schülerinnen und Schüler auch deshalb, weil sie regelmäßig am Freitagvormittag nicht ihrer Schulpflicht nachkommen und sich stattdessen zu Demonstrationen für Umwelt- und Klimaschutz zusammenfinden. Für die Schulen stellt diese Situation eine Herausforderung dar, insofern sie die Aufgabe haben, den staatlich verpflichtenden Schulbesuch ihrer Schülerinnen und Schüler einzufordern, und gleichzeitig deren politisches Engagement positiv würdigen wollen.

Die schulischen Unterstützungssysteme und weitere gesellschaftliche Akteure können Schulen mit Material und konkreten Aktionen unterstützen. Ein Beispiel dafür bieten die Programme „Klimaschule“, wie sie z. B. vom österreichischen Nationalpark Hohe Tauern oder vom Energie- und Umweltzentrum Allgäu in unterschiedlicher Weise entwickelt wurden.⁴³ Schulen, aber auch Kindergärten werden beispielsweise dahingehend beraten, wie sie zusammen mit unterschiedlichen Beteiligten (Lehrpersonal, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen etc.) Klimaschutz und nachhaltiges Wirtschaften und Arbeiten an der Schule etablieren und optimieren können.

4.6.6 Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten

Jugendliche in NRW berichten in der ICCS 2016 häufiger als in den meisten der europäischen Vergleichsländer, dass sie aktuelle politische Ereignisse ins Unterrichtsgeschehen einbringen. 59 Prozent (gegenüber 42 Prozent im europäischen Vergleich) geben an, dies manchmal oder oft zu tun. Unterdessen fühlen sich Schülerinnen und Schüler in NRW im europäischen Vergleich am seltensten durch Lehrkräfte ermutigt, Stellung zu politischen und sozialen Fragen zu beziehen. 72 Prozent der Jugendlichen in NRW geben an, dies „manchmal oder oft“ zu erleben, während der entsprechende Wert in der europäischen Vergleichsgruppe bei 84 Prozent liegt. Der Anteil der Jugendlichen in NRW, die berichten, dies „oft“ zu erleben, liegt mit einem Drittel noch mal deutlich niedriger. Die Ergebnisse werfen die Frage auf, ob das Potential, das im Aufgreifen aktueller Ereignisse liegt, in der Praxis strukturiert mit politischen Lernprozessen verknüpft wird. Hier gilt es weiter zu forschen, durch welche Ansätze

⁴³ Vgl. <https://www.eza-allgaeu.de/kommunen-unternehmen/fuer-schulen-und-kindergaerten/>; <https://klima.schule/>.

verhindert werden kann, dass im sozialwissenschaftlichen Unterricht überwiegend ein Austausch von Meinungen anstatt eine Auseinandersetzung mit Argumenten stattfindet, bei der diese aus unterschiedlichen Perspektiven hinterfragt und auf ihren Realitätsgehalt geprüft werden. Das Aufgreifen aktueller Themen sollte schließlich auch genutzt werden, um grundlegende politische Konzepte und Institutionen zu erschließen.

4.7 Handlungsempfehlungen

Demokratieerziehung als Standard der Schulentwicklung. Da Demokratieerziehung als Schulprinzip derzeit vorrangig Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Kontexten erreicht, sind besondere Anstrengungen erforderlich, um diesen Aspekt der Demokratiebildung allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Dazu erscheint es von hoher Bedeutung, an allen Schulen Ansätze der Schulentwicklung und Qualitätssicherung zu etablieren und zu überprüfen.

Darüber hinaus sind die Sozialbeziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern (im Sinne des Erlebens von Autonomie, Fairness und Unterstützung) sowie innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler von hoher Relevanz und müssen daher in den Prozessen der Schulentwicklung zu einem eigenständigen Arbeitsfeld werden. Für benachteiligte Schülerinnen und Schüler sind solche Sozialbeziehungen nochmals von stärkerer Bedeutung, wenn es darum geht, ein Gefühl der Zugehörigkeit auszubilden und demokratische Einstellungen zu entwickeln. Hier ergibt sich ein besonderes Handlungsfeld insbesondere für die nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe.

Widerstreitende Identifikationen und Wertbezüge müssen aktiv in der schulischen Arbeit aufgegriffen werden, wenn das Bildungsziel, alle Schülerinnen und Schüler an (zivil-)gesellschaftliche Verantwortungsübernahme heranzuführen, eine Chance auf erfolgreiche Umsetzung haben soll. Praktika zur Einübung von gemeinnützigem Engagement ohne Reflexion erweisen sich als wenig nachhaltig und müssen daher mit schulischen Vor- und Nachbereitungen verbunden werden.

Das überdurchschnittliche Vertrauen in staatliche Institutionen (z. B. Parlamente, Gerichte, Polizei), das Schülerinnen und Schüler in der deutschsprachigen Stichprobe zur ICCS 2016 zum Ausdruck gebracht haben, ist ein guter Ausgangspunkt, um die Kooperation mit diesen Institutionen in der schulischen

Bildungsarbeit zu intensivieren. Dies kann auch die Akzeptanz des staatlichen Gewaltmonopols im konkreten Einsatz stützen.

In der ICCS 2016 zeigten sich differentielle Effekte der Mitgliedschaft in außerschulischen (Jugend-)Gruppen (vgl. Baykara-Krumme/Deimel 2017). Die Chancen, die in einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsträgern liegen, sollten weiter exploriert und erforscht werden.

Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Wichtige Grundelemente politischer Kompetenzen wie der Erwerb einer kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit und der politischen Einstellungen und der Motivation sollten als gemeinsame Zielstellungen fächerübergreifenden Unterrichts gelten und in allen Schulfächern implementiert werden. Planspiele mit fächerübergreifenden Themenstellungen oder ähnlich ausgerichtete innovative Lehr- und Lernformen können hierbei eine wichtige Grundlage für den fächerübergreifenden Austausch zwischen Lehrpersonen bilden und sollten verstärkt von Schulen genutzt und implementiert werden. Die Umsetzung solcher innovativen Lehr-Lern-Formate sollte auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen in stärkerem Maße berücksichtigt werden.

Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip trägt mit dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler wichtige Fähigkeiten entwickeln, die in der Psychologie als individuelle „Schutzfaktoren“ gelten (vgl. Kapitel 1.4). Dazu zählen unter anderem ein soziales Zugehörigkeitsgefühl, empathisches Verhalten und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer müssen die Bedeutung dieser Schutzfaktoren kennen und diese in ihrer erzieherischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowie in der Etablierung gemeinsamer Klassenregeln und Normen berücksichtigen.

Kenntnisse der Didaktik innovativer Lehr-Lern-Umgebungen sowie der psychologisch relevanten Schutzfaktoren müssen vor allem im bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung verstärkte Aufmerksamkeit erfahren und auch Gegenstand lebenslanger Fortbildungsmaßnahmen von Lehrpersonen sein.

Aufgrund der großen Heterogenität in der Umsetzung der KMK-Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung empfiehlt es sich, diese Standards konsequent als einen verbindlichen Bezugsrahmen für die Lehrerbildung in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen festzulegen und deren Implementation systematisch und regelmäßig zu evaluieren.

Weiterentwicklung des politischen Fachunterrichts. Da den deutlichen Leistungsunterschieden zwischen den Schularten auch unterschiedliche Anforderungen in den Lehrplänen entsprechen, ist im Wege einer Lehrplanreform sicherzustellen, dass bis zum Ende der Sekundarstufe I alle Schülerinnen und Schüler ein Curriculum durchlaufen, das sie auf Augenhöhe zur Teilhabe an demokratischen Prozessen befähigt und nicht die Schülerinnen und Schüler anderer Schultypen als des Gymnasiums schon aufgrund der intendierten Lernerfahrungen in eine schlechtere Diskussionsposition bringt.

Darüber hinaus ist sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe einen qualitätsvollen Unterricht auf der Basis innovativer Lehr-Lern-Methoden erfahren können. Dazu ist derzeit der Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht zu hoch, weshalb er zurückgenommen werden muss. Außerdem ist es erforderlich, eine ausreichende Anzahl an Lehrkräften dadurch zu qualifizieren, dass sie eine qualitativ hochwertige politikwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung durchlaufen.

In der Lehrerbildung muss konsequent eine Verschränkung zwischen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten erfolgen. Angehende Politik- und Sozialkundelehrerinnen und -lehrer müssen sowohl mit innovativen Lehr-Lern-Methoden (Problem- und Konfliktorientierung, Schüler- und Handlungsorientierung, digitale Medien) vertraut sein als auch diese frühzeitig in den schulpädagogischen und fachdidaktischen Praktika anwenden können. Fortbildungen für erfahrene Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Politik- und Sozialkunde (insbesondere auch im Schnittpunkt zu fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien) müssen regelmäßiger Bestandteil schulischer Fortbildungsmaßnahmen werden. Dies gilt nicht nur für gymnasiale Schulformen, sondern insbesondere auch für alle anderen Schulformen und für die Berufsschulen (vgl. auch Kapitel „Berufliche Bildung“).

Förderung politischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Auf der Basis der entwickelten Kompetenzmodelle bietet es sich an, diese als Bezugsrahmen für die weitere Entwicklung und Verabschiedung gemeinsamer länderübergreifender Bildungsstandards für die politische Bildung zu nutzen. Die verbindliche Einigung auf Bildungsstandards in diesem Bereich stellt eine wichtige Grundlage für die Messbarkeit der erreichten Ziele und für die weitere Optimierung des Unterrichts und der Schule als Orte der Demokratiebildung dar.

Lehrplanarbeit und Bildungsstandards sollten die Entwicklung validierter Testverfahren nach sich ziehen, die zunächst schon heute gut testbare Teildimensionen politischer Kompetenz berücksichtigen, wie z. B. Wissen und Argumentationsfähigkeit. In diesem Zusammenhang ist auch zu empfehlen, sich durch regelmäßige Teilnahmen an internationalen Schulleistungsstudien zur Demokratiebildung in den internationalen beziehungsweise europäischen Rahmen einzuordnen.

Der Erwerb politischer Kompetenzen muss auch im Bereich Bildungsmonitoring verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Dazu ist es notwendig, dass sich Deutschland auch in diesem Feld regelmäßig an internationalen Vergleichsstudien beteiligt.

5 Berufliche Bildung

5.1 Zum Beitrag beruflicher Bildung für Demokratie und zivilgesellschaftliche Partizipation

Berufliche Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung und Erhaltung der demokratischen Struktur unserer Gesellschaft (vgl. Lempert 1974), und es ist unstrittig, dass „Berufsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung und politische Einstellungen von Individuen in einem engen Zusammenhang stehen“ (Greinert 1990, S. 401). Während für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in aller Regel politisch und gesellschaftlich relevante Themen, die den Komplex Arbeit – Beruf – Gesellschaft betreffen, subjektiv noch in weiter Ferne zu liegen scheinen, sind die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die berufliche Bildung weitgehend in der Erwachsenenwelt angekommen; sie stehen an der Schwelle zur Ausübung ihrer Rechte und Pflichten als mündige Bürgerin beziehungsweise mündiger Bürger (vgl. Jung 2016). Aus der Sicht der politischen Bildung ist hervorzuheben, dass in dieser Lebensphase nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule und mit dem Eintritt in die Berufsausbildung die Chance besteht, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit weiterführenden Inhalten zur Demokratiebildung im Rahmen eines formalen Bildungsangebots zu erreichen. Obwohl diese Statuspassage somit zweifellos nicht nur von individueller, sondern auch von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung ist, mangelt es nach wie vor an empirischen Belegen, die den Beitrag beruflicher Bildung zur Förderung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Einstellungen und Kompetenzen aufklären könnten. In der beruflichen Bildung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des Lernens für Demokratie und Zivilgesellschaft: So stehen die Schülerinnen und Schüler dieser Bildungsphase vor der Herausforderung, politische Themen in ihrem Ursachen- und Wirkungszusammenhang richtig einzuordnen, berufsfachliches Lernen und zivilgesellschaftliches Engagement zu verknüpfen, sich an demokratischen Aushandlungsprozessen im Betrieb zu beteiligen oder in Unternehmen wertorientiert und nachhaltig zu agieren (zur Definition demokratischer Kompetenz vgl. Kapitel 1.3 und 1.4). Vor diesem Hintergrund stellen sich unter anderem folgende Fragen:

1. Welche programmatischen Ziele verfolgt die berufliche Bildung mit Blick auf die Bildung zu demokratischer Kompetenz?
2. Wie stellt sich im Berufsbildungskontext das Verhältnis von berufsfachlicher und politischer Bildung dar?

3. Welche Kompetenzen werden adressiert und welche Rolle kommt dabei verschiedenen Lerngelegenheiten in der beruflichen Bildung zu?

5.1.1 Ziele der beruflichen Bildung im Kontext der Bildung zu demokratischer Kompetenz

Berufliche Bildung verfolgt drei übergreifende Zielsetzungen: erstens die Befähigung des Individuums zum verantwortungsvollen selbstbestimmten Handeln in der Arbeits- und Lebenswelt, zweitens die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft und drittens die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003). Die ersten beiden Zielperspektiven sprechen vor allem enger gefasste beruflich-qualifikatorische Aspekte an, thematisieren aber auch einen breiter gefassten beruflichen Bildungsauftrag, der die Förderung demokratischen und zivilgesellschaftlichen Handelns und Verhaltens in beruflichen und privaten Lebenssituationen mit umfasst. Die dritte Zielperspektive (gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit) adressiert hingegen unmittelbar die in diesem Gutachten verfolgte Fragestellung.

In den Bildungsplänen der Berufsschulen wird berufliche Handlungskompetenz – sie gilt gemeinhin als Zielperspektive und Leitkategorie beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse – definiert „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2015b, S. 2). Es geht dabei um die Befähigung der Berufslernenden zu selbstständigem Planen, Durchführen und Bewerten beruflicher, gesellschaftlicher und privater Handlungen. Diese Ausrichtung führte in technischen Berufen zur curricularen Implementation der „Gestaltungskompetenz“ (vgl. Rauner 1988). Hier wird ein Technikverständnis zugrunde gelegt, bei dem die gesellschaftlichen Implikationen des Technischen, insbesondere auch im Hinblick auf die Gestaltung von Arbeitsprozessen und deren Effekten für die Entwicklung des Individuums, mitberücksichtigt werden sollen. Es wird also eine Ausweitung des handlungstheoretischen Ansatzes verfolgt, indem die in der Gestaltung potentiell angelegte Grundfähigkeit zu kritischem Denken hervorgehoben wird (vgl. Stomporowski 2011). Auch für die Wirtschaftsdidaktik (für kaufmännische Ausbildungsberufe) finden sich programmatisch vergleichbare Ansätze, die solche berufsbildungstheoretischen Vorstellungen als normative Bezugspunkte einschließen (vgl. z. B. Kutscha 2008).

Bildung zu demokratischer Kompetenz hat im Bereich der beruflichen Bildung Zielperspektiven wie z. B. berufliche Handlungsfähigkeit im demokratischen System (als Tüchtigkeit und Mündigkeit; vgl. Kell 2006, 2010) und Werteorientierung im Urteilen (vgl. Heid 2006, 2013). Bestandteile des berufsübergreifenden Unterrichts sind unter anderem demokratiebezogenes Wissen und Einstellungen sowie ökonomische Grundbildungselemente, die den Einzelnen befähigen, gesamtwirtschaftliche Prozesse zu bewerten, und die das Handeln der Unternehmen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen. Im berufsfachlichen Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildungsanteile werden zudem Themen der beruflichen Umweltbildung (vgl. Rebmann 2006) und Nachhaltigkeit (vgl. Michaelis 2017) thematisiert. Entsprechendes berufliches Handeln unterliegt demokratischen Aushandlungsprozessen, insbesondere der Ausbalancierung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Interessenkonflikten zwischen verschiedenen Stakeholdern. Beide Aspekte sind – zumindest im Bildungsauftrag der Berufsschule – auch über den engeren beruflichen Handlungskontext hinausgehend angelegt, mit dem auch der Anspruch einer Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements für eine gemeinwohlorientierte Entwicklung verbunden wird. Schließlich sind wirtschaftsethische Fragestellungen – insbesondere für die kaufmännische (Aus-)Bildung (vgl. z. B. Minnameier 2016) – mit allgemeineren demokratischen Werten und Einstellungen verknüpft (zur Entwicklung von moralischer Urteils- und Handlungskompetenz vgl. Minnameier/Lempert 2018).

5.1.2 Das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung

Über das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung wird nicht erst seit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes 1969 diskutiert. Greinert (1990, S. 401ff.) verweist auf drei Modelle zur Bestimmung des Verhältnisses von politischer und beruflicher Bildung: a) Dem konservativen Modell, das bis auf die kulturpädagogischen Ansätze von Spranger und Kerschensteiner zurückreicht, liegt die Annahme zugrunde, dass die Auszubildenden gesellschaftlich erwünschte Tugenden und soziale Fähigkeiten im direkten Arbeitsvollzug erwerben können (Integrations- beziehungsweise Enkulturationsfunktion der beruflichen Bildung). b) Folgt man dem emanzipatorischen Modell der 1960er Jahre, das auf den Ideen der Frankfurter Schule fußt, ist Berufserziehung auch darauf gerichtet, „die Berufsanwärter und Berufstätigen zur aktiven Mitwirkung an der Humanisierung der Arbeit sowie der Wirtschaft zu befähigen“ (Greinert 1990, S. 405). Berufsbildung wird hier insgesamt eher als politische Bildung

gedeutet und als Instrument zur Aufhebung von Benachteiligungen sowie zur Beförderung des gesellschaftlichen Fortschritts betrachtet (vgl. z. B. Blankertz 1971; Lempert 1974). c) Das individualistisch-kritische Modell schließlich diskutiert die Rolle der beruflichen Bildung mit Blick auf die Verwertbarkeit beruflicher Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Eine eher personalistische Perspektive wird auch in den neueren Vorstellungen von Beruflichkeit und Employability sichtbar, die politische Bildung als Facette einer umfassenden Handlungskompetenz zu begreifen scheinen (vgl. hierzu die Beiträge in Seifried u. a. 2019).

5.1.3 Kompetenzerwerb und Lerngelegenheiten für Demokratie und zivilgesellschaftliche Partizipation in der beruflichen Bildung

Die berufliche Bildung bietet – vor dem Hintergrund der Vielfalt ihrer Akteure – ein breites Spektrum an Lerngelegenheiten an verschiedenen Lernorten (berufliche Schulen, Betriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten). Neben institutionalisierten Lernangeboten im Rahmen des Unterrichts an beruflichen Schulen, in dem explizit Fragen zu Werten und Normen, Moral und Ethik, Legitimität und Gesellschaftsstruktur, Wohlfahrt und Nachhaltigkeit etc. sowohl im allgemeinbildenden Bereich (z. B. Fächer wie Politik, Sozial-/Gemeinschaftskunde) als auch im beruflichen Fachunterricht aufgegriffen werden, sind hier insbesondere auch informelle und nonformale Lerngelegenheiten am Lernort Betrieb von Relevanz. Allerdings ist nach wie vor ungeklärt, wie der Erwerb entsprechender Kompetenzen und Einstellungen verläuft beziehungsweise welche Bedeutung diesbezüglich den verschiedenen Lernorten und Lernformen zukommt. Insbesondere der Erwerb demokratischer Kompetenzen am Arbeitsplatz – unter Beachtung des Zusammenspiels von didaktisch geprägter Begleitung der Auszubildenden durch Auszubildende oder Lernprozessbegleiter, der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit sowie der Sozialisation im Kreise der Kolleginnen und Kollegen sowie der Vorgesetzten – ist empirisch kaum beleuchtet.

Nachfolgend (vgl. Kapitel 5.2) werden zunächst Akteure und curricular verankerte Ziele und Lerngelegenheiten demokratischer Bildung in der Berufsausbildung näher betrachtet. In Kapitel 5.3 werden dann Befunde zu Kompetenzen, Einstellungen und demokratischem Habitus bei Jugendlichen in der Berufsausbildung berichtet. Angesichts des Mangels an einschlägiger Forschung insbesondere zu den betrieblichen Ausbildungsanteilen müssen hier allerdings einige Fragen unbeantwortet bleiben. Dies ist bedauerlich, da durchaus davon ausgegangen werden kann, dass gerade am Arbeitsplatz im Sinne des situierten Lernens

wichtige auch demokratiebezogene Lernprozesse beziehungsweise Einflussnahmen stattfinden beziehungsweise angeregt werden können. Das Kapitel schließt mit Handlungsempfehlungen zur Sicherung der Qualität der Förderung von demokratischen Kompetenzen und zivilgesellschaftlichem Engagement in der beruflichen Bildung (vgl. Kapitel 5.4).

5.2 Akteure der beruflichen Ausbildung und deren Zielsysteme

5.2.1 Zur Relevanz demokratischer und zivilgesellschaftlicher Bildung in den drei Sektoren beruflicher Ausbildung

In der öffentlichen Wahrnehmung wird die berufliche Bildung zumeist mit der dualen Erstausbildung gleichgesetzt. Allerdings befindet sich aktuell von den knapp eine Million Personen, die jährlich neu in die berufliche Bildung einmünden, nur etwa die Hälfte in einer dualen Ausbildung (49 Prozent), rund 22 Prozent im Schulberufssystem und ca. 29 Prozent im Übergangssektor (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 128). Da sich die drei Sektoren nach Zielen, Zielgruppen, curricularen Grundlagen, organisatorischer Ausgestaltung sowie Akteuren und Verantwortlichkeiten beträchtlich ausdifferenziert haben, gehen damit auch jeweils unterschiedliche Chancen für die Entwicklung und Förderung demokratischer Kompetenzen einher. Die Lerngelegenheiten zwischen den drei Sektoren dürften beträchtlich variieren. Aber auch innerhalb der Sektoren findet sich eine große Bandbreite an Lerngelegenheiten (vgl. Seeber/Seifried 2019).

Duale Ausbildung. Das duale System kombiniert die Lernorte Betrieb und Berufsschule sowie überbetriebliche Ausbildungsstätten. Während die betrieblichen Rahmenpläne und die berufsfachlichen Inhalte der Berufsschule auf bundesweiten Regelungen beruhen, obliegt die Festlegung von Umfang und Struktur der berufsschulischen allgemeinbildenden Inhalte den Ländern. Es ist davon auszugehen, dass nicht nur der berufsschulische Unterricht, sondern gerade das berufsspezifische Lernen und Arbeiten im betrieblichen Alltag erhebliche Potentiale birgt, Fähigkeiten zu entwickeln, die für eine Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen und für eine zivilgesellschaftliche Beteiligung essentiell sind. So können beispielsweise Wertkonflikte des Wirtschaftens, wie sie etwa im Kontext von Debatten zum Thema Nachhaltigkeit in Erscheinung treten, unmittelbar im Ausbildungsalltag

erlebt und für Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass diese Themen in den betrieblichen Ausbildungsphasen aufgegriffen werden und nicht zuletzt auch die Arbeitsbedingungen Mitsprache, Mitgestaltung und Partizipation zulassen. Empirische Befunde weisen auf teils restriktive betriebliche Strukturen, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Fragestellungen erschweren und nur wenig Spielraum für Partizipation eröffnen (vgl. z. B. Aner 2005; zur Rolle des Führungsstils von Ausbilderinnen und Ausbildern vgl. Harbordt/Grieger 1995; zu moralischen Kompetenzen vgl. Lempert 1988; Beck/Bienengräber/Parche-Kawik 2000; zum Demokratieverständnis vgl. Oser 2003). Lerngelegenheiten in den Betrieben eröffnen sich daher auch beziehungsweise zuvorderst im Graubereich unterhalb formaler Weisungsstrukturen. Hier obliegt es der politischen Bildung, potentielle Anwendungsbereiche demokratischer Verfahrensregeln aufzuzeigen und Grenzziehungen einsichtig zu machen. Der Berufsschule fällt unter anderem die Aufgabe zu, die am Lernort Betrieb in Abhängigkeit von je spezifischen Bedingungen gemachten unterschiedlichen Erfahrungen der Auszubildenden aufzugreifen und die Jugendlichen anzuregen, sie vor dem Hintergrund politischen Wissens, politischer Zusammenhänge sowie demokratischer Werte und Normen zu reflektieren.

Schulberufssystem. Die im Schulberufssystem angesiedelten Ausbildungen, vornehmlich in Berufen im Bereich von Gesundheit, Erziehung und Sozialem, unterliegen anderen Regelungen und curricularen Grundlagen als jene des dualen Systems. Es handelt sich um gesetzlich anerkannte Ausbildungen nach Bundes- oder Landesrecht, bei denen die einzelnen Schulträger über umfangreiche inhaltliche und organisatorische Gestaltungsspielräume verfügen. Dies gilt auch für die Berücksichtigung allgemeinbildender Inhalte im Rahmen berufsschulischer Lernprozesse, die auf Demokratiebildung und Förderung demokratischer Kompetenzen ausgerichtet sind, und erst recht mit Blick auf die durchaus umfangreichen berufspraktischen Ausbildungsanteile beziehungsweise Lernanlässe im Arbeitsprozess. Entsprechend heterogen sind in den Ausbildungen des Schulberufssystems auch die Lerngelegenheiten für den Aufbau demokratischer Kompetenzen. Allerdings sind den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen zivilgesellschaftliche und demokratische Ausbildungsinhalte sowie Wert(erziehungs)fragen inhärent beziehungsweise im Falle der Erziehungsberufe sogar Gegenstand der Berufsarbeit selbst.

Übergangssektor. Der Übergangssektor umfasst berufliche Bildungsangebote unterhalb einer vollqualifizierenden Ausbildung. Trotz curricularer, zeitlicher und organisatorischer Unterschiede ist allen Maßnahmen die Zielrichtung gemein, die Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu fördern. Zu diesen Voraussetzungen zählt auch, sich informiert in der Lebens- und Arbeitswelt zu bewegen, politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge zu durchschauen sowie Identität, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen in verschiedenen Handlungskontexten zu entwickeln. Die dazu notwendigen Fähigkeiten gelten auch als wichtige Bedingungen für Partizipation und zivilgesellschaftliches Handeln (vgl. Kapitel 5.1.1). Hier sind die entsprechenden Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten zum Aufbau demokratischer Kompetenzen stark abhängig von der curricularen Ausgestaltung der Berufsvorbereitungsprogramme, die überwiegend durch die Bundesländer verantwortet werden und daher auch beträchtliche Bandbreiten in den Stundentafeln politischer Bildung aufweisen.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Zielsysteme, Organisationsstrukturen und curricularen Ausgestaltungen in den drei Sektoren ist es kaum möglich, ein vollumfängliches Bild von den Lerngelegenheiten beziehungsweise Lernergebnissen im Bereich demokratischer Kompetenzen zu zeichnen. Aus diesem Grund liegt der Fokus der nachfolgenden Analysen zu den Lerngelegenheiten auf dem Hauptsektor der beruflichen Ausbildung – dem dualen System.

5.2.2 Lerngelegenheiten am Lernort Berufsschule

Wie bereits angemerkt, verfolgen Teilzeitberufsschulen im dualen System (Berufsschulen) ebenso wie vollzeitschulische Ausbildungen in Berufsfachschulen, Gesundheitsschulen, Fachakademien sowie weitere Träger des Schulberufssystems einen über die unmittelbare berufliche Qualifizierung hinausreichenden Bildungsauftrag, der demokratische und zivilgesellschaftliche Bildung und Erziehung einschließt. Um Aussagen über Lerngelegenheiten am Lernort Berufsschule treffen zu können, wurde eine Analyse der Ordnungsmittel (hier: Rahmenlehrpläne) vorgenommen. Allerdings sind die Curricula, in denen explizit Lehrziele zur Förderung des Wissens über Strukturen, Werte und Normen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Funktionsweisen demokratischer Systeme sowie von Wertorientierungen und Einstellungen formuliert sind, durchaus heterogen, und zwar sowohl zwischen Berufen als auch – aufgrund länderspezifischer Regelungen – innerhalb eines Berufs. Es wurden duale Berufsaus-

bildungen aus zwei zentralen Berufsfeldern näher betrachtet. Für den kaufmännisch-verwaltenden Sektor sind dies die Berufe Kauffrau beziehungsweise Kaufmann für Büromanagement, Kauffrau beziehungsweise Kaufmann im Einzelhandel, Verkäuferin und Verkäufer sowie Industriekauffrau beziehungsweise -kaufmann. Für den gewerblich-technischen Bereich werden die Ausbildungsberufe Kraftfahrzeugmechatronikerin und -mechatroniker, Anlagenmechanikerin und -mechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik sowie Fachkraft für Lagerlogistik exemplarisch in den Blick genommen. Die gewählten Berufe sind zum einen aus einer quantitativen Perspektive für den jeweiligen Sektor von großer Bedeutung und zum anderen als breiter angelegte Querschnittsberufe mit unterschiedlicher Klientel durchaus als typisch für unterschiedliche Anforderungen in den jeweiligen Sektoren zu betrachten.

Bei der Durchsicht der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen wird zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich unterschieden. Der allgemeinbildende Teil ist nach einer Fächersystematik geordnet, wobei das Angebot sich von Bundesland zu Bundesland unterscheidet. Anzumerken ist hier, dass für gewerblich-technische Ausbildungsberufe ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vorliegt, der die Inhalte für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde für entsprechende Ausbildungsberufe regelt („KMK-Elemente“, vgl. KMK 2008). Der berufsbildende Teil hingegen ist, wie erwähnt, bundesweit durch die KMK einheitlich geregelt und in Form von Lernfeldern⁴⁴ organisiert. Auf dieser Basis lassen sich für die verschiedenen Ausbildungsberufe Aussagen dahingehend treffen, inwiefern im allgemeinbildenden Bereich die Fächer Sozialkunde/Gemeinschaftskunde/Politik angeboten werden und inwiefern gesellschaftspolitische, ethische und demokratiebezogene Aspekte im berufsfachlichen Unterricht explizit thematisiert sind.

Es zeigt sich für den allgemeinbildenden Teil eine große Varianz zwischen den Bundesländern. Dies betrifft sowohl die Verortung der jeweiligen Inhalte in unterschiedlichen Fächern (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Politik beziehungsweise Fächerkombinationen) als auch den Stundenumfang des jeweiligen Angebots. Vielfach wird aus den Rahmenplänen nicht eindeutig klar, in welchem Umfang welche Inhalte jeweils thematisiert werden sollen.

⁴⁴ Lernfelder stellen die didaktisch-curriculare Grundlage des berufsfachlichen Unterrichts an Berufsschulen dar. Sie orientieren sich an realen beruflichen Handlungssituationen und umfassen in der Regel mehrere betriebliche Handlungsbereiche.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei einer Betrachtung des (bundesweit einheitlichen) berufsbildenden Teils der Lehrpläne (siehe Tabelle 11 im Anhang der Onlineversion⁴⁵). In den berufsbezogenen Vorbemerkungen werden für die exemplarisch analysierten Ausbildungsberufe jeweils übergreifende Bildungsziele thematisiert. Bemerkenswert ist, dass in den aktuellen Neuordnungen beruflicher Curricula neben der Leitidee der Förderung berufsqualifizierender Kompetenzen zunehmend auch der Befähigung zu nachhaltigem Handeln sowie zur Übernahme gesamtgesellschaftlicher Verantwortung Bedeutung beigemessen wird. Im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kauffrau beziehungsweise Kaufmann für Büromanagement, der 2013 als neuer Ausbildungsberuf aus drei kaufmännischen Vorgängerberufen hervorging (vgl. KMK 2013a, S. 7), heißt es beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, innovativ und umweltbewusst zu handeln, gesundheitsbewusst und gewaltfrei zu agieren und Selbstverantwortung für ihr Leben und Lernen zu übernehmen. In allen Lernfeldern werden die Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökonomie, Ökologie und Soziales –, des wirtschaftlichen Denkens, der soziokulturellen Unterschiede und der Inklusion berücksichtigt.“ Entsprechende Konkretisierungen finden sich in verschiedenen Lernfeldern. In Lernfeld 1 „Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren“ wird angeführt: Die Auszubildenden „hinterfragen die eigene Einstellung, respektieren die Vorstellungen anderer und ziehen Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges Handeln“. In weiteren Lernfeldern wird mehrfach auf die Bedeutung des ökologischen und nachhaltigen Wirtschaftens und auf die Notwendigkeit verwiesen, die Auswirkungen des ökonomischen Handelns auf gesellschaftliche Prozesse zu hinterfragen. Entsprechungen, insbesondere mit Bezug auf Umweltschutz und Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens, finden sich in der jeweiligen Ausbildungsordnung, das heißt den Ordnungsmitteln für den betrieblichen Part der Ausbildung, wobei diese üblicherweise keine normativen Vorgaben enthält (vgl. Kapitel 5.2.3).

In den drei analysierten gewerblich-technischen Berufen wird ebenfalls der Bezug auf den Schutz der Umwelt und die umweltschonende Ressourcennutzung hergestellt. Es geht darum, „mit der betrieblichen Ausbildung die umfassende Handlungskompetenz zu entwickeln. Die formulierten Kompetenzen beinhalten ebenso mehrperspektivisch ökonomische, ökologische, rechtliche, mathematische, kommunikative und soziale Aspekte“ (KMK 2013b, S. 6). Im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Anlagenmechanikerin und Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (vgl. KMK 2016a, S. 6) wird ebenfalls der

⁴⁵ Vgl. www.aktionsrat-bildung.de.

Aspekt der Nachhaltigkeit thematisiert: „Anlagenmechaniker (...) tragen besondere Verantwortung für die Sicherung der menschlichen Lebensgrundlagen im Zusammenhang mit einer auf Nachhaltigkeit orientierten Energie- und Ressourcennutzung“. Erneut finden sich in der jeweiligen Ausbildungsordnung Entsprechungen mit Bezug auf Umweltschutz und Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens.

Mit Blick auf die Pflegeberufe – aktuell werden mit dem Gesetz zur Reform der Pflegeberufe die bislang getrennt geregelten Pflegeausbildungen zu einer Pflegeausbildung für die Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflege zusammengelegt – ist bemerkenswert, dass in der neu erlassenen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung vom 02.10.2018) im Rahmen des theoretischen und praktischen Unterrichts der beruflichen Pflegeausbildung (schulischer Teil der Ausbildung) von insgesamt 2.100 Stunden 160 Stunden auf den Kompetenzbereich 4 „Das eigene Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien reflektieren und begründen“ und weitere 160 Stunden auf den Kompetenzbereich 5 „Das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen“ entfallen.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass im Zuge der Neuordnung der Berufe auch stärker gesellschaftliche Implikationen beruflichen Handelns in den Blick genommen werden, die nicht nur von der Berufsschule zu berücksichtigen, sondern auch von den Betrieben als Ausbildungspartner (beziehungsweise als Praktikumpartner im Falle von vollqualifizierenden Ausbildungen im Schulberufssystem) zu beachten sind.

5.2.3 Curricular verankerte Lernziele und gesetzlich geregelte Mitbestimmungsmöglichkeiten in Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten

In den Ausbildungsordnungen curricular verankerte Lernziele für Ausbildungsbetriebe und überbetriebliche Ausbildungsstätten. Die Inhalte und die zeitliche Struktur des betrieblichen Teils der Ausbildung sind in den jeweiligen Ausbildungsordnungen geregelt. Sie enthalten jeweils Entsprechungen zu den in den Lehrplänen für den schulischen Teil der Ausbildung geforderten Kompetenzen (z. B. mit Blick auf den Umweltschutz und die Notwendigkeit des

nachhaltigen Wirtschaftens). Normative Vorgaben beziehungsweise Aussagen zur Bildung zu demokratischer Kompetenz finden sich hier indes nicht (vgl. auch Straka/Macke 2009). Demnach sind die betrieblichen Lerngelegenheiten für Demokratie und Zivilgesellschaft eher nonformal und informell angelegt und weisen daher eine beträchtliche Varianz auf.

Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Ausbildungsbetrieben als Erprobung und Anwendung demokratischer Kompetenzen. Im Allgemeinen wird der betrieblichen Ausbildung beziehungsweise dem Lernen an Arbeitsplätzen ein erhebliches Potential für den Erwerb demokratischer Kompetenzen, politischer Werte, Normen und Einstellungen zugesprochen (vgl. z. B. Greinert 1990; Lempert 1998). Zunächst bleibt jedoch erst einmal festzuhalten, dass Unternehmen hierarchisch strukturierte Organisationen sind, in denen strategische und operative Entscheidungen nicht per se demokratischen Willensbildungs- und Aushandlungsprozessen unterliegen. In der Managementliteratur wird allerdings in den letzten Jahren unter Schlagworten wie „agil“, „demokratisch“ oder „evolutionär“ (vgl. Laloux 2015; Jedrzejczyk 2019) eine Veränderung der Organisations- und Führungsprinzipien in Richtung einer Demokratisierung von Unternehmen diskutiert. Unternehmen, die flache Hierarchien implementiert haben, fordern verstärkt Eigeninitiative von Beschäftigten ein. Somit gewinnen demokratische Kompetenzen z. B. mit Blick auf den Umgang zwischen Menschen in verschiedenen Funktions- und Verantwortungsbereichen an Bedeutung. Einerseits sind hier die am Arbeitsplatz stattfindenden sozialen Aushandlungsprozesse mit Kolleginnen und Kollegen, Kunden und anderen Stakeholdern von Relevanz, andererseits eröffnen sich den Beschäftigten die im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) formal geregelten Möglichkeiten der Mitbestimmung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (eingeschlossen Auszubildende im dualen System). In Betrieben mit mindestens fünf Auszubildenden, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, besteht zudem die Möglichkeit der Einrichtung einer Jugend- und Auszubildendenvertretung. Diese ist zwar kein selbstständiges Organ, da sie lediglich bestimmte Maßnahmen beim Betriebsrat beantragen kann. Dennoch stellen Jugend- und Auszubildendenvertretungen eine wichtige Form institutionalisierter betrieblicher demokratischer Praxis dar und bieten Chancen für die Beteiligung an betrieblichen Aushandlungsprozessen (z. B. zur Verbesserung von Ausbildungsbedingungen) und Gelegenheiten, in soziale Auseinandersetzungen involviert zu werden und zu deren Bearbeitung beizutragen.

Unterschiede im Zugang zu institutionalisierten Formen der Mitbestimmung am Lernort Betrieb. Die Daten des repräsentativen IAB-Betriebspanels zeigen, dass die Verbreitung von Betriebsräten in den letzten Jahren insgesamt deutlich abgenommen hat. Waren es im Jahr 2000 noch 12 Prozent der Betriebe (mit mindestens fünf Beschäftigten), die über einen Betriebsrat verfügten, so sank dieser Anteil bis 2017 auf 9 Prozent. Von den Betrieben mit 51 bis 500 Beschäftigten dagegen weist ca. die Hälfte einen Betriebsrat auf, bei den Großbetrieben mit über 500 Beschäftigten sind es fast 90 Prozent (vgl. Ellguth 2018). Die KMU-Studie von Baas und Baethge (2017, S. 39) zeigt indes, dass lediglich knapp ein Fünftel der Auszubildenden in Betrieben mit über 500 Beschäftigten ausgebildet wird. Die Möglichkeiten, während der Berufsausbildung über Arbeitnehmer- sowie Jugend- und Auszubildendenvertretungen Erfahrungen im Bereich institutionalisierter demokratischer Praxis zu gewinnen, steht also bei Weitem nicht jedem offen.

Anhand von Daten, die im Kontext der BMBF-Initiative „Technology-based Assessment of Skills and Competences in Vocational Education and Training“ (ASCOT) generiert wurden (zu ASCOT vgl. Beck/Landenberger/Oser 2016), lässt sich für ausgewählte, quantitativ bedeutsame Ausbildungsberufe im gewerblich-technischen und im kaufmännischen Bereich ermitteln, in welchem Umfang Arbeitnehmer- und Auszubildendenvertretungen in den ausbildenden Betrieben vorhanden sind. Allerdings kann diese Stichprobe keine Repräsentativität für das duale System beanspruchen, da Großbetriebe überrepräsentiert sind (siehe Tabelle 7). Insofern sind die Daten als exemplarisch zu verstehen.

Bödeker (2014) argumentiert, dass die Unterschiedlichkeit der betrieblichen Gelegenheiten, demokratische Rechte in Form von Aushandlungsprozessen zu personellen, sozialen und wirtschaftlichen Entscheidungen in den Unternehmen über institutionalisierte Gremien wahrzunehmen, die „Prinzipien der Gleichheit“ verletzt, da den Auszubildenden in Abhängigkeit vom Betrieb ungleich viele Gelegenheiten offenstehen. Für die Ausbildung in den Berufen Industriekaufrau beziehungsweise -kaufmann und Elektronikerin und Elektroniker für Automatisierungstechnik zeigen sich tatsächlich deutliche Vorteile hinsichtlich der Häufigkeit der möglichen Teilhabe an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen über Interessenvertretungen (siehe Tabelle 7). In Betrieben, die KFZ-Mechatronikerinnen und -Mechatroniker sowie Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistung ausbilden, sind Möglichkeiten zur Mitbestimmung in Betriebs- und Personalräten sowie Jugendvertretungen dagegen deutlich seltener vorhanden. Allerdings dürfte dieser Umstand weniger dem einzelnen Beruf als vielmehr der

Unternehmensgröße (und der Branche), in der die Person ausgebildet wird, geschuldet sein.

Darüber hinaus fällt auf, dass sich gerade für Jugendliche ohne beziehungsweise mit niedrigem Schulabschluss (maximal Hauptschulabschluss) und/oder Zuwanderungshintergrund geringere Partizipationschancen eröffnen, zumindest mit Blick auf eine Teilhabe und auf Lerngelegenheiten an institutionalisierter demokratischer Praxis in Form von Arbeitnehmervertretungen. Diese Auszubildenden, die oftmals mit schlechteren Eingangsvoraussetzungen in eine Ausbildung einmünden und beim Erwerb partizipationsrelevanter Kompetenzen und Einstellungen (als Voraussetzungen für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Teilhabe) nicht selten ungünstigere Entwicklungen aufweisen, treffen in der Ausbildung demnach auf weniger einschlägige Lerngelegenheiten. Ursächlich hierfür ist, dass diese Gruppen in der Konkurrenz um die begehrten Ausbildungsplätze in großen Unternehmen unterliegen und eher Chancen in kleineren, in der Wahrnehmung der Bewerberinnen und Bewerber weniger attraktiven Betrieben haben (vgl. Bellmann/Dummert/Mohr 2016), in denen seltener Arbeitnehmer- und Auszubildendenvertretungen eingerichtet sind. Auch regional variieren die Chancen, da sich die Unternehmen mit und ohne Arbeitnehmervertretungen ungleich verteilen. Besonders auffällige Unterschiede zeigen sich dabei zwischen Ost- und Westdeutschland bei einem geringeren Anteil an Beschäftigten (und Auszubildenden) in Betrieben mit Betriebsrat in Ostdeutschland (vgl. Ellguth 2018).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich lernortübergreifend höchst unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen sowie die „klassischen“ Interaktionseffekte zwischen individuellen Dispositionen und Lerngelegenheiten zeigen. Mit Blick auf den Lernort Betrieb ist davon auszugehen, dass sich für leistungsstärkere Auszubildende in attraktiven Ausbildungsberufen und/oder in größeren Betrieben breitere Möglichkeiten zu Partizipation und formaler Mitbestimmung eröffnen als für lernschwächere Auszubildende in weniger begehrten Ausbildungsberufen, die oftmals in Klein- und Kleinstbetrieben ausgebildet werden.

Allerdings muss bedacht werden, dass die reine Häufigkeit des Zugangs zu Strukturen betrieblicher Mitbestimmung keine Aussagen bezüglich der im Betrieb tatsächlich stattfindenden Lernprozesse zulässt. Entscheidend ist vielmehr die „Qualität“ der jeweiligen Aushandlungsprozesse.

Tabelle 7: Anteile Auszubildender (3. Ausbildungsjahr) in ausgewählten Berufen in Unternehmen mit Betriebsrat und mit Jugend- und Auszubildendenvertretung (vgl. Baethge-Kinsky/Baethge/Lischewsky 2016)

	n ¹	Anteil Auszubildender, die in einem Unternehmen mit Betriebsrat tätig sind (in Prozent)	n	Anteil Auszubildender, die in einem Unternehmen mit Jugendvertretung tätig sind (in Prozent)
Gesamt	2.857	66,5	2.826	49,5
Nach Geschlecht				
Männlich	1.504	61,9	1.487	47,1
Weiblich	1.353	71,7	1.339	52,3
Nach Migrationshintergrund				
Migrationshintergrund*	477	59,1	473	45,9
Kein Migrationshintergrund	2.384	68,1	2.357	50,4
Nach schulischer Vorbildung				
Maximal Hauptschulabschluss	153	35,3	150	25,3
Mittlerer Abschluss	1.087	62,8	1.082	49,0
(Fach-)Hochschulreife	1.584	72,4	1.561	52,2
Nach Berufsgruppen				
Kaufmännischer Berufsbereich	2.368	69,8	2.340	50,4
Gewerblich-technischer Berufsbereich	541	51,9	537	46,6
Nach Ausbildungsberufen				
Industriekaufmann/-frau	1.760	75,6	1.739	54,6
Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung	608	53,1	601	38,3
KFZ-Mechatroniker/-in	363	41,3	359	33,1
Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik	178	73,6	178	73,6
Nach Betriebsgröße				
1 bis 5 Beschäftigte	57	0,0	57	0,0
6 bis 50 Beschäftigte	538	23,4	530	10,2
51 bis 250 Beschäftigte	953	61,3	941	33,2
251 bis 500 Beschäftigte	471	83,9	466	66,1
Mehr als 500 Beschäftigte	885	93,3	878	85,9

¹ Da nicht für jedes Merkmal vollständige Antworten vorliegen, variiert die Summe der Befragten nach Merkmalen.

* Der Migrationshintergrund wurde über das Geburtsland der/des Befragten (selbst zugewandert) sowie über das Geburtsland der Eltern (mindestens ein Elternteil zugewandert) erfasst.

Anmerkung: Quelle sind die Daten aus dem Projekt SiKofak (Systemische soziale und bildungsbio-graphische Kontextfaktoren für die Kompetenzentwicklung); eigene Berechnungen.

Mangel an empirischem Wissen zu informellen Lerngelegenheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten in kleineren Betrieben. Auch ohne institutionalisierte Mitbestimmungs- und Konfliktlösungsgremien können in betrieblichen und schulischen Kontexten partizipationsrelevante Erfahrungen gesammelt werden. Häufig wird in diesem Zusammenhang argumentiert, dass in kleineren Unternehmen direktere Formen der Partizipation und Mitbestimmung durch einen unmittelbaren Kontakt zur Geschäftsführung, aber auch zu Geschäftspartnern und Kunden gegeben seien und damit soziale Aushandlungsprozesse im weitesten Sinne sehr direkt erlebt werden könnten (vgl. Ellguth 2018). Grundsätzlich ist es durchaus plausibel, dass in kleineren Unternehmen Formen der Partizipation und Mitbestimmung unmittelbarer erlebt werden können, so dass Kleinbetriebe hier nicht zwingend im Nachteil sein müssen.

Viele Unternehmen engagieren sich unter anderem mit speziellen Auszubildendenprojekten für Nachhaltigkeit, Werteerziehung, Demokratie oder Hilfe für Menschen in Not (z. B. Geflüchtete). Großunternehmen haben hier aufgrund ihrer finanziellen Ressourcen umfassendere Möglichkeiten als kleinere Betriebe. Auf der anderen Seite gilt es zu bedenken, dass Auszubildenden in Kleinbetrieben in Bezug auf solche Projekte gegebenenfalls mehr Verantwortung zugestanden wird und sich somit in Abhängigkeit von der Betriebsgröße zwar unterschiedlich gelagerte Lerngelegenheiten bieten, jedoch über die Qualität dieser Möglichkeiten nicht pauschal geurteilt werden kann.

Inwieweit die sich in kleineren Betrieben eröffnenden Chancen einer unmittelbaren Mitbestimmung für die Auszubildenden auch nutzbar sind, ist aber ebenso offen wie die Antwort auf die Frage, welche Sozialisierungseffekte insgesamt im Hinblick auf die Förderung von politischem Interesse, demokratischen Werten und zivilgesellschaftlichem Engagement etc. von den Betrieben ausgehen. Auch Befunde zu den Gelegenheitsstrukturen der Wahrnehmung demokratischer Rechte in Betrieben, die über die skizzierten Formen eines Betriebsrats oder über eine Jugend- und Auszubildendenvertretung hinausreichen, stehen kaum zur Verfügung.

Kompensatorischer Effekt des Lernorts Berufsschule. Bezüglich des Lernorts Berufsschule ist festzuhalten, dass hier die Chance besteht, die Disparitäten des Lernorts Betrieb/Arbeitsplatz zumindest ein Stück weit aufzufangen. Jüngere Arbeiten zur Verbindung von beruflicher und politischer Bildung verweisen auf die Chancen des Lernfeldansatzes (vgl. z. B. Zurstrassen 2009; Jung 2016), der das Potential bietet, fächerübergreifend und ganzheitlich Anforderungen, die zur Bewältigung betrieblicher Situationen erforderlich sind, abzubilden und dabei politische und zivilgesellschaftliche Fragestellungen zu integrieren.

Allerdings wird eine umfassende Einbindung der Inhalte der politischen Bildung in die berufsbezogenen Lernfelder auch kritisch gesehen (vgl. Besand 2014; Jung 2016). So wird beispielsweise befürchtet, dass Themen der politischen Bildung vor allem durch zeitliche Restriktionen im Unterricht an Bedeutung verlieren könnten und letztlich die Gefahr bestehe, dass politische Bildung als eigenständiger Bildungsbereich abgeschafft werden könnte. Dieser Gefahr muss entschieden entgegengetreten werden. Vielmehr müssen sowohl das Fach an sich als auch die fächerübergreifende Auseinandersetzung mit Themen der politischen Bildung dringend gestärkt werden. Darüber hinaus zeigt ein Blick in die Rahmenlehrpläne für die allgemeinbildenden Fächer, dass sich hier länderübergreifend und in Abhängigkeit vom Ausbildungsberuf durchaus bemerkenswerte Unterschiede auf tun, so dass auch hier von höchst unterschiedlichen Lerngelegenheiten ausgegangen werden muss. Entsprechend müssen für den Fachunterricht dringend Mindeststandards – insbesondere auch bezüglich des zeitlichen Umfangs – formuliert werden (zu dieser Forderung vgl. z. B. Achour/Wagner 2019).

5.2.4 Unzureichende Lerngelegenheiten im Übergangssektor

Mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene, die sich im Übergangssektor befinden, ist zu vermuten, dass sich ihnen deutlich seltener und qualitativ weniger günstige Lerngelegenheiten bieten als im dualen System oder im Schulberufssystem. Daher besteht hier dringlicher Handlungsbedarf (vgl. Besand 2014; Achour/Wagner 2019). Viele Länder sind in den letzten Jahren dazu übergegangen, die Berufsvorbereitung zu reformieren und dabei beispielweise auch die betrieblichen Praktika, die zuvor nur lose gekoppelt waren, curricular einzubinden. Damit bieten sich gute Chancen, die betrieblichen Erfahrungen in der schulischen Berufsvorbereitung mit Blick auf berufliche und betriebliche

Anwendungsbereiche demokratischer Auseinandersetzung zu reflektieren und für die Förderung demokratischer Kompetenzen nutzbar zu machen. Da unter den Teilnehmenden im Übergangssektor wegen vorausgegangener Erfahrungen des schulischen Scheiterns auch systemskeptische Haltungen vertreten sein dürften (vgl. z. B. Münk 2008; Lex/Geier 2010; Eckert 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018), sind geeignete Konzepte zu entwickeln und durchgängige Maßnahmen zu implementieren, die die Förderung politischer und demokratischer Kompetenzen zum Ziel haben.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Die berufliche Bildung eröffnet eine Vielfalt von Lerngelegenheiten zum Erwerb demokratischer Kompetenzen. Allerdings ist bislang nicht hinreichend geklärt, welchen Beitrag sie in ihrer Gesamtheit in den verschiedenen Sektoren und an den verschiedenen Lernorten (berufliche Schulen, Betriebe, überbetriebliche Ausbildungsstätten) leistet. Fragen zum Zusammenhang zwischen berufsfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen, die erst in ihrem Zusammenspiel Optionen zu einer wirkungsvollen Partizipation eröffnen dürften, wurden in bisherigen Analysen ebenfalls nicht aufgegriffen.

5.2.5 Ausbildung des pädagogischen Personals

In der Ausbilder-Eignungsverordnung, die für das betriebliche Ausbildungspersonal gilt, wird erwähnt, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lage sein sollen, die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsausbildung zu berücksichtigen sowie die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken. Politische beziehungsweise für die zivilgesellschaftliche Partizipation unmittelbar relevante Themen finden sich hier jedoch nicht.

Für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen zeigt ein Blick in das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014), dass hier die politische Bildung ebenfalls nicht explizit thematisiert wird. Die Bedeutung der politischen Bildung in beruflichen Schulen leidet auch darunter, dass in manchen Bundesländern das Fach Sozialkunde ohne Lehrbefähigung unterrichtet werden kann. Aufgrund fehlender Lehrkräfte wird in Berufsschulen besonders häufig fachfremd unterrichtet – und dies geht

zu Lasten der Unterrichtsqualität (zu den negativen Effekten fachfremden Unterrichts vgl. Porsch 2016). Eine im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung durchgeführte bundesweite Befragung von 3.400 Schülerinnen und Schülern (ohne Bayern) zeigt, dass insgesamt gesehen die Qualität der politischen Bildung (bezüglich Kriterien wie Kontroversität, Aktualität und Exemplarität; vgl. die Beiträge zu didaktischen Prinzipien der politischen Bildung in Sander 2014) in beruflichen Schulen als weniger gut beurteilt wird als beispielsweise in Gymnasien (vgl. Achour/Wagner 2019). Die Autorinnen der Studie führen diesen Umstand ebenfalls auf den hohen Anteil fachfremden Unterrichts in den beruflichen Schulen zurück.

Auch eine Befragung von ca. 1.200 Lehrkräften durch Schneider und Gerold (2018, Studie „Demokratiebildung in Schulen“ im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung) weist darauf hin, dass der Bereich Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften nicht ausreichend repräsentiert ist. Alles in allem ist zu vermuten, dass Lehrkräfte in beruflichen Schulen (mit Ausnahme der Lehrkräfte, die das Fach Gemeinschafts- beziehungsweise Sozialkunde/Politik als Zweitfach vertieft studiert haben) und betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder nicht hinreichend mit der Vermittlung und Intensivierung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung vertraut sind.

5.3 Ausgewählte empirische Befunde zu politischem Interesse und Formen gesellschaftlicher Teilhabe bei Jugendlichen in der beruflichen Bildung

5.3.1 Zur Datenlage

Für Jugendliche und junge Erwachsene in der beruflichen Bildung liegen nur wenige Daten zu Orientierungen und Einstellungen zu Demokratie, politischer Partizipation und zivilgesellschaftlichem Engagement vor. Zumeist handelt es sich um Surveys, die auf andere Zielgruppen (z. B. Personen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Personen im erwerbsfähigen Alter) ausgerichtet sind, aber auch Personen in beruflicher Ausbildung einschließen. Hier kann nur vereinzelt auf Forschungsbefunde zu politischem Interesse, politischer Selbstwirksamkeit und demokratiebezogenen Partizipationsformen sowie zu ausgewählten Kompetenzen, die als wichtige Voraussetzungen für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und demokratischer

Teilhabe diskutiert werden, zurückgegriffen werden. Im Folgenden wird exemplarisch auf Studien zur wirtschaftsbürgerlichen Kompetenz und zu Kompetenzen im nachhaltigen Handeln an kaufmännischen Arbeitsplätzen, die eine aktive Bürgerrolle im beruflichen Handlungskontext besonders stark adressieren, eingegangen.

5.3.2 Politisches Interesse, Partizipationsformen und Kompetenzen von Auszubildenden als Bedingungen zivilgesellschaftlicher Partizipation

Politisches Interesse, politische Selbstwirksamkeit und Partizipationsformen. Für die nachfolgenden Analysen politischer Einstellungen und Interessen wird die Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) herangezogen. Es wurden schulentlassene Jugendliche mit maximal einem mittleren Schulabschluss einbezogen, die sich in der Erhebungswelle 5 (2012/2013; hier wurden Merkmale zu Einstellungen und Partizipation erhoben) in einem der drei Sektoren des Berufsbildungssystems – Übergangssektor, duales System, Schulberufssystem – befanden. Die politischen Einstellungen und Orientierungen wurden mittels zweier Merkmale erfasst: „Interesse für Politik“ und „interne politische Wirksamkeit/Internal Political Efficacy“⁴⁶.

Insgesamt betrachtet sind die befragten Berufsschülerinnen und -schüler eher wenig an Politik interessiert (Mittelwert: 2,07 auf einer 4-stufigen Likertskala von 1 = „Gar nicht interessiert“ bis 4 = „Sehr interessiert“) und Politik ist ihnen tendenziell zu kompliziert (Mittelwert: 2,83 auf einer 5-stufigen Likertskala von 1 = „Politik ist häufig zu kompliziert“ bis 5 = „Nie zu kompliziert“). Tabelle 8 zeigt zunächst keine nennenswerten Unterschiede für beide Merkmale zwischen den drei Sektoren beruflicher Ausbildung. Das politische Interesse und die politische Selbstwirksamkeit variieren jedoch deutlich in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung der Jugendlichen: Mit der Höhe des Schulabschlusses steigen das politische Interesse und die politische Selbstwirksamkeit.

⁴⁶ Bei diesem Merkmal wird erfasst, in welchem Maß eine Person davon überzeugt ist, politische Handlungsmöglichkeiten zu haben.

Tabelle 8: Politisches Interesse und interne politische Selbstwirksamkeitswahrnehmung nach den drei Ausbildungssektoren, schulischer Vorbildung, Berufsgruppen und Betriebsgröße

	Politisches Interesse ¹			Interne politische Selbstwirksamkeit ²		
	M	SD	n	M	SD	n
Nach schulischer Vorbildung³						
Kein Hauptschulabschluss	1,83	0,78	259	2,75	1,26	259
Hauptschulabschluss	1,97	0,81	1.470	2,79	1,14	1.470
Mittlerer Abschluss	2,16	0,80	2.002	2,87	1,02	2.002
Nach Sektoren						
Duales System	2,08	0,82	2.151	2,86	1,07	2.151
Schulberufssystem	2,05	0,80	607	2,74	1,06	607
Übergangssektor	2,03	0,81	973	2,81	1,14	973
Nach Ausbildungsberufen⁴						
Büro- und Verwaltungsberufe	2,34	0,79	47	2,79	1,04	47
IT- und kaufmännische Berufe	2,33	0,88	175	3,08	0,89	175
Gewerblich-technische Elektronik- und Metallberufe	2,14	0,82	927	2,98	1,03	927
Verkaufsberufe, Bauberufe, Berufe der Land-, Forst- und Gartenwirtschaft, Berufe im Hotel- und Gastronomiegewerbe	1,97	0,81	455	2,79	1,13	455
Berufe der Ernährungs- und Lebensmittelherstellung	1,91	0,74	253	2,52	1,01	253
Medizinische Fachangestellte/-r sowie Kranken- und Altenpfleger/-in	1,85	0,72	332	2,52	1,09	332
Sonstige Berufe	2,16	0,81	569	2,90	1,07	569
Nach Betriebsgröße						
1 bis 5 Beschäftigte	1,95	0,78	165	2,85	1,18	165
6 bis unter 50 Beschäftigte	2,02	0,83	950	2,84	1,10	950
20 bis unter 250 Beschäftigte	2,08	0,81	405	2,82	1,05	405
250 bis unter 500 Beschäftigte	2,26	0,77	156	2,84	0,99	156
500 und mehr Beschäftigte	2,29	0,81	308	3,04	0,97	308

- ¹ Politisches Interesse: 1 = „Gar nicht interessiert“, 2 = „Wenig interessiert“, 3 = „Ziemlich interessiert“, 4 = „Sehr interessiert“.
- ² Interne politische Selbstwirksamkeit: Aussage „Politik ist zu kompliziert“, Antwortmöglichkeiten: 1 = „Häufig“, 2 = „Ziemlich häufig“, 3 = „Manchmal“, 4 = „Selten“, 5 = „Nie“.
- ³ In die Analysen wurden schulentlassene Jugendliche mit maximal mittlerem Schulabschluss einbezogen.
- ⁴ Fehlende Angaben zum Ausbildungsberuf wurden nicht über multiple Imputationen geschätzt.

Anmerkung: Quelle ist das Nationale Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 4 (Welle 5); eigene Berechnung, ungewichtete Daten; M = Mean (Mittelwert), SD = Standard Deviation (Standardabweichung).

Beim Vergleich der unterschiedlichen Ausbildungsberufe sind ebenfalls auffällige Differenzen zu erkennen: So berichten Jugendliche in IT- und kaufmännischen Berufen sowie in Büro- und sonstigen Verwaltungsberufen ein höheres Interesse an Politik als Jugendliche in der Alten- und Krankenpflegeausbildung (einschließlich der sogenannten Helferausbildung) und in Ausbildungen aus den Bereichen Verkauf, Gastronomie, Land- und Forstwirtschaft sowie Bauwesen. Ähnliches zeigt sich bezüglich der politischen Selbstwirksamkeit. Die Jugendlichen in IT- und kaufmännischen Ausbildungen sowie in Büro- und Verwaltungsberufen schätzen ihre interne politische Selbstwirksamkeit höher ein als die Befragten aus den Lebensmittelhandwerks-, Verkaufs-, Gastronomie-, Bau- sowie Pflegeberufen.

Da bei der Aufnahme einer Ausbildung sowohl Selbst- als auch Fremdselektionsprozesse (durch die Betriebe) stattfinden, nehmen auf dieses Ergebnis unterschiedliche Bildungs- und Herkunftsfaktoren Einfluss. So liegen die Verkaufs-, Gastronomie-, Land- und Forstwirtschafts- sowie Bauberufe eher am unteren Rand der Berufssegmentationsskala (zur Segmentationskala vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 110f.), das heißt, in diese Ausbildungen münden überwiegend Jugendliche, die höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen, und zu geringeren Anteilen Personen mit mittlerem Schulabschluss ein. Im Unterschied hierzu finden sich in den IT- und kaufmännischen Bereichen überwiegend Personen mit Fachhochschulzugangsberechtigung beziehungsweise allgemeiner Hochschulreife und mit mittlerem Schulabschluss. Insofern ist davon auszugehen, dass das Merkmal der schulischen Vorbildung die berichteten Unterschiede zwischen den Berufen beeinflusst.

Der sich hier andeutende Einfluss von Bildungsmerkmalen für den Aufbau politischen Wissens, die Entwicklung demokratischer Kompetenzen und für das zivilgesellschaftliche Engagement ist in der Partizipationsforschung mehrfach herausgearbeitet worden. Kausale Effekte von Bildung sind in diesem Zusammenhang hingegen kaum belegt. Studien zeigen jedoch, dass zivilgesellschaftliche

Einstellungen, soziales Engagement und verschiedene Partizipationspraktiken durch den erreichten Bildungsstand, sozioökonomische Aufwachsens- und Lebensbedingungen sowie durch die soziale Herkunft und Schichtzugehörigkeit beeinflusst werden (vgl. Mayer/Blossfeld 1990; Bödeker 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 222). Theoretische Modelle zur Erklärung der konkreten Wirkungszusammenhänge stehen jedoch noch aus.

Eine Regressionsanalyse zur Erklärung des Interesses an Politik bei den Jugendlichen, die sich in einer beruflichen Ausbildung oder im Übergangssektor befinden, zeigt einen signifikanten Einfluss der schulischen Vorbildung, der auch bestehen bleibt, wenn sozioökonomische Herkunftsmerkmale und Personenmerkmale kontrolliert werden (siehe Tabelle 12, Modell 1, im Anhang der Onlineversion⁴⁷). Ein ähnlicher Befund zum Einfluss von schulischer Vorbildung und Merkmalen der Sozialschichtzugehörigkeit findet sich bei Kenner (2013), der bei Jugendlichen in gewerblich-technischer Ausbildung und Berufsvorbereitung unter anderem auch das Interesse an Politik untersucht hat. Interessant ist sicherlich der Befund für dual ausgebildete Jugendliche (siehe Tabelle 12, Modell 2, im Anhang der Onlineversion⁴⁷): Das politische Interesse ist bei jenen Jugendlichen stärker ausgeprägt, die in größeren Unternehmen ausgebildet werden. Dieser Unterschied bleibt auch dann bestehen, wenn alle übrigen bildungs- und sozialisationsbedingten Merkmale kontrolliert werden. Der Frage, welche Rolle hierbei betriebliche Auswahlprozesse spielen, kann anhand dieser Daten jedoch ebenso wenig nachgegangen werden wie der Frage, ob die Ausbildungs- und Arbeitskontexte in größeren Betrieben, in denen es eher einen Betriebsrat und eine Jugendvertretung gibt, sich besonders förderlich auf das Interesse an politischen Themen auswirken.

Angaben der Berufslernenden zur gelebten politischen Praxis verweisen auf eine hohe Intention, an Wahlen teilzunehmen. Zudem gibt etwa die Hälfte der Befragten (46 Prozent) an, mit Freunden politische Diskussionen zu führen. Knapp zwei Fünftel der Berufsschülerinnen und -schüler hat nach eigener Aussage an Unterschriftenaktionen (ca. 17 Prozent) und ein geringerer Anteil hat bereits an Demonstrationen (ca. 8 Prozent) teilgenommen (siehe Abbildung 7).

⁴⁷ Vgl. www.aktionsrat-bildung.de.

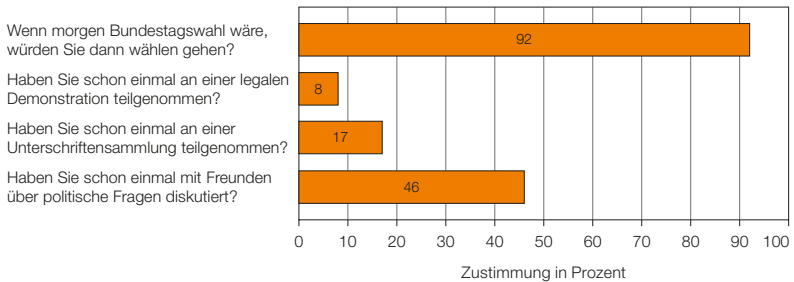


Abbildung 7: Teilnahme von Jugendlichen in der beruflichen Bildung an unterschiedlichen Formen der politischen Partizipation

Anmerkung: Quelle ist NEPS, Startkohorte 4 (Welle 5), eigene Berechnung, ungewichtete Daten; befragt wurden Jugendliche mit maximal mittlerem Schulabschluss, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Übergangssektor, im dualen System oder im Schulberufssystem befanden.

Wissen und Kompetenzen. Es wurde eingangs darauf verwiesen, dass sich die Datenlage zu den Kompetenzen von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung – insbesondere zu solchen Kompetenzen, die für demokratische Beteiligung, für zivilgesellschaftliches Engagement sowie für das Agieren als mündige Bürgerin beziehungsweise mündiger Bürger in beruflichen und gesellschaftlichen Handlungskontexten notwendig (aber – so zeigen Befunde zur Kluft zwischen Wissen und Handeln – noch längst nicht hinreichend) sind – als defizitär darstellt. Daher sind hier lediglich punktuelle Einblicke möglich. Exemplarisch wird im Folgenden auf ausgewählte Befunde einer Studie zu wirtschaftsbürgerlichen Kompetenzen (vgl. Eberle u. a. 2016; Schumann u. a. 2017) und zweier Studien zur Entwicklung von Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften bei kaufmännischen Auszubildenden verwiesen (vgl. Seeber u. a. 2014; Michaelis 2017). In beiden Fällen handelt es sich allerdings um Kompetenzen, die nicht im engeren Sinne als politisch zu bezeichnen sind, jedoch eine große Nähe zu Bereichen politischer Mitbestimmung aufweisen.

Wirtschaftsbürgerliche, insbesondere basale ökonomische Kompetenzen werden als wichtige Grundlage beruflichen Handelns, aber auch als grundlegende Voraussetzungen für die Wahrnehmung wichtiger Rechte und Pflichten „als Konsument, Wähler und Staatsbürger“ (Sczesny/Lüdecke-Plümer 1998, S. 7) und damit zusammenhängend für politische Teilhabe (vgl. Eberle u. a. 2016, S. 94) erachtet. Unter wirtschaftsbürgerlichen Kompetenzen werden jene Kompetenzen verstanden, die dazu befähigen, privatwirtschaftliche, wirtschaftspolitisch-

gesellschaftliche sowie einzelbetriebliche Problemstellungen in staatlichen und nichtstaatlichen sozialen Systemen zu verstehen, Entscheidungen zu beurteilen und zu bewerten, an Formen der demokratischen Einflussnahme und Mitbestimmung in gesamtwirtschaftlichen Belangen mitzuwirken sowie auch selbst Lösungen in bestimmten privaten und beruflichen Handlungskontexten zu entwickeln (in Anlehnung an Eberle u. a. 2016, S. 96).

Schumann u. a. (2017) untersuchten bei 1.255 deutschen und schweizerischen Auszubildenden in den Berufen Industriekaufrau beziehungsweise -kaufmann und Kaufrau beziehungsweise Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistungen am Ende von deren Ausbildungszeit die Ausprägung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenzen. Erwartungskonform schnitten Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung signifikant besser ab als Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss. Länderübergreifend zeigten sich bessere Leistungen bei den Industriekaufleuten im Vergleich zu den Speditionskaufleuten. Dieser Befund dürfte zum einen mit der schulischen Vorbildung zusammenhängen, da der Anteil an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung unter den Industriekaufleuten in beiden Ländern deutlich höher ausfiel als bei den Speditionskaufleuten. Zum anderen könnten hier Effekte der Selbst- und Fremdselektion wirksam gewesen sein, da Industriekaufleute ein höheres Berufsprestige genießen und überwiegend in den als attraktiv geltenden größeren Unternehmen ausgebildet werden, die eine höhere Bewerberkonkurrenz um Ausbildungsplätze aufweisen als kleine und mittlere Unternehmen. Insgesamt schnitten die Auszubildenden in der Schweiz in beiden Berufen etwas besser ab als die deutschen Auszubildenden, wobei besonders deutliche Unterschiede in der schulischen Vorbildung erkennbar wurden. Während sich die Personen mit Hochschulzugangsberechtigung zwischen den Ländern nur wenig unterschieden, waren auffällige Kompetenzunterschiede bei den Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung zum Nachteil der deutschen Jugendlichen sichtbar. Die Autoren führen als mögliche Ursache die systematische Förderung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenzen in der Schweiz im Rahmen des in der beruflichen Ausbildung verankerten Faches „Wirtschaft und Gesellschaft“ mit insgesamt 520 Unterrichtsstunden an, von dem möglicherweise gerade die Jugendlichen ohne Hochschulzugangsberechtigung besonders profitieren konnten (vgl. Schumann u. a. 2017, S. 7ff.).

Berufliche Bildung zielt – wie in Kapitel 5.2 dargelegt – nicht nur auf die Befähigung zur Bewältigung enger beruflicher Arbeitsplatzanforderungen, sondern beinhaltet auch die Übernahme von Verantwortung im und für das Gemein-

wesen, insbesondere im Zusammenhang mit Fragen nach einer nachhaltigen Entwicklung in beruflichen Handlungskontexten. Die Auszubildenden sollen befähigt werden, Handlungsspielräume für Nachhaltigkeitsaktivitäten am Arbeitsplatz zu erkennen, diese zu bewerten und zu nutzen. Zu diesem Zweck sind vielfältige Kompetenzen notwendig. Auszubildende müssen beispielsweise betriebliche Geschäftsprozesse und wirtschaftliche Vorgänge multiperspektivisch betrachten, sie müssen zwischen ökonomischer und ökologischer und sozialer Effizienz, zwischen kurz- und langfristigem Erfolg sowie zwischen einer utilitären gegenüber einer konsequentialistischen moralischen Orientierung (vgl. Fischer u. a. 2015) abwägen. Ein weiteres Ziel ist die Befähigung zur Bildung begründeter Urteile und zum Treffen betrieblicher Entscheidungen. Es geht dabei auch um demokratische Aushandlungsprozesse im Betrieb und mit den verschiedenen Stakeholdern. Insofern werden mindestens implizit, teils jedoch auch explizit politische Fachkonzepte berührt, die in der beruflichen Bildung unter anderem auch am Beispiel eines nachhaltigen beruflichen Handelns ausgebaut und gefördert werden können. Diese übergreifende Zieldimension ist, wie in Kapitel 5.2.2 erwähnt, verstärkt in den neu geordneten Ausbildungsberufen verankert. So wird in den Präambeln dieser neueren Ausbildungsordnungen sowie in den Vorgaben zu schulischen Lern- und betrieblichen Handlungsfeldern explizit auf den verantwortungsbewussten Umgang mit ökonomischen und ökologischen Ressourcen und auf das Berücksichtigen sozialer Wirkungen des beruflichen Handelns als Ziel beruflicher Bildung verwiesen. Jedoch lässt die angesprochene Verankerung der beruflichen Nachhaltigkeit in den Curricula erhebliche Deutungsspielräume für Betrieb und Berufsschule sowie Ausbilderinnen und Ausbilder und Lehrkräfte offen.

In den letzten fünf Jahren wurden in Modellprojekten diverse didaktische Ansätze entwickelt, um diese Zieldimension, mit der letztlich eine Förderung gesamtgesellschaftlicher Verantwortung im beruflichen Handeln eingefordert wird, in der Ausbildung besser zu verankern (vgl. Kuhlmeier/Mohoric/Vollmer 2014). Es ist letztlich aber unklar, inwieweit die dort entwickelten Konzepte und Lernarrangements Verbreitung und Verstetigung fanden. Zudem liegen nur wenige Erkenntnisse zur Wirksamkeit der entwickelten didaktischen Ansätze vor (vgl. z. B. Casper u. a. 2018). Gleiches gilt für die beruflichen Nachhaltigkeitskompetenzen. Eine der wenigen Studien in der beruflichen Bildung, hier bei kaufmännischen Auszubildenden, verweist auf deutliche ungenutzte Entwicklungsspielräume bei den Kompetenzen im nachhaltigen Wirtschaften (vgl. Seeber u. a. 2014). Auch die informellen Lerngelegenheiten in den Betrieben (Diskussionsrunden, Informationsmaterial, Auseinandersetzung mit betrieblicher

Nachhaltigkeitsstrategie, Einsichtnahme in Nachhaltigkeitsberichte etc.) waren nach Einschätzung der Auszubildenden gering ausgeprägt (vgl. Fischer u. a. 2015).

Weiterführend untersuchte Michaelis (2017) die Entwicklung von Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften längsschnittlich anhand einer Auszubildenden-Stichprobe im Beruf Kauffrau beziehungsweise Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistungen. Gemessen wurden das Wissen über Nachhaltigkeit in gesamtgesellschaftlicher Perspektive, die Intention, in beruflichen Handlungssituationen nachhaltige Entscheidungen zu treffen, sowie Einstellungen und Motivation zum nachhaltigen Handeln in beruflichen und privaten Handlungskontexten. Darüber hinaus wurden das Interesse an Politik und Wirtschaft sowie informelle Lerngelegenheiten zu Nachhaltigkeit im Betrieb erfasst. Die Befunde verweisen am Beginn der Ausbildung auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wissen über Nachhaltigkeit, dem Interesse am Fach Politik/Wirtschaft und häufigen Gesprächen mit Freunden über Nachhaltigkeitsthemen. Ferner konnte bezogen auf die Gesamtstichprobe ein Zuwachs des deklarativen Wissens um Nachhaltigkeit über die Ausbildungszeit festgestellt werden, wobei eine stärkere Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr als zwischen dem zweiten und dritten Ausbildungsjahr ermittelt wurde, was mit den Inhalten der Lernfelder und den Lerngelegenheiten im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsschule in Zusammenhang gebracht wird. Die Intention, nachhaltige berufliche Entscheidungen zu treffen, veränderte sich für die Gruppe insgesamt betrachtet jedoch kaum während der Ausbildung. Eine Analyse der intraindividuellen Entwicklungspfade zeigt allerdings sowohl für das deklarative Wissen als auch die Handlungsintention eine etwas stärkere positive Veränderung für diejenigen Gruppen, deren Leistungen zu Beginn der Ausbildung jeweils unterhalb des Medians lagen. Die Meinung der Jugendlichen, dass Betriebe stärker Verantwortung für nachhaltiges Wirtschaften übernehmen sollten, beeinflusste die Intention der Auszubildenden, in konkreten beruflichen Situationen nachhaltig zu handeln, positiv. Betriebliche Nachhaltigkeitsintentionen von Auszubildenden in Entscheidungssituationen – auch dies deckt die Studie auf – werden durch das Wissen über Nachhaltigkeit positiv beeinflusst. Dieser Befund hatte messzeitpunktübergreifend Bestand (vgl. Michaelis 2017, S. 211ff.).

Insgesamt ist angesichts des neuerdings gestiegenen politischen Interesses von Jugendlichen (Stichwort „Fridays for Future“, vgl. Kapitel 4.6.5); Besand 2014; Albert/Quenzel/Hurrelmann 2015; Albert u. a. 2019) aktuell kaum zu befürchten, dass junge Erwachsene in der beruflichen Bildung ausschließlich die Steigerung ihrer Marktfähigkeit verfolgen. Politisch Interessierte sollten auch in

der Phase der beruflichen Qualifizierung viele Möglichkeiten finden, sich politisch zu bilden und zivilgesellschaftlich zu engagieren. Allerdings geschieht dies nicht per se. Vielmehr muss die berufliche Bildung explizit und mit Nachdruck im Zusammenwirken der verschiedenen Lernorte vielfältige und anspruchsvolle Lerngelegenheiten eröffnen.

5.4 Handlungsempfehlungen

Die berichteten Analysen verweisen auf heterogene Gelegenheitsstrukturen sowie deren Interaktionen mit den Dispositionen der Berufslernenden, auf den besonderen Förderungsbedarf im Übergangssektor, auf Herausforderungen in der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals und auf weitreichende Forschungsdesiderate. Insgesamt lassen sich folgende Empfehlungen geben:

Förderung des Zusammenwirkens der Lernorte und gezielte Nutzung der spezifischen Potentiale des Lernens in Betrieb und Berufsschule. Es wird empfohlen, die vielfältigen Potentiale der Lernorte der beruflichen Bildung zielgerichtet(er) zu nutzen. Der Lernort Betrieb eröffnet in Abhängigkeit von betrieblichen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen sowie differierenden Selektionsmechanismen unterschiedliche Lerngelegenheiten für Auszubildende. Es gilt daher, die kompensatorische Rolle der Berufsschule zu stärken und das Zusammenwirken der Lernorte zu fördern.

Die Förderung politischer und zivilgesellschaftlicher Bildung muss darüber hinaus fester Bestandteil des Lernens an allen Lernorten der beruflichen Bildung werden. Zu diesem Zweck muss der Bereich der demokratischen und zivilgesellschaftlichen Bildung sowohl in Form eines eigenständigen Fachs als auch in der fächerübergreifenden Auseinandersetzung gestärkt werden. Politische und zivilgesellschaftliche Bildung müssen als Unterrichtsprinzipien systematisch in sämtliche Rahmenlehr- und Ausbildungsrahmenpläne integriert werden. Für den Fachunterricht müssen Mindeststandards – insbesondere auch bezüglich des zeitlichen Umfangs – formuliert werden.

Curriculare Verankerung einer Bildung zu demokratischer Kompetenz im Übergangssystem. Es wird empfohlen, die politische Bildung in Maßnahmen des Übergangssystems durch curriculare Verankerung insbesondere auch in thematischer Anbindung an betriebliche Praktika strukturell zu stärken und die politische und zivilgesellschaftliche Bildung als Grundprinzip zu verankern.

Professionalisierung des pädagogischen Personals. Die Professionalisierung der für die berufliche Bildung Zuständigen (betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrkräfte an beruflichen Schulen) im Hinblick auf politische und zivilgesellschaftliche Bildung muss mit Nachdruck verfolgt werden. Sämtliche Lehrkräfte müssen in die Lage versetzt werden, sich mit fachübergreifenden Querschnittsthemen der politischen Bildung qualifiziert auseinanderzusetzen. Zu diesem Zweck müssen Fragen der Förderung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Kompetenzen systematisch in die Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften und betrieblichem Ausbildungspersonal integriert werden. Für die Weiterbildung von Lehrkräften müssen auch Formen des dezentralen Lernens (z. B. Blended-Learning-Formate) genutzt werden, um das Angebot für die Lehrkräfte flexibler verfügbar zu machen. Zudem muss der Anteil an fachfremd erteiltem Unterricht im Fach Politik/Gemeinschafts-/Sozialkunde reduziert werden.

Generierung empirischen Wissens. Der beruflichen Bildung ist eine hohe Relevanz für die Ausbildung von Kompetenzen und Einstellungen zur Teilhabe an Arbeitswelt, Gesellschaft und Politik beizumessen. Forschungsseitig bleibt bislang aber immer noch unklar, welche Lerngelegenheiten sich in welcher Weise auf den Kompetenzerwerb auswirken. Auch ist zu fragen, welche Rolle demokratische Werte in Unternehmen spielen (können) und inwiefern Auszubildende in demokratische Prozesse in den Betrieben einbezogen werden. In diesem Zusammenhang muss geprüft werden, inwiefern betriebliche Qualifikations- und Sozialisationsprozesse gegebenenfalls sogar kontraproduktive Effekte entfalten, wenn unternehmensinterne organisatorische und/oder ökonomische Erfordernisse und Interessen mit überbetrieblichen Zielen der Bildung zu demokratischer Kompetenz interferieren und insoweit domänenspezifische Differenzierungen erforderlich machen. Schließlich bedarf auch die Rolle der betriebsübergreifenden Bildungseinrichtungen (überbetriebliche Bildungszentren als „dritter Lernort“) einer genaueren Untersuchung. Zu deren Effekten auf die hier interessierenden Kompetenzen und Wertorientierungen liegen ebenfalls keine belastbaren Informationen vor.

Insgesamt müssen umfassende Forschungsbemühungen zur Bestimmung der Dimensionen und Zielperspektiven der politischen und zivilgesellschaftlichen Bildung für die Phase der beruflichen Bildung unternommen werden. Bildungspolitische Maßnahmen müssen differenziert an den so generierten kausalen Evidenzen ausgerichtet werden.

6 Hochschule

6.1 Demokratiebildung von der ältesten Bildungseinrichtung, der Akademie Athens, bis nach Bologna

6.1.1 Akademische Demokratieerziehung in der Antike

Als Platon erleben musste, dass sein Lehrer Sokrates eines Tages sturzbetrunken in der Mitte der Agora stand, in der sengenden Sonne, einen ganzen Tag lang und zu der „Civic Society“ unverständliches Zeug brabbelte und über lange Strecken gar nichts sagte, entstand bei Platon der Impetus zur Gründung der Akademia. – So ähnlich rekonstruiert Peter Sloterdijk den Anlass zum Übergang der Straßenphilosophie als Element der Demokratie zu einer geordneten Institution, der Akademie, der Universität. Ihr soll fast 2.400 Jahre später erneut die Aufgabe der Demokratieerziehung, des „Civic Learning“, übertragen werden. Über Demokratieerziehung und „Civic Education“ im tertiären Sektor zu sprechen, heißt aber, die Frage nach dem Auftrag der Universität als Ganzes zu stellen, hinausgehend über Forschung und (akademische) Lehre. Denn: Der Auftrag der Akademie (Universität) bei ihrer Gründung im Jahre 387 vor Christus lautete: Erziehung für die Polis.

Folglich: Wer heute über einen Auftrag der Universität im Sinne von „Civic Education“ redet, verleiht der Universität einen Erziehungsauftrag, den sie zumindest in den zurückliegenden 200 Jahren in Deutschland weder juristisch noch faktisch gehabt hat. Denn: Mit der Gründung der Berliner Universität von 1810 hat Wilhelm von Humboldt den „Erziehungsauftrag“ der Universität in einen der „Bildung durch Wissenschaft“ transformiert.

6.1.2 Akademische Demokratieerziehung revisited: Bologna-Lernen

Dass dies geschieht, mag verschiedene Ursachen haben, zum Beispiel die gravierende Verjüngung des Immatrikulationsalters der Studierenden durch eine Verkürzung der Gymnasialzeit oder die Aussetzung der Wehrpflicht. Aber selbst dann, wenn sich dies ändern würde, etwa durch einen vorgelagerten Berufseinstieg vor dem Studium, bliebe das Problem der stark gesunkenen Studierfähigkeit und der Bedarf an mehrdimensionaler Bildung. Und: die Adaptation

des angloamerikanischen (atlantischen) Universitätsverständnisses durch den Bologna-Prozess. Er erlaubte den Einzug des Utilitätsgedankens in die Debatten über den Auftrag der Universität. So schreibt Timo Bargel:

„Durch das Bachelor-Studium wird dieser allgemeine Trend (,eine nachweisbare Verarmung an sozialer, politischer und kultureller Betätigung und Verantwortlichkeit‘) dann verstärkt, wenn einseitig auf die Berufsbefähigung gesetzt und die Fachkultur der Wirtschaftswissenschaften das nominierende Modell abgibt. Es war daher überfällig, dass von der Konferenz der zuständigen Minister aus den 47 beteiligten Nationen nunmehr auch die ‚citizenship‘ als allgemeines Bildungsziel von gleichem Rang wie ‚employability‘ hervorgehoben wird (wie dem Komitee Leuven 2009 zu entnehmen ist)“ (Bargel 2010, S. 3).

Der Einzug des Utilitätsgedankens wird weltweit nachdrücklicher und erzeugt Legitimationsdruck aus Politik und Gesellschaft:

„Universities across the world in the early twenty-first century find themselves in a paradoxical position. Never before in human history have they been so numerous or so important, yet never before have they suffered from such a disabling lack of confidence and loss of identity. They receive more public money than they have ever done and yet they are more defensive about their public standing than they have ever been. At a moment when the number of students currently enrolled in these institutions across the globe is several times larger than was the case only a generation ago, there is unprecedented scepticism about the benefits (both intellectual and material) of a university education. While in some quarters universities are heralded as engines of technological advance and economic prosperity – and developing nations rush to establish more of them in pursuit of these goals – elsewhere they are attacked for being ‚self-indulgent‘, ‚backward-looking‘, and ‚elitist‘“ (Collini 2012, S. 3).

Die britische Regierung hatte sodann bereits 1998 eine „Advisory Group on Citizenship“ eingesetzt, deren Resultate im „Crick Committee Report“ kumulierten:

„We aim at no less than a change in the political culture of this country, both nationally and locally: for people to think of themselves as active citizens, willing, able and equipped to have an influence on public life and with the critical capacities to weigh evidence before speaking and acting; to build on and to extend radically to young people the best in existing traditions of community

involvement and public service, and to make them individually confident in finding new forms of involvement and action among themselves“ (Advisory Group on Citizenship 1998, S. 7f.).

Ähnliche Einschätzungen sind in Japan zu registrieren. So resümiert Noritada Matsuda:

„Given the growing gap between social needs and government activities, how to improve the policy process has been the critical question for the revival of democracy. To tackle this question, many have been emphasizing citizen participation. The conditions essential to the promotion of citizen participation include citizen development: an individual should develop into a citizen. As one way to help meet this condition, much attention is now being centred on citizenship education, which can be – and has been – conducted in various ways“ (Matsuda 2014, S. 102).

6.1.3 Eine internationale Konsequenz: Liberal-Arts-Colleges?

Wenn nun also in Deutschland im Gefolge der liberalen Kritik an den jüngeren Entwicklungen des angloamerikanischen Hochschulsystems propagiert wird, auch hier solle eine ähnliche Aufgabe durch ein allerdings ganz anderes Hochschulsystem übernommen werden, dann muss sich die Frage stellen lassen, wo denn der Ort für die Erfüllung eines solchen Auftrags sein soll. So sieht das angloamerikanische Modell der Liberal-Arts-Colleges in der Regel vor, dass das eigentliche Fachstudium frühestens im zweiten Studienjahr, zumeist erst im dritten beginnt. Das erste beziehungsweise erste und zweite Studienjahr dienen der Orientierung für die Studienfachwahl und der allgemeinen Bildung in den – eben – Liberal Arts. Das eigentliche Fachstudium ist dann die Masterphase. Bei der Adaptation des angloamerikanischen Studiengangsystems im Bologna-Prozess in Deutschland und der Reduktion auf sechs Semester wurde aber das zweijährige vorherlaufende Liberal-Arts-Studium nicht mit übernommen, ohne dass etwa das – noch dazu oft achtjährige Gymnasium – einen Ersatz dafür darstellen könnte.

Der hier durchscheinende Legitimationsdruck hat zunächst die Hochschulsysteme des angloamerikanischen Hochschulraums erfasst, deren besondere Aufgabe es mit wenigen Ausnahmen immer gewesen ist, einen Beitrag zum ökonomischen Wachstum zu liefern. – Dazu stellt die Philosophin Martha Nussbaum

in ihrem Buch „Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities“ lakonisch fest: „So producing economic grace does not mean producing democracy“ (Nussbaum 2012, S. 15).

Daraus wird (nicht nur von ihr) gefolgert, dass das US-amerikanische Modell der Liberal-Arts-Education als zweijähriger Bestandteil des Studiums an Colleges und Universitäten dieser Aufgabe bewusster nachzukommen habe, um folgende demokratische „abilities“ zu entwickeln:

- „The ability to think well about political issues affecting the nation, to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority,
- The ability to recognise fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality: to look at them with respect, as ends, not just as tools to be manipulated for one’s own profit,
- The ability to have concern for the lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one’s fellow citizens, of many types, and for people outside one’s own nation,
- The ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death, and much more in a way informed by an understanding of a wide range of human stories, not just by aggregate data,
- The ability to judge political leaders critically, but with an informed and realistic sense of the possibilities available to them,
- The ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one’s own local group,
- The ability to see one’s own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution.

This is only a sketch, but it is at least a beginning in articulating what we need“ (Nussbaum 2012, S. 25–26).

6.1.4 Eine Prämisse aus der Unternehmenswelt: Corporate Social Responsibility

Die Diskussion über die Einführung zivilgesellschaftlicher Bildung in deutschen Hochschulen hat aber noch eine andere historische Spur, die auf einen weiteren Entstehungsort der Vorstellung rekurriert, eine Organisation müsse „social responsibility“ zeigen:

Die Thematisierung zivilgesellschaftlicher Bildung in Deutschland lässt vor allem außer Acht, dass die Verfasstheit US-amerikanischer Hochschulen, anders als in Deutschland, nicht auf der Vorstellung beruht, dass auch hochschulische Bildung ein „public good“, einen öffentlichen Auftrag darstellt. Das Plädoyer für eine Realisierung von „Civic Science“ (unter Einschluss von Forschung) oder nur „Civic Education“ beziehungsweise auch „Service Learning“ hat seinen Ursprung nämlich eigentlich in der Idee der „Corporate Social Responsibility“, die im industriellen Bereich bereits in den 1920er bis 1930er Jahren entstand und vermehrt nach dem Zweiten Weltkrieg thematisiert wurde (vgl. Towns 2018, S. 14ff.). Dabei war das Motiv einleuchtend: Es genügt für ein erfolgreiches Unternehmen nicht, ein Produkt anzubieten. Vielmehr muss neben der Perspektive des bloßen Profits auch die Perspektive der Beschäftigten, der Lieferanten und der Umwelt eingenommen werden – dies gilt umso mehr, als die Bevölkerung in den beiden letzten Jahrzehnten immer häufiger darauf bestanden hat, mehr über die gesamten Bedingungen des Produktionsprozesses und die Konsistenz des Produkts zu erfahren.

Insofern es sich bei den US-amerikanischen Universitäten um „business“ handelt – inzwischen können diese mehr als 90 Prozent ihres Budgets, auch wenn sie öffentliche Einrichtungen sind, aus nichtöffentlichen Quellen beziehen –, liegt es nahe, auch in der Universität das Konzept der „Corporate Social Responsibility“ zu verankern. Dieses gilt eigentlich nicht für Gesellschaften wie die deutsche, in der die öffentliche Hand die Universitäten finanziert und folglich die Aufgaben der Universität gesetzlich festgelegt werden. Obwohl in Kontinentaleuropa seit der Gründung der Universität von Bologna im 12. Jahrhundert mit dem Studium generale ein Konzept existiert, zu dem die Orientierung des universitären Auftrags an der Gesellschaft und ihren Bedarfen von Anfang an gehört hat, wird das Schlagwort von der „Civic Education“ (oder „Science“) inzwischen auch von der Politik in Deutschland rezipiert.

6.2 Der Qualifikationsstatus Jugendlicher im Hinblick auf Demokratie und Zivilgesellschaft

Genügt die Qualifizierung Jugendlicher durch das Schulwesen, wenn es um Demokratie und Zivilgesellschaft geht? Dafür gibt es keine empirischen Evidenzen. Im Gegenteil, die einschlägigen, zyklischen Untersuchungen, die auch zu diesem Thema Auskunft geben, zeigen eindrucksvoll, dass nicht einmal von

einem hohen politischen Interesse beziehungsweise politischer Beteiligung der befragten Jugendlichen die Rede sein kann. So zeigt der „13. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2017),

- dass weniger als ein Drittel der befragten Studentinnen und Studenten (29 Prozent) der Politik und dem öffentlichen Leben einen hohen Stellenwert einräumen,
- dass nur 28 Prozent den Lebensbereich „Kunst und Kulturelles“ für wichtig halten,
- dass weniger als die Hälfte (42 Prozent an Universitäten, 35 Prozent an Fachhochschulen) ein Interesse am allgemeinen politischen Geschehen signalisiert,
- dass dies für studentische Politik nur fünf Prozent tun und
- dass zwei Drittel der Befragten kein Interesse an politischen Studierenden-vereinigungen zeigen.

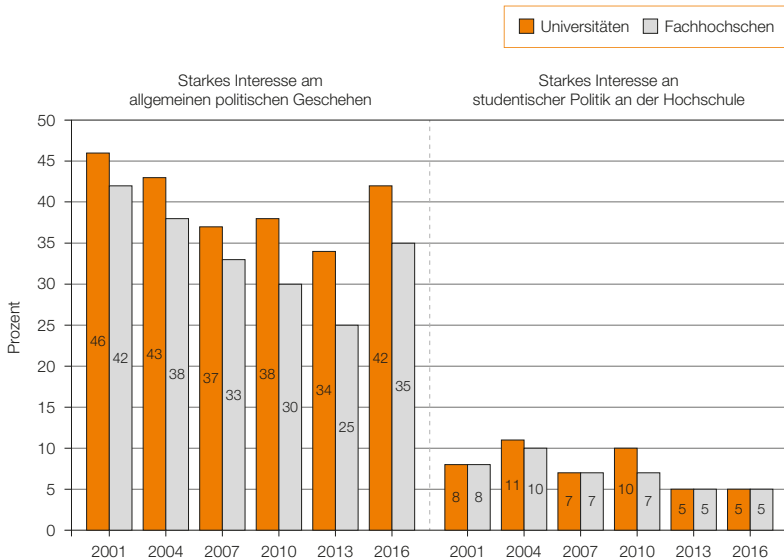


Abbildung 8: Interesse der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen am politischen Geschehen und an der studentischen Politik in den Jahren 2001 bis 2016 (vgl. BMBF 2017, S. 80–82)

Anmerkung: Quelle ist der Studierenden-survey 1983 bis 2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; Skala von 0 = „Gar nicht“ bis 6 = „Sehr stark“; Angaben in Prozent für Kategorien 5 + 6 = „Stark“.

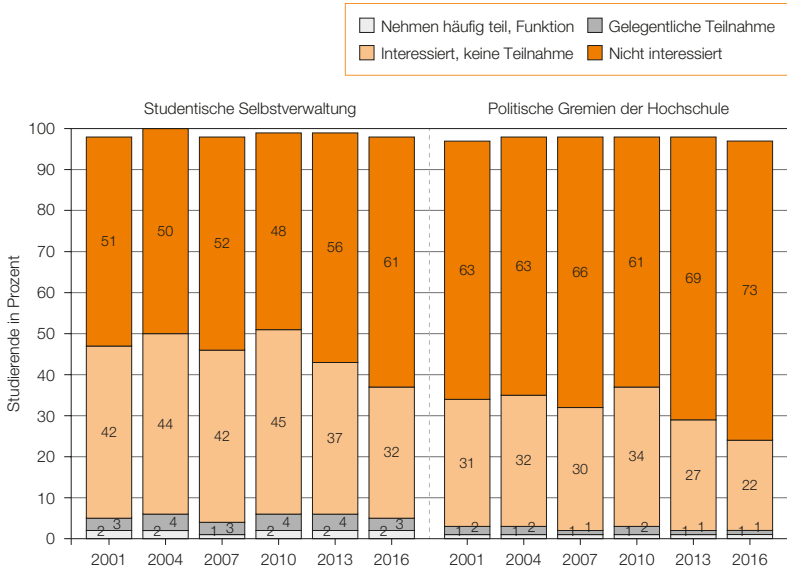


Abbildung 9: Beteiligung an studentischer Selbstverwaltung und Gremien an der Hochschule in den Jahren 2001 bis 2016 (vgl. BMBF 2017, S. 80–82)

Anmerkung: Quelle ist der Studierendensurvey 1983 bis 2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Angaben zu „Gibt es nicht“.

Nach Bargel (2017) sank im Zeitverlauf betrachtet zudem der Anteil der stark⁴⁸ „allgemeinpolitisch interessierten“ Studierenden von 75 Prozent in den Achtzigerjahren auf 59 Prozent im Jahr 2013 (S. 26). Ähnliches gilt für das Interesse an studentischer Politik: Nur noch 24 Prozent der Studierenden finden den „öffentlichen Bereich“ sehr wichtig (S. 27). Die Einschätzung der Bedeutung von „Kunst und Kulturellem“ sank innerhalb von 30 Jahren (bis 2013) von 38 auf 28 Prozent.

Schließlich dokumentiert die Shell-Jugendstudie von 2015 (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015), dass fast zwei Drittel (59 Prozent) der befragten Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren an Politik gar nicht oder nur wenig interessiert waren (S. 160). Immer noch weniger als ein Drittel (32 Prozent) fand es wichtig,

⁴⁸ Im Unterschied zu den Prozentwerten in Abbildung 8 (starkes Interesse: Zusammenfassung der Antwortkategorien 5 + 6) wurden hier die Antwortkategorien 4–6 („Eher stark“, „Stark“ und „Sehr stark“) herangezogen, so dass sich wesentlich höhere Prozentwerte ergeben.

sich politisch zu engagieren (S. 160). Dies steht im auffälligen Kontrast zu den 62 Prozent der 14- bis 25-Jährigen, die es für wichtig halten, „sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen“, und den 65 Prozent der Befragten, die sich „unter allen Umständen umweltbewusst verhalten“ wollen (Gensicke 2015, Chart 11 und 12). Das bedeutet, dass das eigentlich politische Handeln individualisiert und nicht als Aufgabe der Demokratie begriffen wird.

Tabelle 9: Beteiligung an politischen Studierendenvereinigungen 2001 bis 2016 (vgl. BMBF 2017, S. 80ff.)

Politische Studierendenvereinigungen	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Nicht interessiert	66	63	67	61	69	65
Interessiert, keine Teilnahme	28	31	27	32	25	27
Gelegentliche Teilnahme	3	3	3	3	2	3
Nehme häufig teil, Amt, Funktion	1	1	1	2	2	4

Anmerkung: Angaben in Prozent; Quelle ist der Studiensurvey 1983 bis 2016, AG Hochschulforschung, Universität Koblenz; Differenz zu 100 Prozent: Angaben zu „Gibt es nicht“.

Was sodann die „demokratischen Einstellungen“ betrifft, so ist festgestellt worden,

- dass nur 55 Prozent der Studierenden der Meinung sind, Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen schaden nicht dem Allgemeinwohl,
- dass 25 Prozent die Auffassung vertreten, die politische Opposition soll nicht kritisieren, sondern unterstützen, und
- dass nur 45 Prozent das Recht zu Streiks und Demonstrationen auch dann gesichert wissen wollen, wenn damit die öffentliche Ordnung gefährdet wird (vgl. BMBF 2017, S. 90).

6.3 Beispiele allgemeinbildender Hochschulstudien in Deutschland und international

Im Resultat ist festzuhalten, dass diese Ergebnisse nicht dafür sprechen, dass die „competences for a democratic culture“ als im Gymnasium erworben gelten dürfen. Hinzu tritt, dass ja keineswegs alle Studierenden einen gymnasialen Hintergrund haben. Dies gilt nach Abzug der internationalen Studierenden (je

nach Hochschultyp zehn bis 15 Prozent), der Studierenden ohne Abitur usw. insgesamt für höchstens 75 Prozent.

Infolge der empirischen Befunde, aus einem diffusen Unbehagen heraus und auch wegen der oftmals beklagten fehlenden Persönlichkeitsentwicklung bei den Studierenden sind in den letzten Jahren zahlreiche Beispiele für allgemeinbildende Studien an deutschen Hochschulen entstanden. Schon 2012 listeten Elkana und Klöpfer:

- das Leibniz-Kolleg Tübingen,
- das interdisziplinäre Einführungssemester an der Leuphana Universität Lüneburg, inzwischen ergänzt um ein Liberal-Arts-College,
- das forschungsorientierte Bachelorstudium der Jacobs University Bremen,
- die Zeppelin Universität,

oder international:

- das European College of Liberal Arts,
- die Hong-Kong University,
- das Amsterdam University College (dessen Konzept inzwischen auf die gesamten Niederlande ausgerollt wurde),
- die 6th Century Courses der University of Aberdeen,
- das Barrett College der Arizona State University,
- das Worcester Polytechnic Institute,
- das National Center for Science and Civic Engagement an der Harrisburg University,
- das Bennington College,

und weitere (vgl. Elkana/Klöpfer 2012, S. 175ff.).

Zahlreiche weitere Hochschulen sind diesen Beispielen inzwischen gefolgt, darunter

- das „Karlsruhe Institute of Technology“ (KIT) mit dem „Zentrum für angewandte Kulturwissenschaft und Studium generale“ (ZAK),
- die Bergakademie Freiberg,
- die Universität Salzburg.

Auffällig an den deutschen Beispielen ist, dass diese häufig nicht in den großen Forschungsuniversitäten etwa der TU9 oder der U15 entwickelt werden, sondern zunächst als „Unique Selling Point“ in kleineren, oftmals privaten Einrichtungen. Inzwischen folgen auch die größeren staatlichen Einrichtungen, zum Beispiel die Universität Hamburg, die im Rahmen der Exzellenzstrategie einen Liberal-Arts-Studiengang und ein obligatorisches Studium generale einrichten will.

Darüber hinausgehend wird auch die Einführung von Liberal-Arts-Colleges in Deutschland gefordert (vgl. z. B. Müller-Michaels 2019) als logische Konsequenz aus der Einführung des Bachelor-Master-Systems (vgl. auch die entsprechende Forderung bei Kaube 2014).

6.4 Koordinations- und Klärungsbedarf hochschulischer Allgemeinbildung

Diese Situation – auf epochaler Ebene gekennzeichnet durch einen Verlust der Zustimmung zur Demokratie weltweit sowie auf Ebene der Hochschulen durch die europäische Hochschulreform und die Adaptation des US-amerikanischen Modells – macht gemeinsame internationale wie nationale Bemühungen zur Koordination einer besonders auch curricularen und organisatorischen Entwicklung wünschenswert:

Da die deutsche Wissenschaftspolitik die empirischen Befunde im Hinblick auf die demokratischen Einstellungen ernst nimmt und die Beschlüsse des Council of Europe umsetzen muss, wird empfohlen, gemeinsam mit den Ländern auf der Ebene der Bachelorstudiengänge Vorkehrungen für ein wirksames allgemeinbildendes Studium zu treffen. Dabei können sowohl die Gründung von Liberal-Arts-Colleges als auch – unter anderem zur Einführung eines solchen Systems – fachstudienbegleitende Modelle sowie solche zum Einsatz kommen, die dem Fachstudium vorgelagert sind. Es wird empfohlen, einen neuen Qualitätspakt zur Entwicklung und Einrichtung entsprechender Konzepte auszuloben.

Eine Entscheidung zugunsten einer solchen Reform, die mehr ist als ein Epitheton, wirft die Frage nach den curricularen Inhalten auf.

Der **AKTIONSRAT BILDUNG** hat bereits in seinem Gutachten „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“ eine Kette von prominenten Interventionsfeldern benannt, auf denen operiert werden sollte:

- das „Studium generale“ als integraler Bestandteil des Curriculums,
- Liberal-Arts-Studienangebote als integraler Bestandteil einer Hochschule,
- kritische Informations- und Medienkompetenz als integraler Bestandteil der Curricula,
- kulturelle und ästhetische Lehrangebote mit Studienbezug,
- problembasiertes Lernen,
- forschendes Lernen,

- studentische Wettbewerbe,
- „Service Learning“,
- achtsemestrige Bachelorstudiengänge,
- Variationen der Modulgröße,
- curriculare Verankerung von Mobilitätsfenstern.

Seit der Publikation des Gutachtens im Jahr 2015 ist festzustellen, dass abgesehen von individuellen Initiativen einzelner Hochschulen im politischen Feld nicht viel unternommen wurde, um die nachwachsende Generation zu einer aktiven Beteiligung am politischen Geschehen in der Demokratie zu führen.

Der Grund ist nachvollziehbar: Alle Maßnahmen in fast allen Interventionsfeldern sind ohne strukturelle und finanzielle Anstrengungen nicht zu verwirklichen. Das gilt insbesondere für achtsemestrige Bachelorstudiengänge, für zusätzliche Mobilitätsfenster und natürlich für die Finanzierung von Auslandsaufenthalten im größeren Rahmen, weil sie – wie auch die anderen Interventionen – die Voraussetzung dafür sind, dass curriculare Maßnahmen, für die es eine Fülle von Konzepten gibt, überhaupt realisiert werden können. Denn es gilt: Für jedes allgemeinbildende Element, für jedes Auslandssemester würde nur dann ein fachliches Element nicht weichen müssen, wenn die Studienzeit entsprechend verlängert und somit das international übliche achtsemestrige Studium verwirklicht würde.

Denn es wird von Vertretern zumindest der anspruchsvolleren Studienfächer eingewendet, dass unter diesen Bedingungen in sechs Semestern ein fachlich verantwortbares Bachelorstudium nicht zu realisieren sei, zumal auch noch berufsqualifizierende Elemente in Form von Creditpoints abzutreten seien. Deshalb bekräftigt der **AKTIONSRAT BILDUNG** seine Empfehlungen von 2015 (vgl. vbw 2015, S. 157):

Das Bachelorstudium ist perspektivisch nach internationalem Vorbild auf acht Semester zu erweitern. Dies kann in Form eines entweder begleitenden oder vorgelagerten Curriculumelements (oder beidem) des Studium generale/ Liberal-Arts-Studiums erfolgen. Zu diesem Zweck ist auch der jetzige berufsqualifizierende Teil des Bachelorstudiums heranzuziehen, da Berufsbildung nicht im Sinne praktizistischer Spezialfertigkeiten missverstanden werden darf, sondern selbst dadurch sein Ziel erreicht, eine allgemeine Berufsqualifikation zu erwerben, zu der auch „Civic Education“ gehört. Diese ist keine Privatangelegenheit.

Der berufsqualifizierende Teil war in den Vereinbarungen von Bologna nicht als Teilcurriculum vorgesehen. Es handelt sich dabei vielmehr um eine nicht zwangsläufig als „skills“ zu vermittelnde curriculare Sonderkonstruktion. „Employability“, das Bologna-Ziel, kann vielmehr auch durch die fachlichen Studien selbst und durch den Allgemeinbildenden Teil in geeigneter Form vermittelt werden, wenn diese Employability nicht auf Studier- und Präsentationstechniken reduziert wird.

6.5 Konzepte von „Civic Education“ und Demokratieerziehung

Im angloamerikanischen Raum, in dem im Gegensatz zu Deutschland erzieherische Elemente explizit Bestandteil des Studiums sein können, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine Art curricularer Instrumentenkasten für „Civic Education“ herausgebildet. Er passt zu einem Hochschulsystem, welches Aufgaben wahrnimmt, die in Deutschland bisher zu den Verpflichtungen der Sekundarstufe gehören. Hierbei spielen Instrumente wie „Civic Engagement“ oder „Service Learning“ eine besondere Rolle.

So kann „Civic Engagement in Higher Education“ darin bestehen, dass von der Hochschule aus den Bürgerinnen und Bürgern wichtige Kulturtechniken vermittelt werden, wie „Computer Literacy“ oder „Statistical Literacy“ (vgl. Biehler u. a. 2018). Ein solches Engagement gehört zum so genannten Service Learning:

„Service Learning zielt auf die gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Schüler, Studierende, Lehrende und Forschende sollen ihr schulisches und akademisches Wissen auf konkrete gesellschaftliche Fragen und Probleme anwenden und durch Reflexion fortlaufend überprüfen. Im konkreten gesellschaftlichen Tun (Engagement) von Studierenden soll durch die Reflexion gesellschaftlicher Praxis einerseits erfahrungsbasiertes Wissen generiert werden (Learning) und andererseits ein ‚nützlicher‘ Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen und Probleme geleistet werden (Service)“ (Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 7).

Dieses Konzept wurde gleichfalls aus dem angloamerikanischen Raum rezipiert, wo es seit den 1960er Jahren praktiziert wird. In Deutschland dient es aber weniger dem „Knowledge Transfer“, sondern mehr als ein hochschul-

didaktisches Instrument zur Erweiterung des Praxisbezugs in der Lehre. Es ist aber nicht zu verkennen, dass „Service Learning“ eher in den USA, aber auch im Vereinigten Königreich – also in Nationen mit einem weniger entwickelten Sozialsystem als dem deutschen – eigentlich sachfremd zur Kompensation sozialstaatlicher Defizite herangezogen wird.

Die Studie „The Place of Universities and Society“ (vgl. Maassen u. a. 2019) zeigt indessen, dass diese Art der Kooperation mit „der“ Gesellschaft zumindest in Europa nicht sehr verbreitet ist. Die Studie von Parker-Gwin und Mabry prädiert dem Modell im Übrigen „little significant impact of service learning on civic and academic outcomes (...)“ (Parker-Gwin/Mabry 1998, S. 284).

Für Deutschland haben Backhaus-Maul und Roth (2013) festgestellt, dass bereits 18,3 Prozent aller staatlichen Hochschulen „Service Learning“ anboten (S. 33). Zwischen 20 und 30 Prozent der Befragten sahen in unterschiedlicher Weise positive Effekte für die Studierenden (S. 35). 79 Prozent der Befragten gaben an, dass dies mit einem erhöhten Organisations- und Planungsaufwand verbunden sei, und 62 Prozent hielten zur Verwirklichung entsprechender Angebote eine Erhöhung des Personalaufwands für notwendig (S. 34).

Diese Ergebnisse sind kaum repräsentativ und sie enthalten auch keine Messung von Kompetenzen im Hinblick auf Demokratieerziehung durch die Hochschulen. Dies ist auch nicht erstaunlich, da der eigentliche Zweck der Einführung entsprechender Konzepte ja ein hochschuldidaktischer und nicht einer der politischen Bildung ist.

Demgegenüber verfolgt das Konzept der „Social Entrepreneurship Education“ ein anderes Ziel. Eine dazugehörige „virtuelle Akademie“ als Einrichtung von vier Hochschulen in München bietet Zertifikatskurse für „Social Entrepreneurs“ an:

„Social Entrepreneurs versuchen, gesellschaftliche Herausforderungen wie Armut und Probleme, die aus dem Klimawandel und Umweltverschmutzung resultieren, nachhaltig auf unternehmerische Art und Weise zu lösen. Sie maximieren daher in erster Linie den gesellschaftlichen Nutzen und nicht den eigenen finanziellen Gewinn“ (Dörner/Notz/Stark 2019, S. 11) – ähnliche Konzepte werden an der Universität Lüneburg und der Technischen Universität Berlin verfolgt.

Zusammenfassend lässt sich zu solchen Formen des „Service Learning“ indessen sagen, dass empirische Evidenzen über deren Wirksamkeit für Erziehung

zur Demokratie nicht vorfindbar sind und deshalb eine entsprechende Empfehlung daraus kaum abgeleitet werden kann.

Die Antwort auf die Frage nach geeigneten Inhalten muss weitgehend auf empirische Evidenzen verzichten, weil Forschung zur Vermittlung außerfachlicher, mehrdimensionaler Kompetenzen selten empirisch, sondern eher geistesgeschichtlich vorgeht. Der **AKTIONSRAT BILDUNG** hat in seinem Gutachten aus dem Jahre 2015 (vgl. vbw 2015) gezeigt, dass empirisches Wissen über die Entwicklung von Persönlichkeit, von Werthaltungen, von sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Regel nur psychologisch-generell, also außerhalb von Bildungsinstitutionen und deren Einfluss untersucht wurde, und schon gar nicht für den Hochschulbereich. Dafür gibt es einen Grund: Die Hochschule in Deutschland ist nie als Erziehungseinrichtung gedacht gewesen. Das Problem stellt sich erst mit der erheblichen Verjüngung der Studienanfänger und mit dem Bologna-Prozess. Daraus sind grundsätzlich zwei Konsequenzen zu ziehen:

Angenommen, die Politik entscheidet sich dafür, den Hochschulen einen Erziehungsauftrag zu übermitteln. Dann müssten diese entweder zu „Schulen“ transformiert werden (und damit der Status als Hochschule zurückgenommen werden) oder das grundgesetzliche Gebot der Wissenschaftsfreiheit, das keinen Erziehungsauftrag erlaubt, müsste zurückgenommen werden. Beides ist nicht sehr wahrscheinlich und auch kaum wünschenswert. Folglich ist zu prüfen, ob es Modelle allgemeiner Bildung (nicht: Erziehung) im Hochschulbereich gibt oder geben kann, die mit der Verfasstheit der deutschen Universitäten und Hochschulen kompatibel sind.

6.5.1 Studium generale

Ein solches Modell empfiehlt sich im Konzept des Studium generale. Dieser vom **AKTIONSRAT BILDUNG** bereits 2015 empfohlene Weg (S. 113f.) löst zunächst einmal dort Irritation aus, wo damit ein beliebiges Zusammenkehren von mehr oder weniger wichtigen und qualitätsfernen Lehrveranstaltungen aus den Fakultäten assoziiert wird. Diese Vorstellung ist indessen unangemessen. Ein Studium generale ist im Hinblick auf eine Bildung zur Demokratie nur sinnvoll, wenn es auch einen Geltungsanspruch erhebt.

Was in einem Studium generale unterrichtet wird, hat nicht nur wahr zu sein im Sinne empirischer Gewissheit, sondern auch normativ im Sinne des Anspruchs

der Gesellschaft auf Durchsetzung, wie dies im Falle des Rechts der Fall sein muss.

Wenn deshalb heute in den Hochschulen ein Studium generale wiederbelebt wird, dann dürfen dessen Inhalte nicht beliebig sein, sondern sie müssen grundsätzlich geeignet sein, den Geltungsanspruch des Demokratischen auch tatsächlich zu verwirklichen.

Wegen dieses Geltungsanspruchs eignete sich die Idee des Studium generale argumentativ auch immer dann, wenn aufgrund epochaler Ereignisse oder wegen struktureller Umstände im Hochschulwesen ein Verlust allgemeiner Bildung durch Wissenschaft im Sinne der Idee Wilhelm von Humboldts befürchtet wurde. Rita Casale und Gabriela Molzberger (2018) zeigen ein neues DFG-Projekt an, in dem die Phasen der jüngeren Geschichte des Studium generale nach 1945 untersucht werden sollen:

- nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–1964),
- Ausbau und Demokratisierung der Universitäten (1964–1977),
- Massenuniversität (1977–1993),
- nach der Bologna-Reform (1993 bis heute; vgl. Casale/Molzberger, S. 123f.).

Sicher scheint zu sein, dass dem Studium generale immer die Funktion eines Korrektivs für eine Fehlentwicklung zukommen sollte, was allerdings am historischen Kern der Idee des Studium generale gleichzeitig immer vorbeiging.

Wenn das Studium generale oder ein funktionales Äquivalent heute empfohlen werden soll, dann entsteht im deutschen Hochschulraum eine Paradoxie: Einerseits wäre es als obligatorischer Bestandteil aller Studiengänge so zu konzipieren, dass der zivilgesellschaftliche Auftrag einer Bildung zur Demokratie darin aufgehoben ist. Andererseits verbietet es das grundgesetzliche Gebot der Wissenschaftsfreiheit, den Lehrenden und Lernenden politische Vorschriften über die Inhalte eines Studium generale in zu enger Form zu machen, weil die Universität/Hochschule im Gegensatz zur Schule keinen Erziehungsauftrag hat.

6.5.2 Kompetenzen und Inhalte

Die Auflösung dieser Paradoxie besteht darin, die erwarteten zivilgesellschaftlichen Qualifikationen im Bereich der Hochschule (nicht der Schule, wo es um ein obligatorisches Curriculum gehen muss) gerade nicht an bestimmten

verbindlichen Inhalten festzumachen, sondern an einem breiten Angebot überfachlicher und fachfremder Inhalte jenseits der eigenen Spezialisierung, deren Erwerb allerdings Bestandteil des Studienplans im Sinne eines freien Wahlbereichs sein muss. Solche Inhalte sollen geeignet sein, folgende Schlüsselqualifikationen erwerbbar zu machen (vgl. Huber 2016, S. 108):

- allgemeine personale Fähigkeiten, sonst der sozialen Kompetenz zugeordnet: Kommunikations- und Teamfähigkeit, im besonderen „interkulturelle Kompetenzen“ (ein besonders erklärungsbedürftiges Konstrukt), sowie
- die Beherrschung bestimmter, aber in vielen Gebieten und Situationen geforderter Methoden: Präsentations- und Moderationstechniken, Strukturierungsfähigkeit, und
- inhaltlich spezifische „Kenntnisse“ (gemeint wohl auch: Kompetenzen), die aber zu den jeweiligen fachlichen Kompetenzen hinzutreten: Fremdsprachenkenntnisse.

Diese Elemente des älteren Konzepts der Schlüsselqualifikationen sind auch in dem Kompetenzkatalog des Europäischen Rats zur Entwicklung einer demokratischen Kultur enthalten:

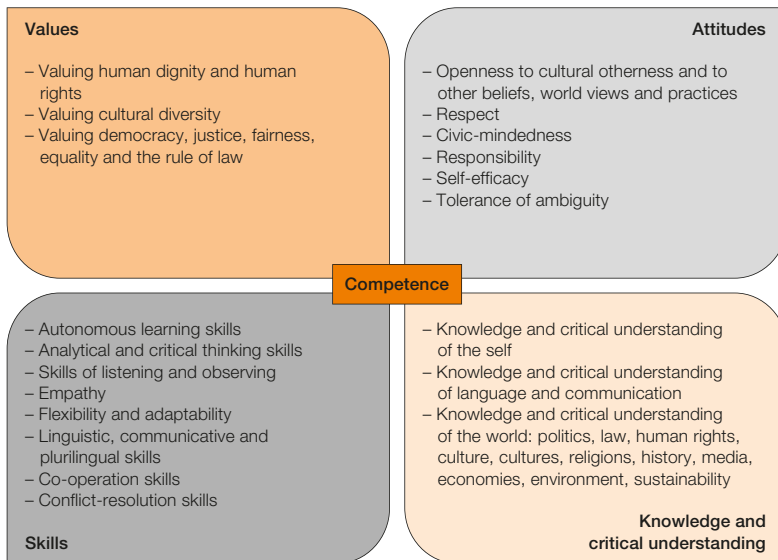


Abbildung 10: The 20 Competences for a Democratic Culture (vgl. Council of Europe 2016, S. 11)

Dieses Kompetenzkonstrukt enthält bei näherer Betrachtung im Grunde genommen alles, was nicht fachlich-spezialisiert ist, also ein ganzes Studium, zumindest auf der Ebene des Bachelorstudiums. Es ist die konsequente Adaptation des Liberal-Arts-Konzepts aus den US-amerikanischen Colleges, konsequent deshalb, weil die Bologna-Reform mit der Einführung des Bachelor eigentlich den Kanon des Liberal-Arts-Colleges avisiert hat, also ein allgemeinbildendes Studium auf Hochschulniveau, dessen Grundidee darin bestanden hat, nach einem Schulaufenthalt vom Typus Highschool (in Deutschland G8) „Civic Education“ zum Bestandteil aller Hochschulen in Europa zu machen. Das Studium generale könnte gewissermaßen eine quantitativ entlastete Version davon sein.

Zur Realisierung eines allgemeinbildenden hochschulischen Curriculums mit dem Ziel einer Verwirklichung der „Competences for a democratic culture“ könnte deshalb den Hochschulen nur über den Weg der Akkreditierungsbedingungen für Studienprogramme aufgegeben werden, einen erheblichen, international vergleichbaren Anteil des Bachelorstudiums für allgemeinbildende Inhalte zu reservieren.

Solche Ziele werden in den USA und im UK auch in den Konzepten des Liberal-Arts-Studiums festgehalten (vgl. Winter/Clelland/Stewart 1981). Sie fokussieren folgende „learning outcomes“: „a) Critical thinking and broad analytical skills; b) Learning how to learn; c) Independence of thought; 4) Empathy-seeing all sides of an issue; d) Self-control for broader loyalty; e) Self-assurance in leadership ability; f) Mature social-emotional judgement, personal integration; g) Egalitarian, liberal values; h) Participation in and enjoyment of cultural experience“ (Haberberger 2018, S. 1054).

Für geeignete Inhalte gibt es eine große Zahl von Vorschlägen. Beispielhaft ist das von Luc Saner (2014) herausgegebene Buch „Studium generale. Auf dem Weg zu einem allgemeinen Teil der Wissenschaften“. Hier wird ausgehend von einer Theorie des Denkens als Evolution ein Fächer von Themen entfaltet, ohne deren Befassung ein Studium als akademisches kaum vorstellbar ist:

- Evolution,
- Wahrheit,
- Determinismus und Kausalität,
- Ziele,
- Allgemeine Relativitätstheorie,
- die Entstehung der Atome,
- molekularbiologische Evolution,

- Viren,
- die Zelle,
- Erkenntnis,
- Anwendbarkeit von Mathematik auf Natur,
- Willensfreiheit,
- Klima,
- kulturelle Differenzierung,
- Religion,
- Rituale,
- Wachstum,
- liberale Weltordnung.

Dabei handelt es sich nicht um einen Kanon von Themen, sondern um ein Ensemble von Problemen, Themen und Herausforderungen, das natürlich ergänzbar ist.

Einen inhaltlichen Kanon geben eher die Vorschläge von Schwanitz („Bildung: alles, was man wissen muß“) und von Detlev Ganten („Naturwissenschaften: alles, was man wissen muss“) vor, anhand derer natürlich ein allgemeiner Kompetenzerwerb vorstellbar ist, wenn der Kanon nicht zur Halbbildung verkommt.

Auch das neue Aufklärungskonzept des „globalen Kontextualismus“ von Yehuda Elkana und Hannes Klöpffer (2012) könnte ein Ausgangspunkt sein, und zahlreiche andere wären zu ergänzen.

Für alle gilt: Solche Ansätze könnten gewissermaßen als Bildungshypothesen gelten, deren empirische Wirksamkeit in angemessenem Rahmen zu überprüfen wäre. So etwas ist bislang nie versucht worden, so dass zwischen der bloßen Behauptung großer Bedeutung von allgemeiner Bildung und der reflexhaften Abwehr als bildungsbürgerlichen Kopfgeburten eine Lücke der Gewissheit klafft. Solange nicht entsprechende Forschung aufgesetzt worden ist, die das Gegenteil beweist, kann zumindest bei einem über viele Jahrhunderte alten Konzept des *studium generale*, dessen Idee auf die „*artes liberales*“ des Mittelalters zurückgeht, nicht von einer schieren Wirkungslosigkeit ausgegangen werden. Der Kanon der „*artes liberales*“ enthielt das „*trivium*“ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und das „*quadrivium*“ (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) und spiegelte damit die für die antike Welt bedeutsame allgemeine Bildung, die heute natürlich ein anderes Gewicht hat.

Zusammenfassend lässt sich feststellen,

- dass den Hochschulen weltweit aus gegebenen politischen Anlässen politischer Abstinenz der nachwachsenden Generation eine – teilweise neue – Aufgabe bei der Demokratisierung und der „Civic Education“ zugewiesen wird,
- dass eine solche Zuweisung im deutschen Hochschulsystem aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht ohne weiteres möglich ist, da das deutsche Hochschulsystem keinen Erziehungs-, sondern einen Bildungsauftrag vorsieht,
- dass gleichwohl ein ähnliches Defizit an adäquaten Haltungen und Kompetenzen im Hinblick auf zivilgesellschaftliches Agieren bei deutschen Studierenden identifiziert wurde,
- dass die Adaptation von Verfahren wie dem „Service Learning“ bislang empirisch kaum messbare Effekte gehabt hat,
- dass solche Konzepte eher eine hochschuldidaktische Ergänzung darstellen können,
- dass wegen des Bildungsauftrags der Hochschulen einem allgemeinbildenden Konzept wie dem Studium generale der Vorzug zu geben ist und es als Wirkung eine höhere Bindung der Studierenden an ihre Hochschule entfalten könnte,
- dass die zusätzliche Gründung von Liberal-Arts-Studiengängen die konsequente Weiterbildung des Bologna-Systems wäre.

6.6 Handlungsempfehlungen

Da der Hochschulbereich inhaltlich keiner staatlichen Steuerung unterliegen kann, weil damit eine Einschränkung der grundgesetzlich garantierten Wissenschaftsfreiheit verbunden wäre, richten sich die Empfehlungen für den Hochschulbereich überwiegend an die Hochschulen selbst, die dafür allerdings über bestimmte, staatlich zu gewährende Rahmenbedingungen verfügen müssen:

Modellversuche zu „General Studies“. Es wird die Durchführung von Modellversuchen mit der Umsetzung bildungsphilosophischer Konzepte der „General Studies“ empfohlen. Diese müssen von Wirksamkeitsmessungen für Soft Skills, insbesondere im Hinblick auf zivilgesellschaftliche Qualifikationen, begleitet werden.

Modellhafte Gründung von „Liberal-Arts-Colleges“. Hochschulen und Staat müssen sich auf modellhafte Gründungen von Liberal-Arts-Colleges an ausgewählten Orten mit einer wissenschaftlichen Begleitung verständigen und so den Bologna-Prozess konsequent vollenden.

Studienphasenübergreifendes außerfachliches Engagement. Der Staat sollte eine behutsame, evidenzbasierte Förderung von Konzepten wie „Service Learning“ und „Social Entrepreneurship“ mit wissenschaftlicher Begleitung vorsehen, um diese Möglichkeit demokratischer Bildung in der Hochschule zu erproben.

Transdisziplinäre Curriculumelemente. Eine grundlegende Studienplanreform aller Fächer muss eine curriculare und methodische Öffnung der Studien für disziplinenübergreifende (interdisziplinäre) oder auch andere gesellschaftliche, zum Beispiel kulturelle Einrichtungen einbeziehende (transdisziplinäre) Arbeit vorantreiben.

Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals. Hochschulen müssen Weiterentwicklungsangebote für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Richtung auf einen Unterricht in „General Studies“ und „Liberal Arts“ vorhalten können, zudem müssen dafür auch die erforderlichen Mittel bereitgestellt werden.

Internationalisierung des Bologna-Systems. Nach internationalem Vorbild bedarf es einer Öffnung des Bachelor-Master-Systems für mehr achtsemestrige Studiengänge unter Einschluss allgemeinbildender Bestandteile, zu denen auch Auslandssemester gehören können. Dafür sind staatlicherseits die entsprechenden Kapazitäten zu schaffen.

Schaffung einer empirisch belastbaren Kenntnisbasis für den Hochschulbereich. Die Durchführung von Absolventenstudien über den Allokationserfolg von Absolventinnen und Absolventen mit beziehungsweise ohne allgemeinbildende Curriculumanteile ist nur ein Teil der erforderlichen Verbreitung der Informationsbasis über das gesamte Unterrichtsgeschehen im akademischen Bereich. Wesentlich für den Beitrag der Hochschulen zur Demokratiebildung dürften Langzeitstudien über das politisch-gesellschaftliche Verhalten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen sein.

7 Weiterbildung

7.1 Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement („Civic Education“): Lernen durch Handeln

In der Erwachsenen- und Weiterbildung konkurrieren in Bezug auf „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ mehrere Begriffe und Konzepte, denn die Begriffe bürgerschaftliches, zivilgesellschaftliches oder freiwilliges Engagement (vgl. z. B. Gensicke/Picot/Geiss 2006; BMFSFJ 2014) werden in verschiedenen Studien im Kontext von politischer Partizipation oftmals synonym verwendet. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie durch den demokratietheoretischen Einfluss von John Dewey (1916) sowie durch den philosophischen Pragmatismus aktives Handeln und soziales Lernen sowie eine aktiv von Bürgerinnen und Bürgern gestaltete Demokratie zum Ziel haben. Für Deutschland belegen empirische Untersuchungsergebnisse, dass freiwilliges bürgerschaftliches Engagement – die vielfältigen Formen des Ehrenamts, der Freiwilligenarbeit sowie der aktiven Beteiligung in Verbänden, Vereinen, Organisationen und informellen Gruppen – in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat. Die verschiedenen Freiwilligendienste und das bürgerschaftliche Engagement werden zunehmend durch Weiterbildung unterstützt, vor allem, um die Qualität des Engagements zu sichern und zu fördern. Die traditionelle und explizite politische Erwachsenenbildung nimmt eine wichtige Rolle ein, stagniert aber – gemessen an Nachfrage und Angebot – auf einem eher niedrigen Niveau.

Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen bürgerschaftlichem Engagement, politischer Partizipation und sozialer Integration ein enger Zusammenhang besteht. Kritische Einmischung in politische Prozesse sowie in das öffentliche Leben wird als wichtige demokratische Ressource und keinesfalls als Gefahr für die Demokratie wahrgenommen (vgl. Belwe 2006). Wer sich freiwillig engagiert, verfügt über bessere Chancen auf politische Information sowie Kommunikation und lernt durch sein Handeln auch lebensbegleitend fortwährend Neues. Ein Blick in empirische Studien verdeutlicht, dass engagierte Bürgerinnen und Bürger meist ein höheres Bildungsniveau haben und dass ein hoher sozioökonomischer Status und ein guter Gesundheitszustand das demokratische Engagement stärken (vgl. Schmid/Watermann 2018). Auch das Alter wirkt sich deutlich aus – junge Erwachsene engagieren sich besonders stark.

7.2 Außerschulische politische Bildung in der Zivilgesellschaft

Im Rahmen des bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Engagements hat die außerschulische politische Bildung Einfluss und wird verstanden als „Bestandteil gelingender, aufklärender und handlungsorientierter Lebensbewältigung in einer sich stark verändernden Welt. (...) Es geht also um Sinn- und Orientierungsprobleme bei erodierendem Zukunftsoptimismus beziehungsweise offener Zukunft. Die beste politische Bildung ist immer noch, seine Interessen zu (er)kennen und zu organisieren“ (Hafenecker 2018, S. 1120). Demokratie wird dabei als erfahrene Lebensform und gleichzeitig als partizipative Staatsform sowie Merkmal der öffentlichen Ordnung aufgefasst. Die Diskurse zur politischen Bildung sind vielfältig. Denn die Anforderungen, die an sie gestellt werden, sind bedingt durch die Herausforderungen einer reflexiven Moderne und einer individualisierten Risikogesellschaft sowie allgemein durch unübersichtliche und schwer vorhersagbare gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Bildung zu demokratischer Kompetenz ist vor diesem Hintergrund immer auch lebensbegleitendes Lernen und für die individuellen Bildungsverläufe von großer Bedeutung. In der politikdidaktischen Debatte haben sich das Modell und der Begriff der Politikkompetenz bewährt: Es werden hierbei politische Einstellungen und Motivation, Fachwissen, politische Handlungsfähigkeit und politische Urteilsfähigkeit unterschieden (vgl. Massing 2012). Empirische Zusammenhänge von sozialen Milieuprägungen oder Lebensstilen und die Beteiligung an politischer Bildung konnten in mehreren Studien nachgewiesen werden: Es sind die verschiedenen bildungsbürgerlich geprägten Milieus, die sich für politische Bildung interessieren (vgl. z. B. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1997; Barz/Tippelt 2004; Bremer 2007). Diese lebensweltlichen Analysen ergänzen die empirischen Befunde zu den motivationalen, den soziodemografischen, den ethnischen sowie den sozioökonomischen Einflüssen auf die Partizipation an Angeboten im Bereich Weiterbildung und insbesondere im Bereich der politischen Bildung (vgl. Tippelt 2007). Um Wirkungen in Bildungsprozessen zu erreichen, werden situierte und „dialogische Lernverhältnisse“ empfohlen (vgl. Hafenecker 2018, S. 1124). Außerschulische politische Bildung ist freiwillig, subsidiär organisiert und kann in einer „demokratischen Kultur“ nicht gegen die Interessen Erwachsener (wie auch Jugendlicher) realisiert werden (vgl. Geißel 2006). In der politischen Bildung wird seit Ende der 1990er Jahre ein neues Verhältnis zwischen selbstbestimmten und institutionell vermittelten Lernformen sichtbar. Man spricht in der politischen Erwachsenenbildung von einer „Dienstleistung für freie Bürger

und Bürgerinnen“ (vgl. Sander 2007, S. 146) auf einem sich entfaltenden Weiterbildungsmarkt. Außerschulische politische Bildung hat sich einerseits zu einem festen Bestandteil einer aufklärenden und lernenden politischen Kultur entwickelt. Andererseits werden aber die eher stagnierende öffentliche Wertschätzung, die zu geringe Forschung zur politischen Bildung und die nicht hinreichende Finanzierung von freien Trägern und staatlichen Förderungen kritisiert. Dies habe zu Professionalisierungsengpässen und zu einer eher geringen Nachfrage nach entsprechenden Angeboten geführt (vgl. Becker/Krüger 2018).

Im zeitlichen Verlauf seit 2007 zeigt sich, dass das im Adult Education Survey (vgl. Bilger u. a. 2013, 2017; BMBF 2018) unter „Sprachen, Kultur und Politik“ zusammengefasste Lernfeld gegenüber anderen Lernfeldern deutlich weniger nachgefragt wurde (siehe Abbildung 11).

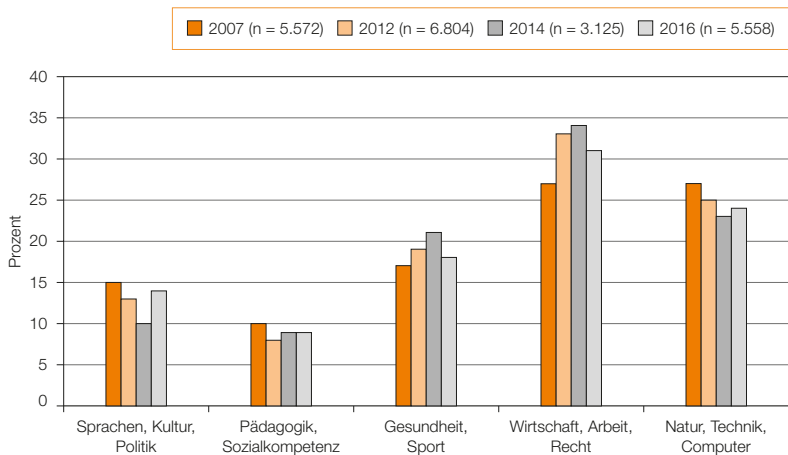


Abbildung 11: Nonformale Weiterbildungsaktivitäten getrennt nach Lernfeldern seit dem Jahr 2007 (vgl. Bilger u. a. 2013, 2017; BMBF 2018)

Anmerkung: Eigene Darstellung, basierend auf den Ergebnissen des Adult Education Survey 2007, 2012, 2014 und 2016.

Noch deutlicher wird die geringe Nachfrage nach politischer Bildung, wenn man die Weiterbildungsverbund- und die Volkshochschulstatistik heranzieht (vgl. DIE 2018): Der Themenbereich „Politik und Gesellschaft“ umfasst sowohl bei den Angeboten als auch bei den durchgeführten Veranstaltungen weniger

als drei Prozent (siehe Abbildung 12). Betrachtet man die Träger, die im Weiterbildungsverbund erfasst werden, ist es der gewerkschaftsnahe Weiterbildungsträger „Arbeit und Leben“ (AL), der über 40 Prozent seiner Angebote explizit im Bereich „Politik und Gesellschaft“ denominiert, während die kirchlichen Weiterbildungsträger naturgemäß nur ca. fünf Prozent ihrer Angebote als explizite politische Bildung verstehen. Der deutlich größte allgemeine Weiterbildungsträger, der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), ordnet ca. zwei Prozent der Angebote dem Bereich „Politik und Gesellschaft“ zu, während „Sprachen“ und „Gesundheit“ die statistisch mit Abstand größten inhaltlichen Angebotsbereiche darstellen. Allerdings ist der reale Bereich der politischen Bildung auch beim DVV stärker einzuschätzen, da auch in den anderen inhaltlichen Teilbereichen bisweilen politische Sachverhalte behandelt werden.

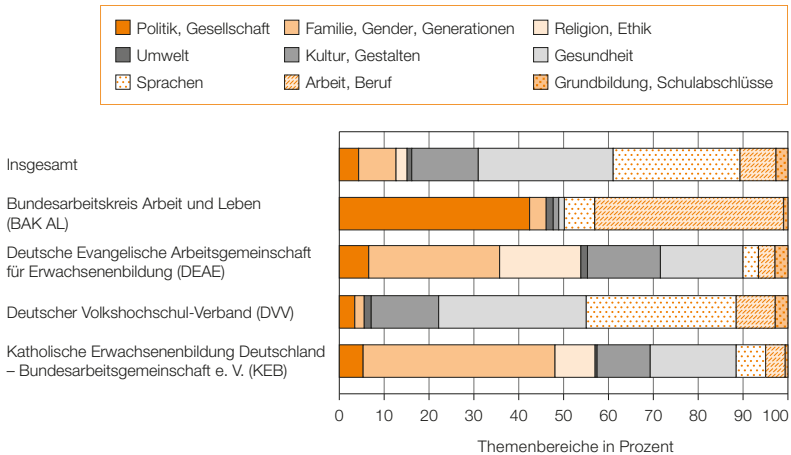
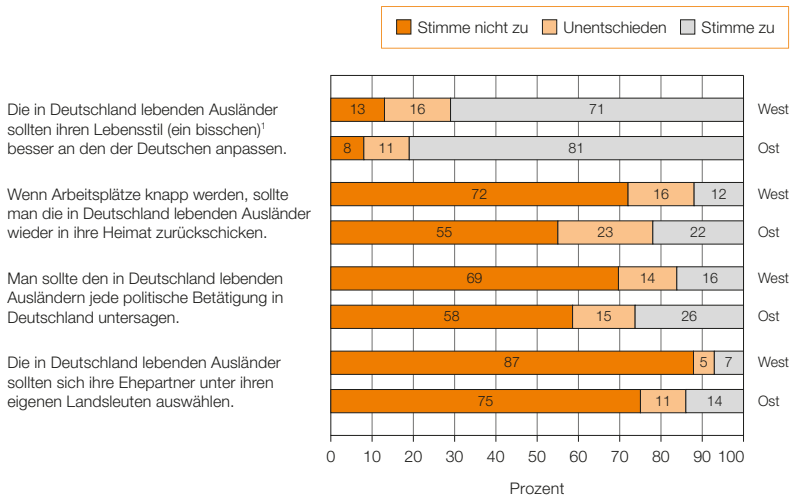


Abbildung 12: Themenbereiche der angebotenen Veranstaltungen im Verbund Weiterbildungsstatistik im Jahr 2016 (vgl. Horn/Lux/Ambos 2018, S. 24)

Anmerkung: Die Gesamtzahl der Veranstaltungen betrug bei Berücksichtigung trägerspezifischer Erfassungsquoten hochgerechnet 802.000.

Dennoch muss gefragt werden, ob die Angebote zur expliziten politischen Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ausreichen, da die Ergebnisse politischer Forschung zu Einstellungen und Orientierungen einen enormen Bedarf an Bildung zu demokratischer Kompetenz deutlich machen. Wenn politische Bildung verschiedenen Problemen ethnischer Stigmatisierung, nationaler

Selbstüberschätzung, populistischen Reduktionen bei der Erklärung komplexer gesellschaftlicher Vorgänge oder antieuropäischen Vorurteilen wirksam begegnen soll, ist eine starke Förderung unbedingt notwendig. Am Beispiel ausländerdiskriminierender Einstellungen wird deutlich, dass – obwohl diese von der Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland abgelehnt werden – die stigmatisierenden und diskriminierenden Orientierungen insgesamt als gravierend zu werten sind. Dies gilt insbesondere auch bei gesonderter Betrachtung der ostdeutschen Zustimmungswerte.



¹ Der Zusatz „ein bisschen“ wurde bei der Hälfte der Befragten verwendet (Fragenbogensplit). Die Formulierung hatte keine signifikante Auswirkung auf das Antwortverhalten.

Abbildung 13: Zustimmung zu ausländerdiskriminierenden Forderungen im Jahr 2016 (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Datenreport 2018)

Anmerkung: Quelle ist ALLBUS 2016; Angaben in Prozent; Skala von 1 = „Stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „Stimme voll und ganz zu“; 1 bis 3 = „Stimme nicht zu“; 4 = „Unentschieden“; 5 bis 7 = „Stimme zu“.

Diese ausländerdiskriminierenden Orientierungen waren von 2002 bis 2012 leicht rückläufig, um dann seit 2014 und im Kontext steigender Flüchtlingszahlen seit 2016 wieder deutlich zuzunehmen (siehe Abbildung 14). Eine integrative Bildungsarbeit muss daher mit erheblichem Gegenwind rechnen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018).

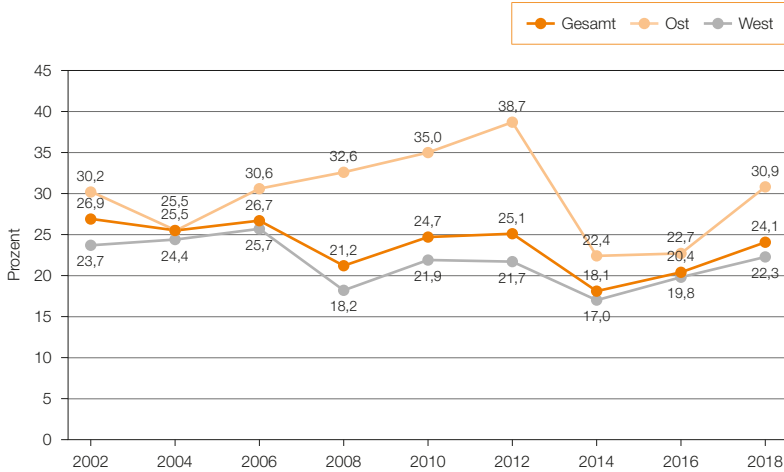


Abbildung 14: Anteil der geschlossen manifest⁴⁹ ausländerfeindlich eingestellten Personen in den Jahren 2002 bis 2018 (vgl. Decker/Brähler 2018, S. 83)

Anmerkung: Quelle ist die Leipziger Autoritarismus-Studie, n > 2.400 (je Erhebungszeitpunkt).

Interessant ist der Befund, dass die europäische Identifikation in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern – besonders niedrig in Italien, Griechenland, Großbritannien, Ungarn, Polen und anderen – doch relativ hoch ist, denn über 70 Prozent identifizieren sich mit Europa und sehen sich als handelnde Europäerinnen und Europäer. Aber auch in Deutschland hat ca. ein Drittel starke Zweifel hinsichtlich der Zukunft Europas. Auch eine aktuelle Erhebung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die so genannte Mitte-Studie (vgl. Schröter 2019), findet hohe Ausprägungen europakritischer und ausländerdiskriminierender Aussagen.

⁴⁹ „Ausländerfeindlichkeit“ ist eine der im Rahmen der Studie abgefragten sechs Dimensionen zur Erfassung von rechtsextremen Einstellungen. Abgefragt wurden bei dieser Dimension folgende Aussagen: „Die Ausländer kommen nur hierher, um unseren Sozialstaat auszunutzen“, „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“, „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“. Die Befragten wurden gebeten, diese Aussagen auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten, die von 1 = „Lehne voll und ganz ab“ bis 5 = „Stimme voll und ganz zu“ reichte. In die Darstellung als „geschlossen manifest ausländerfeindlich“ aufgenommen wurde, wer in der Summe dieser drei Aussagen einen Wert von zwölf erreichte oder überschritt und damit den Aussagen im Durchschnitt mindestens überwiegend zustimmte (vgl. Decker/Brähler 2018 S. 71ff.).

Man muss festhalten, dass trotz eines hohen Bedarfs an politischer Bildung die unmittelbare Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen relativ niedrig ist, was zum einen daran liegen kann, dass bei den etablierten Trägern der politischen Bildung eine stark theorieelastige Inhaltsvermittlung vermutet wird, zum anderen aber auch daran, dass unter den potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Bereich Erwachsenenbildung die politikfernen und unpolitischen Lebenswelten stark ausgeprägt sind (vgl. Baden-Württemberg-Stiftung 2015). Bürgerinnen und Bürger aus anderen Lebenswelten wiederum sind durchaus interessiert, neigen aber zur Delegation politischer Problemlösungen an Expertinnen und Experten und spezialisierte Politikerinnen und Politiker. Demokratie wird bei dieser Gruppe als reines Regierungshandeln definiert. Die daraus resultierende Ferne zu Weiterbildungsangeboten spiegelt sich in einer bescheidenen Nachfrage nach politischer Bildung und in einem letztlich niedrigen Weiterbildungsangebot in diesem Bereich.

Es gibt aber auch die partizipatorischen Lebenswelten, die „Mitgestalter, Mitbestimmer und Macher“ (vgl. Baden-Württemberg-Stiftung 2015, S. 213), deren demokratisches Engagement von einem starken Handlungsinteresse und einer auch individuell verantworteten Handlungspraxis geleitet ist. Dieses partizipative Demokratieverständnis findet sich auch bei Personen, die durch ihr Engagement in der Freiwilligenarbeit und beim bürgerschaftlichen Engagement zum Ausdruck bringen, dass sie Demokratie nicht nur als eine Regierungs-, sondern primär auch als eine Lebensform verstehen. Im Unterschied zur geringen Teilnahme an den expliziten Angeboten der politischen Erwachsenenbildung ist die Partizipation beim freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagement als hoch einzuschätzen.

7.3 Aktuelle Quellen zur Analyse des Zusammenhangs von freiwilligem, bürger- oder zivilgesellschaftlichem Engagement und Weiterbildung

Die vorhandenen Datenquellen geben Auskunft über die Anzahl der gemeinnützigen Organisationen und ihre finanziellen und personellen Ressourcen. Sie ermöglichen eine Einschätzung des Spendenaufkommens für gemeinnützige Zwecke sowie eine Ausarbeitung der Informationen zum hohen Umfang des freiwilligen Engagements im Erwachsenenalter im Zeitverlauf. Gleichzeitig ist der Zusammenhang von bürger- und zivilgesellschaftlichem Engagement mit Bildung und Weiterbildung noch deutlich weniger analysiert. Die Stiftung Aktive Bürger-

schaft kritisiert, dass komplexere Fragen nach den gesellschaftlichen Wirkungen des bürgerschaftlichen Engagements oder den Zusammenhängen von Engagement und Demokratie eher spekulativ beantwortet werden. Dennoch gibt es einige Quellen, die das Feld empirisch erhellen:

- Eine Tochtergesellschaft der Stiftung Aktive Bürgerschaft führt Umfragen zu gemeinnützigen Organisationen und zur organisierten Zivilgesellschaft durch.
- Das Deutsche Zentrum für Altersfragen leitet seit 2011 auf der Basis von Telefoninterviews den Deutschen Freiwilligensurvey, der repräsentativ und inhaltlich breit gefächert das Engagement von Personen über 14 Jahren bis ins höhere Alter im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) deskriptiv abbildet.
- Seit 2012 gibt es, ebenfalls unter der Federführung des BMFSJ, in jeder Legislaturperiode einen Bericht über das bürgerschaftliche Engagement in Deutschland, der jeweils mit einer Stellungnahme der Bundesregierung veröffentlicht wird.
- Das Statistische Bundesamt liefert im Sozialbericht für Deutschland auch Daten zum sozialen und zivilgesellschaftlichen Engagement.
- Thematisch einschlägig sind das wissenschaftliche Verbundprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) zu den nicht monetären Erträgen der Weiterbildung (2019).
- Praxisbezogen und aktuell sind die Informationsdienste der Stiftung Aktive Bürgerschaft.

7.4 Freiwilliges Engagement in Deutschland und die Bedeutung von Weiterbildung

Der zuletzt veröffentlichte repräsentative Freiwilligensurvey zum freiwilligen Engagement in Deutschland (vgl. BMFSFJ 2014) steht als Replikationsstudie in der Tradition der Forschungsbefunde seit 1999 und zeigt für die 14- bis über 65-Jährigen folgende Entwicklungen:

- Das Freiwilligenengagement ist enorm breit gefächert und umfasst sehr verschiedene Tätigkeiten. Die Anteile freiwillig Engagierter sind besonders hoch in den Bereichen Sport und Bewegung, Schule und Kindergarten, Kultur und Musik, im sozialen Bereich sowie im kirchlich-religiösen Bereich. Einen mittleren Stellenwert haben im Freiwilligensurvey die Bereiche außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Politik und politische Interessen-

vertretung sowie Umwelt, Naturschutz und Tierschutz. Geringere Anteile richten ihr Engagement auf Unfall- und Rettungsdienste oder die freiwillige Feuerwehr, die berufliche Interessenvertretung außerhalb des Betriebs, den Gesundheitsbereich oder die Kriminalitätsprävention. Auch im zeitlichen Verlauf hat sich von 1999 bis 2014 an dieser Reihung grundsätzlich nichts geändert (vgl. BMFSFJ 2014, S. 6).

- Der Anteil freiwillig engagierter Menschen ist in Deutschland von 65,8 Prozent im Jahr 1999 auf 70,2 Prozent im Jahr 2014 angestiegen, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen gibt. Männer sind etwas häufiger engagiert und gehen eher administrativen Tätigkeiten nach, während Frauen vermehrt persönliche Hilfeleistungen anbieten. Die Bereitschaft zum Engagement sinkt im höheren Lebensalter (etwa ab dem 65. Lebensjahr); adäquat hierzu weisen die jungen Erwachsenen eine besonders hohe Engagementquote auf. Die Bildungsunterschiede sind ausgeprägt, denn knapp drei Fünftel (58,6 Prozent) der Personen mit niedriger Schulbildung, aber drei Viertel der Höherqualifizierten (76 Prozent) engagieren sich im öffentlichen Raum. Es lässt sich auch sagen, dass eine prosoziale und universale Werteorientierung das freiwillige Engagement stützt. Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen eine gleich starke Bereitschaft zum Engagement (vgl. BMFSFJ 2014).
- Es ist also zu konstatieren, dass es eine hohe Bereitschaft zum freiwilligen Engagement gibt, wobei auch aus Sicht der freiwillig Engagierten informelle und nonformale Unterstützungsangebote, insbesondere in Form von Fort- und Weiterbildung, notwendig sind, um den zivilgesellschaftlichen Aufgaben kompetent nachkommen zu können. Die Bereitschaft, sich künftig zu engagieren, ist auch bei den aktuell nicht engagierten Personen sehr hoch. In dieser Gruppe gibt jeder Zweite an, für ein künftiges Engagement bereit zu sein.
- Trotz der hohen Bereitschaft zum Engagement sinkt die für freiwillige Tätigkeiten aufgewendete Zeit. Waren es 1999 ca. 50 Prozent der Engagierten, die nur bis zu zwei Stunden in der Woche für ihre freiwillige Tätigkeit aufgewendet hatten, sind es heute ca. 60 Prozent. Der Anteil jener, die sechs und mehr Stunden pro Woche aufwenden, ist im gleichen Zeitraum dagegen leicht zurückgegangen. Ob hierfür beispielsweise Freizeitwünsche, verstärkte berufliche Anforderungen oder organisatorische Umstrukturierungen in den Verbänden und Vereinigungen ursächlich sind, lässt der Freiwilligensurvey offen. Unverändert engagiert sich etwa ein Drittel aller Engagierten langfristig, also über zehn Jahre. Der Einstieg in das freiwillige Engagement ist über alle Lebensphasen verteilt. Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement und dabei unter anderem die heute besonders herausfordernden

freiwilligen Tätigkeiten in der Integrationsarbeit mit Migrantinnen und Migranten sowie in der Inklusionsarbeit mit Behinderten werden häufig von Menschen im späteren Lebensalter ausgeübt.

Ohne Zweifel setzt freiwilliges Engagement einerseits häufig fachliche und soziale Kompetenzen voraus, ermöglicht jedoch andererseits auch persönlich bedeutsam empfundene Lernerfahrungen (Erwerb von Fachkenntnissen und Kompetenzen z. B. im Bereich Zeitmanagement, Problemlösungen etc.). Dabei ist die organisationale, regionale und kulturelle Rahmung für aktives zivilgesellschaftliches Handeln bedeutsam (vgl. Simonson/Vogel/Tesch-Römer 2014). Nach wie vor ist über die Hälfte der freiwillig Engagierten in Organisationen wie Kirchen, Gewerkschaften, Volkshochschulen oder kommunalen sowie staatlichen Einrichtungen tätig, aber auch das Engagement in kleinen individuellen Gruppen beziehungsweise Selbsthilfegruppen hat weiter an Bedeutung gewonnen. In dieser Hinsicht ist das freiwillige Engagement also ambivalent zu deuten. Einerseits kommt durch die Zunahme des freiwilligen Engagements außerhalb von Institutionen zum Ausdruck, dass sich – im Sinne der Individualisierungsthese – viele Bürgerinnen und Bürger nicht mehr langfristig in die Arbeit von traditionellen und staatlichen Institutionen einbinden lassen. Andererseits weist das starke freiwillige Engagement vieler Bürgerinnen und Bürger auf das Interesse hin, in einer individualisierten, wenig institutionalisierten Form zum Allgemeinwohl in einer demokratischen Gesellschaft beizutragen.

Zweiter Engagementbericht des Bundestages. Der Deutsche Bundestag hat im Jahr 2009 die Bundesregierung beauftragt, einmal in jeder Legislaturperiode einen wissenschaftlichen Bericht einer jeweils neu einzusetzenden Sachverständigengruppe – inklusive einer Stellungnahme der Bundesregierung – vorzulegen, der sowohl eine allgemeine Bestandsaufnahme des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland als auch die Bearbeitung eines spezifischen Schwerpunktthemas beinhaltet. Hatte der erste Bericht den Titel „Für eine Kultur der Mitverantwortung“, so behandelt der zweite Bericht das Schwerpunktthema „Demographischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung“ (vgl. BMFSFJ 2017). Auf über 500 Seiten dieses äußerst differenzierten Berichts wird begründet, warum Engagementpolitik eine neue Schwerpunktaufgabe der Gesellschaftspolitik ist, wie Dialog und Kooperation als Basis des bürgerschaftlichen Engagements gefördert werden können, warum bürgerschaftliches Engagement eine Gelingensbedingung – beispielsweise für die Integration von Personen mit Migrationshintergrund oder die Inklusion und Partizipation benachteiligter sozialer

Gruppen – ist und wie unter den veränderten Bedingungen des demografischen Wandels bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement zur lokalen Entwicklung beitragen können. Bürgerschaftliches Engagement und politische Partizipation sind dabei eng aufeinander bezogen und es wird der an die Länder und Kommunen gerichtete Appell unterstrichen, die Partizipationsangebote weiter zu stärken. Die Bundesministerien haben in den letzten Jahren ihrerseits zahlreiche Modellprojekte gefördert, die den Einstieg in und die Qualität des bürgerschaftlichen Engagements unterstützen (z. B. Bildungspatenschaften, Schulbegleiter-Ausbildungen, gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen, Mentoring zur Integration von Personen mit Migrationshintergrund oder aktives Altern). Im Engagementbericht wird der enge Zusammenhang von Demokratie, Menschenrechten und der individuellen Eigenverantwortung betont. Dabei wird die schwierige Differenzierung von „unzivilen“ und „zivilen“ Formen des Engagements angesprochen: „Die Bundesregierung unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass jeglichen Engagement- und Beteiligungsformen, die Hass, Intoleranz und Ausgrenzung gegenüber bestimmten Personengruppen in einer strafrechtlich relevanten Weise zum Ausdruck bringen, mit den Mitteln des Rechtsstaats konsequent zu begegnen ist“ (BMFSFJ 2017, S. 13). Gefordert und gefördert sind Initiativen, die sich für eine lebendige Demokratie und gegen Menschenfeindlichkeit einsetzen.

Genannt werden von der Bundesregierung diverse Freiwilligendienste, die auch als „Lernorte“ thematisiert werden: „Die Freiwilligendienste sind als Lern- und Orientierungsdienste der Förderung der Bildungsfähigkeit und des lebenslangen Lernens verpflichtet. Freiwilligendienste bieten den Teilnehmenden die Chance der Orientierung. (...) Freiwillige (können sich) durch soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und Kompetenzerwerb in der fachlichen Tätigkeit weiterentwickeln“ (BMFSFJ 2017, S. 11). In unserem Kontext ist die Feststellung wichtig, dass „Bildung einerseits als Voraussetzung und andererseits als Folge von freiwilligem Engagement verstanden werden kann“ (BMFSFJ 2017, S. 24). In der Stellungnahme der Bundesregierung wird der Freiwilligen-survey 2014 zustimmend herangezogen und es wird festgestellt, „dass Personen mit einem hohen Schulabschluss sich zu einem deutlich höheren Anteil engagieren als Menschen mit mittlerer und niedriger Schulbildung. Gleichzeitig gab ein Großteil der Befragten an, im Engagement an sozialen Fähigkeiten und Fachkenntnissen dazu zu lernen“ (BMFSFJ 2017, S. 25).

Die für die Weiterbildung notwendige empirische Engagementforschung wird in ihren Aufgaben differenziert benannt. Der Blick richtet sich beispielsweise auf

Analysen zu regionalen, nationalen und europäischen Ausprägungen und Traditionen des Engagements, auf Studien zu besonderen Themenfeldern informeller Hilfeleistungen sowie auf Analysen zu den Leitungsaufgaben im Rahmen des freiwilligen Engagements.

7.5 Freiwilliges Engagement in den Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das freiwillige Engagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung hat bis heute eine tragende und strategische Bedeutung. Im kirchlichen und im gewerkschaftlichen Bereich, aber vor allem in den in der Erwachsenen- und Weiterbildung tragenden Verbands- und Vereinskontexten ist die Stellung des freiwilligen Engagements oft so stark, dass die Arbeit der ehrenamtlich Tätigen die Existenz der Organisationen sichert. Ohne die große Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement hätte sich die Erwachsenen- und Weiterbildung nicht als vierte Säule des Bildungssystems etablieren können (vgl. Nittel/Spahn/Hodapp 2018). Die hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Erwachsenen- und Weiterbildung konnten sich – wenn man dies mit anderen Bereichen des organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. Tippelt/Nittel 2016) vergleicht – erst relativ spät in den 1960er und 1970er Jahren durchsetzen. Durch die Etablierung von Möglichkeiten zum Studium von Pädagogik als Haupt- und Nebenfach an Universitäten wurde die Professionalisierung der pädagogischen Berufe vorangetrieben. Heute sind ca. vier Millionen Personen hauptberuflich im pädagogischen Dienstleistungsbereich tätig, darunter mittlerweile auch 700.000 Fachkräfte im Bereich Weiterbildung (vgl. Ambos u. a. 2017). Das rechtliche Subsidiaritätsprinzip in der Weiterbildung ist das Resultat einer historischen Entwicklung, die durch die Lesegesellschaften der Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine des 19. Jahrhunderts, durch die kirchlichen Bildungsstätten des 18. und 19. Jahrhunderts, aber auch aufgrund der Universitätsausdehnungsbewegung des frühen 20. Jahrhunderts die Basis für die moderne Erwachsenen- und Weiterbildung darstellte. Alle diese Vorläufer setzten auf „die ehrenamtliche Beteiligung an Volksbildung (als) eine aus dem Hauptberuf resultierende Nebenpflicht, eine gesellschaftliche Konvention beziehungsweise eine bildungspolitische Verpflichtung“ (Seitter 2007, S. 35).

Damals wie heute kann sich das bürgerschaftliche Engagement – wie auch die pädagogische Professionalität – nicht ohne normative Orientierung entfalten. Analytisch notwendig ist in der Weiterbildung ein breites, universalistisches

Bildungsverständnis, das zumindest drei Dimensionen betont (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 2):

- individuelle Regulationsfähigkeit, verstanden als Fähigkeit des Individuums, das eigene Verhalten zur Umwelt, zur eigenen Biografie und zur öffentlichen Gemeinschaft selbständig zu gestalten,
- Humanressourcen, verstanden als Sicherung und Weiterentwicklung des Arbeitskräftepotential, sowohl in ökonomischer als auch in partizipativer Perspektive,
- gesellschaftliche Integration und demokratische Solidarität, verstanden als Fähigkeit zur sozialen Teilhabe und zur kulturellen Aneignung sowie zur sozial-kognitiven Empathie, um die Interessen- und Lebenslagen der jeweils sozial und ethnisch Anderen zu verstehen und zu achten. Gerade Empathie und die Fähigkeit zur sozialen Rollenübernahme sind für das bürgerschaftliche Engagement in der Weiterbildung – und nicht nur in diesem pädagogischen Bereich – notwendig.

Milieustudien zeigten, dass es hauptberuflich professionelle, aber auch ehrenamtlich Tätige in der Weiterbildung eher selten mit jener sozialen Gruppe zu tun haben, der sie selbst zuzuordnen sind (vgl. Barz/Tippelt 2004). Man muss sich in andere Lebenslagen und Lebenswelten hineindenken können, um teilnehmerorientiert und anschlussfähig, aber auch wissensadäquat zu handeln. Gerade das bürgerschaftliche Engagement in der Weiterbildung basiert auf der informierten und intelligent planenden Konstruktion von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Hierzu ist eine solide Kenntnis ausgewählter Ergebnisse der Erziehungs- und Bildungsforschung auch im ehrenamtlichen Bereich notwendig. Empirisch wäre noch genauer herauszuarbeiten, welche Kenntnisse in den Teilbereichen des bürgerschaftlichen Engagements in der Erwachsenen- und Weiterbildung tatsächlich relevant sind. In jedem Fall ist eine enge Kooperation des hauptamtlichen professionellen Personals und der freiwillig bürgerschaftlich Engagierten, also der Ehrenamtlichen, unbedingt notwendig.

7.6 Fort- und Weiterbildung als Stütze des freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagements

Wie wirkt sich Fort- und Weiterbildung auf und innerhalb des freiwilligen Engagements aus und hat Weiterbildung Einfluss auf die durchschnittliche Dauer des demokratischen Engagements?

In mehreren Projekten, die vom BMBF gefördert wurden, werden derzeit die nicht monetären Erträge der Weiterbildung analysiert. In einem dieser Projekte⁵⁰ sollen die bekannten Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und politischer Partizipation sowie gesellschaftlichen Wertorientierungen genauer aufgezeigt werden. Dabei wurde unter anderem auf das Wahlverhalten, die Mitgliedschaft in Verbänden und Parteien, die Beteiligung an Bürgerinitiativen und auf freiwilliges Engagement eingegangen. Da in den bisherigen bivariaten Betrachtungen der Einfluss der beruflichen Bildungsbiografien und der Arbeitskontexte auf die politische Partizipation nur ungenau dargestellt werden konnte, wird in dem 2019 abgeschlossenen Verbundprojekt angestrebt, darzulegen, wie politische Partizipation durch Bildungserleben, beruflichen Bildungsstand und berufliche Position sowie den Arbeitskontext beeinflusst wird. Die ersten zugänglichen Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahme an Weiterbildung positiv mit der Beibehaltung eines freiwilligen Engagements auf individueller Ebene zusammenhängt. Allerdings konnte bisher kein direkter Zusammenhang zwischen der finanziellen Unterstützung von Weiterbildungsorganisationen und der individuellen Beteiligung an freiwilligem und bürgerschaftlichem Engagement nachgewiesen werden.

Nach einer Reanalyse der Daten des Freiwilligensurveys kann als gesichert gelten, dass sich die Fortbildungsbeteiligung innerhalb eines freiwilligen Engagements auf die durchschnittliche Dauer des Engagements positiv auswirkt, obwohl (nicht steuerbare) Faktoren wie das Alter einen wesentlich stärkeren Einfluss haben. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat auch die Annahme geprüft, dass sich steigende Fortbildungsquoten innerhalb des freiwilligen Engagements nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern auch auf die an Fort- und Weiterbildung nicht teilnehmenden freiwillig Engagierten positiv auswirkt, da erhöhte Fortbildungsquoten gleichzeitig mit erhöhten Investitionen in freiwilliges Engagement einhergehen. Diese Investitionen wiederum haben die Signalwirkung, dass freiwilliges Engagement öffentlich wertgeschätzt wird. Da öffentliches Interesse und Wertschätzung von freiwilligem Engagement zu den zentralen Motiven von freiwillig Engagierten gehören, werden tatsächlich sowohl an Fortbildungen Teilnehmende als auch Nicht-Teilnehmende zu einer Verlängerung ihres Engagements angeregt. Darüber hinaus profitieren auch Nicht-Teilnehmende von der zugewonnenen Expertise der fort- und weiterbildungsaktiven Engagierten, da sich zum einen die organisatorischen Abläufe im Engagement verbessern und zum anderen das in der Fortbildung erworbene Wissen in der jeweiligen Freiwilligenarbeit weitergegeben wird. Investitionen

⁵⁰ Vgl. <https://www.die-bonn.de/id/32420/about/html/>.

in Fortbildungsmaßnahmen innerhalb des freiwilligen Engagements können offenbar ein effektives Steuerungselement zur Förderung langfristigen Engagements sein (vgl. Rüber/Güteryüz/Schrader 2019).

Sicher zielt die Teilnahme an Fortbildung innerhalb eines freiwilligen Engagements darauf ab, die eigenen Kompetenzen so zu erweitern, dass eine kontinuierliche und qualifizierte Ausübung der Tätigkeit möglich wird. Die neuen Sekundäranalysen des DIE zum Freiwilligenurvey unterstützen die Annahme, dass durch Investitionen in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für freiwillig Engagierte das Engagement nachhaltig gestärkt werden kann (vgl. Rüber/Güteryüz/Schrader 2019). Eine erhöhte Teilnahme an Fortbildungen der Ehrenamtlichen kann möglicherweise aber auch limitierende Konsequenzen nach sich ziehen: z. B. können ein Mangel an Selbstvertrauen, der zu bewältigende Zeitaufwand oder die erwarteten institutionellen Bindungen zu Überforderung führen (vgl. Rüber/Güteryüz/Schrader 2019). Allerdings sind dies lediglich Befürchtungen, die empirisch bislang nicht evident sind und mit dem vorhandenen Datenmaterial auch nicht erhärtet werden können. Interessant wäre beispielsweise auch zu wissen, in welchen spezifischen Bereichen des Engagements Fortbildungen von welchen Gruppen besonders stark nachgefragt werden. Hier ist die Weiterbildungs- und Fortbildungsforschung künftig gefordert. Auch sind international vergleichende Studien durchzuführen, da sich die Organisationsformen freiwilligen Engagements international deutlich unterscheiden. Eine solche international vergleichende Perspektive ist sinnvoll, um die konkreten Steuerungsmöglichkeiten der Politik in Bezug auf Angebot und Nachfrage freiwilligen Engagements genauer aufzeigen zu können.

Zum jetzigen Zeitpunkt ist allerdings festzuhalten, dass bürgerschaftlich und zivilgesellschaftlich Engagierte sehr häufig an Fort- und Weiterbildungsangeboten interessiert sind, denn sie wollen ihre ehrenamtliche Tätigkeit auf möglichst hohem Niveau anbieten und durchführen. Bei den Fortbildungsangeboten, die auf Bundes- und Länderebene bestehen, geht es nicht um eine ausbildungsintensive Professionalisierung der freiwilligen Tätigkeit, sondern um die Sicherung der Qualität des eigenen Engagements. Ein Blick auf die Fortbildungsangebote und die strategischen Workshops zum bürgerschaftlichen Engagement zeigen eine große Breite der Themen. Ausschnittweise sind folgende Themen zu nennen (vgl. unter anderem Stiftung Aktive Bürgerschaft 2019):

- mit Ehrenamtlichen professionell arbeiten,
- Kooperationen zwischen Engagement fördernden Einrichtungen und Vereinen,
- Mitglieder gewinnen und begeistern,

- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit,
- Fundraising oder: Wie sichere ich die Zukunft meiner Organisation?,
- Öffentlichkeitsarbeit per Internet und Social Media,
- Projektmanagement und Veranstaltungsorganisation,
- Konfliktbearbeitung im Ehrenamt und rechtliche Fragen,
- Datenschutz und Urheberrecht im Ehrenamt,
- Vereins- und Vorstandsarbeit aktiv gestalten,
- der Weg zum Dream-Team,
- Wirkungsorientierung im bürgerschaftlichen Engagement – eine Positionsbeschreibung,
- Finanzen (Vermögen und Einnahmen),
- Förderung (Bürgerengagement und Bürgergesellschaft),
- Kundenorientierung (Dienstleister für Stifter und Spender),
- interne Organisationsprozesse (Management und Governance),
- Weiterentwicklung (Personen und Organisation).

Selbstverständlich bestehen – trotz dieser Fortbildungsangebote – die Unterschiede zum hauptberuflichen professionellen Personal weiter. Die Professionalität der Hauptberuflichen ist durch fünf Merkmale charakterisiert: Akademisierung und Höherqualifizierung, Verberuflichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung (vgl. Nittel/Spahn/Hodapp 2018; Tippelt 2019). Diese Merkmale treffen auf das bürgerschaftliche Engagement nicht in gleicher Weise zu. Andererseits sind die zentralen pädagogischen Handlungsfelder beispielsweise in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die die Fachkompetenz der dort Tätigen prägen, auch für die freiwillig oder ehrenamtlich Engagierten zutreffend: Unterrichten, Organisieren, Sanktionieren, Beraten und Begleiten (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2016). Man muss allerdings feststellen, dass bislang die Formen digitalen Lernens im Fortbildungs- und im Beratungsbereich noch nicht hinreichend genutzt werden, obwohl die Digitalisierung in diesen pädagogischen Handlungsfeldern besondere Möglichkeiten bietet (vgl. vbw 2018, S. 203).

Besonders hervorzuheben ist für das bürgerschaftliche Engagement im Erwachsenenalter die Orientierung an einigen universalen Bildungsideen, denn die bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Bildungspraxis ist explizit den Ideen der Menschenrechte und der Menschenwürde verpflichtet. Das wird sichtbar, wenn man sich zwei aktuell politisch diskutierte und stark geförderte Schwerpunkte des bürgerschaftlichen Engagements in der Erwachsenen- und Weiterbildung vergegenwärtigt: die Integration von Migrantinnen und Migranten

sowie die Inklusion von Behinderten. Beide genannten sozialen Aufgabebereiche stellen Herausforderungen dar, die das freiwillige Engagement vieler Bürgerinnen und Bürger in den letzten Jahren prägten. Das Lernen für Demokratie und Zivilgesellschaft ist in diesem Kontext von Werten der Toleranz und der empathischen Solidarität mit nicht privilegierten sozialen Gruppen geprägt.

7.7 Gesellschaftliche Verantwortung und Teilnehmerorientierung in der Bildung als Voraussetzungen für Demokratie

Die Ergebnisse der Analysen zum mehrdimensionalen Wertewandel (vgl. Genesicke 2006) haben in der Debatte des bürger- und zivilgesellschaftlichen Engagements eine geringere Bedeutung als der Rekurs auf universelle und rechtliche Grundlagen dieses Engagements. Für das bürgerschaftliche freiwillige Engagement in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation und zum Gespräch mit „den Anderen“ besonders wichtig: den anderen Generationen, anderen ethnischen Gruppen, anderen sozialen Schichten und Milieus sowie religiösen und weltanschaulichen Gruppen. Dieser Bezug auf „die Anderen“ erfordert die persönliche Empathie der Handelnden und konzeptionell integrative und inklusive Ansätze von „Civic Education“ in der politischen Weiterbildung.

Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement verstärken und konkretisieren daher die didaktischen Grundprinzipien der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Unterrichten, die Planung und die Organisation von Weiterbildung streben an, die Interessen der aktuellen und der potentiellen Teilnehmenden anzusprechen. Die Konzepte der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung werden also angewendet, um durch spezifische didaktische Strategien die verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus mit ihren jeweiligen Interessen und Anliegen – auch in der politischen Bildung – zu erreichen (vgl. Reich/Tippelt 2004).

Freiwillig und bürgerschaftlich engagiert war die Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung seit ihren Anfängen in der Wiener Erwachsenenbildung Ende des 19. Jahrhunderts, aber erst in den späten 1960er und 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die Teilnehmerorientierung systematisiert. Richtet sich zum einen die Teilnehmerorientierung unmittelbar auf die Interessen der an der

Weiterbildung Partizipierenden, so thematisiert zum anderen die Zielgruppen- und Adressatenorientierung insbesondere jene Bürgerinnen und Bürger, die noch nicht an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Tietgens 1977). Zunächst wurde Zielgruppenarbeit geleistet, um insbesondere benachteiligte Gruppen in Programmen zur Förderung der Chancengerechtigkeit anzusprechen und damit demokratischen Anliegen zu entsprechen. Der Gefahr, durch die Separierung der relativ lernhomogenen benachteiligten Zielgruppen diese (ungewollt) zu stigmatisieren, entging man nicht immer (vgl. Tippelt 2019). Aber die bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Perspektive hob hervor, dass man von einer Zielgruppe nur dann sprechen kann, wenn die Betroffenen selbst aufgrund ihrer subjektiven Problemsicht ein besonderes Bildungsinteresse entwickeln. Eine bürgerschaftlich und zivilgesellschaftlich engagierte Erwachsenenbildung „berücksichtigt die Lebenssituation von Teilnehmer/innen nicht nur als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, sondern macht sie auch zum inhaltlichen Gegenstand des Lernprozesses. Typisch für ein solches Bildungskonzept sind besondere Lernhilfen und psycho-soziale Unterstützungsangebote“ (Schiersmann 1994, S. 508). Diese erfolgen professionell, aber auch in ehrenamtlicher freiwilliger Tätigkeit. Heute wird besonders im Kontext von Migration, Inklusion, bei der Arbeit mit Älteren oder der Alphabetisierung und Grundbildung eine Zielgruppenperspektive eingenommen.

Zuletzt zeigen die Befunde der Level-One-Studie (LEO) zur Literalität der deutschen Bevölkerung, dass 12,1 Prozent der befragten 18- bis 64-Jährigen lediglich eine äußerst geringe Kompetenz im Bereich der Literalität (Lesen und Schreiben) aufweisen (vgl. Grothluschen u. a. 2018). Das bedeutet, dass eine akute Förderung notwendig ist, damit auch für diese 6,2 Millionen Bürgerinnen und Bürger die Basis besteht, an der Demokratie verstehend und aktiv mitzuwirken.

Gerade in diesen, vor allem in der politischen Bildung relevanten Bereichen sind in der Weiterbildung viele Ehrenamtliche tätig.

Inklusion und Integration. Das bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Engagement stellt in der aktuellen Integrations- und Inklusionsdebatte die Teilnehmerorientierung, die Zielgruppenorientierung und den Bildungsbegriff in das Zentrum der Überlegungen. Bildung ist hierbei vielleicht ein deutscher Mythos, politische Lösung oder pädagogisches Programm – in jedem Fall ist sie sicher ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff, der für das bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Engagement identitätsstiftend ist. Es

klings aus heutiger Sicht idealistisch, aber der kritische Gebrauch der eigenen Vernunft im Sinne von Kant sowie die individuelle Erziehung zu einem handlungsfähigen Mitglied der Gesellschaft im Sinne von Wilhelm von Humboldt sind bis heute wichtige Zielkategorien eines demokratischen bürgerschaftlichen Engagements. Bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement stehen in der Tradition der Ideen der Menschenrechte und der Menschenwürde. Die Unantastbarkeit der Menschenwürde jedes einzelnen Individuums, der Wille zur Gerechtigkeit und die Förderung der Verantwortung für das Gemeinwesen sind ethische Fundamente von Bildung, die mit dazu beitragen, unser aller Leben human zu gestalten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1948/2011).

In der Inklusionsdebatte kommt dies explizit zum Ausdruck: Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat nach der Ratifizierung im Jahr 2009 in Deutschland eine pädagogische und bildungspolitische Diskussion zur Umsetzung der Inklusion in den Institutionen des Systems des lebenslangen Lernens ausgelöst. Die Konvention der Vereinten Nationen erinnert an unerledigte Aufgaben und verpflichtet ein inklusives Bildungssystem, Heterogenität und Individualität für die verschiedenen Teile des Bildungssystems verbindlich zu machen. Die Konvention der Vereinten Nationen zielt nicht nur auf den Abbau direkter Diskriminierung, sondern wendet sich ebenso gegen indirekt diskriminierende Strukturen, die einer gleichberechtigten Teilhabe von Personen mit Behinderung im Weg stehen: „The purpose of the present Convention is to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to promote respect for their inherent dignity“ (United Nations 2007, Article 1).

Für das bürgerschaftliche Engagement ist der Begriff der Inklusion in der Erwachsenen- und Weiterbildung breit zu fassen und nicht ausschließlich auf Personen mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten begrenzt (vgl. Dietschek/Meisel 2012; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Fischer 2018). Ausgehend von dem von der UNESCO formulierten Inklusionsbegriff (vgl. UNESCO 2009, S. 9) wird die verstärkte Partizipation an Lernprozessen und generell an der Kultur und am Gemeinwesen angestrebt. Inklusion in diesem breiten Verständnis muss zwar die Barrierefreiheit von Bildungsangeboten realisieren, muss aber gleichzeitig auch die Qualität in der Bildung und die Zielgruppen-, Teilnehmer- und Lebensweltorientierung als Prinzipien der Gestaltung von Bildungsangeboten einer bürgerschaftlich und zivilgesellschaftlich inspirierten Erwachsenen- und Weiter-

bildung anerkennen (vgl. Tietgens/Breloer/Dauber 1980; Siebert 2006; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013). Wenn man von einem pädagogisch breiten Inklusionsbegriff ausgeht, rücken neben Behinderung und chronischer Krankheit auch andere Aspekte von Benachteiligung oder Exklusion in den Blick, so dass Inklusion in den erwachsenenpädagogischen Diskursen häufig auch Personen mit Migrationshintergrund, sozial Benachteiligte und Bildungsferne sowie Arbeitslose oder Ältere mit einbezieht (vgl. Gebrande/Pfrang/Frericks 2019).

Inklusion ist aus einer bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Perspektive ein Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das uneingeschränkte Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe in der Gesellschaft zuschreibt. Unabhängig von den jeweiligen persönlichen Unterstützungsbedarfen wird durch bürgerschaftliches Engagement ein demokratisch organisiertes wie human gestaltetes Zusammenleben und gemeinsames Handeln der Menschen in modernen Gesellschaften angestrebt. Dabei gilt es, die großen Disparitäten bei den regionalen und lokalen Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen (vgl. Deutscher Bundestag 2017). Orientiert an den Menschenrechten wird soziale und politische Teilhabe nur möglich sein, wenn sich die basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) bei möglichst allen Erwachsenen entfalten können. Dies ist der Ausgangspunkt von Integrations- und Inklusionsansätzen, die in der Weiterbildung derzeit eine wichtige Rolle spielen. Im Jahr 2018 wurden in Deutschland über 14.000 Integrationskurse (vgl. BAMF 2019), vor allen Dingen für Personen mit Migrationshintergrund, angeboten, wobei der Erwerb der deutschen Sprache als Vorbedingung für gesellschaftliche Mitwirkung und Integration gilt. Die Integrationskurse vermitteln die Sprache und informieren gleichzeitig über die politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bundesrepublik Deutschland. In neueren Konzepten der Integrationskurse werden sprachliche und berufliche Fördermaßnahmen aufeinander bezogen und forciert. Dieser Bereich der sprachlichen, politischen und beruflichen Integration ist ebenfalls ein herausragendes Feld bürger- und zivilgesellschaftlichen Engagements.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung fördert also das kompetente Verfügen über die Verkehrssprache, stärkt eine basale Mathematisierungskompetenz, ermöglicht grundlegende fremdsprachliche Kompetenzen, verbessert die Kompetenz in der Nutzung von Informationstechnologien und die Befähigung zur Selbstregulation des Wissenserwerbs – immer vor dem Hintergrund eines individuell adaptierten Anforderungsniveaus. Insofern sind Erwachsenenbildung und bürgerschaftliches Engagement eine demokratische Notwendigkeit.

„Denn die Wahrnehmung von Grundrechten und die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems hängen von den Bildungsvoraussetzungen ab. (...) Bildung als Chance betrifft nicht zuletzt die komplexe Frage der Integration von Migranten und Flüchtlingen“ (Voßkuhle 2019, S. 14).

Im 70. Jahr der Existenz des Grundgesetzes erscheint es heute so wichtig wie nie, die Bedeutung der politischen Bildung zu betonen, allerdings kann dies nur in einer Erwachsenenbildung realisiert werden, die „Aufklärung ohne Phrasen“ anbietet (vgl. Adorno in Voßkuhle 2019, S. 18), denn in einer globalisierten und komplexer werdenden Welt müssen Bürgerinnen und Bürger kontinuierlich zu kritischem Denken und selbstbestimmter und aktiver Teilhabe befähigt werden.

In der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung arbeiten professionelle hauptberuflich Tätige mit bürgerschaftlich und ehrenamtlich Engagierten bei der Umsetzung dieser Aufgaben eng zusammen – niemand soll von diesen Bildungsprozessen von vornherein ausgeschlossen sein. Demokratische Bildung, bürgerschaftliches, zivilgesellschaftliches und freiwilliges Engagement sind dabei reale und unverzichtbare Hilfen.

7.8 Handlungsempfehlungen

Im wenig regulierten Bereich der Weiterbildung sind Empfehlungen naturgemäß nicht an den Staat als inhaltlich regulierende Instanz gerichtet, sondern in erster Linie an die Gesellschaft als Ganzes, die den Ehrenamtlichen Respekt schuldet, und die Wissenschaft, die viel zu wenig weiß über die empirischen Implikationen demokratiefördernder Institutionen, und an die Ehrenamtlichen selbst, um sie zu ermutigen, Professionalisierungsangebote einzufordern und zu nutzen.

Wertschätzung und Innovation. Das vielfältige bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Engagement in den traditionellen Organisationen, aber auch in der Politik und Öffentlichkeit muss gesellschaftlich und politisch eine hohe Akzeptanz und Wertschätzung erfahren. Das drückt sich unter anderem durch eine sichere finanzielle Förderung der Strukturen der politischen Bildung, des bürgerschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Engagements aus. Es kommt dabei auch darauf an, die politische Erwachsenenbildung und das bürgerschaftliche freiwillige Engagement bei teilnehmer- und zielgruppenorientierten Programmen enger zu vernetzen. Die modernen Medien können dabei zur interinstitutionellen Kooperation stärker genutzt werden als bisher.

Forschung und rationale Legitimation. Eine differenzierende Forschung zu den nicht monetären Erträgen der demokratischen und politischen Weiterbildung (unter anderem politische Partizipation, Gesundheit, Selbstwert) ist unbedingt fortzusetzen und zu vertiefen, um die Notwendigkeit und den Nutzen einer wissensbasierten Bildung für die Zivilgesellschaft im öffentlichen Diskurs rational zu legitimieren.

Fortbildung, Leitung und Kooperation. Die enge Kooperation der hauptberuflich Professionellen und der ehrenamtlich bürgerschaftlich Engagierten ist unbedingt zu gewährleisten. Hierzu sind kontinuierliche Fortbildungsangebote und partizipative Leitungsstrukturen in den Weiterbildungsinstitutionen zu stärken. Auch die medialen Möglichkeiten des Engagements – beispielsweise im Bereich der Beratung – sind auszuschöpfen.

Literatur

- Abs, H. J./Diedrich, M./Klieme, E. (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“. In: DIPF informiert, Nr. 6, S. 2–6.
- Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. – Münster: Waxmann.
- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. – Frankfurt: DIPF.
- Acemoglu u. a. 2005 = Acemoglu, D./Johnson, S./Robinson, J. A./Yared, P. (2005): From education to democracy? In: American Economic Review, Vol. 95, No. 2, pp. 44–49. – URL: <https://doi.org/10.1257/000282805774669916>.
- Acemoglu u. a. 2019 = Acemoglu, D./Naidu, S./Restrepo, P./Robinson, J. A. (2019): Democracy does cause growth. In: Journal of Political Economy, Vol. 127, No. 1, pp. 47–100. – URL: <https://doi.org/10.1086/700936>.
- Achour, S./Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. – Schriftenreihe des Netzwerks Bildung, Bd. 35. – Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf> – Download vom 01.11.2019.
- Advisory Group on Citizenship (1998): Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. – London: Qualifications and Curriculum Authority. – URL: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/resource/advisory-group-citizenship-report-crick-report> – Download vom 09.01.2020.
- Albert u. a. 2019 = Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Leven, I./Utzmann, H./Wolfert, S. (2019): Jugend 2019. – 18. Shell-Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. – Weinheim/Basel: Beltz.
- Albert, M./Hurrelmann, K. (2006): Jugend 2006. – 15. Shell-Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck. – Frankfurt a. M.: Fischer.

- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2015): Jugend 2015. – 17. Shell-Jugendstudie: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. – Frankfurt a. M.: Fischer. – URL: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i2.23658>.
- Algan, Y./Cahuc, P. (2014): Trust, growth, and well-being: New evidence and policy implications. In: Aghion, P./Durlauf, S. N. (Ed.): Handbook of Economic Growth. – Amsterdam: North Holland, pp. 49–120. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53538-2.00002-2>.
- Almond, G. A./Verba, S. (1963): The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations. In: Levitsky, S./Ziblatt, D. (2018): How democracies die. – New York: Random.
- Ambos u. a. 2017 = Ambos, I./Koscheck, S./Ohly, H./Weiland, M. (2017): BIBB/DIE-wbmonitor 2016 – Kulturelle Vielfalt. gwa_1.0. – Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.). – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Aner, K. (2005): „Ich will, dass etwas geschieht“. Wie zivilgesellschaftliches Engagement entsteht – oder auch nicht. – Berlin: Edition sigma.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (2002): Elternfragebogen für Klein- und Vorschulkinder (CBCL/1½–5). – Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arens, A. K./Watermann, R. (2017): Political efficacy in adolescence: Development, gender differences, and outcome relations. In: Developmental Psychology, Vol. 53, No. 5, pp. 933–948. – URL: <https://doi.org/10.1037/dev0000300>.
- Arrow, K. J. (1972): Gifts and exchanges. In: Philosophy & Public Affairs, Vol. 1, No. 4, pp. 343–362.
- Arzheimer, K. (2012): Mikrodeterminanten des Wahlverhaltens: Parteiidentifikation. In: Gabriel, O. W./Westle, B. (Hrsg.): Wählerverhalten in der Demokratie. Eine Einführung. – Baden-Baden: Nomos, S. 223–246.
- Austin, G./Bondü, R./Elsner, B. (2017): Longitudinal relations between children's cognitive and affective theory of mind with reactive and proactive aggression. In: Aggressive Behavior, Vol. 43, pp. 440–449. – URL: <https://doi.org/10.1002/ab.21702>.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld: wbv Publikation.
- Avdeenko, A./Siedler, T. (2017): Intergenerational correlations of extreme right-wing party preferences and attitudes toward immigration. In: *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 119, pp. 768–800. – URL: <https://doi.org/10.1111/sjoe.12190>.
- Baas, M./Baethge, M. (2017): Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben: Expertise im Rahmen des Ländermonitors berufliche Bildung. – Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Online-Publikation. – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue_Publikationen/Entwicklung_Berufsausbildung_2017.pdf – Download vom 07.03.2019.
- Backhaus-Maul, H./Roth, C. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. – Wiesbaden: VS Verlag.
- Baden-Württemberg-Stiftung (2015): Jahresbericht 2015. Die Würde des Menschen ist unantastbar. – Stuttgart: Baden-Württemberg-Stiftung gGmbH.
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. – Reihe: Bildungsreform, Bd. 7. – Bonn-Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Baethge-Kinsky, V./Baethge, M./Lischewsky, J. (2016): Bedingungen beruflicher Kompetenzentwicklung: Institutionelle und individuelle Kontextfaktoren. In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. – Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 32. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 265–293.
- Ball, C. L./Smetana, J. G./Sturge, A. M. L. (2017): Following my head and my heart: Integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. In: *Child Development*, Vol. 88, No. 2, pp. 597–611. – URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.12605>.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bargel, T. (2010): Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. Referat bei der Tagung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) in Berlin, Dezember 2010. – URL: https://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Bargel_101214_PK276.pdf – Download vom 21.06.2019.
- Bargel, T. (2017): Studentische Orientierungen gegenüber Studien, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihen des Studierendensurveys 1983–2013. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, H. 91. – Konstanz: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Barro, R. J. (1996): Democracy and growth. In: *Journal of Economic Growth*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–27. – URL: <https://doi.org/10.1007/BF00163340>.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 1: *Praxishandbuch Milieumarketing*. – Bielefeld: wbv Verlag.
- Bauer u. a. 2012 = Bauer, J./Diercks, U./Rösler, L./Möller, J./Prenzel, M. (2012): Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 40, S. 101–120.

- Baumert u. a. 2016 = Baumert, J./Becker, M./Cortina, K./Köller, O./Kropf, M./Maaz, K. (2016): Die Entwicklung des politischen Interesses und des Selbstkonzepts der politischen Kompetenz vom Jugend- bis in das Erwachsenenalter. In: Schippling, A./Grunert, C./Pfaff, N. (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung: Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. – Opladen: Budrich, S. 323–354. – URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf014p.23>.
- Baumrind, D. (1991): Parenting styles and adolescent development. In: Brooks-Gunn, J./Lerner, R./Petersen, A. (Ed.): Family transitions. – Hillsdale: Erlbaum, pp. 111–163.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – URL: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7._auflage.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. – München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. – URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.2122499.pdf> – Download vom 07.10.2019.
- Baykara-Krumme, H./Deimel, D. (2017): Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. – Münster: Waxmann, S. 306–324.
- Beck, K./Bienengraber, T./Parche-Kawik, K. (2000): Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Befunde zur beruflichen Primärsozialisation und Implikationen für die Weiterbildung. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: Leske + Budrich, S. 191–208. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97460-0_16.

- Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.) (2016): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. – Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 32. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, H./Krüger, T. (2018): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bd. 2. – 6. überarb. und erw. Neuaufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 913–930. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_45.
- Beller, S. (2012): Longitudinale Effekte einer Erzieher-fokussierten Intervention zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines demokratischen Erziehungsstils auf Erzieher und ein- bis dreijährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. – FU Berlin: Dissertation. – URL: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3714?show=full> – Download vom 29.10.2019.
- Bellmann, L./Dummert, S./Mohr, S. (2016): Übernahme nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss? Betriebliche Determinanten für die Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb. – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 112, H. 2, S. 184–210.
- Belwe, K. (2006): Editorial zu Bürgerschaftliches Engagement. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2006, S. 2.
- Bernauer u. a. 2009 = Bernauer, T./Jahn, D./Kuhn, P./Walter, S. (2009): Einführung in die Politikwissenschaft. – Baden-Baden: Nomos.
- Besand, A. (2014): Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen – Probleme und Perspektiven. – Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Beutel, S. I./Höhmann, K./Schratz, M. (2016): Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis. – Stuttgart: Klett.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2006): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Biehler u. a. 2018 = Biehler, R./Frischemeier, D./Podworny, S. (2018): Civic Engagement in Higher Education: A university course in civic statistics for mathematics preservice teachers. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Vol. 13, No. 2, pp. 169–182. – URL: <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/11>.
- Bilger u. a. 2013 = Bilger, F./Gnahs, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. – URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> – Download vom 04.12.2019
- Bilger u. a. 2017 = Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). – Bielefeld: wbv.
- Blake u. a. 2016 = Blake, P./Corbit, J./Callaghan, T./Warneken, F. (2016): Give as I give: Adult influence on children's giving in two cultures. In: Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 152, pp. 149–160. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.07.010>.
- Blank, J. (2013): Der Klassenrat. Grundlagen und Umsetzung. – Leipzig. – URL: https://www.derklassenrat.de/wp-content/uploads/2015/06/Der_Klassenrat_grundlagen-umsetzung-kurz1.pdf – Download vom 07.10.2019.
- Blankertz, H. (1971): Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Oppolzer, S./Lassahn, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. – Wuppertal: Henn, S. 20–33.
- BMBF 2017 = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. – URL: <https://www.bmbf.de/de/der-studierendensurvey-1036.html> – Download vom 25.06.2019.
- BMBF 2018 = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. – Bonn. – URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf – Download vom 04.12.2019.

- BMFSFJ 2014 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2014. – Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93914/e8140b960f8030f3ca77e8bbb4cee97e/freiwilligensurvey-2014-kurzfassung-data.pdf> – Download vom 30.04.2019.
- BMFSFJ 2017 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Zweiter Bericht über die Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland. Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement. Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung. – Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zweiter-bericht-ueber-die-entwicklung-des-buergerschaftlichen-engagements-in-der-bundesrepublik-deutschland/115660> – Download vom 20.11.2019.
- Bödeker, S. (2014): Die ungleiche Bürgergesellschaft – Warum soziale Ungleichheit zum Problem für die Demokratie wird. Bundeszentrale für politische Bildung. – URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/189941/die-ungleiche-buergergesellschaft?p=all> – Download vom 01.02.2019.
- Bond u. a. 2012 = Bond, R. M./Fariss, C. J./Jones, J. J./Kramer, A. D. I./Marlow, C./Settle, J. E./Fowler, J. H. (2012): A 61-million-person experiment in social influence and political mobilization. In: *Nature*, Vol. 489, pp. 295–298. – URL: <https://doi.org/10.1038/nature11421>.
- Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bremer, H. (2007): Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion. Vortrag auf dem 10. DIE-Forum Weiterbildung „Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe“. – URL: <https://www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf> – Download vom 17.04.2019.

- Bruner, S. F./Winklhofer, U./Zinser, C. (2001): Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Geschäftsstatistik zum Integrationskurs 2018. – URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3 – Download vom 13.07.2019.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2013): Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. In: Textor, M. R./Bostelmann, A. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. – URL: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kindbeziehung-partizipation/mitbestimmung-der-kinder-partizipation/124> – Download vom 29.10.2019.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Datenreport 2018. – Bonn.
- Burth, H. P. (2018): Politik beginnt früh und im Alltag. Politische Bildung in der Grundschule und inklusiven Schulen. In: Bundeszentrale für politische Bildung und der Kultusministerkonferenz: Bildung für die Demokratie?! Politikverständnis und -praxis in Schule und Unterricht. – Berlin.
- Camehl, G./Peter, H. F. (2017): Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern. In: DIW Wochenbericht, Nr. 51 + 52, S. 1197–1204.
- Carlo u. a. 2011 = Carlo, G./Mestre, M. V./Samper, P./Tur, A./Armenta, B. E. (2011): The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. In: International Journal of Behavioral Development, Vol. 35, No. 2, pp. 116–124. – URL: <https://doi.org/10.1177/0165025410375921>.
- Carter, A. S./Briggs-Gowan, J. (2000): The Infant-Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA). Unpublished manual. – Yale University of Massachusetts Boston, Department of Psychology.

- Caruso, M./Schatz, S. J. (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, Bd. 68, H. 13–14. – URL: <http://www.bpb.de/apuz/266575/entstehung-und-institutionalisierung-politischer-bildung-in-deutschland?p=all> – Download vom 25.03.2019.
- Casale, R./Molzberger, G. (2018): Studium Generale in der BRD nach 1945. Zu Konstitution und Wandel universitärer Bildungsformate. In: *Erziehungswissenschaft*, 29. Jg., H. 56, S. 121–132. – URL: <https://doi.org/10.3224/ezw.v29i1.14>.
- Casper u. a. 2018 = Casper, M./Kuhlmeier, W./Poetzsch-Heffter, A./Schütt-Sayed, S./Vollmer, T. (2018): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in kaufmännischen Berufen – ein Ansatz der Theorie- und Modellbildung aus der Modellversuchsforschung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, H. 33, S. 1–29. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe33/casper_etal_bwpat33.pdf – Download vom 07.09.2019.
- Castelló-Climent, A. (2008): On the distribution of education and democracy. In: *Journal of Development Economics*, Vol. 87, No. 2, pp. 179–190. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2007.10.006>.
- Chen, C. H./Yang, Y. C. (2019): Revisiting the effects of project based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. In *Educational Research Review* 26, pp. 71–81. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Cierpka, M. (2004): Das Fördern von Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. Jg. 35, H. 1, S. 37–50. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11612-004-0004-y>.
- Cohen, A./Vigoda, E./Samorly, A. (2001): Analysis of the mediating effect of personal-psychological variables on the relationship between socioeconomic status and political participation: A structural equations framework. In: *Political Psychology*, Vol. 22, No. 4, pp. 727–757. – URL: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00260>.
- Collini, S. (2012): *What are universities for?* – London: Penguin.

- Council of Europe (2010): Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. – URL: <https://rm.coe.int/16803034e5> – Download vom 20.11.2019.
- Council of Europe (2016): Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. – Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2016): Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. – Strasbourg: Council of Europe Publishing – URL: <https://rm.coe.int/16806ccc0b> – Download vom 07.10.2019.
- Council of Europe (2018): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. – Strasbourg: CoE. – URL: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> – Download vom 20.11.2019.
- Cygan-Rehm, K. (2018): Is additional schooling worthless? Revising the zero returns to compulsory schooling in Germany. CESifo Working Paper 7191. – München: CESifo.
- Dahl, A./Paulus, M. (2019): From interest to obligation: The gradual development of human altruism. In: *Child Development Perspectives*, Vol. 13, pp. 10–14. – URL: <https://doi.org/10.1111/cdep.12298>.
- Dahl, V. (2017): Reducing adolescents' approval of political violence: The social influence of universalistic and immigrant-friendly peers. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 225, pp. 302–312. – URL: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000298>.
- Dalton, R. J./Welzel, C. (2014): The civic culture transformed: From allegiant to assertive citizens. – Cambridge: Cambridge Univ. Press. – URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139600002>.
- Davis, M. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, pp. 113–126. – URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>.

- Decker, O./Brähler, E. (Hrsg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. – Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dee, T. S. (2004): Are there civic returns to education? In: *Journal of Public Economics*, Vol. 88, No. 9–10, pp. 697–720. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.11.002>.
- Deimel, D./Hoskins, B./Abs, H. J. (2019): How do school affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? In: *Educational Psychology*. – URL: <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>.
- Delli Carpini, M. X. (2000): GEN.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment. In: *Political Communication*, Vol. 17, pp. 341–349. – URL: <https://doi.org/10.1080/10584600050178942>.
- Der Minister für Bildung und Kultur (Hrsg.) (2018): *Bildungsprogramm mit Handreichungen für Saarländische Krippen und Kindergärten*. – URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Inhalt_2018_screen.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Detjen, J. (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* – 2. Aufl. – München: Oldenbourg. – URL: <https://doi.org/10.1524/9783486741902>.
- Detjen u. a. 2012 = Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißenö, G. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. – Wiesbaden: Springer VS. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2010) (Hrsg.): *Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis*. – Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. – URL: <https://www.dkjs.de/themen/fruehe-bildung/> – Download vom 29.10.2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1948/2011): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948*. – URL: http://www.unesco.de/erklaerung_menschenrechte.html – Download vom 17.04.2019.

- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. – Bonn.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2017) (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. – URL: <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderreport-2017-demokratiekompetenz-von-kindern-und-jugendlichen/> – Download vom 29.10.2019.
- Dewey, J. (1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. – Braunschweig: Westermann.
- Dewey, J. (2016): Democracy and education. – New York: Macmillan.
- Diamond, L. (2015): Facing up to democratic recession. In: Journal of Democracy, Vol. 26, No. 1, pp. 141–155. – URL: <https://doi.org/10.1353/jod.2015.0009>.
- Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) (2017): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – 4. unveränd. Aufl. April 2017. – URL: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.1061397.pdf> – Download vom 17.03.2019.
- Diedrich, M. (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. – Münster: Waxmann.
- Dietschek, E. J./Meisel, K. (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation: Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 30–33.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft 11, S. 47–61. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4.
- Dörner, A./Notz, K./Stark, W. (2019): Social Entrepreneurship Education. Sozial und unternehmerisch denken und handeln. – Essen: Bildung durch Verantwortung, Schriftenreihe. – URL: https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere_Social_Entrepreneurship.pdf – Download vom 25.06.2019.

- Eberle u. a. 2016 = Eberle, F./Schumann, S./Kaufmann, E./Jüttler, A./Ackermann, N. (2016): Modellierung und Messung wirtschaftsbürgerlicher Kompetenz von kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz und in Deutschland. In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 32. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 93–117.
- Eckert, M. (2015): Die Problematik des beruflichen Übergangssystems. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Handlungsfelder und Grundprobleme. Berufsbildung konkret, Bd. 12. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 107–119.
- Eckstein, K./Noack, P. (2018): Politische Sozialisation. In: Gniewosz, B./Titzmann, P. (Hrsg.): Handbuch Jugend. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 371–387.
- Eckstein, K./Noack, P./Gniewosz, B. (2012): Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. In: *Journal of Adolescence*, Vol. 35, pp. 485–495. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.002>.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. – Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. – Bonn: BLK. – URL: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf> – Download vom 07.10.2019.
- Ehrlich, B. (2011): STEP-Elternteraining. Wege zu erfüllten familiären Beziehungen. – Stuttgart: Kohlhammer.
- Eisenberg, N. (2018): Empathy-related responding and its relations to positive development. In: Roughley, N./Schramme, T. (Ed.): *Forms of fellow feeling: Empathy, sympathy, concern and moral agency*. – New York, NY: Cambridge University Press, pp. 165–183. – URL: <https://doi.org/10.1017/9781316271698.007>.
- Eisenberg, N./Eggum, N./Di Giunta, L. (2010): Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. In: *Social Issues and Policy Review*, Vol. 4, pp. 143–180. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>.

- Elkana, Y./Klöpffer, H. (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. – Hamburg: Edition Körber.
- Ellguth, P. (2018): Die betriebliche Mitbestimmung verliert an Boden. – URL: <https://www.iab-forum.de/die-betriebliche-mitbestimmung-verliert-an-boden/> – Download vom 24.05.2018.
- Erikson, E. (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- European Commission (2018): European education and training monitor 2018. – Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2018): Council recommendation on key competences for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union, C 189/1.
- European Education and Training Expert Panel (2019): Issue Paper – Inclusion and citizenship. – URL: https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/european_union_postet2020_expert_panel_inclusion_and_citizenship_issue_paper.pdf – Download vom 19.12.2019.
- Eurydice (2005): Citizenship education at school in Europe. – Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012): Citizenship education in Europe. – Brussels: European Commission.
- Eurydice (2017): Citizenship education at school in Europe. – Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fachkommission nach § 53 PflBG (01.08.2019): Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. – URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/P/Pflegeberufegesetz/2019_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf – Download vom 18.09.2019.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. – München: Urban und Schwarzenberg.

- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. – Bern: Huber.
- Fischer u. a. 2015 = Fischer, A./Seeber, S./Michaelis, C./Müller-Harms, J. (2015): Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und informelles Lernen in betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufen. In: Niedermaier, G. (Hrsg.): Informelles Lernen. Schriften für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 9. – Linz: Trauner, S. 143–158.
- Fischer, V. (2018): Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 2, 6. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1279–1296. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_64.
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1997): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. – Bonn: Dietz.
- Flöter u. a. 2013 = Flöter, M./Egert, F./Lee, H.-J./Tietze, W. (2013): Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In: Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, D. (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weimar: verlag das netz, S. 107–137.
- Frech, S./Richter, D. (Hrsg.) (2017): Der Beutelsbacher Konsens – Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ganten, Detlev (2006): Naturwissenschaften: alles, was man wissen muss. – 3. Aufl.– München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gasser, L./Malti, T. (2018): Moralische Entwicklung. In: Gniewosz, B./Titzmann, P. (Hrsg.): Handbuch Jugend. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 256–273.
- Geboers u. a. 2013 = Geboers, E./Geijsel, F./Admiraal, W./Dam, G. ten (2013): Review of Effects of Citizenship Education. In: Educational Research Review 9, pp. 158–173. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>.

- Gebrande, J./Pfrang, C./Frericks, G. (2019): Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Geißel, B. (2006): Kritische Bürgerinnen und Bürger – Gefahr für Demokratien? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12/2006, S. 3–9.
- Gensicke, T. (2006): Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12/2006, S. 9–16.
- Gensicke, T. (2015): Jugend 2015. Aufbruch als Heimkehr oder Was uns das Verständnis der Jugend über Leitkultur lehrt. Vortrag auf dem Jugendpolitischen Forum, Politisch-Programmatisches Wochenende (PPW) der Friedrich-Naumann-Stiftung in Gummersbach, November 2015.
- Gensicke, T./Picot, S./Geiss, S. (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. – Wiesbaden: Springer VS.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Glaeser u. a. 2004 = Glaeser, E. L./La Porta, R./Lopez-de-Silanes, F./Shleifer, A. (2004): Do institutions cause growth? In: *Journal of Economic Growth*, Vol. 9, No. 3, pp. 271–303. – URL: <https://doi.org/10.1023/B:JOEG.0000038933.16398.ed>.
- Glüer, M./Lohaus, A. (2016): Typisch weiblich – typisch männlich? Erziehungsverhalten und Bildungsangebote von männlichen und weiblichen Fachkräften im Kindergarten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 63, S. 180–192. – URL: <https://doi.org/10.2378/peu2016.art16d>.
- Gniewosz, B./Noack, P./Buhl, M. (2009): Political alienation in adolescence: Associations with parental role models, parenting styles, and classroom climate. In: *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 33, pp. 337–346. – URL: <https://doi.org/10.1177/0165025409103137>.

- Gökbudak, M./Hedtke, R. (2019): Ranking politische Bildung 2018. – Bielefeld: Universität Bielefeld. – URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2934293/2934488.pdf> – Download vom 20.11.2019.
- Goll, T. (2019): „Darf's noch etwas mehr sein?“ – Anspruch und Wirklichkeit von Interdisziplinarität im Fach Sozialwissenschaften. In: Lotz, M./Pohl, K. (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. – Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 113–122.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. – Wiesbaden: Springer VS. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09116-3>.
- GPJE 2004 = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gradstein, M./Justman, M. (2002): Education, social cohesion, and economic growth. In: American Economic Review, Vol. 92, No. 4, pp. 1192–1204. – URL: <https://doi.org/10.1257/00028280260344722>.
- Greiner, W.-D. (1990): Das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung. Drei Beziehungsmodelle als Ansatzpunkt für didaktische Überlegungen. In: Cremer, W./Klein, A. (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 404–413. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-95692-7_21.
- Gresham, F. M./Elliot, S. M. (2008): Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scale Manual. – San Antonio: Pearson.
- Grob, U. (2006): Entwicklung und Stabilität von konventionellem politischem Interesse in langfristiger Perspektive. Ergebnisse aus der Life-Studie. In: Itel, A./Merkens, H. (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–92. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90502-0_5.

- Grothlüschen u. a. 2018 = Grothlüschen, A./Buddeberg, K./Dutz, G./Heilmann, L./Stammer, C. (2018): LEO: Leben mit geringer Literalität. Pressebrochure, Hamburg. – URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> – Download vom 12.07.2019.
- Guiso, L./Sapienza, P./Zingales, L. (2011): Civic capital as the missing link. In: Benhabib, J./Bisin, A./Jackson, M. O. (Ed.): Handbook of Social Economics. – Amsterdam: North Holland, pp. 417–480. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53187-2.00010-3>.
- Haberberger, C. (2018): A return to understanding: Making liberal education valuable again. In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 50, No. 11, pp. 1052–1059. – URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1342157>.
- Hafeneger, B. (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Bd. 2, 4. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1111–1132. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_49.
- Hahn-Laudenberg, K. (2019): Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In: Pohl, K./Lotz, M. (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. – Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 169–177.
- Hahn-Laudenberg, K./Abs, H. J. (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. – Münster: Waxmann, S. 77–111.
- Hahn-Laudenberg, K./Jasper, J./Abs, H. J. (2017): Sense of Citizenship in der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Veränderungen und Zukunftsaussichten. In: Tertium Comparationis, H. 23, Nr. 1, S. 62–91.
- Hamburger Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. – URL: <https://www.hamburg.de/content/blob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf> – Download vom 17.03.2019.

- Hannover, B./Greve, W. (2018): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. – 8. überarb. Aufl. – Weinheim: Beltz, S. 559–577.
- Hansen, R./Knauer, R. (2017): „Die Kinderstube der Demokratie“. Eckpunkte eines Konzepts zur Eröffnung von Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. – Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–27.
- Harbordt, S./Grieger, D. (Hrsg.) (1995): Demokratie lernen im Alltag? Führung, Konflikte und Demokratie in Ausbildung und Elternhaus. – Opladen: Leske + Budrich. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97313-9>.
- Heater, D. (2002): The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. In: Parliamentary Affairs, Vol. 55, pp. 457–474. – URL: <https://doi.org/10.1093/parlij/55.3.457>.
- Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung – 2. überarb. und aktual. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–43. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_2.
- Heid, H. (2013): Werteerziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 2, S. 238–257.
- Hekel, N./Neumann, S. (2016): Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Jg. 2016, H. 10, S. 22–25.
- Hentges, G. (1999): Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945. Theodor Litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedrich Oetinger) als Beispiele. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): Alte und Neue Rechte an den Hochschulen. – Münster: agenda Verlag, S. 159–176.
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. – Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. – URL: <https://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf> – Download vom 07.10.2019.

- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. – URL: https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/BEP_2019_Web.pdf – Download vom 29.10.2019.
- Hildebrandt, F./Preissing, C. (2016): Wertebildung in der Kita: Frühkindlicher Bildungsort mit vielen Zusatzaufgaben. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Werte lernen und leben: Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 93–114.
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. – Berlin. – URL: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf> – Download vom 07.10.2019.
- Himmelmann, G. (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratielernen und politischer Bildung. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. – Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–30. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_2.
- Himmelmann, G. (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch – 3. Aufl. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Höke, J. (2018): Kinderperspektiven auf Beteiligungsmöglichkeiten im Kindergarten. Implikationen für Forschung und Praxis vor dem Hintergrund kindlicher Akteurschaft und generationaler Ordnung. In: Ruppin, I. (Hrsg.): Kinder und Demokratie. – Weinheim: Beltz Juventa, S. 96–118.
- Hooghe, M./Boonen, J. (2015): The intergenerational transmission of voting intentions in a multiparty setting: An analysis of voting intentions and political discussion among 15-year-old adolescents and their parents in Belgium. In: *Youth & Society*, Vol. 47, pp. 125–147. – URL: <https://doi.org/10.1177/0044118X13496826>.
- Hopf, C. (1993): Rechtsextremismus und Beziehungserfahrungen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 22, S. 449–463. – URL: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0604>.

- Horn, H./Lux, T./Ambos, I. (2018): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2016. Kompakt. – DIE-Survey. – Bielefeld: wbv media.
- Hoskins u. a. 2012 = Hoskins, B./Abs, H. J./Han, C./Kerr, D./Veugelers, W. (2012): Participatory citizenship in the European Union. Contextual analysis report within the active citizenship in Europe. – London: Institute of Education.
- Huber, L. (2016): „Studium Generale“ oder „Schlüsselqualifikationen“? Ein Orientierungsversuch im Feld der Hochschulbildung. In: Kommertz, U./Mühleisen, S. (Hrsg.): Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. – Frankfurt a. M: Peter Lang, S. 101–122.
- Hußmann u. a. 2017 = Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D. (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann. – URL: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> – Download vom 07.10.2019.
- Imuta u. a. 2016 = Imuta, K./Henry, J./Slaughter, V./Selcuk, B./Ruffman, T. (2016): Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. In: *Developmental Psychology*, Vol. 52, pp. 1192–1205. – URL: <https://doi.org/10.1037/dev0000140>.
- ISB 2017 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2017): Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst. – URL: http://www.isb.bayern.de/download/19763/faks_endgueltiger_lehrplan_2017.pdf – Download vom 30.05.2019.
- ISB 2018 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2018): Schwerpunktthema: Demokratieerziehung im Kontext des neuen Gesamtkonzepts zur Politischen Bildung. – ISB Info, 1/2018.
- Jasper, J./Ziemes, J./Abs, H. J. (2017): Identität und politische Selbstwirksamkeit. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. – Münster: Waxmann, S. 112–134.

- Jedrzejczyk, P. (2019): Beruf und Employability in demokratischen Unternehmen. In: Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey, A. (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit und Employability. Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 35. – Bielefeld: wbv, S. 179–196.
- Jugert, P./Eckstein, K./Noack, P. (2018): Differential effects of school experiences on active citizenship among German and Turkish-origin students. In: *International Journal of Psychology*, Vol. 53, pp. 433–438. – URL: <https://doi.org/10.1002/ijop.12409>.
- Jung, E. (2016): Die arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung in der Berufsschule. Ziele, Lernfelder, konzeptionelle Umsetzung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 112, H. 1, S. 127–150.
- Kalicki, B. (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: Kalicki, B./Wolff-Marting, C./Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (Hrsg.): *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. – Freiburg i. Br.: Herder, S. 12–122.
- Kaube, J. (2014): Ein deutsches College ist unausweichlich. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.05.2014. – URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/folgen-der-bologna-reform-ein-deutsches-college-ist-unausweichlich-12936383.html> – Download vom 25.06.2019.
- Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung – 2. überarb. und aktual. Aufl.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 453–484. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_29.
- Kell, A. (2010): Berufsbildungsforschung. Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 355–367.
- Keller u. a. 2007 = Keller, H./Abels, M./Borke, J./Lamm, B./Lo, W./Su, Y./Wang, Y. (2007): Socialization environments of Chinese and Euro-American middle-class babies: Parenting behaviors, verbal discourses and ethnotheories. In: *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 31, pp. 210–217. – URL: <https://doi.org/10.1177/0165025407074633>.

- Kenner, M. (2013): Politische Orientierungen von Schülern beruflicher Schulen. In: Kenner, M./Jung, E./Lambertz, H.-G. (Hrsg.): Arbeits- und berufsbezogene politisch-ökonomische Bildung und die Verfasstheit von Arbeit: Herausforderungen, Konzepte, Kompetenzen. – bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6: 17. Hochschultage Berufliche Bildung 2013. – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ft15/kenner_ft15-ht2013.pdf – Download vom 08.09.2019.
- Kersting, N. (2018): Open Data, Open Government und Online Partizipation in der Smart City – Vom Informationsobjekt über den deliberativen Turn zur Algorithmokratie? In: Burh, L./Hammer, S./Schlözel, H. (Hrsg.): Der Staat, Internet und digitale Gouvernementalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–104. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18271-7_5.
- Kikas u. a. 2016 = Kikas, E./Lerkkanen, M.-K./Pakarinen, E./Poikonen, P.-L. (2016): Family- and classroom-related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. In: Educational Psychology, Vol. 36, No. 1, pp. 47–72. – URL: <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298>.
- KMBW 2019 = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. – Stuttgart.
- KMK 2002 = Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2004 = Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachkraft für Lagerlogistik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2004. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/FKLagerlogistik.pdf> – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2005 = Kultusministerkonferenz (2005): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Medizinischer Fachangestellter/Medizinische Fachangestellte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2005. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/MedizinischerFA.pdf> – Download vom 18.09.2019.

- KMK 2006 = Kultusministerkonferenz (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – Bonn. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf – Download vom 21.11.2019.
- KMK 2008 = Kultusministerkonferenz (2008): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf – Download vom 07.11.2019.
- KMK 2013a = Kultusministerkonferenz (2013a): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBueromanagement13-09-27-E_01.pdf – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2013b = Kultusministerkonferenz (2013b): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker und Kraftfahrzeugmechatronikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.04.2013. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KFZ-Mechatroniker13-04-25-E.pdf> – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2015a = Kultusministerkonferenz (2015a): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf – Download vom 07.10.2019.
- KMK 2015b = Kultusministerkonferenz (2015b): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf – Download vom 08.09.2019.

- KMK 2016a = Kultusministerkonferenz (2016a): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik und Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.01.2016. – Berlin. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Anlagenmechaniker_SHK_16-01-29-E.pdf – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2016b = Kultusministerkonferenz (2016b): Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel/Verkäufer und Verkäuferin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004 i. d. F. vom 16.09.2016. – Berlin. – URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel/Verkaeuer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> – Download vom 18.09.2019.
- KMK 2018 = Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. – Bonn. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf – Download vom 20.11.2019.
- KMK 2019a = Kultusministerkonferenz (2019a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. – Bonn. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf – Download vom 20.11.2019.
- KMK 2019b = Kultusministerkonferenz (2019b): Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. – Bonn. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf – Download vom 20.11.2019.
- Knauf, H. (2019): Partizipation von Kindern bei der Bildungsdokumentation. In: Frühe Bildung, Jg. 8, H. 1, S. 37–43. – URL: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000409>.

- Kneuer, M./Salzborn (Hrsg.) (2016): Web 2.0 – Demokratie 3.0? – Digitale Medien und ihre Wirkung auf demokratische Prozesse. In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, Sonderheft 2/2016. – Wiesbaden: Springer, S. 1–15.
- Knogler, M./Lewalter, D. (2014): Design-Based Research im naturwissenschaftlichen Unterricht. Das motivationsfördernde Potential situierter Lernumgebungen im Fokus. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 61, S. 2–14. – URL: <https://doi.org/10.2378/peu2014.art02d>.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays on moral development. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*, Bd. 2. – San Francisco: Harper & Row.
- Kray, J./Schaefer, S. (2018): Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim: Beltz, S. 215–238.
- Kuhlmeier, W./Mohoric, A./Vollmer, T. (2014): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013. Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kuhn, H. (2004): Adolescent voting for right-wing extremist parties and readiness to use violence in political action: Parent and peer contexts. In: *Journal of Adolescence*, Vol. 27, pp. 561–581. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.009>.
- Kuhn, H.-W./Massing, P./Skuhr, W. (1993): *Politische Bildung in Deutschland*. – Opladen: Leske + Budrich. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05736-9>.
- Kunter u. a. 2017 = Kunter, M./Kunina-Habenicht, O./Baumert, J./Dicke, T./Holzberger, D./Lohse-Bossenz, H./Terhart, E. (2017): *Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse des Projekts BilWiss*. In: Gräsel, C./Trempler, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* – Wiesbaden: Springer-Online, S. 37–54. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3.

- Kuper, H./Goldenbaum, A. (2011): Demokratie lernen in der Schule. Überlegungen und Befunde zur demokratiepädagogischen Schulentwicklung. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hrsg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. – Münster: Klemm + Oelschläger, S. 75–87.
- Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 14. – URL: https://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf – Download vom 07.09.2019.
- Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. – München: Vahlen. – URL: <https://doi.org/10.15358/9783800652860>.
- Lamla, J. (2019): Selbstbestimmung und Verbraucherschutz in der Datenökonomie. In: Politik und Zeitgeschehen, Jg. 69, H. 24–26, S. 49–54.
- Lamm u. a. 2018 = Lamm, B./Keller, H./Teiser, J./Gudi, H./Yovsi, R./Freitag, C./Poloczek, S./Fassbender, I./Suhrke, J./Teubert, M./Voehringer, I./Knopf, A./Schwarzer, G./Lohaus, A. (2018): Waiting for the second treat: Developing culture-specific modes of self-regulation. In: Child Development, Vol. 89, pp. e261–e277. – URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.12847>.
- Lange, D. (2008): Citizenship Education in Germany. In: Georgi, V. B. (Ed.): The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education, Bd. 666. – Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 89–95.
- Lantermann, E.-D. (2016): Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus. – München: Blessing.
- Lauth, H.-J./Wagner, C. (Hrsg.) (2009): Politikwissenschaft: Eine Einführung – 6. Aufl. – Paderborn: Schöningh.
- Lempert, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lempert, W. (1988): Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 40, S. 62–92.

- Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Levitsky, S./Ziblatt, D. (2018): How democracies die. – New York: Random.
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journal of Social Psychology*, Vol. 9, pp. 271–299. – URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>.
- Lex, T./Geier, B. (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–187. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92391-8_7.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* – Münster: Waxmann, S. 51–70.
- Lipset, S. M. (1959): Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy. In: *American Political Science Review*, Vol. 53, No. 1, pp. 69–105. – URL: <https://doi.org/10.2307/1951731>.
- Litt, T. (1954): *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Lochner, L. (2011): Nonproduction benefits of education: Crime, health, and good citizenship. In: Hanushek, E. A./Machin, S./Woessmann, L. (Eds.): *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. – Amsterdam: North Holland, pp. 183–282. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X>.
- Lösel u. a. 2018 = Lösel, F./King, S./Bender, D./Jugl, I. (2018): Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research. In: *International Journal of Developmental Science*, Vol. 12, pp. 89–102. – URL: <https://doi.org/10.3233/DEV-170241>.

- Maassen u. a. 2019 = Maassen, P./Andreadakis, Z./Stensaker, B./Gulbrand-
sen, M. (2019): The place of universities in society. – Hamburg: Körber
Stiftung. – URL: [https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/
koerber-stiftung/redaktion/gulch/pdf/2019/GUC-Studie_Langfassung_
The_Place_of_Universities_in_Society.pdf](https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/gulch/pdf/2019/GUC-Studie_Langfassung_The_Place_of_Universities_in_Society.pdf) – Download vom 21.06.2019.
- Mager, U./Nowak, P. (2012): Effects of student participation in decision making
at school. A systematic review and synthesis of empirical reseach. In:
Educational Research Review, Vol. 7, pp. 38–61. – URL: [https://doi.org/
10.1016/j.edurev.2011.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001).
- Malti, T./Krettenauer, T. (2013): The relation of moral emotion attributions to
prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. In: Child Development,
Vol. 84, pp. 397–412. – URL: [https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.
01851.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x).
- Manzel, S. (2017): Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politi-
sche Urteils- und Handlungsfähigkeit. In: Gapski, H./Oberle, M./Stauer,
W. (Hrsg.): Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische
Bildung und Medienbildung. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung,
S. 207–217.
- Manzel, S./Hahn-Laudenberg, K./Zischke, E. (2017): Lehrervoraussetzungen.
Ausbildung von Überzeugungen von Lehrer*innen im Fach Politik/Sozial-
wissenschaften. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.): Das politi-
sche Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and
Citizenship Education Study 2016. – Münster: Waxmann, S. 325–353.
- Marcia, J. (1966): Development and validation of ego identity status. In: Journal
of Personality and Social Psychology, Vol. 3, pp. 551–558. – URL: [https://
doi.org/10.1037/h0023281](https://doi.org/10.1037/h0023281).
- Masch, K./Knogler, M. (2017): Die Energiewende im Unterricht: Problemba-
siertes Lernen im Planspiel Energetingen. In: Petrik, A./Rappenglück, S.
(Hrsg.): Handbuch Planspiele in der Politischen Bildung. – Schwalbach/
Ts.: Wochenschau, S. 85–92.
- Massing, P. (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft. Ausgewählte Aufsätze. –
Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46–47/2012, S. 23–29.
- Massing, P. (2015): Die Bedeutung der Politikwissenschaft für die politische Bildung – eine Einführung. In: Bieling, H.-P./Massing, P./Pohl, K./Schieren, S./Varwick, J. (Hrsg.): *Kursbuch Politikwissenschaft. Einführung – Orientierung – Trends.* – Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 165–184.
- Massing, P./Weißenro, G. (Hrsg.) (1995): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischer Politikunterrichts.* – Opladen: Leske + Budrich. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6>.
- Matsuda, N. (2014): Can Universities supply citizenship education? A theoretical insight. In: *Japanese political science review* 2, S. 89–110. – URL: <https://doi.org/10.15545/2.89>.
- Mayer, K. U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile.* – Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 297–318.
- Meyer, T. (2010): *Was ist Politik?* – 3. akt. und erg. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michaelis, C. (2017): *Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung.* – Frankfurt a. M.: Peter Lang. – URL: <https://doi.org/10.3726/b10896>.
- Milligan, K./Moretti, E./Oreopoulos, P. (2004): Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. In: *Journal of Public Economics*, Vol. 88, No. 9–10, pp. 1667–1695. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005>.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013): *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.* – URL: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf – Download vom 17.03.2019.

- Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. – URL: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/01_Gesetze__Verordnungen__Empfehlungen/3_Verordnungen_und_Empfehlungen/BEE_Gesamt_geschuetzt_2019.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (o. J.): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. – URL: <https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de> – Download vom 17.03.2019.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. – URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – URL: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_januar_2016.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. – URL: http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Material_Orientierungsplan – Download vom 17.03.2019.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. – Frechen: Ritterbach Verlag. – URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf – Download vom 07.10.2019.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2017): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2016/17: Statistische Übersicht Nr. 395. – URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf – Download vom 20.11.2019.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. – URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=12 – Download vom 17.03.2019.
- Minnameier, G. (2016): Moralische Motivation und ökonomische Rationalität – eine Verhältnisbestimmung. In: Minnameier, G. (Hrsg.): Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 79–90.
- Minnameier, G./Lempert, W. (2018): Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. – 3. erw. Aufl. – Bielefeld: wbv, S. 311–319.
- Mouk, Y. (2018): The people vs. Democracy: Why our freedom is in danger and how to save it. – Harvard: Harvard Univ. Press. – URL: <https://doi.org/10.4159/9780674984776>.
- Müller, J. W. (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. – Berlin: Suhrkamp.
- Müller, K. U./Spieß, C. K./Wrohlich, K. (2014): Kindertagesbetreuung. Wie wird ihre Nutzung beeinflusst und was kann sie für die Entwicklung von Kindern bewirken? In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Jg. 83, H. 1, S. 49–67. – URL: <https://doi.org/10.3790/vjh.83.1.49>.
- Müller-Michaels, H. (2019): College sucht Campus. Ein Reformvorschlag. In: Forschung und Lehre, H. 26, S. 158–160.

- Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. – Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31– 52.
- Mudde, C./Rovira Kaltwasser, C. (Eds.) (2012): Populism in Europe and the Americas – Threat or corrective for democracy? – Cambridge: Cambridge Univ. Press. – URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139152365>.
- Nassi, A. (1981): Survivors of the sixties: Comparative psychosocial and political development of former Berkeley student activists. In: American Psychologist, Vol. 36, pp. 753–761. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.7.753>.
- National Assessment Governing Board (2014): Civics Framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress. – URL: <https://www.nagb.gov/content/nagb/assets/documents/publications/frameworks/civics/2014-civics-framework.pdf> – Download vom 18.12.2019.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2011): Civics 2010. National Assessment of educational progress at grades 4, 8 and 12. – Washington. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519208.pdf> – Download vom 07.10.2019.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017): Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.): Berlin. – URL: <https://www.dkjs.de/themen/fruehe-bildung/> – Download vom 29.10.2019.
- Neuhaus, J. (2018): Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. – URL: <https://doi.org/10.13109/9783666452598>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. – URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/publikationen/publikationen-kindergarten--kindertagesstaetten-85728.html> – Download vom 17.03.2019.

- Niemi, R. G./Craig, S. C./Mattei, F. (1991): Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study. In: *The American Political Science Review*, Vol. 85, pp. 1407–1413. – URL: <https://doi.org/10.2307/1963953>.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2016): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Nittel, D./Spahn, C./Hodapp B. (2018): Pädagogische Professionalität? Die Kooperationskultur zwischen hauptberuflich Tätigen und ehrenamtlich engagierten Bürgerinnen und Bürgern in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten. In: Massumi, M./Terhart, H. (Hrsg.): *Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordnung*. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 338–358.
- Nunner-Winkler, G./Meyer-Nikele, M./Wohlrab, D. (2006): *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. – Wiesbaden: Springer VS.
- Nunner-Winkler, G./Paulus, M. (2018): Prosoziale und moralische Entwicklung. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim: Beltz, S. 537–557. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_21.
- Nussbaum, M. C. (2012): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. – Princeton: Princeton University Press.
- Oberle, M. (2016): Der Beutelsbacher Konsens – eine kritische Würdigung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 251–259.
- Oberle, M. (2017a): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: Gapski, H./Oberle, M./Staufer, W. (Hrsg.): *Medienkompetenz – Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 187–196.

- Oberle, M. (2017b): Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In: Oberle, M./Weißenro, G. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie. – Wiesbaden: Springer, S. 17–29. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_2.
- Oberle, M. (2018): Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen. Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In: Manzel, S./Oberle, M. (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. – Wiesbaden: Springer VS, S. 85–97. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_8.
- Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, H./Detterbeck, K. (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. – Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 101–117.
- Oberle, M./Leunig, J. (2017): EU-Planspiele im Politikunterricht – Effekte auf politische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Petrik, A./Rappenglück, S. (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 240–252.
- OECD 2016 = Organisation for Economic Co-operation and Development (Ed.) (2016): Society at a glance 2016: OECD social indicators. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD 2019 = Organisation for Economic Co-operation and Development (Ed.) (2019): Society at a glance 2019: OECD social indicators. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. – Opladen: Leske + Budrich. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97566-9>.
- Oettinger, W. (1951): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. – Stuttgart: Metzler.
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W./Oser F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim: Beltz, S. 63–89.

- Oser, F. (2003): Verständnis von Demokratie und Staatsbürgerschaft sowie Vertrauen in die Regierung. In: Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.): *Jugend ohne Politik*. – Chur: Rüegger, S. 55–76.
- Oser, F./Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F./Althof, W. (2001): Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. – Weinheim: Beltz, S. 233–268.
- Oskarsson, S./Dawes, C./Lindgren, K.-O. (2018): It runs in the family. In: *Political Behavior*, Vol. 40, pp. 883–908. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11109-017-9429-1>.
- Papke-Hirsch, N./Adam, A./Ruppin, I. (2018): Politische Bildung schon in Kindertageseinrichtungen? Internationale und nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich. In: Ruppin, I. (Hrsg.): *Kinder und Demokratie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 51–72.
- Parker-Gwin, R./Mabry, J. B. (1998): Service learning as pedagogy and civic education: comparing outcomes for three models. In: *Teaching Sociology*, Vol. 26, No. 4, pp. 276–291. – URL: <https://doi.org/10.2307/1318768>.
- Paulus, M./Leitherer, M. (2017): Preschoolers' social experiences and empathy-based responding relate to their fair resource allocation. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 161, pp. 202–210. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.005>.
- Paulus, M./Schmidt, M. (2018): The early development of the normative mind. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 165, pp. 1–6. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.011>.
- Pelozo, J./Eilert, M./Allen, A. (2016): How descriptive norms influence prosocial behavior. *AMA Winter Educators' Conference Proceedings*, Vol. 27, pp. L-24–L-25.

- Petermann, F./Koglin, U. (2013): Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens. In: Petermann, F./Koglin, U.: Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis. Berlin: Springer, S. 141–164. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-22466-9_11.
- Pohl, K. (2016): Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In: Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Interviews zur Politikdidaktik. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 514–555.
- Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. – Die Deutsche Schule, Jg. 108, H. 1, S. 9–32.
- Preissing, C./Heller, E. (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. – Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Psacharopoulos, G. (2018): Education for a better citizen: An assessment. In: EENEE 2018 = European Expert Network on Economics of Education (2018): Education for a better citizen: An assessment. – EENEE Analytical Report No. 35. – Luxembourg: Publications Office of the European Union. – URL: <https://doi.org/10.2766/18048>.
- Putnam, R. D. (1993): Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. – Princeton, NJ: Princeton University Press. – URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>.
- Quintelier, E. (2015): Intergenerational transmission of political participation intention. In: Acta Politica, Vol. 50, pp. 279–296. – URL: <https://doi.org/10.1057/ap.2014.19>.
- Rauner, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee der beruflichen Bildung. In: Heidegger, G./Gerd, P./Weisenbach, H. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. – Frankfurt a. M.: VS Verlag, S. 32–50. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-93636-3_4.

- Rebmann, K. (2006): Berufliche Umweltbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. – 2. überarb. und aktual. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299–312. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_18.
- Reckwitz, A. (2017): Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. – Berlin: Suhrkamp. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2.
- Regner, M./Schubert-Suffrian, F. (2018): Partizipation in der Kita. Dritte überarbeitete und erweiterte Neuauflage. – Freiburg i. Br.: Verlag Herder.
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Didaktische Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 23–36.
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. – Weinheim: Beltz.
- Reinders, H./Youniss, J. (2006): School-based required community service and civic development in adolescents. In: Applied Developmental Science, Vol. 10, pp. 2–12. – URL: https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_1.
- Reinhardt, S. (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelman, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–141. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_10.
- Rekker u. a. 2019 = Rekker, R./Keijsers, L./Branje, S./Meeus, W. (2019): The formation of party preference in adolescence and early adulthood: How and when does it occur in the multiparty context of the Netherlands? In: Young, Vol. 27, pp. 48–68. – URL: <https://doi.org/10.1177/1103308818757037>.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, H. 47, S. 78–92.
- Richter, D. (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B. (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. – Weinheim: Beltz Juventa.
- Roberts u. a. 2018 = Roberts, S./Guo, C./Ho, A./Gelman, S. (2018): Children's descriptive-to-prescriptive tendency replicates (and varies) cross-culturally: Evidence from China. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 165, pp. 148–160. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.018>.
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. – Weinheim, München: Juventa.
- Rüber, I. E./Güteryüz, D./Schrader, J. (2019): Weiterbildungsbeteiligung und die Dauer freiwilligen Engagements in Deutschland – Eine Pseudo-Panel Analyse. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Bd. 7.
- Ruhose, J./Thomsen, S. L./Weilage, I. (2019): The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. In: *Economics of Education Review*, Vol. 72, pp. 166–186. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010>.
- Ruppig, I. (2018): Partizipation und Demokratie in Kindertagesstätten. Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung aus Kindersicht. In: Ruppig, I. (Hrsg.): *Kinder und Demokratie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–38.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): *Lehrplan Grundschule. Sachunterricht*. – Freistaat Sachsen. – URL: https://www.schule.sachsen.de/lpodb/web/downloads/12_lp_gs_sachunterricht_2019_final.pdf?v2 – Download vom 19.12.2019.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. – URL: <https://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37> – Download vom 17.03.2019.
- Sander, W. (2007): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Sander, W. (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. – 4. völlig überarb. Aufl. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der Politischen Bildung. In: Gloe, M./Oeftering, T. (Hrsg.): Perspektiven auf den Politikunterricht heute. – Baden-Baden: Nomos, S. 129–148. – URL: <https://doi.org/10.5771/9783845281636-129>.
- Saner, L. (2014): Studium generale. Auf dem Weg zu einem allgemeinen Teil der Wissenschaften. – Wiesbaden: VS Verlag.
- Schachner u. a. (2019) = Schachner, M./Schwarzenthal, M./van de Vijver, F./Noack, P. (2019): How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 111, pp. 703–716. – URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000303>.
- Schick, A./Cierpka, M. (2016): Empathieförderung in Kindergarten und Schule mit „Faustlos“. In: Roth, M./Schönefeld, V./Altmann, T. C. (Hrsg.): Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. – Berlin: Springer, S. 41–51. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8_4.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1996): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. – Stuttgart: Klett.
- Schiersmann, C. (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 501–509. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-83532-1_37.
- Schmid, C. (2012): The value “social responsibility” as a motivating factor for adolescents’ readiness to participate in different types of political actions, and its socialization in parent and peer contexts. In: Journal of Adolescence, Vol. 35, pp. 533–547. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.009>.

- Schmid, C./Watermann, R. (2018): Demokratische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Bd. 2, 4. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1133–1153. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_50.
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. – Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 241–262.
- Schneider, G./Toyka-Seid, C. (2020): Das junge Politik-Lexikon von www.hanisauland.de – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schneider, H./Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf – Download vom 31.10.2019.
- Schröter, F. (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. – Bonn: J. H. W. Dietz.
- Schuhmacher, N./Collard, J./Kärtner, J. (2017): The Differential role of parenting, peers, and temperament for explaining interindividual differences in 18-months-olds' comforting and helping. In: *Infant Behavior & Development*, Vol. 46, pp. 124–134. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.01.002>.
- Schulz u. a. 2018 = Schulz, W./Ainley, J./Fraillon, J./Losito, B./Agrusti, G./Friedman, T. (2018): *Becoming citizens in a changing world*. IEA International Civic and Citizenship European Study 2016. International Report. – Cham: Springer. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>.
- Schulz, W./Ainley, J./Fraillon, J. (2010): Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries. ICCS 2009 International Report. – Amsterdam: IEA.

- Schulze-Stocker u. a. 2016 = Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O./Terhart, E./Kunter, M. (2016): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbst eingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 1–25. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0671-9>.
- Schumann u. a. 2017 = Schumann, S./Kaufmann, E./Eberle, F./Juettler, A./Ackermann, N. (2017): Being an economic-civic competent citizen: a technology-based assessment of commercial apprentices in Germany and Switzerland. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, Vol. 9, No. 13. – URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0056-1>.
- Schwanitz, Dietrich (2001): Bildung: alles, was man wissen muß. – 12. überarb. Aufl. – Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Sczesny, C./Lüdecke-Plümer, S. (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand. Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 94, S. 403–420.
- Seeber u. a. 2014 = Seeber, S./Fischer, A./Michaelis, C./Müller, J. (2014): Zur Messung von Kompetenzen zum nachhaltigen Wirtschaften mit einem Situational Judgement Test. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 146, S. 6–9.
- Seeber, S./Seifried, J. (2019): Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, H. 3, S. 485–508. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00876-2>.
- Seifried u. a. 2019 = Seifried, J./Beck, K./Ertelt, B.-J./Frey A. (Hrsg.) (2019): Beruf, Beruflichkeit und Employability – Wirtschaft. Beruf. Ethik. – Bd. 35. – Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung Eine Einführung. – Bielefeld: Bertelsmann.

- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. – URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf – Download am 05.09.2019.
- Selman, R. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. – Frankfurt: Suhrkamp.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. – URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/fruehkindliche-bildung/> – Download vom 17.03.2019.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.) (2017): Rahmenlehrplan 1–10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. – Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Siebert, H. (2006): Lerninformation und Bildungsbeteiligung. DIE Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen: Studentexte für Erwachsene. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Siedler, T. (2010): Schooling and citizenship in a young democracy: Evidence from postwar Germany. In: *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112, No. 2, pp. 315–338. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2010.01604.x>.
- Simonson, J./Vogel, C./Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2014): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. – Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. – URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93916/527470e383da76416d6fd1c17f720a7c/freiwilligensurvey-2014-langfassung-data.pdf> – Download vom 03.12.2019.
- Slagt u. a. 2016 = Slagt, M./Dubas, J./Dekovi, M./van Aken, M. (2016): Differences in sensitivity to parenting depending on child temperament: A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 142, pp. 1068–1110. – URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000061>.

- Snowden, E. (2019): *Permanent Record*. – New York: Macmillan.
- Sommer u. a. 2019 = Sommer, M./Rucht, D./Haunss, S./Zajak, S. (2019): *Fridays for Future*. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. – ipb working paper 2/2019. – URL: <https://protestinstitut.eu/projekte/demonstrationsbefragungen/befragung-fridays-for-future> – Download vom 12.01.2020.
- Sprinthall, N. A. (2009): Milgram, Kohlberg, and Dostoevsky. In: *American Psychologist*, Vol. 64, pp. 620–621. – URL: <https://doi.org/10.1037/a0017111>.
- Steinberg, L. (1990): *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. In: Feldman, S./Elliot, G. (Hrsg.): *At the threshold. The developing adolescent*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, S. 255–276.
- Stewart, D./Sprinthall, N./Shafer, D. (2000): *Moral development in public administration*. In: Cooper, T. L. (Ed.): *Handbook of administrative ethics*. – New York: Marcel Dekker, pp. 457–480.
- Stiftung Aktive Bürgerschaft (2019): *Weiterbildung für Bürgerstiftungen*. – URL: <https://www.aktive-buergerschaft.de/buergerstiftungen/weiterbildung-fuer-buergerstiftungen/> – Download vom 17.04.2019.
- Stomporowski, S. (2011): *Didaktische Markierungspunkte einer Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws09/stomporowski_ws09-ht2011.pdf – Download vom 07.09.2019.
- Straka, G./Macke, G. (2009): *Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule*. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 32, H. 4, S. 43–47.
- Stuck, A./Kammermeyer, G./Roux, S. (2016): *The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools*. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 24, No. 6, pp. 873–894. – URL: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>.

- Sturzbecher, D./Großmann, H./Welskopf, R. (2001): Hilfsbereit und humorvoll? Die kindlichen Einschätzungen des Erziehungsverhaltens von Eltern und Erzieherinnen. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben.* – Neuwied: Luchterhand, S. 57–86.
- Sturzbecher, D./Hess, M. (2003): Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen.* – München: Ernst Reinhardt, S. 223–264. – URL: <https://doi.org/10.2378/9783497016600>.
- Sturzbecher, D./Waltz, C. (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen.* – München: Ernst Reinhardt, S. 13–44. – URL: <https://doi.org/10.2378/9783497016600>.
- Sutor, B. (1992): *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts.* – Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Textor, M. R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. In: Textor, M. R./Bostelmann, A. (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch.* – URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/1596> – Download vom 29.10.2019.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2015): *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen.* – URL: https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thuringer_bildungsplan-18_web.pdf – Download vom 17.03.2019.
- Tietgens, H. (1977): Adressatenorientierung in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 283–289.
- Tietgens, H./Breloer, G./Dauber, H. (1980): *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung.* – Braunschweig: Westermann.

- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. – Vollst. überarb. und aktual. Aufl. – Weimar: verlag das netz.
- Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): bildung.macht.gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 109–127. – URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0j1z.12>.
- Tippelt, R. (2019): Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – lebensweltliche Perspektiven der Bildungspraxis und der Weiterbildungsforschung. In: Gebrande, J./Pfrang, C./Frericks, G. (Hrsg.): Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, R./Nittel, D. (2016): Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In: Schröer, A./Göhlich, M./Weber, S. M./Pätzold, H. (Hrsg.): Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik – Wiesbaden: Springer VS, S. 137–149. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_14.
- Torres-Harding u. a. 2017 = Torres-Harding, S./Baber, A./Hilvers, J./Hobbs, N./Maly, M. (2017): Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. In: Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 13, pp. 1–18. – URL: <https://doi.org/10.1177/1746197916684643>.
- Towns, William W. (2018): An Organizational Development Examination of Higher Education Institution's Corporate Social Responsibility to Civic Engagement. In: vbw – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2015): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. – Münster: Waxmann.
- Turiel, E. (1983): The development of social knowledge: Morality and convention. – Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child. – URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> – Download vom 19.12.2019. – URL: <https://doi.org/10.18356/b588432f-en>.
- United Nations (2007): Convention on the rights of persons with disabilities. – URL: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> – Download vom 17.04.2019.
- vbw 2018 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. – Münster: Waxmann.
- Voßkuhle, A. (2019): Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. Rede zur Festveranstaltung „100 Jahre Volkshochschule“. – Paulskirche: Frankfurt a. M. – URL: <https://www.vhs-lkros.de/startseite-laengere-texte/rede-zur-festveranstaltung-100-jahre-volkshochschule-13-februar-2019-frankfurtmain/> – Download vom 06.02.2020.
- Wadepohl u. a. 2011 = Wadepohl, H./Koglin, U./Vonderlin, E./Petermann, F. (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten – Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. In: *Kindheit & Entwicklung*, H. 20, Nr. 4, S. 219–228. – URL: <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000059>.
- Walker, L. (1986): Sex differences in the development of moral reasoning: A rejoinder to Baumrind. In: *Child Development*, Vol. 57, pp. 522–526. – URL: <https://doi.org/10.2307/1130607>.
- Watermann, R. (2005): Politische Sozialisation bei Kindern und Jugendlichen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Vol. 41, pp. 16–24.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. – Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Weichold, K./Silbereisen, K. (2018): Jugend (10–20 Jahre). In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim: Beltz, S. 239–264.
- Weinert, F. (Hrsg.) (2001a): *Leistungsmessungen in Schulen*. – Weinheim: Beltz.

- Weinert, F. E. (2001b): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Ed.): Defining and selecting key competencies – Seattle: Hogrefe & Huber, pp. 45–65.
- Weißeno u. a. 2010 = Weißeno, G./Detjen, J./Massing, I./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12009/pdf/Weissenno_et_al_2010_Konzepte_der_Politik_.pdf – Download vom 07.10.2019.
- Weißeno, G./Götzmann, A./Weißeno, S. (2016): Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. In: Transfer Forschung – Schule, Bd. 2, S. 162–172.
- Weißeno, G./Weschenfelder, E./Oberle, M. (2013): Empirische Ergebnisse zur Professionalität von Politiklehrer/-innen. In: Richter, D./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 187–202.
- Wendt u. a. 2016 = Wendt, H./Bos, W./Selter, C./Köller, O./Schwippert, K./Kasper, D. (2016): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14022/pdf/Wendt_et_al_2016_TIMSS_2015.pdf – Download vom 07.10.2019.
- Wertfein, M./Wirts, C./Wildgruber, A. (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. – München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Westle, B./Gabriel, O. W. (Hrsg.) (2009): Politische Kultur. Eine Einführung. – Baden-Baden: Nomos.
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. – Schriftenreihe, Bd. 1793. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Williams, K. E./Berthelsen, D. (2017): The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. In: *International Journal of Early Childhood*, Vol. 49, pp. 73–94. – URL: <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0185-5>.
- Winter, D. G./McClelland, D. C./Stewart, A. J. (1981): *A new case for the liberal arts: Assessing institutional goals and student development*. – San Francisco: Jossey-Bass.
- Wohnig, A. (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. – Wiesbaden: Springer VS. – <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15296-3>.
- Zurstrassen, B. (2009): Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen. Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, Jg. 58, H. 3, S. 437–448.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Wahlverhalten bei der Bundestagswahl 2017 nach Bildungsstand und Altersgruppen	38
Abbildung 2:	Schwerpunkte in den Schulprofilen der im Rahmen von IGLU 2016 beteiligten Schulen	111
Abbildung 3:	Modell der Politikkompetenz	125
Abbildung 4:	Politikunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	134
Abbildung 5:	Analyserahmen für ICCS 2016	141
Abbildung 6:	Disparitäten politischen Wissens bei Schülerinnen und Schülern in NRW	144
Abbildung 7:	Teilnahme von Jugendlichen in der beruflichen Bildung an unterschiedlichen Formen der politischen Partizipation	175
Abbildung 8:	Interesse der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen am politischen Geschehen und an der studentischen Politik in den Jahren 2001 bis 2016	186
Abbildung 9:	Beteiligung an studentischer Selbstverwaltung und Gremien an der Hochschule in den Jahren 2001 bis 2016	187
Abbildung 10:	The 20 Competences for a Democratic Culture	196
Abbildung 11:	Nonformale Weiterbildungsaktivitäten getrennt nach Lernfeldern seit dem Jahr 2007	203
Abbildung 12:	Themenbereiche der angebotenen Veranstaltungen im Verbund Weiterbildungsstatistik im Jahr 2016	204
Abbildung 13:	Zustimmung zu ausländerdiskriminierenden Forderungen im Jahr 2016	205
Abbildung 14:	Anteil der geschlossen manifest ausländerfeindlich eingestellten Personen in den Jahren 2002 bis 2018	206

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Indikatoren staatsbürgerlichen Verhaltens	35
Tabelle 2:	Übersicht über die Stufen und Fördermöglichkeiten der Kompetenzentwicklung nach Lebensalter	52
Tabelle 3:	Ziele der Rahmenpläne und Lehrpläne für die Grundschule ausgewählter Bundesländer	101
Tabelle 4:	Inhalte ausgewählter Fachlehrpläne für den Sachunterricht	104
Tabelle 5:	Beispiele von Inhalten zum Themenbereich „Bildung zu demokratischer Kompetenz“ in Lehramtsstudiengängen für die Grundschule an ausgewählten Standorten	107
Tabelle 6:	Komponenten von „Civic Literacy“ im „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) und Anteile im Kompetenztest	112
Tabelle 7:	Anteile Auszubildender (3. Ausbildungsjahr) in ausgewählten Berufen in Unternehmen mit Betriebsrat und mit Jugend- und Auszubildendenvertretung	166
Tabelle 8:	Politisches Interesse und interne politische Selbstwirksamkeitswahrnehmung nach den drei Ausbildungssektoren, schulischer Vorbildung, Berufsgruppen und Betriebsgröße	172
Tabelle 9:	Beteiligung an politischen Studierendenvereinigungen 2001 bis 2016	188
Tabelle 10:	Nachweis der analysierten Lehrpläne ⁵¹	281
Tabelle 11:	Übersicht über berufsübergreifende Themenstellungen ⁵¹	282
Tabelle 12:	Lineare Regression zur Erklärung und Vorhersage des politischen Interesses der Jugendlichen ⁵¹	300

⁵¹ Verfügbar nur in der Onlineversion, vgl. www.aktionsrat-bildung.de.

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Anders, Yvonne, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Inhaberin des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Forschungsprofessorin des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte beziehungsweise Teilprojekte von Verbundvorhaben, z. B. Evaluation des Bundesprogramms „Sprachkitas“ (gefördert vom BMFSFJ), des Projekts „NaQua“ (Qualität naturwissenschaftlicher Bildung in der Kita; gefördert von der DFG), „DigiFam: Untersuchung der Auswirkungen einer digitalisierten Familienbildungskomponente“ (gefördert durch die Carina Stiftung), „ISOTIS“ (gefördert von der Europäischen Kommission), wissenschaftliche Leitung der Säule „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten“ im Rahmen von NEPS, Mitglied der Expertengruppe zum Monitoring des Gute-Kita-Gesetzes, Mitherausgeberin der Zeitschrift „Frühe Bildung“ und Koordinatorin der Special Interest Group „Learning and Development in Early Childhood“ der „European Association for Research on Learning and Instruction“ (EARLI). Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Qualität in der frühen Bildung und ihre Auswirkungen, Familienbildung und Zusammenarbeit mit Familien, professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, digitalisierte Lernumgebungen, Umgang mit Diversität im Kindergarten und in der Schule, internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (seit 2002 Doppelprofessur gemeinsam mit der Universität Zürich), von 2001 bis 2018 Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Mitglied des International Council der Freien Universität Berlin (2009 bis 2018), des International Advisory Board der Universität Helsinki (2011 bis 2017) und des Evaluationsausschusses des deutschen Wissenschaftsrats (2011 bis 2018), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Georg-August-Universität Göttingen für Studium und Lehre (seit 2015), des Stiftungsrats der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (seit 2017) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ (seit 2009). Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied diverser Zeitschriften-Herausgeberteams und wissenschaftlicher Beiräte, Mitglied der nationalen PISA-Expertengruppe „Schülervoraussetzungen, Elternhaus, Peers“, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder des BMBF.

Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Köller, Olaf, Prof. Dr. phil., geb. 1963, seit 2009 Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abteilung Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, seit 2018 Mitglied des Hochschulrats der Universität Hamburg, von 2015 bis 2016 Präsident der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), seit 2012 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM), seit 2016 Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech).

Arbeitsschwerpunkte: individuelle Entwicklungsprozesse unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Diagnose schulischer Kompetenzen, methodische Probleme in Large-Scale-Assessments, Bildungsmonitoring, Implementation und Evaluation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogrammen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. Dr. h. c., geb. 1947, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, Gastprofessuren (1986 bis 1994) an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya, Gründer der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Herausgeber der zwölfbändigen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Initiator der internationalen Strategiekonferenz GUC (Global University Leaders Council Hamburg).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

McElvany, Nele, Prof. Dr. phil., geb. 1977, seit 2014 Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund, Leitung der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext“, Professorin für empirische Bildungsforschung, Schriftleitung des Journal for Educational Research Online (JERO), Organisatorin der IFS-Bildungsdialoge und der Dortmunder Symposien der empirischen Bildungsforschung, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte (DFG, BMBF/KMK, Stiftungen), unter anderem von IGLU 2021 sowie des Teilprojekts TIMSS-Unterrichtsqualität 2019.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung im schulischen Kontext, Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität, Schriftsprach-/Lesekompetenzen, Bildung und Migration, pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, bis 2017 Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, von 2014 bis März 2017 Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi).

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curriculumsentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittdatenanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Technische Universität München, Prodekanin der TUM School of Education, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Gesamtleitung des BMBF-Projekts „Teach@TUM“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Stellvertretende Sprecherin der DFG-Forschungsgruppe Cosima, Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte, Mitglied des Senats der Technischen Universität München.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Durchführung mehrerer Repräsentativstudien zur Weiterbildung, unter anderem Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) bis 2018, Vorsitzender des Beirats der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF), wissenschaftlicher Experte im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE), Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina, der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften acatech und des wissenschaftlichen Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium, Fellow der International Academy of Education, Preisträger des Hermann-Heinrich-Gossen-Preises und des Gustav-Stolper-Preises des Vereins für Socialpolitik, Mitherausgeber des Handbook of the Economics of Education. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Abs, Hermann Josef, Prof. Dr. phil., geb. 1968, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Duisburg-Essen, Leiter der International Civic and Citizenship Education Study (IEA-ICCS 2016 und ICCS 2022) in Deutschland sowie des EU-Projekts „New Ways for new Talents in Teaching“ zu alternativen Wegen in den Lehrerberuf. Arbeitsschwerpunkte: Veränderung von Schule angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen, politische Sozialisation und politische Bildung, Lehrerbildung im internationalen Vergleich.

Krüger, Thomas, geb. 1959, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Präsident des Deutschen Kinderhilfswerkes (seit 1995), 2. stellvertretender Vorsitzender der Kommission für Jugendmedienschutz (seit 2012), Mitglied des Forschungsbeirats des Programms „Kultur und Außenpolitik“ des Instituts für Auslandsbeziehungen (seit 2013), Mitglied des Kuratoriums der Kulturstiftung des Deutschen Fußball-Bundes (DFB) und des Nutzerbeirats des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (seit 2014), Beiratsvorsitzender der Stiftung Digitale Spielkultur (seit 2016).

Arbeitsschwerpunkte: politische Bildung, deutsch-deutsche Geschichte, Mediengesellschaft und Jugendmedienschutz, Vermittlung von Politik und Geschichte in crossmedialen Formaten, Geschichte des DDR-Jazz.

Oberle, Monika, Prof. Dr. phil., geb. 1973, Professorin für Politikwissenschaft/Didaktik der Politik an der Universität Göttingen, Sprecherin der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Bundeszentrale für politische Bildung.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Erforschung unterschiedlicher Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung.

Seeber, Susan, Prof. Dr. paed., geb. 1964, Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts, Mitglied im Beirat des Deutschen Jugendinstituts.

Arbeitsschwerpunkte: (Berufs-)Bildung, Bildungsmonitoring und nationale Bildungsberichterstattung, soziale Disparitäten am Übergang in die berufliche Ausbildung, Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmodellierung in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Bildung zur Nachhaltigkeit in der kaufmännischen Ausbildung.

Seifried, Jürgen, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1967, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen an der Universität Mannheim.

Arbeitsschwerpunkte: fachdidaktische Fragestellungen, Forschung zur Kompetenzentwicklung von Lehr- und Ausbildungspersonen, Lernen am Arbeitsplatz, die Potentiale des Lernens aus Fehlern, Verfahren der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung.

Smidt, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1975, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Mitherausgeber der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit im Verlag Beltz Juventa, Vorstandsmitglied der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE, Sachverständiger des Wissenschaftsrates.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Persönlichkeit frühpädagogischer Fachkräfte, pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, Förderkonzepte in der Pädagogik der frühen Kindheit, Leadership in Kindertageseinrichtungen.