

große Prues, Peter; Haupt, Stephanie; Meinhardt, Anne-Kathrin

Demokratische Bildung an Gesamtschulen als interprofessionelle Aufgabe

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 219-232. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

große Prues, Peter; Haupt, Stephanie; Meinhardt, Anne-Kathrin: Demokratische Bildung an Gesamtschulen als interprofessionelle Aufgabe - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 219-232 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319635 - DOI: 10.25656/01:31963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319635>

<https://doi.org/10.25656/01:31963>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Demokratische Bildung an Gesamtschulen als interprofessionelle Aufgabe

Peter große Prues, Stephanie Haupt & Anne-Kathrin Meinhardt

Keywords: Interprofessionalität, Demokratiebildung, Sozialpädagogik, Politische Bildung, Demokratiepädagogik

1. Einleitung

Schulen haben seit jeher einen politischen Erziehungs- und Bildungsauftrag (Osterwalder 2011), die Gesamtschule ist als Schulform jedoch in besonderer Weise mit dem Demokratied Gedanken verbunden. Bereits in der frühen Zeit der Gesamtschulbewegung in den 1960er-Jahren wurde argumentiert, dass ein gegliedertes Schulsystem soziale Trennung zementiere und zur weiteren Spaltung der Gesellschaft beitrage (Bönsch 2006). Auch heute wird ‚getrenntes‘ Lernen in verschiedenen Schulformen von Gesamtschulbefürworter*innen als undemokratisch kritisiert: „Das in Deutschland noch immer vorhandene selektierende Schulsystem entspricht vor-demokratischen, ständischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts“ (Homepage GGG¹). Die Gesamtschule als ‚Schule des gemeinsamen Lernens‘ dagegen bringt – zumindest konzeptionell – alle Kinder und Jugendlichen zusammen, unabhängig von Herkunft, sozialem Milieu und kognitiver Leistungsfähigkeit. Entsprechend betonen viele Gesamtschulen in ihren pädagogischen Leitbildern das gemeinsame Lernen, sichtbar etwa in Schulmottos und Selbstverständnissen wie beispielsweise „Eine Schule für ALLE“ oder „Verschieden sein – gemeinsam lernen – erfolgreich sein“.

Gesamtschulen scheinen damit potenziell Orte zu sein, an denen alle Kinder und Jugendlichen Demokratie in Form von Vielfalt und Gemeinschaft junger Menschen auch über die Grundschule hinaus in besonderer Weise erleben können. Damit folgen insbesondere inklusive Gesamtschulen im Vergleich zu anderen weiterführenden Schulformen am ehesten der Idee John Deweys von Schule als einer „embryonic society“, als kleines Abbild der demokratischen Gesellschaft wie sie sein sollte: ohne soziale und /oder kognitive Selektion und mit der Orientierung an Kooperation und

1 Die ‚Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule‘ (GGG/Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.) wurde 1969 gegründet und versteht sich als Vernetzungsplattform für alle gesamtschulähnlichen Schulformen. Eine ihrer fünf Kernforderungen ist die „Schule der Demokratie“: Jede Schule muss „demokratiestiftend, also eine gemeinsame Schule für alle sein, in der Demokratie gelebt und gelernt wird“ (Homepage GGG, 04.01.23).

Gemeinschaftsbildung (van der Ploeg 2016; Oelkers 2020). Wie aber kann dieses demokratische Potenzial der Gesamtschule, das gemeinsame Lernen und das außerunterrichtliche Schulleben, didaktisch auch effektiv genutzt werden?

In unserem Beitrag stellen wir zur Beantwortung der Frage zunächst die drei oftmals nebeneinander existierenden Ansätze von demokratischer Bildung an einer Gesamtschule mit ihren theoretischen Hintergründen, ihren Zielsetzungen und ihren Professionen vor: die Politische Bildung, die Demokratiepädagogik und die sozialpädagogische Demokratiebildung. Wir argumentieren anschließend, dass alle drei Ansätze im Kern ein gemeinsames Ziel verfolgen: politisch-demokratische Kompetenzen, Mündigkeit sowie Selbst- und gesellschaftliche Mitbestimmung. Aufgrund unterschiedlicher disziplinärer Herkunft und Traditionen (Pohl 2020), demokratietheoretischer Bezüge und pädagogischer Aufträge fokussieren sie allerdings jeweils andere Teilaspekte von Demokratiebildung. Unser Appell liegt nun darin, dass Akteur*innen der drei Ansätze an Gesamtschulen systematisch in einen engeren Austausch miteinander treten, Demokratiebildung als interprofessionelle Aufgabe verstehen und pädagogisch-didaktisch aufeinander bezogen handeln. Wir sehen an Gesamtschulen großes Potenzial, den Auftrag demokratischer Bildung nicht *neben-* sondern *miteinander* abgestimmt anzugehen. So können Stärken der jeweils anderen Ansätze erkannt, Synergien genutzt und Demokratie für Kinder und Jugendlichen systematischer und ganzheitlicher erlebbar gemacht werden.

2. Drei pädagogische Ansätze für demokratische Bildung in der Gesamtschule

In einem ersten Schritt zur interprofessionellen Kooperation ist es notwendig, die jeweiligen Perspektiven zu kennen und nachvollziehen zu können. Wir erläutern daher hier zunächst die Ansätze der Politischen Bildung, der Demokratiepädagogik und der sozialpädagogischen Demokratiebildung mit Bezug auf ihre Professionen. Auf einen Vergleich der Ansätze im Kontext der Gesamtschule gehen wir dann ausführlicher im dritten Kapitel ein.

2.1 Politische Bildung im Fachunterricht

Die Politikdidaktik lässt sich zunächst in die Bereiche der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung gliedern, wobei erstere aufgrund der curricularen Verankerung verbreiteter ist. Entwickelt hat sich der Fachunterricht zur politischen Bildung und seine wissenschaftliche Bezugsdisziplin, die Politikdidaktik, nach dem Zweiten Weltkrieg auf Druck der Alliierten. Mit der sogenannten Re-Education sollte Deutschland demokratisiert und so der jungen Demokratie eine Zukunftgrundlage gebaut werden. Im Zuge dieser Neuordnung entstand in den 1950/60er Jahren in vielen Bundesländern das Schulfach Politik. Es ist in Deutschland beson-

ders vom Föderalismus geprägt, da kaum ein anderes Schulfach derart viele unterschiedliche Namen hat. Dazu gehören Politik-Wirtschaft, Politische Bildung, Sozialwissenschaften u. v. m. Der Einfachheit halber wird hier nur von *Politik* gesprochen. An Gesamtschulen in Niedersachsen wird politische Bildung im Fach „Gesellschaftslehre“ unterrichtet, worin auch noch die Fächer Geschichte und Erdkunde integriert sind. Das Fach Gesellschaftslehre bedeutet aufgrund des Fächerverbands zwangsläufig fachfremdes Unterrichten der Lehrkraft. Ort der politischen Bildung ist somit im schulischen Kontext der Politikunterricht (beziehungsweise Gesellschaftslehre). Damit ist die politische Bildung auf schulischer Ebene in die dort herrschenden Strukturen gegliedert, was folglich Auswirkungen auch auf die Demokratie-Perspektive hat²: Taktung der Unterrichtsstunden, Benotungen und die Unterrichtspflicht sind dabei drei zentrale Merkmale.

Die Hauptaufgabe der politischen Bildung sei, so der Politikdidaktiker Detjen, dass die Bürger*innen „demokratietauglich“ gemacht werden – darin bestünde unter Politikdidaktiker*innen Einigkeit. Demokratische Bildung steht als Ziel und Aufgabe der Politikdidaktik im Mittelpunkt, wird innerhalb der Politikdidaktik aber keineswegs einheitlich interpretiert. Anhand von drei Autoren soll die Spanne exemplarisch aufgezeigt werden: Nonnenmacher (2011) versteht praktische Handlungsmöglichkeiten für Schüler*innen als potenzielle Lernanlässe, wohingegen Detjen (2011) solche Praxiserfahrungen nicht als Teil des Politikunterrichts ansieht. Für Henkenborg (2002) wiederum ist Demokratielernen eine „Kultur der Anerkennung“: Demokratie lernen in der Schule kann demnach nur erfolgreich sein, wenn die Heranwachsenden Anerkennung erleben und damit Selbstvertrauen entwickeln können.

Es zeigt sich: Das Begriffsverständnis ist weit, wenngleich das Ziel der politischen Bildung relativ klar ist. Mit Fokus auf die Demokratie kann eine Trias gebildet werden: Bildung *für* Demokratie, Bildung *über* Demokratie und Bildung *durch* Demokratie. Das übergeordnete Ziel politischer Bildung ist erstens Bildung *für* Demokratie, indem die Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen ausgebildet werden sollen: „Politische Mündigkeit ist aus der Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, sie ist aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung“ (GPJE 2004: 9). Wohnig sieht politische Partizipation wiederum als Kern der Demokratiebildung³ an, sodass politische Mündigkeit (un)mittelbar für Demokratiebildung von Relevanz ist (2018a: 270f). Politische Mündigkeit wird dabei nicht als gegeben, sondern als anzustrebendes Ziel betrachtet, indem unterschiedliche Perspektiven auf ein politisches Ereignis aufgezeigt, Meinungen gebildet

2 In der außerschulischen Politischen Bildung bestehen völlig andere Rahmenbedingungen, deren Thematisierung hier zu weit führen würde.

3 Demokratiebildung stützt sich für Wohnig vorwiegend auf den Begriff der politischen Mündigkeit (Wohnig 2018a: S. 271).

und Urteile (Urteilsfähigkeit als ein Unterziel der politischen Bildung) gefällt werden. Erreicht werden soll diese politische Mündigkeit zweitens mit der Bildung *über* Demokratie. „Politische Mündigkeit ist daher bereits dann gegeben, wenn der Einzelne weiß, wie er gegebenenfalls politisch aktiv werden kann, und wenn er imstande ist abzuschätzen, welchen Anstrengungen dabei auf ihn zukommen und welche Erfolgsaussichten sein Engagement hat“ (Detjen 2013: 214f). Annahmen, Deutungen, Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht kennzeichnen dieses konzeptuelle Deutungswissen, um den „Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften“ (GPJE 2004: 14) zu vermitteln. Demokratiebildung als Verknüpfung von kognitiver Wissensvermittlung mit demokratischen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten widerspricht jedoch nicht grundlegend den zentralen Forderungen der Politikdidaktik. Allerdings legt sie den Fokus auf den Politikunterricht als Fachunterricht, in dem eben jene Wissensvermittlung gepaart mit einer Kompetenzvermittlung (z. B. Urteils- und Methodenkompetenz) im Rahmen demokratischer Werte im Mittelpunkt stehen. Kompetenzerwerb soll im Unterricht ermöglicht werden, um für das (politische) Leben vorbereitet zu sein.⁴ Drittens stellt Bildung *durch* Demokratie – im Sinne von handlungsorientiertem und erfahrungsbasiertem Lernen – auch einen Aspekt innerhalb der politischen Bildung dar, wenngleich sich die Politikdidaktik aktuell dem immer weiter geöffnet hat.

Zusammenfassend hebt die Politikdidaktik – trotz einiger Ergänzungen – die kognitive Lernkomponente als Aufgabe zur Demokratie hervor, um Wissen über die demokratische Praxis im Staat zu vermitteln. Dabei ist neben dem übergeordneten Ziel der Bildung *für* Demokratie insbesondere die Bildung *über* Demokratie der stützende Pfeiler der politischen Bildung.

2.2 Demokratiepädagogische Perspektive als Querschnittsaufgabe aller Fächer

Demokratiepädagogische Ansätze sind Anfang der 2000er Jahre als Kritik auf die als zu einseitig kognitiv erachtete Politische Bildung entstanden (vgl. Breit / Schiele 2002; Beutel / Fauser 2011). Für größere Verbreitung sorgte besonders das BLK-Programm *Demokratie lernen und leben*⁵, aus dem die *Deutsche Gesellschaft für Demokra-*

4 Projekte des sozialen Engagements, wie sie beispielsweise aus demokratiepädagogischer Perspektive unterstützt werden, werden von der Politikdidaktik oftmals kritisiert, weil das Politische hierbei fehle (vgl. Wohnig 2018a). Danach wäre folgerichtig alles Politik, der politische Kern ginge aber verloren.

5 *Demokratie lernen & leben* ist ein Schulentwicklungsprogramm, das auf Initiative der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Zeitraum 2002 bis 2007 in 13 Bundesländern durchgeführt wurde. Ziel des Programms ist die Demokratisierung von Schule und Unterricht und damit eine Steigerung der Mitwirkungsbereitschaft junger Menschen innerhalb der Zivilgesellschaft (Programmhpage www.blk-demokratie.de).

tiempädagogik‘ hervorging. Zentraler theoretischer Bezugspunkt bildet das pragmatische⁶ Verständnis John Deweys von einer erfahrungsorientierten und partizipativen Demokratie. Fast immer zitiert wird in diesem Zusammenhang Deweys These von 1916: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (2011 [1916]: 121). Demokratiepädagogik greift diesen weiten Demokratiebegriff auf und differenziert Demokratie in einer Trias als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelfmann 2016). Die *Regierungsform* beschreibt die staatlich-politische bzw. institutionelle Dimension von Demokratie, die *Gesellschaftsform* nimmt eher sozialen Pluralismus, die aktive Öffentlichkeit und das zivilgesellschaftliche Engagement der Bürger*innen in den Blick. Demokratie als *Lebensform* schließlich betont – in der Tradition Deweys – Demokratie als besondere Form des menschlichen Zusammenlebens und Miteinander-Auskommens im unmittelbaren und alltäglichen Umfeld sowie der dafür notwendigen Werte und Normen. Eine zentrale Forderung der Demokratiepädagogik ist es daher, in der Schule nicht allein die Ebene der (politisch-institutionellen) Regierungsform als Lerninhalt in den Blick zu nehmen, sondern auch – besonders im Primarbereich und der Sekundarstufe I – die Lebens- und Gesellschaftsform der Demokratie und die demokratische Selbst- und Sozialkompetenz berücksichtigen (ebd.: 266 ff.).

Eine weitere essentielle Differenzierung unterscheidet Demokratie einerseits als deskriptiven, inhaltlich zu vermittelnden „Sachverhalt“ sowie andererseits als normativen, erlebbaren „Wert“ (Edelstein / Franke / Sliwka 2009: 7 ff.). Demokratische Bildung muss beide Seiten dieser Medaille berücksichtigen, um die heranwachsende Generation zu unterstützen, kompetente *und* überzeugte Demokrat*innen zu werden. Demokratie als Sachverhalt bezieht sich auf kognitive Aspekte, vor allem Wissen und Kenntnisse um politisch-demokratische Strukturen und Abläufe, die historische Entwicklung der Demokratie und Prinzipien des modernen demokratischen Staates. Zum Verständnis des Sachverhalts Demokratie benötigen die Schüler*innen bestimmte Informationen und Kompetenzen, die besonders in Fächern der politischen Bildung vermittelt werden. Vertreter*innen der Demokratiepädagogik argumentieren, dass diese Instruktion allein nicht ausreicht, sondern um Demokratie als Wert, als eine „emotional positiv besetzte und verinnerlichte Präferenz“ (ebd.: 8) zur Demokratie ergänzt werden muss. Grundlage dieser individuellen Überzeugungen sind – gemäß Deweys Lerntheorie – persönliche (positive) Erfahrungen der Heranwachsenden mit Demokratie, daher muss die Schule und andere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen ein „demokratischer Erfahrungsraum“ (KMK 2018: 3) sein.

6 ‚Pragmatisch‘ bedeutet hier nicht nüchternes Abwägen, sondern bezieht sich auf das altgriechische *pragma* für ‚Handlung‘ oder ‚Sache‘. Der Pragmatismus als Strömung der Philosophie geht davon aus, dass der Wert einer Theorie nicht von vornherein feststeht, sondern von den praktisch erfahrbaren Konsequenzen her zu beurteilen ist. ‚Pragmatisch‘ in diesem Sinne bedeutet also, dass die gemachte Erfahrung und deren Reflexion zentral u. a. für Lernprozesse ist.

Demokratiepädagogik fokussiert nicht eine bestimmte Fachgruppe, sondern nimmt alle Lehrkräfte aller Fächer an allen Schulformen in den Blick. Die Vermittlung von Demokratie (als Wert) und insbesondere das Ermöglichen demokratischer Erfahrungen wird als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte innerhalb wie außerhalb des Unterrichts aufgefasst – eine Position, die auch von der Kultusministerkonferenz eingenommen wird (KMK 2018: 8). In Schule und Unterricht ist dazu die alters- und entwicklungsgemäße Ermöglichung von Partizipation der Heranwachsenden essentiell – etwa bei der Auswahl der Inhalte und Methoden, des Ablaufs und Ziele des Unterrichts. Derecik, Goutin und Michel (2018: 107 ff.) haben hierzu ein Modell der didaktischen Partizipation entwickelt, dass Unterrichtspartizipation systematisch operationalisiert und fächerübergreifend nutzbar macht.

Über die Ebene des Unterrichts hinaus versteht die Demokratiepädagogik die gesamte Schule als einen (potenziell) demokratischen Lebens- und Lernort. Dieser muss von den Kindern und Jugendlichen mitgestaltet werden, zum einen aufgrund des in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegten Anrechts auf Beteiligung, zum anderen aufgrund des (demokratiepädagogischen) Lernpotenzials. Kinder und Jugendliche sollen hier als Individuen mit eigenen Interessen echte Gestaltungsmöglichkeiten bekommen und nicht nur auf ihre Rolle als Lernende eines Systems reduziert werden. Hierzu wird auf verschiedene formale beziehungsweise institutionalisierte Beteiligungsformate zurückgegriffen, etwa die Wahl von Klassensprecher*innen und Schüler*innenvertretungen. Um Demokratie jedoch für alle, nicht nur gewählte Repräsentant*innen erfahrbar werden zu lassen, werden basisdemokratische Ansätze wie der Klassenrat vorgeschlagen (Busch/Otto 2019). Hier kommen alle Mitglieder einer Klassengemeinschaft zusammen und diskutieren über gemeinsame Anliegen der Klassengemeinschaft.

Zusammenfassend fokussiert der demokratiepädagogische Ansatz insbesondere das Erfahrungslernen der Demokratie in formalen (Unterrichts-)Settings durch alle Lehrkräfte. Theoretische Basis ist ein erfahrungsbasiertes Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken für den Aufbau demokratischer Überzeugungen.

2.3 Sozialpädagogische Perspektive auf Demokratiebildung im außerunterrichtlichen Schulalltag

Sozialpädagogische Demokratiebildung ist ein Konzept der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, das auf einem erfahrungsbasierten und deliberativen Demokratieverständnis (Habermas 1984) in non-formalen Settings beruht. Die Begründung für erfahrungsbasiertes Demokratielernen fußt auf der demokratie- und gesellschaftstheoretischen Annahme, dass Demokrat*innen sein durch „Ausüben von Demokratie“ (Sturzenhecker/Richter 2010: 104) praktiziert und über Erfahrung demokratischer Partizipation im Alltag pädagogischer Einrichtungen angeeignet wird. Diese Auffassung impliziert, dass es kein bestimmtes Alter oder theoretisches Wissen

als Voraussetzung zur Teilnahme an Demokratie braucht (Richter et al. 2016: 107).⁷ Dem folgend wird auch schon sehr jungen Menschen partielle Mündigkeit pädagogisch, quasi kontrafaktisch, unterstellt und eingefordert, um ein Lernen in Mündigkeit zur Mündigkeit zu erreichen (Schwanenflügel 2015: 63). Diese wird über die Betroffenheit einer Person von einer Situation oder von einer Regelung hergeleitet, plus der pädagogischen Haltung, Betroffene als Expert*innen für sich selbst und ihre Lebenswelt anzuerkennen. Davon ausgehend wird ein Einbringen der subjektspezifischen Sichtweisen in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in pädagogischen Institutionen eingefordert und pädagogisch unterstützt. Durch ihre Anwendung wird die Mündigkeit junger Menschen im Prozess der Erfahrung demokratischer Partizipation zugleich weiterentwickelt.

Demokratielernen durch Erfahrung knüpft demokratie- und bildungstheoretisch – ebenso wie der demokratiepädagogische Ansatz – an den pragmatischen Ansatz einer partizipativen Demokratie nach John Dewey (2011), Demokratie als Lebensform und Deweys Erfahrungsbegriff an. Erfahrung im Sinne von Lernen über selbsttätiges Handeln wird in der Fachdebatte der Sozialpädagogik um einen ganzheitlichen Bildungsbegriff⁸ auch als Selbstbildung bezeichnet (Sturzenhecker 2018; 2020). Bildungsassistenz als Unterstützung zur Lebensbildung (Thiersch 2006: 22f.) und in Abgrenzung zur Schulbildung verstanden, wird jungen Menschen demnach vorwiegend über Selbstbildungsprozessen eröffnet, die auf der Unterstützung von lebensweltorientiertem Handeln in pädagogischen Settings basieren (Maykus 2017: 156). Sozialpädagogische Bildungsorte (Jugendbildungsstätten, Kinder- und Jugendzentren, Jugendvereine und -verbände) und potenziell auch sozialpädagogisch verantwortete Angebote und Räume an Gesamtschulen (z. B. Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Freizeiträume) bieten dementsprechend überwiegend non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten: Kinder und Jugendliche können die Settings und Räume freiwillig und interessengeleitet nutzen, ohne dass der Rahmen durch ein Curriculum, Schulnoten oder Schulzwang vorbestimmt ist. Somit können sie ihre subjektiven Interessen, Themen und Bedürfnisse ungefiltert von inhaltlichen Vorgaben, Bewertungslogik und zeitlicher 45-Minuten-Taktung einbringen und davon ausgehend in Selbstbildungsprozessen bearbeiten.

7 Dementsprechend findet sozialpädagogische Demokratiebildung nach dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ bereits in Kindergärten statt (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009).

8 „Bildung heißt immer: ‚Sich bilden‘. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. [...] Sie ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten [...]. Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden, als Entfaltung der Persönlichkeit: Es geht um einen Prozess, bei dem eigene Potenziale entwickelt werden und sich Individualität herausbildet. Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen. Hier wurzelt die emanzipatorische Tradition von Bildung.“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 4)

Demokratiebildung und Partizipation als Auftrag der Sozialpädagogik finden über sozialpädagogische Fachkräfte in die Schulsozialarbeit, über Ganztagsangebote sowie über Kooperationen und Projekte mit der außerschulischen Jugendarbeit Eingang in die Gesamtschule. Die rechtliche Grundlage dafür bieten das im Schul- sowie Jugendhilfegesetz verankerte Kooperationsgebot von Schule und Jugendhilfe. Im Jugendhilfegesetz werden auch die Aneignung von Selbstbestimmung, sozialem Engagement und gesellschaftlicher Mitbestimmung als Wirkungsziele der sozialpädagogischen Jugendarbeit benannt. Zur Bearbeitung dieser Ziele sollen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Angebote vorgehalten werden, die „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§11 Abs. 1 SGB VIII). Übertragen auf den Gesamtschulkontext bedeutet das: Es macht einen entscheidenden Unterschied für die Qualität von demokratischer Bildung, ob Schulleitung und Lehrkräfte ein für sie wichtiges Thema bestimmen, zu dem sie die Meinungen von Schüler*innen einholen und es dann nach ihren eigenen Vorstellungen didaktisch umsetzen, oder ob Kinder und Jugendliche selbst ein für sie relevantes Thema einbringen, deren Bearbeitungsweise mitbestimmen und es dann selbstbestimmt umsetzen dürfen. In diesem Sinne werden Selbst- und Mitbestimmung als wesentliche Bausteine von Demokratie und als Gelegenheit zur Selbstbildung verstanden (vgl. Ahlrichs 2019: 27). Die Gelegenheiten zur Demokratiebildung werden im Alltag der pädagogischen Einrichtungen gesehen, in dem die unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnisse der Beteiligten aufeinandertreffen und ausgehandelt werden können und – im Sinne demokratischer Bildung – auch sollen. Denn das pädagogische Handeln und die Methoden sozialpädagogischer Demokratiebildung folgen der pädagogischen Haltung: „Demokratie kann man [nur lernen], indem man selbst am Prozess der Problematisierung von Themen und Interessen und der gemeinsamen Diskussion und Entscheidungsfindung beteiligt ist“ (Sturzenhecker 2018: 73). Das pädagogische Handeln im dargestellten Sinne zielt auf ein Entstehen lassen und Einbringen von Themen und Interessen der jungen Menschen aus deren Lebenswelt (bottom up) und unterstützt den Transport der Jugendperspektive in Aushandlungs- und Mitbestimmungsstrukturen der pädagogischen Organisation sowie der Kommune, z.B. Klassenrat, Schülervertretung, Gesamtkonferenz oder auch kommunale Gremien wie Jugendkonferenz, Jugendhilfeausschuss etc. Potenzielle Gelegenheiten dazu in der Gesamtschule lassen sich vor allem in der Regelung des außerunterrichtlichen Alltags ausmachen, der keinem Curriculum folgt und von der Einzelschule eigenverantwortlich gestaltbar ist, z.B. bezogen auf die Gestaltung von Mittagessen, (Mittags-)Pausen, Projekttagen, die Palette und die Ausgestaltung der Arbeitsgemeinschaften, Rhythmisierung der Unterrichts- und Pausenzeiten etc. (Sturzenhecker 2018). Darüber hinaus sind auch Gelegenheiten denkbar, die aus der Schule in die Kommune reichen und andersherum, z.B. Schüler*innentransport, Schulweg- und Stadtteilgestaltung etc.

Zusammenfassend fokussiert der Ansatz sozialpädagogischer Demokratiebildung insbesondere das Erfahrungslernen in freiwillig gewählten, nicht benoteten

(sozial-)pädagogischen Settings der Gesamtschule. Theoretische Basis ist ein breites Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken anhand für die jungen Menschen als relevant erachteten Alltagsthemen für den Aufbau demokratischer Überzeugungen.

3. Interprofessionelle Gestaltung demokratischer Bildung in Gesamtschulen

Die dargestellten Perspektiven zeigen neben unterschiedlichen, punktuell sich in einem Spannungsfeld gegenüberstehenden Aspekten vor allem Gemeinsamkeiten und gegenseitige Ergänzungen, die insbesondere im Kontext der Gesamtschule interprofessionell genutzt werden können.

Im Vergleich der Ansätze zeigt sich: Die sozialpädagogische Auffassung impliziert, dass es kein bestimmtes Alter oder Vorwissen als Voraussetzung zur Teilnahme an Demokratie braucht (Richter et al. 2016). Stattdessen wird eine partielle Mündigkeit ihrer Teilnehmer*innen pädagogisch unterstellt, indem Betroffenheit als Expertise anerkannt wird. Darin unterscheidet sich das Konzept der sozialpädagogischen Demokratiebildung von der Perspektive politischer Bildung, die Mündigkeit als Ziel und Kompetenzerwerb als Voraussetzung und Medium für demokratische Bildung versteht. Der demokratiepädagogische und der sozialpädagogische Ansatz fokussieren beide insbesondere das Erfahrungslernen. Theoretische Basis ist jeweils ein breites Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken für den Aufbau demokratischer Überzeugungen. Die Gemeinsamkeit von Demokratiepädagogik und sozialpädagogischer Bildung besteht darin, dass sie im Sinne John Deweys vorrangig auf eine aktive Beteiligung an Demokratie als Lebensform zielen (Himmelfmann 2016), die durch aktive demokratische Partizipation im verpflichtenden Schulalltag (Demokratiepädagogik) bzw. in zusätzlichen, freiwilligen Angeboten (sozialpädagogische Demokratiebildung) angeregt werden. Im Unterschied dazu zielt die Politische Bildung vorrangig auf eine Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Regierungsform durch eine theoretische Vermittlung im Fachunterricht zur politischen Bildung der Gesamtschule. Die Perspektive der Politischen Bildung kritisiert am Erfahrungslernen – unserer Ansicht nach zurecht –, dass Erfahrungen reflektiert und politisch eingebettet werden müssen, um als demokratische Bildung wirksam werden zu können (Wohnig 2018b). Gleichwohl sind die Grenzen von Jugendpartizipation und demokratischer Bildung im Kontext von Schule enger gesetzt als bei sozialpädagogischer Demokratiebildung, da Schule und Unterricht aufgrund der Schulpflicht und der curricularen Vorgaben der Länder strukturell nur begrenzt partizipativ und demokratisch ausgelegt sind (Oelkers 2000). Die so angelegten Macht- und Herrschaftsstrukturen bedingen die Grenzen der Schule als demokratischen Erfahrungsraum und damit ihre inhärent eingeschränkten Möglichkeiten zur Demokratiebildung (Ahlrichs 2019: 100f).

Sozialpädagogische Fachkräfte zählen zum Kollegium von Gesamtschulen und kooperieren häufig mit Jugendzentren und Vereinen, worin wir ein demokratiebildendes Potenzial sehen. Da ganztägig strukturierte Gesamtschulen zudem vielfältige, zusätzliche pädagogische Rahmen und soziale Räume eröffnen, die freiwilliger, offener und damit potenziell partizipativer und demokratischer strukturiert werden, stellt sich die Frage, wie die interprofessionelle Zusammenarbeit die Grenzen der Schule als demokratischen Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildungsraum und damit ihre Möglichkeiten zur Demokratiebildung quantitativ und qualitativ erweitern kann. Metaphorisch ausgedrückt lassen sich die unterschiedlichen Gelegenheiten demokratischer Bildung in der Gesamtschule wie ein Archipel, eine Inselgruppe, vorstellen. Die einzelnen Inseln stellen dabei jeweils sehr verschiedene Lern- und Erfahrungsräume dar, beispielsweise der Politikunterricht, der demokratiepädagogisch orientierte Klassenrat und die sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaft zur Mitgestaltung von Schule und Stadtteil. Alle Inseln sind für sich genommen zielführende Lernräume für je einen relevanten Aspekt demokratischer Bildung – sie werden im Kontext der Gesamtschule jedoch didaktisch oftmals noch nicht systematisch aufeinander bezogen und konzeptionell miteinander vernetzt. Somit stehen die Schüler*innen als Adressat*innen der Erfahrungs- und Bildungsgelegenheiten vor der herausfordernden Aufgabe, a) das auf einer Insel Gelernte in andere Schul- und Lebensbereiche zu übertragen und b) aus einzelnen Erfahrungen und Lerninhalten selbständig ein zusammenhängendes Bild von Demokratie, gesellschaftlichen Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsoptionen und aktiver Teilhabe daran zusammensetzen zu müssen. Auch Haupt und Vossiek (2021) analysieren didaktische Lücken zwischen den unterschiedlichen Bildungssettings im Schulalltag insbesondere von Ganztags- und demnach auch Gesamtschulen, die eine ganzheitliche demokratische Bildung erschweren. Sie nennen die von uns skizzieren Lücken *Übertragungs-Gap* und *Reflexions-Gap*, da die gemachten Erfahrungen nicht pädagogisch angeleitet und systematisch mit politisch-demokratischen Wissen über den Kontext abgeglichen bzw. ergänzt werden – eine Forderung, die auch von Seiten der politischen Bildung in Bezug auf demokratische Erfahrungen immer wieder betont wird. Dementsprechend sehen Haupt und Vossiek in der Überwindung der didaktischen Lücken ein ungenutztes Potential für eine verschränkte Demokratiebildung, die über eine Zusammenarbeit der Akteur*innen der unterschiedlichen Ansätze demokratischer Bildung in allen ganztägigen Schulformen (wie typisch für Gesamtschulen) gewährleistet werden könnte. Angesichts der unterschiedlichen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten sowie subjektiven Wahrnehmungen und Bildungsungleichheiten von Gesamtschüler*innen, scheinen auch uns pädagogisch angeleitete Diskurs-, Reflexions- und Informationsgelegenheiten zwingend notwendig, um junge Menschen bei der Zusammenführung von Lern- und Erfahrungsinhalten zu unterstützen. Dazu notwendig ist eine demokratieorientierte Gesamtschulentwicklung.

Junge Menschen und auch die jeweils verantwortlichen Akteur*innen für eine Insel brauchen pädagogische, konzeptionell verankerte Transporthilfen, um die Lern-

inhalte einer Insel zu den anderen mitzunehmen und sie darüber hinaus miteinander verknüpfen und zusammensetzen zu können. Erst über pädagogische, strukturell verankerte Brücken und Lotsen wird eine Gesamtschule von einer Inselgruppe zu einem ganzheitlichen demokratischen Lern- und Erfahrungsraum für alle Kinder und Jugendlichen. Herausfordernd ist bislang, dass die Akteur*innen der dargestellten drei Ansätze in der Regel nicht konkret den Teilaspekt demokratischer Bildung, die Aufgabe und didaktische Ausgestaltung der jeweils anderen Perspektiven kennen, obwohl sie mit demselben übergeordneten Anliegen (demokratische Bildung) mit denselben jungen Menschen arbeiten. Dafür erfordert Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe die interprofessionelle Verständigung und Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams. Der Austausch zwischen Politik-Lehrer*innen, Lehrer*innen anderer Fächer sowie sozialpädagogische Fachkräfte über gemeinsame Grundlagen, Ziele und Methoden stellt daher die wichtige Ausgangsbasis für eine systematische Etablierung umfassender, ganzheitlicher demokratischer Bildung an Gesamtschulen und eine sinnvolle Verknüpfung verschiedener Angebote dar.

Durch gegenseitiges Wahrnehmen, Anerkennen und Zusammendenken der unterschiedlichen Bildungssettings und -inhalte können Lehr- und pädagogische Fachkräfte ganzheitliche, vernetzte Bildungsprozesse für Demokratie aufseiten der Kinder und Jugendlichen anregen und unterstützen. Anlässe für eine arbeitsteilige, aufeinander bezogene demokratische Bildung bieten neben dem Curriculum fast täglich die Themen und Interessen, die die jungen Menschen beschäftigen, z.B. das Mittagessen, die Toilettensituation oder die Pausenangebote. Entlang dieser Themen lassen sich kommunalpolitische Bedingungen erarbeiten (Politikunterricht), Rahmenbedingungen durch Besuche anderer Schulen vergleichen (sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaft) und Meinungsbildungs- und Abstimmungsprozesse durchführen (Klassenrat). Viele Gesamtschulen nutzen ihre Potenziale der heterogenen Schülerschaft, ganztägigen Ausgestaltung und interprofessionellen Zusammenarbeit bereits punktuell in diesem Sinne und können hier Vorbilder sein.

4. Fazit

Mithilfe des vorliegenden Artikels werden die drei Ansätze demokratischer Bildung in einer Gesamtschule und das bisherige oftmals noch pädagogische Nebeneinander-Handeln transparent sowie der notwendige Brückenschlag zwischen den drei Perspektiven Politische Bildung, Demokratiepädagogik und sozialpädagogische Demokratiebildung deutlich. Damit sie reziprok wirken und sich gegenseitig ergänzen können, ist eine demokratieorientierte Gesamtschulentwicklung notwendig, die einen Beitrag zu einer besseren Qualität demokratischer Bildung und ganzheitlicher Bildungsprozesse leistet. Damit wird zugleich auch dem besonderen Potenzial von Gesamtschulen für demokratische Bildung Rechnung getragen, dem gemeinsamen Lernen und Schulleben aller jungen Menschen als ein Abbild der Gesellschaft im Kleinen.

Dazu braucht es neben der ansatzübergreifenden Transparenz demokratischer Bildungsangebote in der jeweiligen Gesamtschule vor allem bildungspolitische und -didaktische Impulse für eine sich gegenseitig ergänzende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) sowie aktuelle Landes- und Bundesprogramme für mehr demokratische Bildung bieten Anlässe und Gelegenheit zur Reflexion und Konzeptentwicklung. Für jeden der drei Ansätze und ihre jeweiligen Professionen stellt sich nach innen die Aufgabe, die je spezifischen Aufträge im Blick zu behalten sowie sich nach außen zu den anderen beiden Ansätzen zu positionieren und Anschlussstellen zu finden. Interprofessionell bedarf es der Wahrnehmung, Akzeptanz und gegenseitigen Ergänzung sowohl für die Ebene der Einzelschule als auch bildungsortübergreifend für die kommunale Bildungslandschaft.

Literatur

- Ahlrichs, R. (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen, empirische Befunde, Entwicklungsperspektiven. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Beutel, W. / Fauser, P. (Hrsg.) (2011): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Breit, G. / Schiele, S. (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bönsch, M. (2006): Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Bundesjugendkuratorium (2001): BJK: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf [Zugriff: 13.02.2023].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [Zugriff: 14.06.2023].
- Busch, M. / Otto, C. (2019): Der Klassenrat. Demokratielernen in der Klasse. In: Mateneen, Praxishefte Demokratische Schulkultur 2, S. 5–10.
- Derecik, A. / Goutin, M.-C. / Michel, J. (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17072-1>
- Detjen, J. (2011): Keine „demokratischen Märchenerzählungen“! – Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In: Widmaier, B. / Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 125–136.
- Detjen, J. (2013): Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Dewey, J. (2011 [1916]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Edelstein, W./Franke, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) (2023): Ziele der GGG. <https://ggg-web.de/home/die-ggg/ziele> [Zugriff: 20.02.2023].
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita, 2/2009, S. 46–50. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf [Zugriff: 21.06.2023].
- Haupt, S./Vossiek, M. (2021): Verschränkte Demokratiebildung in Ganztagschulen des Jugendalters. In: Institut für Soziale Arbeit e.V. ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit. Aufwachsen, Bildung und gesellschaftliche Verantwortung. Münster: Waxmann, S. 30–45.
- Henkenborg, P. (2002): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 106–131.
- Himmelman, G. (2016): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz: §11 SGB VIII <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgb-viii/11.html> [Zugriff: 18.02.2023].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Maykus, S. (2017): Ganztagschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive. Positionen des 15. Kinder- und Jugendberichtes als Angebot zum Weiterdenken. In: deutsche Jugend, Zeitschrift für Jugendarbeit 7–8, Beltz Juventa, S. 316–323.
- Nonnenmacher, F. (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 83–99.
- Oelkers, J. (2000). Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum „Bildung in der Wissensgesellschaft“ des Bundes Freiheit der Wissenschaft, 20.10.2000 in Berlin. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Schulentwicklung%20-%20Bildung%20-%20Demokratie.pdf> [Zugriff: 13.02.2023].
- Oelkers, J. (2020): Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. 14, 39, S. 1–9.
- Osterwalder, F. (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Bern: Haupt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838535579>
- Pohl, K. (2020): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Achour, S./Busch, M./Massing, P./Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag. S. 166–168.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische In-

- stitutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 106–129.
- Schwanenflügel, v. L. (2015): Partizipationsbiografien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Sturzenhecker, B. (2018): Demokratische Partizipation im Ganzttag – Folgerungen aus der Studie „Offen Ganzttagsschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In: Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (Hrsg.): Offene Ganzttagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen /Berlin /Toronto: Barbara Budrich, S. 71–96. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc.6>
- Sturzenhecker, B. (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1261–1271. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_93
- Sturzenhecker, B./Richter, E. (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale stärker nutzen. In: Lange, D./Himmelman, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–115. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_8
- Thiersch, H. (2006). Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhard, S. 21–36.
- van der Ploeg, P. (2016): Dewey versus ‚Dewey‘ on democracy and education. In: Education, Citizenship and Social Justice 11, 2, S. 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Wohnig, A. (2018a): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship Education – Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 269–281.
- Wohnig, A. (2018b): Soziale Erfahrungen politisch reflektieren. Sozialprojekte als Ausgangspunkt für politisches Lernen. In: Schulmagazin 5–10, 86, S. 69–72.