

Wehde, Janis

Empirische Studien zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen

2025, IV, 62 S. - (Dissertation, Universität Paderborn, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Wehde, Janis: Empirische Studien zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen. 2025, IV, 62 S. - (Dissertation, Universität Paderborn, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356809 - DOI: 10.25656/01:35680; 10.17619/UNIPB/1-2629

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356809>

<https://doi.org/10.25656/01:35680>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

**Empirische Studien zur Demokratiebildung
im Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen**

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft

von
Janis Wehde

Erstgutachterin: Professorin Dr. Bea Bloh
Zweitgutachterin: Professorin Dr. Stefanie van Ophuysen

Vorsitzender der Promotionskommission: Professor Dr. Christian Harteis
Weiteres Mitglied der Promotionskommission: Dr. Mario Engemann

Tag der Disputation: 05.12.2025

Der Manteltext der Dissertation bezieht sich auf folgende Studien:

- Studie 1:** Wehde, J. (2025). Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts: Entwicklung von Kurzskalen zur schulischen Demokratiebildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* [Online-first]. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00522-4>
- Studie 2:** Wehde, J., Bloh, B. & Homt, M. (2026). Das Verhältnis zwischen politischer Involviertheit und professioneller Handlungskompetenz zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Lerngelegenheiten. Implikationen für Lehr-Lern-Arrangements zur Demokratiebildung in der Lehrkräftebildung. In C. Vogelsang, L. Grotegut, J. Bruns, J. Riese & S. Fechner (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 67–84) Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783818851057>
- Studie 3:** Wehde, J. (2025). Evaluation eines Lehrmoduls zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 11(15), 185–201.
<https://dx.doi.org/10.3278/HSL2457W>
- Studie 4:** Wehde, J. (2024). Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 267–287.
<https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/15>

Danksagung

Eine Dissertation entsteht nicht im Alleingang, diese Erfahrung durfte ich in den vergangenen fünf Jahren wiederholt sammeln. Deshalb bin ich vielen Menschen sehr dankbar.

Zuerst meinen Betreuerinnen Bea Bloh und Stefanie van Ophuysen. Bea, dir für die mir zugestandene wissenschaftliche Freiheit, das stetige kritische Mitdenken und das jederzeit vorhandene Zutrauen in meine Fähigkeiten. Darüber hinaus aber auch für dein Verständnis bei Herausforderungen, die eine Promotion mit Kindern mit sich bringt. Stefanie, dir insbesondere für die klaren und strukturierenden Einordnungen zum Dissertationsprojekt und das Teilen deiner wissenschaftlichen Erfahrungen. Ich hätte mir keine bessere Betreuung wünschen können.

Ein besonderes Dankeschön gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen, die im Arbeitsalltag, bei Kolloquien, auf Tagungen, bei den Datenerhebungen und im Rahmen vieler weiterer Gelegenheiten unterstützt, mitgedacht und hinterfragt haben. Stellvertretend sind Martina, Mario, Adrian, Michelle, Luca und Taina namentlich genannt.

Ein weiterer Dank gilt den Lehramtsstudierenden, die einen großen Anteil am Gelingen dieser Dissertation hatten. Zum einen durch die große Beteiligung an den Befragungen und zum anderen durch die motivierende Mitwirkung in den Seminaren sowie die interessanten Abschlussarbeiten, die ich betreuen durfte.

Meinen Freunden danke ich besonders dafür, dass sie meine sehr rare Präsenz in den letzten Jahren toleriert und für die nötige Ablenkung gesorgt haben.

Der größte Dank gilt schließlich meiner Familie. Herbert und Ingeborg sowie Eckhard und Brigitte für die bereichernden Gespräche zu den seltenen Gelegenheiten, an denen wir uns sehen. Ihr seid für mich eine Inspiration. Heinrich und Kathrin für die immer vorhandene Unterstützung, egal unter welchen Umständen und weit über die Lebensphase der Dissertation hinaus. Aber auch für eure Werthaltungen, die manchmal unkonventionell erscheinen, aber mir die Möglichkeit eröffnet haben, selbstbestimmt meine Ziele zu verfolgen. Feline und Edda für die besondere Unterstützung auf den letzten Metern. Tim und Lisa für die unkomplizierte Aufnahme als wöchentlicher Gast in den ersten Jahren der Dissertation und für eure entspannte Art. Josh, dir insbesondere für deinen immer vorhandenen Humor, den wir brüderlich teilen. Levi und Luca dafür, dass es euch gibt und ihr mir zeigt, was wirklich von Bedeutung ist. Macht euer Leben und gehorcht niemandem. Und schließlich dir Jana. Worte können meine Dankbarkeit gar nicht ausdrücken. Du kennst mich wie niemand sonst und zeigst mir seit mehr als 15 Jahren, dass ich dir ganz unabhängig von äußeren Umständen als Mensch sehr wichtig bin.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen	2
2.1 Institutionelle Brückenfunktion der Schule	2
2.2 Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform.....	3
2.2.1 Antike Praxis.....	4
2.2.2 Liberal repräsentative Herrschaftsform der Gegenwart.....	5
2.2.3 Gesellschaftsform	7
2.2.4 Lebensform	9
2.3 Demokratiebildung – vom Bildungsbegriff zur Arbeitsdefinition.....	11
2.3.1 Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität	11
2.3.2 Kritisch-konstruktive Didaktik	12
2.3.3 Perspektiven auf den Begriff Demokratiebildung	15
2.3.4 Arbeitsdefinition	23
3 Demokratiebildung als Aufgabe aller (angehenden) Lehrkräfte.....	24
3.1 Rechtliche und bildungspolitische Vorgaben	24
3.2 Umsetzung an Schulen aus der Perspektive von Lehrkräften.....	26
3.2.1 Schulbarometer Lehrkräfte 2025	27
3.2.2 International Civic and Citizenship Education Study 2022	28
3.2.3 Studie zur Demokratiebildung an Schulen 2017	30
3.2.4 Studie: Die Schule der Zukunft 2022.....	32
3.2.5 Eigene Schlussfolgerungen und Empfehlungen der SWK 2024	33
3.3 Vorbereitung im Lehramtsstudium	34
3.3.1 Forderungen einer verstärkten Verankerung	34
3.3.2 Forschungsstand.....	35
4 Diskussion der eigenen empirischen Studien	37
4.1 Übergeordnete Zielsetzungen	38
4.2 Fragestellungen und Methoden.....	40
4.3 Zentrale Ergebnisse.....	46
4.4 Limitationen	50
4.5 Fazit.....	51
Literaturverzeichnis	53

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in Anlehnung an Himmelmann (2004, S. 18)	11
Abbildung 2. Verankerung der Selbstwirksamkeitskonstrukte zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts im Modell professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften zur schulischen Demokratiebildung.....	41
Abbildung 3. Veranschaulichung des Verhältnisses der politischen Involviertheit von Lehramtsstudierenden und Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur schulischen Demokratiebildung in handlungstheoretischer Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438).....	43
Abbildung 4. Veranschaulichung der mit dem entwickelten partizipativen Lehrmodul verbundenen Lehrprozessmerkmale, des didaktischen Arrangements, der Lernaktivitäten und der Facetten professioneller Handlungskompetenzen zur schulischen Demokratiebildung im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438)	44
Abbildung 5. Veranschaulichung der mit dem entwickelten partizipativen Lehrmodul zur Demokratiebildung adressierten quantitativen Effekte im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438).....	46
Tabelle 1. Übersicht der erläuterten Perspektiven zum Begriff Demokratiebildung	22

1 Einleitung

Die Gegenwart liefert vielfältige Zeugnisse zu Herausforderungen, mit denen Demokratien konfrontiert werden (Schöne & Carmele 2024, S. 7). Diese Herausforderungen schärfen den Blick für das inhärente transformationale Potenzial von Demokratien, denn Demokratien wurden und werden nicht von übernatürlichen Kräften gesteuert, sie wurden und werden von Menschen konstituiert. Die vorliegende Dissertation gründet auf dieser Prämisse.

Zur theoretischen Rahmung wird im vorliegenden Manteltext zunächst die institutionelle Brückenfunktion der Schule im Sinne einer gesellschaftlichen und individuellen Integration in den Blick genommen (Kap. 2.1), um darauf aufbauend eine demokratie- und bildungstheoretisch fundierte sowie an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs angebundene Arbeitsdefinition des Begriffs Demokratiebildung zu entfalten (Kap. 2.2 und 2.3). Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil das Verhältnis der Berufsausübung von (angehenden) Lehrkräften zur Demokratie in den letzten Jahren öffentlich (Hoff & Smith 2025; Schneider 2024), bildungspolitisch (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020; Kultusministerkonferenz 2018) und wissenschaftlich (Aktionsrat Bildung 2020; Ständige Wissenschaftliche Kommission 2024) verstärkt unter Bezugnahme auf den Begriff Demokratiebildung thematisiert worden ist.

Im Weiteren gibt der Manteltext einen Überblick über die rechtlichen Vorgaben und den bildungspolitischen Auftrag zur Aufgabe der Demokratiebildung aller (angehenden) Lehrkräfte in der Bundesrepublik Deutschland (Kap. 3.1), um anschließend den empirischen Status quo der Umsetzung von Demokratiebildung an deutschen Schulen aus der Perspektive von Lehrkräften (Kap. 3.2) und der fächerübergreifend angelegten Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung darzustellen (Kap. 3.3).

Auf Basis der Diskrepanz zwischen den rechtlichen bzw. bildungspolitischen Forderungen und dem Status quo der Thematisierung des Auftrags der schulischen Demokratiebildung im Lehramtsstudium ergibt sich die hohe Relevanz der diesem Manteltext zugrunde liegenden empirischen Studien (Wehde 2024; Wehde 2025a; Wehde 2025b; Wehde, Bloh & Homt 2026). Deren übergeordnete Zielsetzungen werden im Kapitel 4 unter Bezugnahme auf den kompetenzorientierten Ansatz der Lehrkräftebildung beschrieben. Im abschließenden Kapitel 5 erfolgt eine zusammenführende Diskussion der zentralen Befunde und der übergreifenden Limitationen. Kompakt formuliert wird die schulische und unterrichtliche Ermöglichung von Demokratiebildung in der vorliegenden Dissertation als Teil des professionellen Handelns von Lehrkräften verstanden. Der Fokus der dem Manteltext zugrunde liegenden empirischen Studien liegt auf daran orientierten Professionalisierungsangeboten im Lehramtsstudium.

2 Theoretischer Rahmen

Um die Integrationsfunktion der Schule in demokratischen Gesellschaften der Gegenwart für den theoretischen Rahmen zu bestimmen, wird zunächst eine kurze Einordnung historischer Entwicklungen vorgenommen. Darauf aufbauend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff, der in drei Dimensionen als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform nach Himmelmann (2016) ausdifferenziert wird. Ergänzend wird der bildungstheoretisch-didaktische Ansatz von Klafki (2007) herangezogen, der sowohl individuelle Mündigkeit als auch gesellschaftliche Verantwortung in den Blick nimmt. Abschließend werden aktuelle wissenschaftliche Perspektiven auf den Demokratiebildungsbegriff diskutiert, um eine integrative Arbeitsdefinition zur Demokratiebildung vorzubereiten.

2.1 Institutionelle Brückenfunktion der Schule

In der Antike bezeichnete das Wort *scholé* das Freisein von Geschäften und die Muße für geistige Bildung (Böhm & Seichter 2022, S. 423–424). Dieses Begriffsverständnis hebt den Zustand der Loslösung des Individuums von einer unmittelbar auf den Lebensunterhalt ausgerichteten Betätigung hervor. Obwohl diese Loslösung vom unmittelbaren Zweck des Lebensunterhaltes bis heute mit dem Begriff Schule in Verbindung gebracht wird, hat sich das Begriffsverständnis seit der Antike bedeutend gewandelt.

In Deutschland ist der Begriff Schule historisch betrachtet eng mit kirchlich und später staatlich verantworteten Institutionalisierungsprozessen und einer nachhaltig etablierten Schulpflicht für Heranwachsende verbunden (Terhart 2023, S. 21). Diederich und Tenorth (1997, S. 18–24) rekurrieren diesbezüglich exemplarisch auf einen Visitationsbericht¹ aus einer Elementarschule auf dem Land aus dem Jahr 1772. Sie erkennen in diesem Visitationsbericht eine sich anbahnende Abgrenzung der Schule aus dem alltäglichen Leben. Als Merkmale für den Institutionalisierungsprozess der Schule heben sie eine räumliche und soziale Separierung, eine thematische Fokussierung sowie eine spezifische Betreuungs- und Kommunikationsform der dort Lehrenden und Belehrteten hervor (Diederich & Tenorth 1997, S. 23). Eine im Laufe der Zeit voranschreitende Verstaatlichung des Schulsystems sowie die damit verbundene langfristige Finanzierung, überdauernde Gesetze und nachhaltige Steuerungselemente führten schließlich zur „Schulentwicklung nach einheitlichen Normen“, die sich weniger an religiösen Weltanschauungen orientierte (Oelkers 2022, S. 20–21). Diese Entwicklung beschreibt Oelkers (2022, S. 27) beispielhaft unter Bezugnahme auf den Artikel 23 der Verfassungsurkunde für den

¹ Der Visitationsbericht wird von Diederich und Tenorth (1997) im Wortlaut zitiert und als Ergebnis eines Schulaufsichtsbesuchs weiterführend kommentiert. Die Autoren ziehen ihn als Primärquelle für eine beispielgebende Interpretation des Schulalltags heran.

preußischen Staat aus dem Jahr 1850: „Private wie öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten »stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden«. Die Lehrer an den öffentlichen Schulen »haben die Rechte und Pflichten von Staatsdienern«“.² Diese Beispiele deuten die historischen Entwicklungslinien an, die sich bis in die Gegenwart ausdifferenzieren. So fasst Schratz (2022, S. 43) Schule im 21. Jahrhundert als Ort von Kontinuität und Wandel im Sinne der Erwartung, „dass sie heute über Strukturen von gestern junge Menschen zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern von morgen erziehen und bilden soll“. Schule nimmt in der Gegenwart also eine institutionelle Brückenfunktion ein und „begleitet junge Menschen auf ihrem Weg in die Gesellschaft, formt diese, macht sie passend, aber sie gestaltet auch direkt und indirekt zukünftige Gesellschaft durch die Art mit, wie sie die Entwicklung der nächsten Generation fördert, hemmt, lenkt, stärkt“ (Schratz 2022, S. 44).

Nach Fend (2008, S. 54) kann diese Dialektik von Schule durch gesellschaftliche und individuelle Funktionen veranschaulicht werden. So besteht der Beitrag des Schulsystems im Rahmen der gesellschaftlichen Legitimations- und Integrationsfunktion „in der Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem und in der Stärkung des Vertrauens in seine Träger“ (Fend 2008, S. 50). Aus der Perspektive der individuellen Integrationsfunktion wird Schüler*innen hingegen „die Chance der Begegnung mit den kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens eröffnet“ (Fend 2008, S. 53), um Identitätsbildung und soziale Bindung als Basis für soziale Verantwortung zu ermöglichen. Hinsichtlich differenter politischer Bezugssysteme konkretisiert Fend (2008, S. 45): „Diktatorische Systeme nutzen diese Möglichkeiten anders als demokratische. In Letzteren stehen Rechte der persönlichen Meinungsbildung, der rationalen öffentlichen Argumentation, Rechtssicherheit und Beteiligungsrechte im Mittelpunkt“. In Bezugnahme auf den Lehrberuf in einer Demokratie kann daraus geschlussfolgert werden, dass „Autorität und Herrschaft rechtfertigungsbedürftig sind“ und auf Basis gegenseitig respektierter Vereinbarungen bestehen (Fend 2008, S. 47). Im Folgenden geht dementsprechend um die Frage, wie das reziproke Verhältnis zwischen Staat, Gesellschaft und dem Handeln und Verhalten von Individuen demokratietheoretisch und schulbezogen begründet werden kann.

2.2 Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Ein umfangreich ausgearbeitetes Konzept zur Anbindung demokratietheoretischer Grundlagen an die Institution Schule liefert Himmelmann (2016) mit der Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Seiner Konzeption folgend werden in diesem Kapitel zunächst die antiken Ideen der Demokratie behandelt, um in differenzierender Absicht eine Beschreibung

² Eine sehr ähnliche Formulierung findet sich im Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Dort wird festgelegt: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“.

der gegenwärtig verbreiteten liberal repräsentativen Demokratie als Herrschaftsform vorzunehmen. Darauf aufbauend werden schließlich die Verständnisse der Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform entfaltet.

2.2.1 Antike Praxis

Der Begriff Demokratie leitet sich in seiner Bedeutung aus den griechischen Wörtern *dēmos* und *krateîn* ab (Schmidt 2025, S. IX). *Dēmos* verweist zunächst auf das Volk oder das gemeine Volk, wohingegen das Wort *krateîn* auf Herrschen bzw. Macht ausüben hindeutet.

Diese Deutung ist bis in das fünfte Jahrhundert v. Chr. zurückführbar (Roth 2021, S. 17). Unter Kleisthenes (ca. 508 v. Chr.) und Ephialtes (ca. 461 v. Chr.) wurde die bis dahin vorhandene Aristokratie des antiken Athens zunehmend durch demokratische Ansätze abgelöst (Roth 2021, S. 18). So spielte sich das Leben der Menschen Athens zu dieser Zeit in zwei differenzierbaren Lebensbereichen ab, die sich zum einen auf das *Oikos* (das familiäre Leben bzw. den eigenen Haushalt) und zum anderen auf die *Polis* (das politische Leben der Stadt bzw. Gemeinschaft) bezogen (Roth 2021, S. 17). Während die Hausvorsteher im *Oikos* den anderen Personen des Haushalts übergeordnet waren und über diesen Bereich herrschten, begegneten sich die freien Bürger der *Polis* als gleichgestellte (Ladwig 2020, S. 26). Alle politisch relevanten Entscheidungen wurden von den freien Bürgern in einer Volksversammlung getroffen und politische Ämter per Losverfahren für einen begrenzten Zeitraum an einen Teil aus dieser Gruppe übertragen (Ladwig 2020, S. 25). Für das Bürgertum des antiken Athens war das „[...] Ideal der gleichen Chance auf Teilhabe und Teilnahme an der Politik“ (Vorländer 2020, S. 22) dementsprechend zeitweise gelebte Praxis.³

Obleich sich der Demokratiebegriff in seiner Bedeutung historisch aus den Entwicklungen in der antiken Attikaregion ableiten lässt, sind Differenzierungen zum heutigen Begriffsverständnis vorzunehmen. So ist beispielsweise eine Übertragung der Versammlungsdemokratie auf die wesentlich größeren Flächenstaaten der Gegenwart nicht uneingeschränkt möglich (Marschall 2014, S. 31). Des Weiteren wird der Begriff des Volkes gegenwärtig umfassender ausgelegt als im antiken Stadtstaat Athens (Marschall 2014, S. 31). Öffentliche Ämter und die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen standen damals nur einer bestimmten Gruppe von männlichen Bürgern offen. Frauen, Heranwachsende, Sklaven oder sogenannte *Metöken* (nicht aus Athen stammende) wurden nicht als politisch teilhabeberechtigt anerkannt

³ Trotz dieser Entwicklungen war die Politik des antiken Athens aber keineswegs von demokratischer Stabilität geprägt. Viel eher wechselten sich unterschiedliche Herrschaftsformen in kurzen Zeiträumen ab (Roth 2021, S. 19–20). Aus heutiger Perspektive würde man dem antiken Athen deshalb eher instabile politische Verhältnisse attestieren.

(Marschall 2014, S. 31). Die Anzahl der zur politischen Teilhabe berechtigten Bürger*innen hat sich bis heute – trotz weiterhin bestehender Ausgrenzungen von bestimmten Personengruppen – eher ausgeweitet (Marschall 2014, S. 32). Eine weitere Differenzierung ergibt sich hinsichtlich der Verbindlichkeit des politischen Engagements. Während eine Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen im antiken Athen noch als Pflicht der berechtigten Bürger angesehen wurde, ist politisches Engagement heutzutage eine gewünschte, aber dennoch – auf dem Konzept des *politischen Liberalismus*⁴ begründete – freie Entscheidung (Marschall 2014, S. 32; Roth 2021, S. 19). Schließlich sind die modernen Demokratien der Gegenwart auch durch eine hohe Pluralität gekennzeichnet, was eine zunehmende Komplexität der Regulation politischer Entscheidungsprozesse bedingt (Marschall 2014, S. 32).

2.2.2 Liberal repräsentative Herrschaftsform der Gegenwart

Aufgrund der dargestellten Differenzlinien zwischen der Demokratiepraxis im antiken Athen und den Elementen moderner Demokratien lässt sich nachvollziehen, warum das Konzept der Repräsentation als Schlüsselmerkmal gegenwärtiger Demokratien angesehen wird (Marschall 2014, S. 48). Die Organisation der Willensbildungsprozesse und der Entscheidungsfindung ist in modernen repräsentativen Demokratien insbesondere an Parlamente und Parteien gebunden, um die Idee der Demokratie funktional zu erhalten (Himmelfmann 2016, S. 207–209). Dabei liegt eine Arbeitsteilung zwischen den „Repräsentanten und den Repräsentierten auf der Basis von Delegation vor“ (Marschall 2014, S. 48). Die unmittelbare Teilnahme an demokratischen Entscheidungsprozessen wird heutzutage im Regelfall also als freiwillig angestrebte repräsentative Tätigkeit für einen festgesetzten Zeitraum ausgeführt und durch wahlberechtigte Bürger*innen erteilt (Marschall 2014, S. 48–57). So ordnet Ganghof (2025, S. 23–32) das Wahlrecht und die Garantie freier sowie fairer Wahlen als Kernbestandteile der Herrschaftskontrolle bzw. Einflussnahme auf die Regierenden in modernen Demokratien ein, mit denen stimmberechtigten Staatsbürger*innen eine Aus- und Abwahl von Volksvertreter*innen ermöglicht wird. In einer Demokratie haben Staatsgewalt und Herrschaft ihren Ursprung demnach in der gleichberechtigten Legitimation durch wahlberechtigte Bürger*innen.

Schmidt (2025, S. X) beschreibt den Begriff Demokratie in einer aktuellen politikwissenschaftlichen Einordnung dementsprechend als „Staatsverfassung, in der die Herrschaft bzw. die Machtausübung auf der Grundlage politischer Freiheit und Gleichheit sowie weitreichender politischer Beteiligungsrechte erwachsener Staatsbürger erfolgt“. Die Willensbildung und die

⁴ Der politische Liberalismus setzt sich zum Ziel individuelle Freiheit zu fördern und Herrschaft zu beschränken. Dabei geht es sowohl um eine Reichweitenbeschränkung staatlicher Gewalt in Bezug auf die Freiheit eines Individuums, als auch um eine Ausweitung der individuellen Freiheit bis zur Grenze der Beeinträchtigung der Freiheit eines anderen Individuums (Schubart & Klein 2011, S. 162–163).

Entscheidungsfindung verlaufen in einem demokratischen Staat im Idealfall in offenen, gleichberechtigten Prozessen und unter Berücksichtigung oppositioneller Argumentationen sowie im Interesse des Volkes oder zumindest der Mehrheit der stimmberechtigten Staatsbürger*innen (Schmidt 2025, S. X). Hier wird ein weiteres zentrales Merkmal von Demokratien benannt: Das Mehrheitsprinzip, welches sich aus einer gleichberechtigten politischen Selbstbestimmung von Individuen ergibt. Holtmann (2020, S. 148) präzisiert diesbezüglich:

Demokratie zielt auf die Einlösung individueller Selbstbestimmung und der freien Entfaltung der eigenen Person. Daher sind verfassungsförmig garantierte Grundrechte für die Demokratie unabdingbar. Allerdings werden der individuellen Selbstbestimmung und Selbstentfaltung durch dieselben Rechte jeweils anderer Personen Grenzen gesetzt. Diese Schrankenwirkung der Demokratie kommt im politischen Prozess darin zur Geltung, dass dem Mehrheitsprinzip die Achtung der Rechte der Minderheit(en) inhärent ist.

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass die Selbstbestimmung von Bürger*innen bei kollektiven Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen in Demokratien durch die gleichberechtigte Selbstbestimmung anderer Personen begrenzt wird. Die fundamentale Gleichheit der Bürger*innen bezieht sich demnach nicht auf das gleich sein oder gleich machen von Individuen, sondern auf eine gegenseitige Anerkennung als gleichgestellte Personen während der Willensbildung und Entscheidungsfindung (Hahn-Laudenberg 2017, S. 24). Daran anknüpfend kann der Demokratiebegriff auch auf Grundlage von zwei Dimensionen des verfahrensorientierten Inputs und des ergebnisorientierten Outputs gekennzeichnet werden (Holtmann 2020, S. 150–151). Die Input-Dimension fokussiert die Teilnahme von Bürger*innen an demokratischen Verfahren, wie z.B. durch Mitwirkung an politischen Entscheidungen oder durch Möglichkeiten zur Interessenartikulation (Holtmann 2020, S. 150). Die Output-Dimension betrachtet hingegen die Teilhabe im Sinne der Ergebnislage der getroffenen Entscheidungen unter Berücksichtigung der Verteilungsgerechtigkeit, des Gemeinwohlbezugs, der Bereitstellung öffentlicher Güter und der Berücksichtigung diverser Interessen (Holtmann 2020, S. 150). Demokratie meint in diesem dualen Verständnis also nicht nur die verfahrensgeleitete Teilnahme berechtigter Bürger*innen an politischen Willensbildungsprozessen und Entscheidungen, sondern ebenso eine Teilhabe an den daraus entstandenen Ergebnissen im Sinne möglichst gerechter bzw. gemeinschaftlich als verträglich empfundener Konsequenzen (Holtmann 2020, S. 151).

Somit ist festzuhalten, dass die Demokratien der Gegenwart durch eine elektorale Basis und eine liberal repräsentative Ausgestaltung geprägt sind (Marschall 2014, S. 59; Ganghof 2025, S. 23–32). In dieser Ausgestaltung ist das Mehrheitsprinzip bei Wahlen oder parlamentarischen Abstimmungen zwar leitend, jedoch wird das Prinzip durch den Schutz von Minder-

heiten und den Schutz der individuellen Freiheit relativiert (Marschall 2014, S. 59). Die Demokratie wird demgemäß nicht allein auf prozeduraler Ebene über das Mehrheitsprinzip definiert, sondern ebenso auf der Grundlage liberaler Werte.⁵

2.2.3 Gesellschaftsform

Ohne die Einordnung der Demokratie als staatlich organisierte Herrschaftsform in Frage zu stellen, lässt sich unter Berücksichtigung der vorangestellten Ausführungen erahnen, dass der Demokratiebegriff eine normierende Bedeutung für interpersonale Interaktionsprozesse im Rahmen der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung hat. Dementsprechend kann der moderne Demokratiebegriff auch als Bedeutungsgeflecht von der Herrschaftsform über die Gesellschaftsform bis hin zur Lebensform des Individuums definiert werden. So betont Himmelmann (2016, S. 37), dass „Demokratie nicht mehr nur ‚etatistisch‘ interpretiert und nicht nur als eine ‚Vertikale‘, als ein Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat, betrachtet werden kann“ und erläutert weiterführend: „Vielmehr tritt in der zivilgesellschaftlichen Moderne die ‚Horizontale‘ hinzu, als Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander“. Für Himmelmann (2016, S. 123) ist Gesellschaft unter Anlehnung an Luhmann (1997) dabei weniger als Einheit zu verstehen, sondern eher als

*Vielheit [...]. Diese Vielheit wird, neben den kulturellen Eigenarten einer Gesellschaft, vor allem zusammengehalten durch die Leistungen und Strukturen der Teilsysteme für das Ganze und durch bestimmte koordinierte ‚Beziehungen‘ (Interaktionen) unter den Teilsystemen, durch Tauschrelationen und organisationale Verklammerungen und durch überlappende Zugehörigkeiten der Menschen zu diesen Teilsystemen.*⁶

Eine demokratische Gesellschaft wird daran anknüpfend metaphorisch gesprochen durch Vermittlungsketten zwischen dem Herrschaftssystem und der Lebenswelt von Individuen repräsentiert, die sich durch spezifische Regulierungsformen des Pluralismus, des Konflikts, der Konkurrenz, des Markttauschs, der Solidarität, der Öffentlichkeit und der Zivilgesellschaft auszeichnen (Himmelmann 2016, S. 123–187). Unter grundlegender Bezugnahme auf die Theorie der pluralistischen Gesellschaft von Fraenkel (1973) führt Himmelmann (2016, S. 136–

⁵ Das Zwischenfazit soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart sehr unterschiedliche Ausgestaltungen der Demokratie als Herrschaftsform gab und gibt. Die angeführten Kernelemente gelten jedoch für den weiteren Verlauf der Arbeit als Orientierungsgrößen, um den Begriff der Demokratiebildung an Schulen bzw. in der Lehrkräftebildung demokratietheoretisch zu verankern. Einen breiten demokratietheoretischen Überblick liefern beispielsweise Schmidt (2025) oder Buchstein, Pohl und Trimçev (2021). Eine Übersicht zu normativen Demokratietheorien findet sich u.a. bei Lembcke, Ritzi und Schaal (2012).

⁶ Solche Teilsysteme setzen sich aus einem Geflecht von Aufgaben, Rollen und Strukturen zusammen, in die Menschen bewusst oder unbewusst eingebettet sind. Darunter können Systeme unterschiedlicher Reichweite wie beispielsweise Familien, Schulen oder Hochschulen, aber auch Wirtschaftsverbünde oder Religionen mit ihren jeweiligen Eigenlogiken verstanden werden (Himmelmann 2016, S. 123).

137) in diesem Zusammenhang folgende zentrale Elemente des Pluralismus aus: (1) Die Koalitionsbildung von Bürger*innen zur Förderung eigener Ziele und Interessen, (2) die Selbstorganisation im Verständnis der Eigenverantwortlichkeit für spezifische gesellschaftliche Bereiche, (3) die Selbstverwaltung zur autonomen Bearbeitung selbstgestellter Aufgaben, (4) die Repräsentation von Teilinteressen der Gesellschaft, (5) die Interessensvertretung gegenüber Parteien, der Regierung und der Verwaltung und (6) die Bildung eines Kräfteparallelogramms sowie die Verknüpfung gesellschaftlicher Interessen mit politischen Instanzen. Hinsichtlich einer demokratischen Konfliktregulierung argumentiert Himmelmann (2016, S. 142) unter Rückgriff auf Dahrendorf (1961):

Sie [kanalisierte Konflikte: J.W.] entschärfen [...] vor allem durch Verhandlungen und Kompromisse die Austragungsmodalitäten. [...] Grundlage aller Möglichkeiten der Regelung von Konflikten ist [...] der gegenseitige Verzicht auf Gewalt, auf private Rache etc. sowie die Einübung von Spielregeln der sozialverträglichen, wenn z.T. auch ‚antagonistischen‘, Kooperation durch Verhandlungen.

Er verweist dementsprechend auf einen zivilen Umgang als Merkmal der Verknüpfung von Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform (Himmelmann 2016, S. 146).⁷ Die demokratische Regulierung von Konkurrenz, Markttausch und Solidarität führt Himmelmann (2016, S. 161–162) zusammen, indem er soziale und ökologische Interessen aber auch Interessen von Arbeitnehmer*innen und Verbraucher*innen als politische Interessen markiert, die über demokratische Entscheidungen – z.B. Gesetze oder Verordnungen – handlungsleitende Wirkungen für dominierende wirtschaftliche Entscheidungsträger*innen entfalten. Er sieht die wirtschaftlichen Entscheidungsträger*innen dabei in einer mächtigeren Position und schließt: „Im Prozess dieses Ringens stellt sich, im Sinne eines Selbsterzeugungsprozesses, jeweils das her, was in der Gesellschaft als ‚soziale Gerechtigkeit‘ definiert oder akzeptiert wird“ (Himmelmann 2016, S. 162). Das demokratische Element der Öffentlichkeit hebt Himmelmann (2016, S. 164) weiterführend unter Rückgriff auf die Rolle von Wahlen zur temporären Beilegung zentraler gesellschaftlicher Streitfragen hervor und führt aus: „was die ‚Demokratie als Gesellschaftsform‘ hier beisteuern kann, das sind die Offenheit und Öffentlichkeit der Kontroversen selbst [...]. Sie anerkennt kein ‚Geheimnis der Politik‘, sondern will politische Entscheidungen öffentlich zugänglich machen“. Abschließend fasst Himmelmann (2016, S. 185) den Kern der Zivilgesellschaft als vermittelnde Ebene zwischen dem Individuum und dem Staat als „ein außerordentliches Feld von organisierten und unorganisierten Initiativen, Aktivitäten, Vereinen,

⁷ Aspekte des zivilen Umgangs spiegeln sich beispielsweise in methodischen Ansätzen des *Citizenship Education* aus dem angloamerikanischen Sprachraum (Sliwka 2008, S. 35–50), die auch als Anregungen für das selbst entwickelte Lehrmodul aus den Studien 3 und 4 genutzt wurden (Wehde 2024; 2025b).

Verbänden und Netzwerken [...], die sehr vielfältige Aufgaben zur ‚Entlastung der Bürger‘ als auch zur ‚Entlastung des Staates‘ wahrnehmen“. Dabei betont er die Relevanz der Wahrnehmung von Verantwortung und Arbeit in Netzwerken als Beitrag zum gemeinschaftlichen Wohlergehen (Himmelman 2016, S. 186).

2.2.4 Lebensform

Um den Demokratiebegriff zu vervollständigen, nimmt Himmelman (2016, S. 40–118) die Demokratie als Lebensform in den Blick und bezieht sich dabei einleitend auf John Dewey. Für Dewey (2011, S. 121) ist Demokratie „in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ und dadurch gekennzeichnet, „daß jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“. Im Kern betont Dewey (2011, S. 120) also die Wichtigkeit der Orientierung der Menschen an einer verträglichen Regelung der Beziehungen untereinander sowie einer fortwährenden Anpassung an die aus den Wechselwirkungen verschiedener Interessen entspringenden Realitäten. Himmelman (2016, S. 73–121) rekurriert weiterführend auf Ansätze aus politischer, staatsrechtlicher, kirchenpolitischer, philosophischer, transformationaler und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Anstelle einer reinen Rezeption dieser Perspektiven wird im Folgenden der zentrale Kern der Demokratie als Lebensform beschrieben.

So umfasst die Demokratie als Lebensform „die besondere Ausprägung der demokratischen Kultur, die besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, letztlich die Demokratie als ‚soziale Idee‘“ (Himmelman 2004, S. 9). Inhärent ist dabei allerdings eine explizite Anbindung der individuellen Lebensweise an die Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform, wie der kritische Bezug von Himmelman (2016, S. 65) auf Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger und dessen Begriff der Partnerschaft verdeutlicht. Einer der Hauptkritikpunkte am Partnerschaftskonzept ist für Himmelman (2016, S. 69) die fehlende Bindung an materielle Gegebenheiten einer demokratischen Verfassung und an plurale Transaktionsbeziehungen der Teilsysteme einer Gesellschaft. Himmelman (2016, S. 81) selbst nimmt die Verknüpfung insbesondere unter Bezugnahme auf Schüle (1952) vor, indem er Prinzipien des sozialen Verhaltens aufgreift, die sich aus einer demokratischen Verfassung ableiten lassen. Er hebt dabei die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen, die Freiwilligkeit der aktiven gesellschaftlichen Beteiligung, die Achtung der Würde anderer Menschen, die Gleichbehandlung von Personen sowie die persönliche Freiheit hervor (Himmelman 2016, S. 81).

Zusammenführend kann aus den vorangestellten Überlegungen geschlussfolgert werden, dass demokratische Herrschaftsformen von Menschen ausgehandelt und konstituiert werden. Die konstituierten demokratischen Herrschaftsformen sind wiederum im Denken bzw.

Handeln von Menschen different integriert, weshalb zur Stabilität von Demokratien stetige Verständniskonstruktionen und Entwicklungsprozesse der Beteiligten notwendig sind. So sind auch die Bezugnahmen von Himmelmann (2016) auf Ausführungen zur deliberativen Demokratie und zum kommunikativen Handeln nach Habermas (1992; 1994; 1999) nachvollziehbar. Dem kommunikativen Handeln schreibt Himmelmann (2016, S. 103) eine Schlüsselfunktion im Rahmen gesellschaftlicher Integrationsprozesse zu, wobei sich die Individuen mit ihren jeweiligen eigenen Vorstellungen

über die Normen (Sinndeutungen) ihres Handelns, über die konkrete Art ihres Handels und über deren Folgeeinschätzung verständigen. ‚Verständigen‘ heißt wiederum, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen (finden) müssen und dass sie den Willen haben (oder finden müssen), zu einem Ergebnis des Diskutierens im Sinne eines gegenseitigen Einverständnisses zu kommen.

Anknüpfend am kommunikativen Handeln geht es auf der Ebene der Lebensform in Aushandlungs- und Verständigungsprozessen auch nicht „um Belehrung, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (Himmelmann 2004, S. 9).⁸

Die theoretische Grundlegung zum Demokratiebegriff soll dementsprechend an dieser Stelle mit einer Implikation zur Bestimmung des Demokratiebildungsbegriffs für den Kontext der Schule und Lehrkräftebildung geschlossen werden: Demokratien können nicht ausschließlich auf Grundlage einer Herrschaftsordnung oder Gesellschaftsform beschrieben werden, noch sind sie auf alleiniger Basis einer Lebensweise erfassbar. Viel eher werden Demokratien simultan durch alle drei Dimensionen kultiviert (Abbildung 1). Schulen, Hochschulen und die dort handelnden Personen sind Teil dieses Prozesses.

⁸ Diese Perspektive spiegelt sich auch im Kapitel 2.3.4 zur Arbeitsdefinition von Demokratiebildung wider. Dort wird Demokratiebildung als durch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gekennzeichnete Selbsttätigkeit verstanden, die durch kritisch-emanzipatorische Methoden angeregt bzw. ermöglicht – aber nicht erzwungen – werden kann.

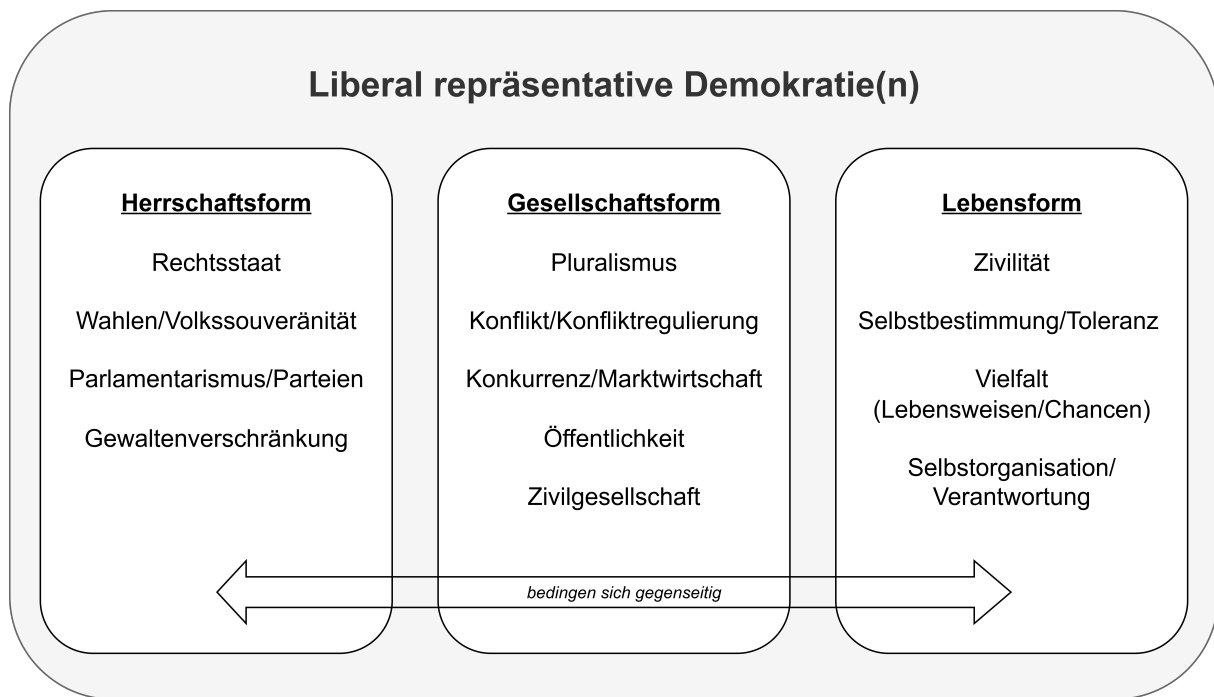


Abbildung 1. Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in Anlehnung an Himmelmann (2004, S. 18).

2.3 Demokratiebildung – vom Bildungsbegriff zur Arbeitsdefinition

Anknüpfend an der theoretischen Einbettung des Demokratiebegriffs wird im Folgenden zunächst eine theoretische Grundlegung des Bildungsbegriffs vorgenommen, um darauf aufbauend aktuelle Interpretationen zur Demokratiebildung aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu entfalten. Das Kapitel schließt mit einer Arbeitsdefinition zum Begriff Demokratiebildung.

2.3.1 Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität

Auf Grundlage einer vergleichenden Interpretation klassischer Bildungstheorien beschreibt Klafki (2007, S. 19) den Begriff der Bildung als vernünftige Selbstbestimmung, die eine Emanzipation von Fremdbestimmtheit beinhaltet und zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener Entscheidungen befähigt, weshalb sie als Vollzugsform durch Selbsttätigkeit gekennzeichnet ist.⁹ Diese Eingrenzung lenkt den Blick auf das Moment der aktiven Auseinandersetzung eines *Subjekts*¹⁰ „mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt“ (Klafki 2007, S. 21). Damit ist im unterrichtlichen Kontext auch eine von außen wirkende „Ansprechbarkeit der Vernunft“ (Brüggen 2009, S. 7) im Sinne der Bildsamkeit von Schüler*innen inkludiert. Seine zentrale Kritik an klassischen bildungstheoretischen Ausdeutungen setzt Klafki (2007, S. 48) weiterführend an dem weitestgehend unreflektierten Anspruch an, dass Bildung für alle

⁹ Klafki (2007, S. 15–40) setzt sich unter anderem mit den bildungstheoretischen Gedanken von Adorno, Goethe, Hegel, Herder, Heydorn, Horkheimer, Humboldt, Kant, Pestalozzi, Schiller und Schleiermacher auseinander.

¹⁰ Der Subjektstatus von Schüler*innen kann nach Rucker, Anhalt und Ammann (2021, S. 24 & 30) an den Begriff der Bildsamkeit und konkrete Mitwirkungsmöglichkeiten gebunden werden.

möglich sein soll. Unter Bearbeitung dieser Kritik entwickelt er einen Bildungsbegriff, der einen dreidimensionalen Zusammenhang von Selbsttätigkeit und personaler Verantwortung umfasst (Klafki 2007, S. 49–54). Somit beschreibt Klafki (2007, S. 52) Bildung:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;*
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;*
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.*

Der Solidaritätsgedanke verknüpft den Bildungsbegriff in dieser Beschreibung mit gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen im Sinne von Ermöglichung und Begrenzung. Die Perspektive der individuellen Einflussnahme auf die Umwelt wird dabei durch eine Abstraktion auf gegebenenfalls begrenzte Möglichkeiten der Einflussnahme von Anderen erweitert. So liegt dem Begriff eine reflektierte Selbst- und Mitbestimmung zugrunde, die als Voraussetzung einer Berücksichtigung der Interessen von Personen angesehen werden kann, die aufgrund gegebener Umstände weniger Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit besitzen.

Darüber hinaus kann der von Klafki (2007) hergeleitete Bildungsbegriff auf Basis der Abstraktion vom Selbst auf die gesellschaftliche und politische Bedingtheit der Selbst- und Mitbestimmung von Anderen mit Himmelmanns (2016) Konzeption der Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform verbunden werden, weil die Solidaritätsfähigkeit den gedanklichen Wechsel zwischen der Perspektive individueller Interessen und kollektiver Bedingtheiten inkludiert.

2.3.2 Kritisch-konstruktive Didaktik

Anknüpfend an der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff widmet sich Klafki (2007, S. 81–161) den Grundzügen einer von ihm als kritisch-konstruktiv bezeichneten Didaktik. Kritisch deshalb, weil sie mit dem Ziel verbunden ist, Lernenden eine wachsende Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu ermöglichen, gleichzeitig aber ernst nimmt, dass „die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können“ (Klafki 2007, S. 90). Konstruktiv zudem, weil der kritischen

Didaktik ein Gestaltungs- und Veränderungsinteresse für eine demokratische Schule und den entsprechenden Unterricht inhärent ist (Klafki 2007, S. 90).

Diese beiden Bestimmungsgrößen bezeugen den Bedeutungsgehalt der kritisch-konstruktiven Didaktik für Demokratiebildungsprozesse in der Schule und der Lehrkräftebildung. So kann auf Basis der kritisch-konstruktiven Didaktik unter Bezugnahme auf (hoch)schulische Lehr-Lern-Arrangements hervorgehoben werden, dass Inhalte bzw. Lerngegenstände mit eher instrumenteller Ausrichtung auch durch emanzipatorische Elemente der Methode im Sinne einer bei Lernenden anzuregenden Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ausgeglichen werden können (Klafki 2007, S. 124). Der Begriff der Methode wird dabei als wechselseitige Beziehung zwischen Lehrprozessen und Lernprozessen verstanden, die in Personen verortet sind (Klafki 2007, S. 131). An dieser Stelle wird auch eine Verschränkung des Methodenbegriffs mit sozialen Prozessen deutlich, da in Lehr-Lern-Arrangements – „vermittelt über die mitgebrachten Biographien der Lehrer und Schüler [oder Lehrenden und Studierenden: J.W.], die immer individuelle Biographien unter spezifischen sozialen Verhältnissen sind – unterschiedliche soziale Wahrnehmungen, Vorurteile [und] Handlungsweisen“ Einfluss nehmen sowie geändert, verstärkt oder gehemmt werden (Klafki 2007, S. 125). Ein Beispiel zu Wahlen von Teammitgliedern im Sportunterricht unterstreicht die Bedeutung dieser Perspektive. So kann ein vordergründig als fair und demokratisch geplanter Wahlprozess zur öffentlichen Inszenierung und Reproduktion sozialer Hierarchien führen, der die Exklusion von Schüler*innen mit weniger ausgeprägten motorischen Fähigkeiten bedingt (Grimminger 2013; Grimminger 2014).¹¹ Methoden sollten also bei der Planung, aber ebenso unter Berücksichtigung der tatsächlich ablaufenden – eventuell auch nicht intendierten – Prozesse im pädagogischen Feld betrachtet werden (Klafki 2007, S. 92–93). Dementsprechend ist es im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik geboten, dass die sozialen Erfahrungen in den gegebenen Lehr-Lern-Arrangements von Lernenden und Lehrenden immer wieder selbst reflektierend thematisiert werden (Klafki 2007, S. 127).¹² Ein solcher Anspruch kann aus der Perspektive von Lehrkräften auch mit einer dialogischen Führung ausgedeutet werden, die „ein Hineinziehen des Schülers in die Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens“ (Rucker 2018, S. 474) umfasst. Ziel einer solchen Praxis wäre die Ermöglichung von Einsichten, Urteilen und die Thematisierung sowie Prüfung der Voraussetzungen ebendieser Einsichten und Urteile (Rucker

¹¹ Für die dem Beispiel zugrunde liegende Projektarbeit aus dem Seminar *Evaluation und Praxisforschung – Demokratiebildung im Fokus* des Sommersemesters 2025 an der Universität Paderborn geht ein herzlicher Dank an die Studierendengruppe *Geschichte und Sport*. Namentlich: Jonas Derksen, Christopher Gierse, Sebastian Kasten und Melvin Sigges.

¹² Solche Reflexionen werden auch im partizipativen Lehrmodul angeregt, das in zwei der dem Manteltext zugrunde liegenden Beiträge untersucht wird (Wehde 2024; 2025b).

2018, S. 481). Das bedeutet konkret, dass ein „Unterricht mit Bildungsanspruch dafür Sorge tragen muss, dass die Schüler_innen eine Verbindung zwischen sachlichen Einsichten und der eigenen Lebensführung herstellen können. Der >Ort< dieser Verbindung ist das Werturteil der Schüler_innen“ (Rucker 2019, S. 415) im Sinne der individuell empfundenen Bedeutsamkeit der sachlichen Einsicht für die eigene Lebensführung.

Neben dem Methodenbegriff widmet sich Klafki (2007, S. 225–246) auch dem Leistungsverständnis der Schule. Er argumentiert, dass Schule solche Leistungen fordern und ermöglichen soll, die der Mündigkeit zuträglich sind (Klafki 2007, S. 228–231). Schulleistungen sollten sich demnach in einer dynamischen und kommunikativen Art und Weise auf Prozesse beziehen (Klafki 2007, S. 229), wobei die Beurteilungskriterien wiederum auf Grundlage nachvollziehbarer Zielsetzungen deutlich werden sollten (Klafki 2007, S. 232). Daran anschließend kritisiert Klafki (2007, S. 229–230) die Tradition eines überwiegend konkurrenz- bzw. wettbewerbsorientierten Leistungsverständnisses, indem er zum einen auf hemmende Folgen für die Leistungsmotivation von Leistungsschwächeren hinweist und darüber hinaus die negativen Auswirkungen hinsichtlich der Solidarität bzw. Prosozialität hervorhebt (siehe dazu auch die empirischen Befunde von Kosse, Rajan & Tincani 2025). Seiner Argumentation folgend ist der im Bildungsbegriff verankerte Solidaritätsgedanke nicht zuletzt deshalb unverzichtbar, weil er ein höheres Maß an Individualisierung von Anforderungen, Lernprozessen und Beurteilungen überhaupt erst begründet, nämlich als gesellschaftlich sinnvolles und motivierendes Leistungsprinzip für alle (Klafki 2007, S. 234). Diese Beschreibungen zum Leistungsbegriff verweisen auf ein gesellschaftliches Aushandlungsfeld (Berkemeyer 2020; Solga 2005; Stojanov 2021), an dem Schüler*innen in der gegenwärtigen Schulpraxis nur wenig beteiligt werden.¹³ Unter Bezugnahme auf den Bildungsbegriff nach Klafki (2007) und die kritisch-konstruktive Didaktik kann diese Praxis als – vorsichtig ausgedrückt – anpassungsbedürftig eingeordnet werden.¹⁴

Nicht zuletzt aufgrund der hervorgehobenen Aspekte zur Methode und zum Leistungsverständnis kann festgehalten werden, dass die von Klafki (2007) entfaltete kritisch-konstruktive Didaktik für eine bildungstheoretische Verankerung des Begriffs Demokratiebildung sowie der diesem Manteltext zugrunde liegenden Studien ergiebig ist. Ersteres wird im folgenden Unterkapitel unter Berücksichtigung aktueller Perspektiven aus dem wissenschaftlichen Diskurs mit der Zielsetzung der Entwicklung einer Arbeitsdefinition weiterführend angereichert. Mit

¹³ Die im Kapitel 3.2.1 benannten Befunde aus dem *Deutschen Schulbarometer 2025* zur Beteiligung von Schüler*innen an der Aufstellung von Beurteilungskriterien stützen diese Aussage.

¹⁴ Obwohl nicht in der Breite verankert, existieren in der Schulpraxis ausgearbeitete Beispiele zu demokratisch anschlussfähigen Leistungs- und Beurteilungsprinzipien (u.a. Beutel & Pant 2024; Ruppenan & Willers 2025, S. 190–193).

Blick auf Zweitgenanntes sind insbesondere die partizipative Erarbeitung von Leistungsbeurteilungskriterien (Wehde 2024; Wehde 2025b), die Betrachtung von Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts (Wehde 2024; Wehde 2025a; Wehde, Bloh & Homt 2026), die Reflexion von praktischen Erfahrungen in Lehr-Lern-Arrangements (Wehde 2025b) und die Untersuchung des Aufgabenverständnis sowie der Intention zur Nutzung demokratischer Methoden in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements (Wehde, Bloh & Homt 2026) hervorzuheben.

2.3.3 Perspektiven auf den Begriff Demokratiebildung

Bei Betrachtung aktueller Definitionsansätze zum Begriff Demokratiebildung für den Kontext Schule und Lehrkräftebildung zeigen sich vielfältige Perspektiven in einem Spannungsfeld zwischen politikdidaktischer und demokratiepädagogischer Ausdeutung (Beutel & Lange 2025, S. 13–16). Im Folgenden werden dementsprechend Argumentationslinien von dezidiert fachunterrichtlichen Perspektiven über integrative Ansätze hin zu kritisch-reflektierenden Positionen entfaltet. Im Fokus steht jeweils die Frage, wie Demokratiebildung – fachlich fundiert sowie demokratie- und bildungstheoretisch verankert – als Teil des professionellen Handelns von (angehenden) Lehrkräften verstanden werden kann.¹⁵

So nimmt Weißeno (2024, S. 164) eine primär auf politisches Fachwissen bezogene Perspektive ein und argumentiert, dass „die Vermittlung schulbezogenen politischen Wissens durch ausgebildete Politiklehrkräfte“ der Hauptzweck von Demokratiebildung sei. Er ordnet Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip dementsprechend kritisch ein und mahnt an, dass eine so ausgestaltete Demokratiebildung „auf eine Deklassierung von grundständig ausgebildeten Politiklehrkräften“ hinausläuft (Weißeno 2024, S. 162).¹⁶ Hinsichtlich der erstgenannten Aussage kann unter Bezugnahme auf Rucker (2019, S. 414–415) ergänzt werden, dass ein Unterricht mit Bildungsanspruch als Hinführung zum Wissen noch unterbestimmt ist, weil Wissensvermittlung nicht zwingend einen Bezug zur eigenen Lebensführung der Schüler*innen impliziert. Erst wenn (politisches) Wissen ein wertendes Urteil im Sinne einer begründeten Schlussfolgerung¹⁷ in Bezug auf die eigene Lebensführung entfaltet (Rucker 2019, S. 415), findet Selbstbestimmung statt. In diesem Zusammenhang kann auch auf den hand-

¹⁵ Die Ausführungen konzentrieren sich aufgrund der Ausrichtung der vorgelegten Beiträge auf den Begriff Demokratiebildung. Diese Vorgehensweise impliziert keine Bewertung der wissenschaftlichen Relevanz anderer Begriffe, die sich in Teilen mit dem Demokratiebildungsbegriff überschneiden. Zum Beispiel *politische Bildung* (u.a. Sander & Pohl 2022), *Demokratiepädagogik* (u.a. Beutel & Fauser 2011; Beutel, Gloe & Reinhart 2022), *Demokratiedidaktik* (u.a. Lange & Himmelfmann 2010), *Demokratie-Lernen* (u.a. Himmelfmann 2016) oder *Demokratie-Erziehung* (u.a. Große Prues 2022). Einen Differenzierungsversuch bietet u.a. Röken (2020).

¹⁶ Demgegenüber kritisch und mit einem breitem Kompetenzverständnis für die Domäne der politischen Bildung positioniert sich u.a. die Autorengruppe Fachdidaktik (2011).

¹⁷ Ohne dass diese *Schlussfolgerung* vorab bestimmbar ist.

lungstheoretischen *Reasoned Action Approach* von Fishbein und Ajzen (2010) verwiesen werden. In diesem Ansatz ergeben sich handlungsbezogene Überzeugungen einer Person aus Hintergrundfaktoren wie z.B. dem Wissen, vergangenem Verhalten, Emotionen und der kulturellen Einbettung (Fishbein & Ajzen 2010, S. 22). Die handlungsbezogenen Überzeugungen beeinflussen wiederum die Einstellungen zu einem spezifischen Verhalten, die subjektiv wahrgenommene Norm zu diesem Verhalten sowie die wahrgenommene Kontrolle¹⁸ dieses Verhaltens (Fishbein & Ajzen 2010, S. 22). Diese drei Komponenten bilden schließlich die zentralen Prädiktoren für Handlungsintentionen (Fishbein & Ajzen 2010, S. 22). Der *Reasoned Action Approach* veranschaulicht, dass Wissen allein keine handlungsleitende Wirkung entfaltet. Ebenso kritisch hebt Breit (2018, S. 4) die Relevanz von Einstellungen aus einer kompetenzorientierten Perspektive hervor. Demokratiebildung ist demnach zwar auf politisches Fachwissen angewiesen, aber ebenso an über Fachbegriffe hinausgehende selbsttätige Schlussfolgerungen für sich und andere gebunden. Die Ermöglichung solcher Schlussfolgerungen ist unter Rückbezug auf Klafkis (2007) Bildungsverständnis auch eine Frage der Methode. Mit Blick auf die zweitgenannte Aussage von Weißeno (2024, S. 162) kann darüber hinaus auch gegensätzlich argumentiert werden: Eine in allen Fächern verankerte Demokratiebildung führt zu einem höheren Ansehen der grundständig ausgebildeten Politiklehrkräfte bei Schüler*innen, Kolleg*innen und dem schulischen Umfeld, weil deren Fachexpertise zur Beschreibung und Erklärung politischer Inhalte stärker gefragt ist. Die grundständig ausgebildeten Politiklehrkräfte hätten dementsprechend eine herausgehobene Verantwortung für das Thema der Demokratiebildung an ihrer jeweiligen Schule, beispielsweise durch explizite Verknüpfungen der Demokratie als Lebensform mit der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Weißeno (2024) interpretiert den Begriff der Demokratiebildung also stark unter Bezugnahme auf ein Verständnis des Politischen als Kern politischer Bildung (Massing & Weißeno 1995). Seine Argumentation zielt darauf ab, dass Demokratiebildung an fachwissenschaftliche Inhalte geknüpft ist. Diese Angebundenheit ist zwar sehr relevant, weil sie der Anbahnung eines epistemologischen Relativismus entgegenwirkt und Lehrkräften einen professionellen Umgang mit dem Politischen erleichtert (siehe unter Bezugnahme auf Kontroversen im Unterricht auch Drerup 2021, S. 54–86). Der Begriff der Demokratiebildung ist deshalb aber nicht in Angebundenheit an politisches Fachwissen bzw. den politischen Fachunterricht zu begrenzen, wie die folgenden Perspektiven verdeutlichen.

¹⁸ Fishbein und Ajzen (2010, S. 166) setzen die Erfassung der wahrgenommenen Kontrolle eines spezifischen Verhaltens empirisch mit spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen gleich.

Aufbauend auf einem Rückblick zum Diskurs um die Begriffe politische Bildung und Demokratiepädagogik definiert May (2022, S. 259) Demokratiebildung als pädagogisch-didaktisches Konzept „mit dem eine politisch-demokratische Kompetenzbildung unter Berücksichtigung sowohl der Gestaltung des sozialen und mikropolitischen Miteinanders als auch der Initiierung fachlich-gegenstandsbezogener Lernprozesse erfolgen soll“. Demokratiebildung kann in dieser Lesart als Integrationsbegriff verstanden werden, der durch drei Facetten gekennzeichnet ist (May 2022, S. 258–259):

- **Als Zielzustand:** Bei den Bildungsadressat*innen werden Demokratiekompetenzen¹⁹ und Mündigkeit angestrebt, die ein demokratisches Herrschaftssystem stützen.
- **Als professionelle Praxis der Gestaltung des Miteinanders in pädagogischen Kontexten:** Der Fokus liegt hier auf den Gegebenheiten in der Schule und auf Lehr-Lern-Arrangements aus der Perspektive einer demokratie(entwicklungs)orientierten Brille.
- **Als Didaktik und Methodik des Nachdenkens über Politik und gegenstandsbezogene Kompetenzentwicklung:** Im Zentrum stehen die Wege der Hinführung zum Politischen.

Eine breiter angelegte Perspektive zeigt sich auch in weiteren Erläuterungen zum Demokratiebildungsbegriff. So verwendet Oberle (2022, S. 66) Demokratiebildung als „Oberbegriff für unterschiedliche Ansätze politischen und sozialen Lernens“ und grenzt diese gleichsam von politischer Bildung – im Verständnis einer Orientierung an Politik als Kern politischer Bildung (siehe u.a. Weißeno 2024) – ab. Dabei differenziert sie Ansätze der Demokratiebildung in drei Säulen. Die erste Säule umfasst Demokratiebildung im politischen Fachunterricht, wobei dieser primär – aber nicht ausschließlich – an Aspekten der Demokratie als Herrschaftsform und deren Verknüpfung mit der Demokratie als Gesellschaftsform orientiert ist (Oberle 2022, S. 68). Ein zentraler Referenzpunkt ist dabei der *Beutelsbacher Konsens*²⁰ (Oberle 2022, S. 68–70). Fehlinterpretation des Beutelsbacher Konsens liegen in der Schulpraxis insbesondere hinsichtlich eines vermeintlich abzuleitenden Neutralitätsgebots vor. So gab in einer Studie von

¹⁹ Die als Zielzustand angestrebten Demokratiekompetenzen werden in wissenschaftlichen Veröffentlichungen sehr vielfältig gefasst. Einen kompakten Überblick für den schulischen Kontext auf Grundlage einer Differenzierung zwischen stärker fachlich ausgerichteten und eher überfachlich ausgerichteten Kompetenzmodellen bietet beispielsweise Große Prues (2022, S. 62–71; ergänzend auch Becker 2008, S. 128–140; in Bezugnahme auf demokratische Handlungskompetenz zudem Diedrich 2008, S. 98–129; mit explizitem Bezug zu liberalen Demokratien unter dem Begriff der *democratic literacy* wiederum Kruse 2024, S. 95–255). Es ist dementsprechend sinnvoll bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements zur Demokratiebildung ein konkretes Kompetenzmodell heranzuziehen, um die Wahrnehmung, Bearbeitung und Reflexion der in den Lehr-Lern-Arrangements fokussierten Kompetenzfacetten zu erleichtern. Beispielhaft kann diesbezüglich auf die Vorgehensweise zur Nutzung des Modells zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarats (2023) in den diesem Manteltext zugrunde liegenden Beiträgen 3 und 4 verwiesen werden (Wehde 2024; 2025b).

²⁰ Der Beutelsbacher Konsens beruht auf einem Beitrag von Hans-Georg Wehling (1977), in dem drei Prinzipien politischer Bildung beschrieben werden: Das Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Zielsetzung der Befähigung von Schüler*innen zur politischen Einflussnahme auf Basis einer Analyse politischer Situationen sowie eigener Interessen.

Oberle, Ivens und Leunig (2018, S. 57) mehr als die Hälfte von 125 befragten Lehrkräften an, dass sie ihre eigene politische Haltung im Unterricht nicht mitteilen dürfen. Darüber hinaus war knapp ein Viertel der Überzeugung, dass extremistische Positionen im Unterricht gleichrangig behandelt werden sollten (Oberle, Ivens & Leunig 2018, S. 58). Unter anderem die Kultusministerkonferenz (2018) sowie die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2018) heben jedoch hervor, dass Lehrkräfte demokratie- und verfassungsfeindliche Positionen deutlich ablehnen sollten und Lehrkräfte unter der Prämisse der gleichrangigen Behandlung alternativer politischer Positionen auch ihre eigene politische Meinung zeigen können. Die zweite Säule bezieht sich nach Oberle (2022, S. 67–68) auf Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip. Darunter werden zum einen soziale Lernprozesse zur Förderung von Kritik- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz sowie Respekt verstanden und zum anderen die Thematisierung von politischen Inhalten in allen Unterrichtsfächern (Oberle 2022, S. 67). Zudem wird von Oberle (2022, S. 76) im Rahmen der Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip auch die Umsetzung eines demokratischen bzw. für Diskussionen offenen Unterrichtsklimas (Hahn-Laudenberg 2017, S. 132–136; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001, S. 137–140) benannt. Die letzte Säule bezieht sich auf Demokratiebildung als Schulauftrag und fokussiert schulische Maßnahmen außerhalb der Unterrichtsebene (Oberle 2022, S. 67). Beispielhaft kann diese Säule mit Leitbildern wie *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*²¹ oder Verfahren der Mitbestimmung von Schüler*innen im Rahmen der Schulentwicklung wie im Beteiligungskonzept *aula*²² veranschaulicht werden. Hierbei bilden Erfahrungen von demokratischen Prozessen und der Demokratie als Lebensform im Nahbereich den Schwerpunkt (Oberle 2022, S. 67).²³

Ähnlich wie Oberle (2022) nehmen auch Bicheler und Heinrich (2024, S. 110; ebenso Bicheler, Heinrich & Klameth 2023, S. 60) unter Bezugnahme auf Henkenborg (2014, S. 212) eine Dreiteilung von Demokratiebildung vor. Eine Differenz zur Beschreibung von Oberle (2022) liegt in der Bezeichnung der einzelnen Säulen, die mit den Begriffen politische Bildung als Unterrichtsfach, politische Bildung als Unterrichtsprinzip und Demokratiepädagogik benannt werden (Bicheler et al. 2023, S. 60; Bicheler & Heinrich 2024, S. 110). Diese auf der Integration von Wahlpflichtmodulen zur Demokratiebildung an der Universität Rostock aufbauenden Arbeiten sind für die im Manteltext diskutierten Studien insbesondere deshalb an-

²¹ Webverweis zum Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*.

²² Webverweis zum Projekt *aula*.

²³ Die Säule der Demokratiebildung als Schulauftrag ist stark von demokratiepädagogischen Konzepten geprägt, weshalb sich zur Übersicht konkreter Umsetzungsbereiche in Schulen der Merkmalskatalog demokratiepädagogischer Schulen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2017) empfiehlt.

schlussfähig, weil dort die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften unter Betrachtung einer *Demokratiebildungskompetenz*²⁴ in Anlehnung an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) andiskutiert wird (Bicheler et al. 2023, S. 61).²⁵

Eine weitere Perspektive auf den Begriff Demokratiebildung beschreibt Achour (2021, S. 5–9) mit einer Ausdifferenzierung der Zielsetzung von Demokratiebildung auf den Ebenen der Bildung über Demokratie, durch Demokratie und für Demokratie. Sie argumentiert zunächst ähnlich wie Oberle (2022), dass Demokratiebildung lebensweltliches, soziales Lernen mit fachspezifischen politischen sowie gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozessen zur Anbahnung der Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz verbindet und in Gelegenheiten zum selbstständigen, kommunikativen, partizipatorischen, sozialen sowie politischen Handeln ermöglicht wird (Achour 2021, S. 6). Bildung über Demokratie ist dabei insbesondere auf Konzept- und Deutungswissen über Demokratien bezogen (Achour 2021, S. 8). Bildung durch Demokratie ist hingegen eher durch demokratisch gerahmte Mitbestimmungsangebote bzw. Partizipation gekennzeichnet und zielt auf Selbstwirksamkeitsförderung sowie Emanzipation ab (Achour 2021, S. 8). Bildung für Demokratie ist schließlich auf die beiden zuvor genannten Ebenen angewiesen und fokussiert reflektierend die Auswirkungen ebendieser (Achour 2021, S. 8). Zwei dieser drei Ebenen – durch und für Demokratie – finden sich in ähnlicher Beschreibung für den internationalen Kontext auch bei Culp, Drerup und Yacek (2023). Sie erläutern hinsichtlich einer limitierenden und komplementären Verschränkung der Zielsetzungen:

For example, if we knew we could instill democratic qualities most efficiently by means of autonomy-denying methods, we would not want to do so because of our commitment to democratic pedagogy. On the other hand, if we allow democratic education to be too open-ended or student-centered in order to emulate the structures and procedures of democratic government in adulthood, then we fail to provide a compelling and effective education of sentiment and habit that furthers democratic flourishing (Culp et al. 2023, S. 6).

Die Darstellung der gegenseitigen Verschränkung der Zielsetzungen demokratischer Bildungsprozesse lässt sich auch in Bezugnahme auf Klafkis (2007, S. 52) Bildungsbegriff einordnen. Hier fungiert Solidarität als Brücke zwischen der persönlich verantworteten Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit von Anderen. Die Möglichkeit von Demokratiebildung in Lehr-Lern-Arrangements ist dementsprechend nicht

²⁴ Der Begriff fokussiert Handlungskompetenzen, die zur professionellen Umsetzung politischer Bildung als fachliches und fächerübergreifendes Prinzip sowie zur demokratiepädagogischen Gestaltung von Unterricht und Schule genutzt werden können (Bicheler et al. 2023, S. 61).

²⁵ Die Gedanken von Bicheler et al. (2023) legen den Grundstein für die im vorliegenden Manteltext weiterführende Verknüpfung des Bildungsbegriffs nach Klafki (2007) mit der kompetenzorientierten Forschungsperspektive in der Lehrkräftebildung

nur von der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit aller Beteiligten abhängig, sondern ebenso von der Solidaritätsfähigkeit hinsichtlich ungleicher Bedingungen bzw. Machtverhältnisse. Wohnig und Sämann (2022, S. 266–267) nehmen passend dazu eine Perspektive ein, die zur Reflexion von pädagogischer Praxis unter gegebenen institutionellen bzw. situativen Rahmenbedingungen sensibilisiert. Dabei problematisieren sie zunächst eine Übernahme des Begriffs ohne Berücksichtigung „dahinterliegender Überlegungen zu Kontext und Konzept“ (Wohnig & Sämann 2022, S. 258). Daran anschließend erarbeiten sie ausgehend von einer sozialpädagogisch und deliberativ angebundenen Konzeption der Demokratiebildung (Richter, Richter, Sturzenhecker, Lehmann & Schwerthelm 2016, S. 113) einen analytischen Rahmen zur Differenzierung zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung (Wohnig & Sämann 2022, S. 266). In diesem Rahmen werden für den Begriff der Demokratiebildung fünf Schwerpunkte aufgeführt:

- **Partizipationspotenziale** in pädagogischen Räumen,
- die **Ermöglichung demokratischer Erfahrungen**,
- die **angenommene Mündigkeit aller Beteiligten**,
- **Betroffenheit als Grund für Kompetenz** sowie
- die **gemeinsame Deliberation** der Beteiligten, die **durch Verfahren und Rechte abgesichert** ist.

Die unter dem ersten Punkt benannte Partizipation wird auch im Rahmen eines international ausgerichteten theoretischen Reviews zum Begriff *democratic education* von Sant (2019, S. 686) als Schlüsselmerkmal prodemokratischer Bildungspraxis identifiziert. Kärner, Jüttler, Fritzsche und Heid (2023) zeigen passend dazu, wie Partizipation von Lernenden in Lehr-Lern-Arrangements konkret differenziert werden kann. Demnach lässt sich Partizipation nicht lediglich durch einmalige Einbindung von Lernenden oder bloße Anwesenheiten eingrenzen (Kärner et al. 2023, S. 1057). Viel eher lässt sie sich in vier Stufen von relativer Autonomie über Partizipation im engeren Sinne zur Scheinbeteiligung und Nicht-Partizipation bzw. relativer Heteronomie fassen (Heid, Jüttler & Kärner 2023, S. 4; Kärner et al. 2023, S. 1059). Während Nicht-Partizipation bzw. relative Heteronomie dabei einem autoritären Verständnis von Lehren entspricht, in dem Lehrkräfte alle relevanten Entscheidungen ohne Einbezug der Lernenden treffen, wird die organisationale Gestaltung und das Treffen von Entscheidungen bei relativer Autonomie vollständig in die Verantwortung der Lernenden gelegt (Heid et al. 2023, S. 4; Kärner et al. 2023, S. 1059). Bei Pseudo- bzw. Scheinbeteiligung werden Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler*innen hingegen nur vorgetäuscht. Zu solchen Fällen kann es beispielsweise kommen, wenn Schüler*innen bei einer endgültigen Entscheidung trotz vorausgehender dis-

kursiver Einbindung ohne Mitentscheidungsrecht bleiben (Reinhardt 2010, S. 90). Partizipation im engeren Sinne wird nach Kärner et al. (2023, S. 1023) schließlich wie folgt definiert:

- **Als Selbstbestimmung:** Lernende treffen selbstständige Entscheidungen zur Gestaltung der externen Bedingungen des Lernens auf Basis einer Auswahl aus ggf. vorgegebenen Alternativen.
- **Als Mitbestimmung:** Lernenden werden explizite Beteiligungsrechte und Mitverantwortung auf Grundlage von Konsens- oder Mehrheitsentscheidungen eingeräumt.
- **Als Mitwirkung:** Lernenden wird durch obligatorische Abfragen von Interessen und Vorstellungen eine indirekte Einflussnahme auf Entscheidungen ermöglicht.

Diese Merkmale unterstreichen die Bedeutung der Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements für die Ermöglichung eines selbsttätig und personal verantworteten Zusammenhangs von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität im Unterricht. Wird Demokratiebildung dementsprechend inhaltsbezogen und querschnittlich interpretiert, so „bedeutet dies: Demokratie muss sowohl in ihrer politisch-institutionellen Dimension als Herrschaftsform im Fachunterricht ‚gelernt‘ werden, Demokratie als Wertgrundlage sozialer und zwischenmenschlicher Interaktion muss als Gesellschafts- und Lebensform aber auch ‚erfahren‘ werden – etwa durch Partizipationsprozesse oder eine demokratische Gestaltung sozialer Beziehungen“ (Große Prues, Kunze, Langer, Müller-Using & Nakamura 2025, S. 48). Zur praktischen Umsetzung von Partizipation im engeren Sinne können diesbezüglich demokratische Methoden wie beispielsweise faire Wahlen als grundlegende Elemente von Demokratien (Ganghof 2025, S. 24–27) oder Debatten (Straßner 2020, S. 204–211) eingebunden werden. Diese Methoden dienen als prozessbezogene Beispiele der demokratischen Willensbildung und Entscheidungsfindung, können unter bestimmten Umständen aber auch nicht intendierte bzw. negative Auswirkungen auf Schüler*innen haben (siehe dazu den Teamwahlprozess im Sportunterricht in Kap. 2.3.2). Nicht zuletzt deshalb sollten Lehrkräfte bei der Nutzung demokratischer Methoden Reflexionsgelegenheiten einplanen, die vorhandene Machtrelationen transparent machen (De Boer & Velten 2022, S. 169).

Auch Kenner und Lange (2022, S. 66–68) interpretieren den Begriff der Demokratiebildung wie Bicheler und Heinrich (2024), May (2022), Oberle (2022) sowie Wohnig und Sämann (2023) unter Bezugnahme auf Forschungstraditionen der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik. Sie beschreiben Demokratiebildung als einen vom Subjekt ausgehenden Prozess der Bildung zur Mündigkeit, der auf den „Prinzipien Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ beruht (Kenner & Lange 2022, S. 62). Dabei betonen sie eine nicht-affirmative Gestalt und den kritischen Kern von Demokratiebildung:

Die Referenz der Demokratiebildung ist nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger_innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (Kenner & Lange 2022, S. 65).

Die Autoren verweisen somit auf die Zentralität der Kritik an bestehenden Ordnungen und darauf aufbauenden Gestaltungsmöglichkeiten, die abermals mit dem Bildungsverständnis nach Klafki (2007, S. 52) – und dort insbesondere der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit – verknüpft werden kann. Bei Demokratiebildungsprozessen sind aus Sicht des Autors bestehende demokratische Systeme als Referenzgrößen heranzuziehen, da eine explizite und entwicklungsanregende Kritik sowie eine Um- bzw. Mitgestaltung nur unter Bezugnahme auf benennbare Gegebenheiten möglich ist. Kenner und Lange (2025, S. 26) verdeutlichen schließlich selbst: „Demokratie als Ordnungssystem gilt es [...] immer wieder neu zu befragen und weiterzuentwickeln, aber nicht willkürlich, sondern ausgehend von den Reflexionsebenen des *Demokratischen* und der *Demokratisierung*“. Mit dem Demokratischen ist dabei kein feststehender Inhalt gemeint, sondern ein Modus der Befragung der politischen Realität nach den Prinzipien der Menschenwürde, dem Schutz vor Diskriminierung und von Minderheiten sowie der Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität (Kenner & Lange 2025, S. 26–28). Demokratisierung beschreibt schließlich die gesellschaftliche Entwicklung auf Grundlage beständiger Aushandlungs- und Befragungsprozesse im Rahmen der demokratischen Prinzipien (Kenner & Lange 2025, S. 28–29). Sie resümieren, dass das Demokratische als ein Fundament demokratiebildnerischer Arbeit angesehen werden kann und eine Orientierung für Lehr-Lern-Arrangements zur Demokratiebildung gibt (Kenner & Lange 2025, S. 27–30).

Das Unterkapitel schließt mit einem Überblick zu den erläuterten wissenschaftlichen Perspektiven auf den Begriff Demokratiebildung in der folgenden Tabelle 1.

Tabelle 1. Übersicht zu den erläuterten Perspektiven zum Begriff Demokratiebildung.

Autor*innen	Eingenommene Perspektive
Weißeno (2024)	<i>Fachwissen und Fachunterricht sind zentral:</i> Demokratiebildung ist primär fachwissenschaftlicher Politikunterricht.
Rucker (2019)	<i>Wissen allein ist nicht handlungsleitend:</i>
Fishbein und Ajzen (2010)	Wissen allein ist ohne individuelle verhaltensbezogene Schlussfolgerungen
Breit (2018)	nicht handlungsleitend.
	<i>Demokratiebildung integriert drei Facetten:</i>
May (2022)	Demokratiebildung implizierte das Ziel der Mündigkeit, methodisch-didaktische Wege zum Politischen und eine demokratieorientierte Gestaltung des Miteinanders in pädagogischen Kontexten.

Fortsetzung Tabelle 1. Übersicht zu den erläuterten Perspektiven zum Begriff Demokratiebildung.

<i>Schulische Demokratiebildung hat drei Säulen:</i>	
Oberle (2022)	Demokratiebildung findet im politischen Fachunterricht, als fächerübergreifendes Prinzip und in außerunterrichtlichen Kontexten der Schule statt.
<i>Anbahnung professioneller Kompetenzen zur Demokratiebildung:</i>	
Bicheler, Heinrich und Klameth (2023)	Die Säulen schulischer Demokratiebildung können als Ausgangspunkt für die Anbahnung professioneller Handlungskompetenzen von angehenden Lehrkräften herangezogen werden.
Bicheler und Heinrich (2024)	
<i>Demokratiebildung über, durch und für Demokratie:</i>	
Achour (2021)	Demokratiebildung ist als Verbindung von Zielen und Prozessen über (wissensbezogen), durch (partizipationsbezogen) und für Demokratie (ergebnisorientiert) zu verstehen.
Culp, Drerup und Yacek (2023)	
Wohnig und Sämann (2022)	<i>Demokratiebildung durch Partizipation und angenommene Mündigkeit:</i>
Sant (2019)	Demokratiebildung kann durch (nicht) gegebene Rahmenbedingungen ermöglicht bzw. verhindert werden.
Kärner, Jüttler, Fritsche und Heid (2023)	
<i>Demokratiebildung ist ein kritischer und nicht-affirmativer Modus:</i>	
Kenner und Lange (2022; 2025)	Demokratiebildung bedeutet Kritik, Reflexion und Veränderung bestehender Ordnungen.

2.3.4 Arbeitsdefinition

Unter Rückbezug auf das vorangestellte Verständnis von Demokratien als sich gegenseitig bedingende Verknüpfung von Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform, auf den theoretisch ausdifferenzierten Bildungsbegriff und die darauf aufbauende kritisch-konstruktive Didaktik sowie auf die gegenwärtig diskutierten wissenschaftlichen Perspektiven zum Begriff Demokratiebildung wird folgende Arbeitsdefinition vorgenommen:

Demokratiebildung ist eine – von außen anregbare – selbsttätige Auseinandersetzung mit politischen, gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten sowie damit verbundenen Erfahrungs- und Wissensbeständen. Sie richtet sich sowohl antizipierend als auch reflektierend auf Bedingungen und Konsequenzen der eigenen sowie solidarisch auf Andere bezogenen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit.

Die Arbeitsdefinition verdeutlicht, dass Demokratiebildung als eine Selbsttätigkeit des Individuums zu verstehen ist. Ebenso zielt sie auf eine Berücksichtigung von Wissensinhalten und Erfahrungen zu bzw. mit politischen, gesellschaftlichen und sozialen Realitäten ab, um Referenzpunkte für eine kritisch-konstruktive Hinterfragung und Veränderung von vorgegebenen Ordnungen mitzudenken. Dabei sind zum einen antizipierende und zum anderen reflektierende Denkweisen hinsichtlich der eigenen Selbst- und Mitbestimmung inhärent, aber ebenso eine gemeinschaftsorientierte bzw. solidarische Perspektive auf die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit von Anderen.

Dementsprechend kann Demokratiebildung in institutionellen Lehr-Lern-Arrangements nur ermöglicht und angeregt, aber niemals garantiert werden kann. Das methodische Handeln spielt in Lehr-Lern-Arrangements zur Demokratiebildung dennoch eine besondere Rolle, weil es den Möglichkeitsraum für Demokratiebildungsprozesse anhand geschaffener Rahmenbedingungen kultiviert oder hemmt. Dabei sollte ein methodisches Handeln zur Kultivierung von Demokratiebildung eine koordinierte Aushandlung und Verständigung von Interessen mithilfe von Gleichfreiheit zwischen den Beteiligten als *Hintergrundkonsens* (Reichenbach 2022) etablieren, indem es dazu anregt „möglichst unabhängig von allen anderen zu denken, aber so, dass auch deren Perspektive eingenommen wird und das Denken insgesamt kohärent, nicht widersprüchlich ist“ (Reichenbach 2017, S. 205). Zudem sollte methodisches Handeln zur Demokratiebildung jeweils an der Zielsetzung orientiert sein, „Bildung als *Demokratisierung* mit der Fokussierung auf das Prozesshafte“ (Kenner & Lange 2025, S. 24) zu ermöglichen.

3 Demokratiebildung als Aufgabe aller (angehenden) Lehrkräfte

Im theoretischen Rahmen wurde eine demokratie- und bildungstheoretische Grundlegung des Demokratiebildungsbegriffs erarbeitet und eine Arbeitsdefinition unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Perspektiven vorgenommen. Im Folgenden werden nun rechtliche und bildungspolitische Vorgaben für Schulen und Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen herausgearbeitet, die mit dem hergeleiteten Demokratiebildungsbegriff verknüpft sind. Darauf aufbauend wird der Forschungsstand zur Umsetzung schulischer Demokratiebildung aus der Perspektive von Lehrkräften dargestellt. Abschließend stehen insbesondere fächerübergreifend bzw. querschnittlich angelegte Angebotsstrukturen zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung im Mittelpunkt.

3.1 Rechtliche und bildungspolitische Vorgaben

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland steht nach Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes unter Aufsicht des Staates. Der damit verknüpfte Bildungs- und Erziehungsauftrag erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Wissen, sondern „hat auch zum Ziel, den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden [kursiv im Original: J.W.]“ (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 118). Dabei geht es auch um die Umsetzung einer Integrationsaufgabe hinsichtlich der Grundanforderungen des sozialen und politischen Zusammenlebens (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 119). Aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag können nach Avenarius und Hanschmann (2019, S. 119–120) dementsprechend Maßstäbe für die Gestaltung des Unterrichts abgeleitet werden, die sich neben dem Schutz der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 GG) und einem Gebot der Toleranz (Art. 2

Abs. 1, Art. 4 Abs. 1 und 2, Art. 5 Abs. 1, Art. 6 Abs. 2 und Art. 7 Abs. 2 und 3 GG) auch auf die Ermöglichung der Entwicklung von Schüler*innen zu einer kritischen und selbstbestimmten Person beziehen (Art. 2 Abs. 1 GG). Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen wird darüber hinaus im Artikel 2 Absatz 4 zum Bildungs- und Erziehungsauftrag festgelegt, dass Schulen „die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl“ fördern sollen. Im Artikel 2 Absatz 6 wird zudem gefordert, dass Schüler*innen lernen sollen „selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln“, „die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten“ sowie „für die Demokratie einzustehen“.²⁶ Auf dieser rechtlichen Grundlage ist die unterrichtliche Ermöglichung von Demokratiebildung also nicht als reine Gutmütigkeit von Lehrkräften anzusehen, sondern als ein verfassungs- und schulrechtsgemäßes Handeln (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 121).

In dem von der Kultusministerkonferenz (2018, S. 5) aktualisierten bildungspolitischen Beschluss Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule wird zudem hervorgehoben, dass Partizipation ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist. Schüler*innen sollen demnach lernen, dass Demokratie Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme für sich selbst und die Gemeinschaft eröffnet (Kultusministerkonferenz 2018, S. 5–6). Diesbezüglich wird Lehrkräften aller Fächer die Aufgabe übertragen, die Bereitschaft von Schüler*innen „zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Mitgestaltung des Schullebens zu fordern und zu fördern“ (Kultusministerkonferenz 2018, S. 8). Darüber hinaus sollen Schüler*innen motiviert werden, Mitwirkungsmöglichkeiten einzufordern sowie wahrzunehmen (Kultusministerkonferenz 2018, S. 10).²⁷ Hiermit soll jedoch keine unbeschränkte Einflussmöglichkeit von Schüler*innen proklamiert werden, da der Einfluss von Entscheidungen durch eine Gewährleistungs- und Auffangverantwortung des Staates begrenzt wird (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 155–156).²⁸ Achour (2025, S. 32–33) schlussfolgert passend dazu für die Partizipation von Schüler*innen auf Unterrichtsebene:

²⁶ In diesem Manteltext wird das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen herangezogen, da sich die durchgeführten Studien auf Lehramtsstudierende aus Nordrhein-Westfalen beziehen. Ähnliche rechtliche Regelungen finden sich auch in den Verfassungen und Schulgesetzen anderer Bundesländer (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 120–122; Aktionsrat Bildung 2020, S. 45–46).

²⁷ Eine Diskussion zu institutionell verankerten Partizipationsrechten liefern Avenarius und Hanschmann (2019, S. 152–156) sowie Abs, Engartner, Hedtke, Oberle, Heijens, Hellmich, Hulkovych, Huschle und Wasenitz (2025, S. 115–125).

²⁸ So hat der Staat im Rahmen der Auffangverantwortung über die hierarchisch strukturierte Schulverwaltung oder aber in Person der Schulleitung die Pflicht und Möglichkeit einzuschreiten, wenn die Beteiligung von Schüler*innen oder Eltern dazu führt, dass (verfassungs-)rechtliche Vorgaben verletzt werden oder eine Verletzung dieser Vorgaben droht (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 156).

*Wenn es um ein anerkennendes Miteinander in der Institution Schule geht, gehört dazu einerseits das transparente Aufzeigen von strukturellen und rechtlichen Grenzen für Mitbestimmung und Gestaltung, um Scheinpartizipation und daraus möglicherweise resultierenden Frustrationsgefühlen zu begegnen. Andererseits schließt daran an, diese Grenzen kritisch zu hinterfragen, nach Veränderungen für mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten emanzipatorisch und ‚macht- und herrschaftskritisch‘ zu suchen: Können Lernende bei Personalentscheidungen oder der Bewertung von Referendar*innen einbezogen werden? Können sie Lehrplaninhalte oder Kriterien für Noten mitgestalten? Schließlich sind in erster Linie die Lernenden ‚Betroffene‘ solcher Entscheidungen, sodass ein stärkeres Einbeziehen in solche Fragen mit den politischen Teilhaberechten von Kindern und Jugendlichen nicht nur zu begründen, sondern auch einzufordern ist.*

Auch Brügelmann (2022, S. 676) argumentiert unter Bezugnahme auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen zu Kinderrechten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022) und der darauf bezogenen bildungspolitischen Umsetzungserklärung der Kultusministerkonferenz (2006), dass Schule und Unterricht selbst an Normen demokratischen Zusammenlebens gebunden sind. Eine Demokratisierung der Schule bedeutet dementsprechend für ihn weiterführend „nicht nur formelle Mitwirkungsmöglichkeiten in Gremien, sondern auch ernsthafte Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung der individuellen Lernziele und -wege“ (Brügelmann 2022, S. 678).

Wie die vorangestellten Vorgaben konkret in der schulpädagogischen Praxis umgesetzt werden, sollen Lehrkräfte „nach bestem Wissen und Gewissen im Rahmen ihrer professionellen Kompetenz entscheiden“ (Avenarius & Hanschmann 2019, S. 122). Daran anschließend ergeben sich drei Themenbereiche, die in den folgenden Unterkapiteln auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands betrachtet werden:

- Die **Umsetzung von Demokratiebildung in deutschen Schulen** aus der Perspektive von Lehrkräften.
- Der **Einfluss professioneller Kompetenzen von Lehrkräften bei der Umsetzung** von schulischer Demokratiebildung.
- Die **Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe** der schulischen Demokratiebildung.

3.2 Umsetzung an Schulen aus der Perspektive von Lehrkräften

Der Aktionsrat Bildung (2020) differenziert in seinem Gutachten mit dem Titel Bildung zu demokratischer Kompetenz zwischen wissenschaftlichen Befunden zur Primar- und Sekundarstufe. Hinsichtlich der Umsetzung von Demokratiebildung in der Primarstufe verweisen die Autor*innen zunächst auf eine marginale Forschungslage und heben hervor, dass nur knapp

11 % der im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2016 befragten Schulleitungen das eigene Schulprofil „der Kategorie ‚Gesellschaft, Demokratie, eine Welt‘“ zuordnete (Aktionsrat Bildung 2020, S. 110).

3.2.1 Schulbarometer Lehrkräfte 2025

Wenngleich die empirische Forschungslage zur Demokratiebildung in der Primarstufe wenig umfassend ist, sind im aktuellen Schulbarometer Lehrkräfte 2025 (Jude, Klusmann, Richter, Selçik & Sichma 2025, S. 7) neben Berichten zu Lehrkräften aus der Sekundarstufe auch Daten zu Grundschullehrkräften enthalten. Von diesen Grundschullehrkräften gaben 39 % an, dass an ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden sollte (Jude et al. 2025, S. 22). Damit äußerten die Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den Lehrkräften der weiteren Schulformen sogar noch den geringsten Mehrbedarf an Demokratiebildung an ihrer Schule (Lehrkräfte an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen: 63 %; Lehrkräfte an Gymnasien: 51%; Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen: 64 %; Lehrkräfte an beruflichen Schulen: 66 %). Zusammenfassend betrachtet sind an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, an Förder- und Sonderschulen sowie an beruflichen Schulen also knapp zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte der Meinung, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung getan werden sollte. An Gymnasien äußert etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte diese Ansicht. Hinsichtlich einer schulformübergreifenden Trennung nach alten und neuen Bundesländern zeigen Jude et al. (2025, S. 23) zudem, dass der Mehrbedarf in den Alten höher ausgeprägt ist als in den Neuen (alte Bundesländer: 55 % vs. neue Bundesländer: 45 %). Nimmt man die benannten Gründe in den Blick, so wurden mangelnde Unterrichtszeiten (alte Bundesländer: 77 % vs. neue Bundesländer: 74 %), mangelndes Fachwissen im Kollegium (alte Bundesländer: 45 % vs. neue Bundesländer: 40 %), fehlende Materialien (alte Bundesländer: 35 % vs. neue Bundesländer: 20 %), fehlendes Interesse bei Schüler*innen (alte Bundesländer: 28 % vs. neue Bundesländer: 27 %) und im Kollegium (alte Bundesländer: 26 % vs. neue Bundesländer: 38 %), die Angst vor der Verletzung eines vermeintlichen Neutralitätsgebots (alte Bundesländer: 19 % vs. neue Bundesländer: 18 %) und vor Konfliktsituationen unter Schüler*innen (alte Bundesländer: 17 % vs. neue Bundesländer: 29 %), fehlendes Interesse der Schulleitung (alte Bundesländer: 15 % vs. neue Bundesländer: 23 %) und eine fehlende Unterstützung bzw. der Widerstand von Eltern (alte Bundesländer: 9 % vs. neue Bundesländer: 27 %) benannt (Jude et al. 2025, S. 24). Die Autor*innen schlussfolgern aus dieser Datenlage: „Während in ostdeutschen Bundesländern interne Widerstände im Kollegium und Konfliktängste stärker ins Gewicht fallen, stehen in westdeutschen Bundesländern eher fehlende Ressourcen im Fokus“ (Jude et al. 2025, S. 23).

Hinsichtlich der schulbezogenen Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen gaben hingegen deutlich weniger als die Hälfte (43 %) der befragten Lehrkräfte an, dass Schüler*innen im mittleren oder großem Maße Entscheidungen zur Schule als Ganzes beeinflussen (Jude et al. 2025, S. 25). Zudem gab nur knapp ein Drittel (29 % sowie 30 %) der Lehrkräfte an, dass Schüler*innen im mittleren oder großen Ausmaß an Prozessen der schulischen Selbstevaluation mitwirken oder an Fachkonferenzen teilnehmen (Jude et al. 2025, S. 25). Der höchste Anteil (mittleres bzw. großes Ausmaß: 59 %) schulbezogener Mitwirkung wurde von den Lehrkräften mit Blick auf die Teilnahme an Schulkonferenzen berichtet (Jude et al. 2025, S. 25). Für die unterrichtlichen Partizipationsmöglichkeiten zeigen sich – mit Ausnahme der Mitwirkung an der Aufstellung von Klassenregeln (86 %) – zudem sehr niedrige prozentuale Werte (Jude et al. 2025, S. 25). Beteiligten immerhin noch 35 % der befragten Lehrkräfte Schüler*innen im mittleren bzw. hohen Ausmaß an der Planung von Unterrichtsaktivitäten, so waren es für bei den Entscheidungen über Lerninhalte (12 %), über Beurteilungskriterien (10 %) oder über Unterrichtsmaterialien (10 %) nur knapp ein Zehntel (Jude et al. 2025, S. 25).

3.2.2 International Civic and Citizenship Education Study 2022

Eine weiterführende Einordnung der Erkenntnisse des Schulbarometers ermöglichen die Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2022 (Abs, Hahn-Laudenberg, Deimel & Ziemes 2024). In der ICCS 2022 wurden u.a. Angaben von Lehrkräften zur unterrichtlichen Partizipation von Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe aus Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich ausgewertet (Deimel, Berkemeyer & Hahn-Laudenberg 2024, S. 345). Mit Ausnahme der Beteiligung am Aufstellen von Klassenregeln (NRW: 82,5 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 73,7 %) gaben Lehrkräfte aus NRW im Vergleich zur europäischen Vergleichsgruppe deutlich geringere unterrichtliche Partizipationsmöglichkeiten in den folgenden Bereichen an (Deimel et al. 2024, S. 345):²⁹

- **Entscheidungen über Lerninhalte** (NRW: 40 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 59 %)
- **Planung von Unterrichtsaktivitäten** (NRW: 39,8 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 60,7 %)
- **Aufstellen von Beurteilungskriterien** (NRW: 28,2 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 41,7 %)
- **Schulische Selbstevaluation** (NRW: 31,1 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 50,6 %)
- **Auswahl der Unterrichtsmaterialien** (NRW: 20,2 % vs. europäische Vergleichsgruppe: 31,1 %)

²⁹ Die prozentualen Anteile stehen wie beim Schulbarometer Lehrkräfte 2025 für die Antwortkategorien im mittlerem bzw. im großen Ausmaß (Deimel et al. 2024, S. 345).

Neben Daten zur Ermöglichung der Partizipation von Schüler*innen liefert die ICCS 2022 auch Befunde zum diskursiven bzw. offenen Klassenklima³⁰ (Hahn-Laudenberg & Abs 2024). Hinsichtlich der Gründe für die Vermeidung kontroverser Themen im Unterricht stimmten 21,7 % der 1.007 befragten Lehrkräfte aus NRW der Aussage zu, eine Thematisierung bei eigener Betroffenheit zu vermeiden (Hahn-Laudenberg & Abs 2024, S. 303).³¹ Deutlich geringer waren die Zustimmungssanteile hinsichtlich der Vermeidung aufgrund einer Verantwortungsabgabe an die Eltern (12,4 %), der Vermeidung von Wertdebatten zur Ermöglichung einer klaren Wertorientierung (8,8 %) sowie der Vermeidung der Thematisierung von Kontroversen aufgrund der fortschreitenden wissenschaftlichen Entwicklung (7,7 %). Unter Bezugnahme auf den Bereich der privilegierten Darstellung von Positionen stimmten hingegen etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Aussage zu, dass es ihre Pflicht sei Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung bei ungelösten politischen Fragen zu geben (52,9 %). Mit etwas mehr als einem Fünftel (20,9 %) stimmten demgegenüber deutlich weniger Lehrkräfte zu, dass es curriculare Vorgaben zur Unterstützung einer Position gebe. Darüber hinaus zeigen sich bei Lehrkräften an Gymnasien – mit Ausnahme der Vermeidung von Wertdebatten – niedrigere Zustimmungswerte als in den weiteren Schulformen (Hahn-Laudenberg & Abs 2024, S. 303). Hinsichtlich der Einstellungen zur ausbalancierten Behandlung von kontroversen Themen zeigen sich hingegen relativ hohe Zustimmungswerte. So stimmte ein sehr großer Anteil (97,4 %) der Aussage zu, dass Lehrkräfte verschiedene Positionen im Unterricht fair behandeln sollen (Hahn-Laudenberg & Abs 2024, S. 304). Etwas mehr als drei Viertel stimmten zudem den Aussagen zu, dass Lehrkräfte ein Lernen über wenig beachtete Positionen ermöglichen sollen (77,9 %) und es wichtiger ist alle einschlägigen Positionen zu behandeln, als zu einem konkreten Ergebnis zu kommen (77,7 %). Der Vertretung nicht repräsentierter Positionen bei Einigkeit in der Klasse stimmte hingegen nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zu (53 %). Bedenkenswert ist darüber hinaus, dass knapp ein Fünftel (19,9 %) der Lehrkräfte angab, außerhalb des Grundgesetzes liegende Positionen im Unterricht gleichberechtigt zu behandeln (Hahn-Laudenberg & Abs 2025, S. 304). Hahn-Laudenberg und Abs (2024, S. 303) verweisen diesbezüglich auf ein falsch verstandenes Neutralitätsgebot unter Bezugnahme auf den Beutelsbacher Konsens.

³⁰ Ein diskursives bzw. offenes Klassenklima setzt sich aus der Ermutigung von Schüler*innen zur Herausbildung und Vertretung eigener Meinungen – ggf. auch gegenüber der Klasse und Lehrkräften – sowie zur Umsetzung des Kontroversitätsgebots aus dem Beutelsbacher Konsens zusammen (Hahn-Laudenberg 2017, S. 133–134). Die unterrichtliche Gestaltung eines diskursiven bzw. offenen Klassenklimas liegt dabei aufgrund bestehender Machtungleichheiten insbesondere in der Verantwortung von Lehrkräften (Watermann 2003).

³¹ Die Stichprobe umfasst Lehrkräfte mit einem Unterrichtsfach im Spektrum der politischen Bildung und Demokratieverziehung (Hahn-Laudenberg & Abs 2024, S. 302).

Einen zusätzlichen Einblick zur unterrichtsbezogenen Gestaltung von Demokratiebildung gewähren die von den Lehrkräften sozialwissenschaftlicher Fächer verwendeten Materialien, Methoden und Unterrichtsaktivitäten (Ateş, Manzel, Abs & Deimel 2024). Mit Blick auf die genutzten Materialien zeigt sich, dass ein Großteil der Lehrkräfte im großen bzw. mittleren Ausmaß amtliche Lehrpläne (84,8 %), Schulbücher (87,3 %) und das Internet (72 %) zur Unterrichtsplanung nutzte (Ateş et al. 2024, S. 260). Circa die Hälfte der Lehrkräfte nutzte in diesem Ausmaß Materialien kommerzieller Unternehmen (49,7 %) und von Ministerien (53,3 %). Nur etwas mehr als zwei Fünftel (42,1 %) der Lehrkräfte griff hingegen auf Dokumente von NGOs, Parteien, Verbänden oder akademischen Institutionen zurück (Ateş et al. 2024, S. 260). Hinsichtlich der angewandten Methoden bzw. Unterrichtsaktivitäten griffen Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer zudem häufiger die Themenvorschläge von Schüler*innen auf (30,6 % vs. 20,2 %), nutzten häufiger das Internet zur Informationssuche und Analyse (65,4 % vs. 50,2 %) und führten häufiger Diskussionen aktueller Probleme (89,4 % vs. 74,1 %) als Lehrkräfte ohne eine solche Lehrbefähigung (Ateş et al. 2024, S. 265).

3.2.3 Studie zur Demokratiebildung an Schulen 2017

Die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte Studie Demokratiebildung an Schulen liefert Daten von 1.216 Lehrkräften (Schneider & Gerold 2018).³² Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass zwar knapp drei Viertel (73,2 %) der befragten Lehrkräfte Aussagen zur demokratiefördernden Kultur ihres eigenen Unterrichts³³ in hohem Ausmaß zustimmten, das Ausmaß der Behandlung von Themen der Demokratiebildung³⁴ jedoch von einem Großteil (71,3 %) nur auf mittlerem Niveau praktiziert wurde (Schneider & Gerold 2018, S. 19–21). Auch die Vermittlung demokratischer Kompetenzen³⁵ wurde von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte (60,9 %) nur in mittlerem Ausmaß vorgenommen, wobei insbesondere den Aussagen zur Förderung der politischen Handlungskompetenz und zur politischen Orientierungskompetenz weniger zugestimmt wurde (Schneider & Gerold 2018, S. 22). Mit Blick auf durchgeführte außerunterrichtliche Formate der Demokratiebildung³⁶ in den zwölf Monaten vor der Befragung zeigt sich, dass der Klassenrat vom – relativ betrachtet – größten Anteil der Lehrkräfte (55,8

³² Die Stichprobe beinhaltet keine Daten von Grundschullehrkräften. Eine genaue Beschreibung der Stichprobenmerkmale ist bei Schneider und Gerold (2018) auf Seite 55 einsehbar.

³³ Eine Beispielaussage zur Unterrichtskultur lautet: „In meinem Unterricht herrscht Wertschätzung/Respekt für eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens“ (Schneider & Gerold 2018, S. 50).

³⁴ Zwei beispielhafte Themen sind „Individuelle Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der Praxis“ und „freiwilliges soziales Handeln“ (Schneider & Gerold 2018, S. 51).

³⁵ Ein Beispielitem zur Vermittlung demokratischer Kompetenzen lautet: „Politische Handlungskompetenz: Fähigkeit zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation“ (Schneider & Gerold 2018, S. 52).

³⁶ Beispiele der auswählbaren Formate der Demokratiebildung sind das „Service-Learning“ oder der „Klassenrat“ (Schneider & Gerold 2018, S. 52).

%) praktiziert wurde (Schneider & Gerold 2018, S. 23). Systematisches Schülerfeedback (46,2 %) und Exkursionen zu Institutionen, Organisationen oder Erinnerungsstätten der Demokratie (43,2 %) wurden jeweils von über zwei Fünfteln der Lehrkräfte durchgeführt (Schneider & Gerold 2018, S. 22). Alle weiteren Formate wurden hingegen maximal von einer von drei Lehrkräften (Maximum waren Schulversammlungen mit 34 %; Minimum waren Demokratietage mit 7,8 %) durchgeführt (Schneider & Gerold 2018, S. 23). Hinsichtlich vorhandener Gruppenunterschiede resümieren Schneider und Gerold (2018, S. 24), dass über 43 Jahre alte Lehrkräfte höhere Werte zur demokratiefördernden Unterrichtskultur, zur Behandlung von Themen der Demokratiebildung, zur Vermittlung demokratischer Kompetenzen und zu Formaten der Demokratiebildung aufwiesen als ihre jüngeren Kolleg*innen. Während sich bei der Behandlung von Themen der Demokratiebildung keine Unterschiede zwischen den Schulformen zeigten, konnten mit Blick auf die Unterrichtskultur niedrigere Werte an Hauptschulen und hinsichtlich der Vermittlung demokratischer Kompetenzen höhere Werte an Gymnasien sowie niedrigere Werte an Förder- und Hauptschulen nachgewiesen werden (Schneider & Gerold 2018, S. 24). Formate der Demokratiebildung wurden hingegen häufiger an integrierten Gesamtschulen praktiziert und seltener an Förderschulen (Schneider & Gerold 2018, S. 24).

In einer Zusammenführung der einzelnen Aspekte der schulischen Demokratiebildung kommen Schneider und Gerold (2018, S. 24) zu dem Fazit, dass ein sehr großer Anteil der befragten Lehrkräfte (95,6 %) lediglich eine mittlere Intensität schulischer Demokratiebildung berichtet. Als relevante Einflussgrößen zur Erklärung der Intensität schulischer Demokratiebildung identifizieren Schneider und Gerold (2018, S. 33) den Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule³⁷ ($\beta = ,270; p < ,001$), das Kompetenzprofil der Lehrkräfte³⁸ ($\beta = ,259; p < ,001$), den Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung³⁹ ($\beta = ,191; p < ,001$), die individuelle Lehrerselbstwirksamkeit⁴⁰ ($\beta = ,096; p = ,010$), das Entscheidungsprofil als individuelle Autoritätsneigung⁴¹ ($\beta = ,096; p < ,001$) sowie das Berufsverständnis⁴² ($\beta = ,050; p = ,043$). Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule, in der Aus- und Fortbildung

³⁷ Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Schule wurde über eine Einschätzung in den drei Bereiche „im Leitbild“, „im Schullalltag“ und „im Unterricht aller Fächer“ erfragt (Schneider & Gerold 2018, S. 54).

³⁸ Das Kompetenzprofil der Lehrkräfte wurde über eine Selbsteinschätzung von neun lehrberufsbezogenen Fähigkeitsaussagen erhoben (Schneider & Gerold 2018, S. 47 und 66).

³⁹ Der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung wurde über eine Einschätzung der drei Bereiche „während Ihres Studiums“, „während Ihrer Referendariatszeit“ und „bei Ihren Fortbildungen/Weiterbildungen“ erfragt (Schneider & Gerold 2018, S. 54).

⁴⁰ Die individuelle Lehrerselbstwirksamkeit wurde mit fünf Aussagen erhoben (Schneider & Gerold 2018, S. 47 und 65).

⁴¹ Das Entscheidungsprofil wurde über vier Indikatoren zur Autoritätsneigung ausgewertet (Schneider & Gerold 2018, S. 49 und 63).

⁴² Das Berufsverständnis wurde über vier Aussagen zur „Fachorientierung“ bzw. „pädagogischen Orientierung“ ausgewertet (Schneider & Gerold 2018, S. 49 und 63).

sowie das Kompetenzprofil wirken sich dementsprechend am stärksten auf die eingeschätzte Intensität der schulischen Demokratiebildung aus. Das Verhältnis zur Schulleitung, zu den Kolleg*innen, begrenzte zeitliche Ressourcen und regulatorische Barrieren nahmen unter Berücksichtigung der oben dargestellten Merkmale hingegen keinen zusätzlichen Einfluss (Schneider & Gerold 2018, S. 32–33). Unter Beachtung der relativen Ausprägung der Einflussfaktoren schlussfolgern Schneider und Gerold (2018, S. 37), dass „der Stellenwert der Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gesteigert werden könnte“. Sie beziehen sich hierbei auf den relativ hohen Einfluss des Stellenwerts von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung auf die Intensität der Umsetzung schulischer Demokratiebildung und den zugleich eher geringen tatsächlichen Stellenwert von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung (Schneider & Gerold 2018, S. 28 und 33). So berichteten 35,5 % der Lehrkräfte von einem insgesamt niedrigen Stellenwert in der Aus- und Fortbildung, wobei der Anteil für den niedrigen Stellenwert während des Studiums sogar bei 41,8 % liegt (Schneider & Gerold 2018, S. 28). Schaut man spezifischer auf die Indikatoren des Kompetenzprofils der Lehrkräfte, dann sind insbesondere der Umgang mit Meinungsmacher*innen und verdeckten Diktaturen, die Förderung sozialen Verhaltens (z.B. durch gegenseitiges Helfen und Unterstützen), eine angemessene Anerkennung schulischer und sozialer Leistungen sowie die Befähigung von Schüler*innen zur rationalen bzw. konstruktiven Konfliktlösung relevant für die Intensität der schulischen Demokratiebildung (Schneider & Gerold 2018, S. 38). Mit Blick auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte können neben Fähigkeiten zur Überzeugung von skeptischen Kolleg*innen zudem auch Kenntnisse zur Entwicklung von kreativen Ideen für eine Veränderung von Unterrichtsstrukturen und ein Zutrauen in die Begeisterungsfähigkeit von Schüler*innen für neue Projekte hervorgehoben werden (Schneider & Gerold 2018, S. 39).

3.2.4 Studie: Die Schule der Zukunft 2022

Die Ergebnisse der von Bacia, Dohmen, Hurrelmann, Fichtner und Kühn (2022, S. 19) durchgeführten Studie zur Schule der Zukunft deuten an, dass Schulleiter*innen ihre Schule als „zu stark auf Wissenserwerb, Leistung und Defizite fokussiert [und] zu wenig auf Teilhabe, Innovation, Mitsprache und partizipatives Handeln“ ausgerichtet wahrnehmen. Wie auch Schneider und Gerold (2018) weisen Bacia et al. (2022) in ihrer Studie auf Schulformunterschiede bei der Umsetzung von schulischer Demokratiebildung hin. So spielt Demokratiebildung in Gymnasien eine wichtigere Rolle und wird sowohl in vielfältigeren Formen als auch mit einem größeren zeitlichen Kontingent angeboten als in anderen Schulformen (Bacia et al. 2022, S. 28).

3.2.5 Eigene Schlussfolgerungen und Empfehlungen der SWK 2024

Auf Basis der Forschungslage lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass ein großer Anteil der befragten Lehrkräfte einen Mehrbedarf an Demokratiebildung an ihren Schulen wahrnimmt. Auffällig ist darüber hinaus, dass die von den Lehrkräften berichtete Partizipation von Schüler*innen – auch im europäischen Vergleich – insbesondere im Kernbereich des Unterrichts sehr gering ausfällt (z.B. hinsichtlich der Mitwirkung beim Aufstellen von Beurteilungskriterien, von Lernzielen, dem Erstellen von Unterrichtsmaterialien oder der Planung von Unterrichtsaktivitäten). Als Hinderungsgründe zur Umsetzung von Demokratiebildung werden von den Lehrkräften Aspekte aufgeführt, die in der Lehrkräftebildung – u.a. mithilfe querschnittlich angelegter Ansätze zum Aufbau von Fähigkeiten zur methodischen Gestaltung von Demokratiebildungsprozessen im Unterricht – gezielt adressiert werden könnten (z.B. mangelndes demokratiepädagogisches und demokratiedidaktisches Wissen oder auch die Befähigung zur Förderung von Prosozialität und konstruktiver Konfliktlösung im Unterricht). Für eine verstärkte Integration demokratiebildender Elemente im Lehramtsstudium spricht auch der starke prädiktive Einfluss des Stellenwerts von Demokratiebildung in der Aus- und Fortbildung auf die Intensität schulischer Demokratiebildung. Befunde zu Unterschieden zwischen Lehrkräften mit und ohne sozialwissenschaftliche Lehrbefähigung bzw. mit und ohne Ankerfach im Spektrum der politischen Bildung unterstreichen zudem die Notwendigkeit einer verstärkten demokratiebildungsbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ohne politikaffines Studienfach.

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024, S. 49–50) empfiehlt in ihrer Stellungnahme zur Demokratiebildung als Auftrag der Schule schließlich dazu passende fächerübergreifende und schulbezogene Maßnahmen. So werden folgende fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien hervorgehoben:

- Ein demokratisches Unterrichtsklima ermöglichen, das sich durch Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen auszeichnet.
- Konflikte und Krisen im Unterricht unter Beachtung des Kontroversitätsgebots professionell thematisieren, anstatt diese zu vermeiden.
- Didaktische Ansätze nutzen, die es Schüler*innen durch eigenes Mitwirken und Gestalten ermöglichen, Demokratie aktiv zu erleben und bewusst zu reflektieren.

Darüber hinaus werden u.a. folgende schulbezogene Ansätze benannt:

- Mitbestimmung von Schüler*innen und weiteren Beteiligten (z.B. Erziehungsberechtigte) in allen Schulen implementieren.

- Einen respektvollen und toleranten Umgang etablieren, gezielte Maßnahmen gegen Diskriminierung, sozialen Ausschluss und Mobbing verankern sowie Empathie und Perspektivenübernahme fördern.

3.3 Vorbereitung im Lehramtsstudium

Anknüpfend an den Befunden zum Umfang der Demokratiebildung an Schulen aus der Perspektive von Lehrkräften fokussiert der folgende Abschnitt die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung. Dabei stehen insbesondere fächerübergreifend bzw. querschnittlich angelegte Bestandteile der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Fokus.

3.3.1 Forderungen einer verstärkten Verankerung

Unter anderem May (2022, S. 162) fordert – zusätzlich zur fachlich verankerten Ausbildung von politischen Fachlehrkräften – eine Professionalisierung aller zukünftigen Lehrkräfte für die fächerübergreifende und querschnittliche Umsetzung von Demokratiebildung an Schulen. Auch Oberle (2022, S. 70) hebt hervor: „Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip ist ein sinnvoller und vielversprechender Baustein der Demokratiebildung, doch es fehlt bislang an einer Berücksichtigung dieses Auftrags in der Lehrkräftebildung“. Passend dazu empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommission (2024, S. 50) Demokratiebildung verbindlich im bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums zu verankern, um alle Lehramtsstudierenden in Bezug auf Demokratiebildung zu professionalisieren. Damit soll jedoch nicht proklamiert werden, dass eine fächerübergreifende und querschnittlich angelegte Demokratiebildung in Schulen und der Lehrkräftebildung allein Wirksamkeit entfalten kann. Viel eher ist die Verankerung von Demokratiebildung über die Kernfächer der politischen Bildung hinaus als wichtige Ergänzung anzusehen. Ein sozial- bzw. gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteter Fachunterricht bzw. ein darauf vorbereitendes Fachstudium – insbesondere mit spezifischen Lerninhalten zum Politischen bzw. zur Politik – dürfen dementsprechend nicht im Sinne eines Austauschs von Ressourcen vernachlässigt werden (Oberle 2022, S. 70). So schlussfolgert auch der Aktionsrat Bildung (2020, S. 137):

Dem bildungswissenschaftlichen Studienanteil 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.

Dass eine Anbindung demokratiebildender Elemente im bildungswissenschaftlichen Bereich des Lehramtsstudiums gut möglich ist, verdeutlichen die Standards der Kultusministerkonferenz (2022). Dort finden sich in den Empfehlungen zum bildungswissenschaftlichen Teil der Lehramtsstudiums folgende Aspekte, die sich mit dem Thema der Demokratiebildung überschneiden (Kultusministerkonferenz 2022, S. 7–15):

- Der Erwerb von Kenntnissen bildungs- und erziehungstheoretischer Ziele und deren Reflexion.
- Der Erwerb von Kenntnissen zur Förderung von selbstbestimmtem, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernen.
- Die Reflexion der Vermittlung von demokratischen Werten und Normen.
- Die Auseinandersetzung mit Wissen über die Förderung wertbewusster Haltungen sowie selbstbestimmten Urteilens und Handelns.
- Eine analytische Beschäftigung mit Konflikten sowie der Erwerb von Kenntnissen der konstruktiven Konfliktbearbeitung.
- Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis von lernförderlichen Rückmeldungen und gesellschaftlichen Funktionen von Leistungsbeurteilungen.
- Der Erwerb von Kenntnissen zur gesellschaftlichen Einbindung und zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Lehrberufs.

3.3.2 Forschungsstand

Der – eher marginale (Dippelhofer 2019, S. 44–45) – Forschungsstand zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung stützt die zuvor dargestellten Forderungen einer stärkeren Berücksichtigung von Demokratiebildung als fächerübergreifendes Prinzip und als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium. So zeigte Dippelhofer (2009, S. 58–59) bereits vor 16 Jahren, dass sich nur ein sehr geringer Anteil der Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg darauf vorbereitet fühlte nachhaltig demokratisch zu erziehen (20 %), praktische Demokratieübungen durchzuführen (11 %), politisch zu bilden (10 %) oder über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären (9 %). Die Angaben der Lehrkräfte zum Stellenwert der Demokratiebildung im Lehramtsstudium (niedriger Stellenwert: 41,8 %; mittlerer Stellenwert: 41,9 %; hoher Stellenwert: 16,2 %) in der von Schneider und Gerold (2018, S. 28) durchgeführten Studie Demokratiebildung an Schulen unterstreichen, dass die Befunde von Dippelhofer aus dem Jahr 2009 keine Ausnahme darstellen.

So weist auch eine explorative Untersuchung der Modul- und Seminarbeschreibungen an 24 deutschen Universitäten von Berkemeyer (2022, S. 593) auf eine eher randständige Bedeutung bzw. fehlende strukturelle Verankerung des Themas Demokratiebildung im Lehramtsstudium hin. Lediglich an elf Universitäten konnten in der Untersuchung Einzelveranstaltungen zum Thema Demokratiebildung identifiziert werden (Berkemeyer 2022, S. 593). Auch der Monitor Lehrkräftebildung zeigt, dass das Querschnittsthema der Demokratiebildung lediglich in 48 % der Hochschulen mit Lehramtsausbildung curricular verankert ist (Monitor Lehrkräftebildung 2025). In weiteren 12 % der Hochschulen liegt eine curriculare Verankerung immerhin noch in bestimmten Lehramtstypen vor (Monitor Lehrkräftebildung 2025). Stein, Schramm und Zimmer (2025) berichten zudem, dass sich ein erheblicher Anteil der von ihnen in einer deutschlandweiten Erhebung befragten Lehramtsstudierenden gar nicht bzw. eher nicht auf demokratiebildende Themen im Lehrberuf vorbereitet fühlt. Eine eher geringe Thematisierung von Demokratiebildung wird ebenso im Pilotmonitor Politische Bildung von Abs et al. (2025) hervorgehoben. Auf Grundlage einer Auswertung der Curricula von 92 lehramtsbezogenen bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen der Sekundarstufe I und II an 42 deutschen Hochschulen wird deutlich, dass Begriffe die explizit den Themenbereichen Demokratie (6 %), politisches System (12 %) oder Soziales (7 %) zuzuordnen sind im Vergleich mit Begriffen aus dem ebenfalls querschnittlich angelegten Bereich Diversität (52 %) seltener benannt werden (Abs et al. 2025, S. 221–222). Zudem konnten in den bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen nur sehr wenige politikdidaktische Prinzipien oder professionstypische Begriffe der politischen Bildung identifiziert werden (Abs et al. 2025, S. 224). Betrachtet man darüber hinaus die politisch-demokratischen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden als Voraussetzung eines über theoretisches Wissen hinausgehenden demokratischen Engagements, zeigen die Daten der Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung aus dem Jahr 2021, dass Lehramtsstudierende mit einem Fach aus dem Spektrum der Politischen Bildung ein höheres politisches Interesse haben und sich häufiger politisch engagieren als Lehramtsstudierende anderer Fächer (Abs et al. 2025, S. 254–256). Darüber hinaus sind Lehramtsstudierende anderer Fächer signifikant weniger offen für politische Auseinandersetzungen und Kompromisse (Abs et al. 2025, S. 255). Die Verfasser*innen des Pilotmonitors kommen in Bezug auf die bildungswissenschaftliche Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung zu einem ernüchternden Fazit:

Politische Bildung ist nicht nur eine Aufgabe von Fachlehrkräften, sondern von allen Lehrkräften, die an Schule unterrichten. Daher sind die Ergebnisse aus den Analysen der Curricula zu den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Teilstudiengängen kritisch zu bewerten. Sie sehen nur in

äußerst geringem Maße Inhalte vor, die für die Aufgabe der Demokratieförderung vorbereiten (Abs et al. 2025, S. 274).

Trotz der insgesamt geringen Thematisierung demokratiebildender Elemente im Lehramtsstudium wurden in den letzten Jahren an einzelnen Hochschulen Angebotsstrukturen aufgebaut, die Lehramtsstudierende aller Fächer erreichen. Beispielhaft kann diesbezüglich auf die obligatorischen Bestandteile des gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums an der Universität Kassel (Franzmann & Eis 2023, S. 44–49), das Modul Politische Bildung für alle an der Universität Dresden (Mai 2025) sowie auf das bildungswissenschaftliche Kernmodul 1 an der Universität Dortmund (Beutel, Geweke, Ruhberg & van Spankeren 2025, S. 107) verwiesen werden. Weiterführend sind auch Angebotsstrukturen an den Universitäten in Berlin (*Demos Leben*: Achour, Lücke & Pech 2020, S. 182–186), Heidelberg (*ZQQ Demokratiebildung*: Engin & Vetter 2024), Jena (*Projekt LADi*: Berkemeyer, Franzmann, Koerrenz, May & Volkmann 2023, S. 118–126), Rostock (*Rostocker Modell*: Bicheler et al. 2023, S. 63–77) und Trier (*Projekt ADiLA*: Busch & Dittgen 2023) zu nennen.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass der empirische Forschungsstand zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung eher marginal ist und die vorliegenden Befunde trotz der rechtlichen bzw. bildungspolitischen Vorgaben und wissenschaftlichen Empfehlungen – insbesondere mit einem querschnittlich angelegten Blick auf angehende Lehrkräfte ohne politikaffine Fächer – auf eine vergleichsweise geringe Thematisierung hindeuten. Diese Ausgangslage unterstreicht die Relevanz der im folgenden Abschnitt dargestellten eigenen empirischen Studien, die als Teil der vorliegenden kumulativen Dissertation nun zusammenführend diskutiert werden.

4 Diskussion der eigenen empirischen Studien

In der zusammenfassenden Einordnung der vier eigenen empirischen Studien zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen stehen die übergeordneten Zielsetzungen, die leitenden Fragestellungen, die angewandten Methoden, die zentralen Ergebnisse und die übergreifenden Limitationen im Fokus. Das Kapitel endet mit einem kurzen Fazit zum wissenschaftlichen Erkenntnisbeitrag der vorliegenden Dissertation.

Alle durchgeführten Studien verbindet eine empirische Ausrichtung. Drei Studien orientieren sich am quantitativen Paradigma (Wehde 2024; Wehde 2025a; Wehde, Bloh & Homt 2026) und eine Studie am qualitativen Paradigma (Wehde 2025b). Zudem können die vier Studien dem kompetenzorientierten Forschungsansatz der Lehrkräftebildung zugeordnet werden (König 2020). Die Forschungsbemühungen sind darüber hinaus weiterführend als Kokon-

struktion⁴³ von demokratie- und bildungstheoretisch fundierter allgemeiner Didaktik und empirischer Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen im Lehramtsstudium angelegt. Im Kern geht es dabei in Anlehnung an Rothland (2018, S. 378) um die Frage, „inwieweit Unterricht Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen [...] achtet, Autonomie und Partizipation fördert (,guter Unterricht‘) und Zielvorstellungen auch nachprüfbar (,effektiver Unterricht‘) erreicht (,qualitätsvoller Unterricht‘)“ werden.

4.1 Übergeordnete Zielsetzungen

Im Zentrum der eigenen empirischen Studien steht ein Erkenntnisinteresse zum Einfluss individueller Merkmale von Lehramtsstudierenden und von hochschulischen Lehr-Lern-Arrangements auf professionelle Handlungskompetenzen zur Ermöglichung schulischer Demokratiebildung – insbesondere mit Blick auf den Einsatz von Methoden als prozessbezogene Gestaltungselemente. Die betrachteten Handlungskompetenzfacetten orientieren sich dabei in übergeordneter Weise am Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006; Baumert & Kunter 2011) und in der spezifischen Ausgestaltung mit Blick auf Anforderungen der schulischen Demokratiebildung an den Arbeiten von Berkemeyer et al. (2023), Bicheler et al. (2023) sowie Busch und Dittgen (2025). Die Lehrkräftebildung wird dabei jedoch nicht als deterministisch bestimmbare Kette des Kompetenzaufbaus verstanden, die in zeitlich verlagter Abfolge fest bestimmbare Wirkungen bei Schüler*innen entfaltet, sondern als wiederholte Etablierung von Angebots-Nutzungs-Zyklen, deren Ergebnisse – neben der Angebotsqualität – auch ganz zentral von der Nutzung der Lernenden abhängen (Terhart 2012, S. 6–8). Dementsprechend werden die dem Manteltext zugrundeliegenden empirischen Studien ebenso im Rahmen der Angebots-Nutzungs-Dimensionen zur Erklärung von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen nach Braun, Weiß und Seidel (2014) betrachtet.

Zwei der durchgeführten Studien streben in diesem Zusammenhang eine Erweiterung des Kenntnisstands zum Einfluss von spezifisch arrangierten Lehr-Lern-Arrangements im bildungswissenschaftlichen Teilstudium auf Facetten der professionellen Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden zur schulischen Demokratiebildung an (Wehde 2024; Wehde 2025b). Diesen Studien liegt ein partizipativ ausgerichtetes Lehrmodul zur Erarbeitung von Beurteilungskriterien zugrunde, dass im Rahmen von fünf bildungswissenschaftlichen Seminaren mit dem Titel *Diagnose und Förderung* als Teil des Moduls *Unterricht und Allgemeine Didaktik* an der Universität Paderborn eingesetzt wurde (Wehde 2024, S. 271; Wehde 2025b,

⁴³ Rothland (2018, S. 377–379) liefert eine grundlegende Forschungsperspektive zum Verhältnis allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung, die auch dem hier vorliegenden Verständnis der Kokonstruktion entspricht.

S. 186). Das Konzept des Lehrmoduls basiert auf einem handlungsorientierten und reflexiven Ansatz mittels kooperativer und diskursiver Methoden, die eine koordinierte und regelgeleitete Berücksichtigung von Interessen im Sinne einer Gleichfreiheit als *Hintergrundkonsens* (Reichenbach 2022) rahmen (Wehde 2024, S. 271–275; Wehde 2025b, S. 186–188). Die genutzten Methoden veranschaulichen exemplarisch, wie Unterricht in unterschiedlichen Fächern mit einem Fokus auf der Prozessdimension demokratisiert werden kann (Kenner & Lange 2025). Als Zielsetzung ist im Lehrmodul die Erweiterung des Wissens der beteiligten Lehramtsstudierenden mit Blick auf demokratische Methoden in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements sowie damit verbundener Kompetenzanforderungen verankert. Darüber hinaus wird eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts angestrebt.

Über die beiden auf das selbst entwickelte Lehrmodul bezogenen Studien hinaus widmet sich eine weitere Studie dem Verhältnis zwischen dem Konstrukt der politischen Involviertheit als individuelle Voraussetzung hochschulischen Lernens von Lehramtsstudierenden und Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur schulischen Demokratiebildung auf der Ergebnisdimension (Wehde, Bloh & Homt 2026).

Schließlich schafft eine weitere Studie mit der Entwicklung von Kurzskalen zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts die Grundlage zur Erfassung entsprechender motivationaler Orientierungen als Aspekte der professionellen Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden zur schulischen Demokratiebildung in quantitativ ausgerichteten Studien im deutschsprachigen Raum (Wehde 2025a).

Die dargestellten Schwerpunkte der durchgeführten Studien spiegeln sich in den folgenden drei übergeordneten Zielsetzungen wider:

- **Zielsetzung 1** fokussiert die Entwicklung von Kurzskalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts, die als Aspekte einer professionellen Handlungskompetenz zur Gestaltung von schulischer Demokratiebildung konzeptualisiert sind (Studie 1: Wehde 2025a).
- **Zielsetzung 2** ist auf eine Erweiterung des Wissens zum Verhältnis zwischen der politischen Involviertheit von Lehramtsstudierenden als individuelle Voraussetzung hochschulischen Lernens und Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Lerngelegenheiten ausgerichtet (Studie 2: Wehde, Bloh & Homt 2026).

- **Zielsetzung 3** legt einen evaluativen Schwerpunkt auf ein selbst entwickeltes partizipatives Lehrmodul zur schulischen Demokratiebildung im bildungswissenschaftlichen Teilbereich des Lehramtsstudiums, welches flexibel und thematisch unabhängig in den Verlaufsplan von Lehrveranstaltungen integriert werden kann. Dabei werden zum einen sowohl die Prozess- als auch die Ergebnisdimension hochschulischen Lehren und Lernens qualitativ untersucht und zum anderen die Effekte des Lehrmoduls auf das methodische Wissen sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen der beteiligten Lehramtsstudierenden gemessen (Studie 3: Wehde 2025b; Studie 4: Wehde 2024).

Die mit den drei Zielsetzungen verknüpften Studien entstanden im Projekt *DemoKult*⁴⁴ der Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I der Universität Paderborn. Das Projekt wurde von Anfang 2022 bis Ende 2025 durchgeführt und von der Landeszentrale für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen ideell auf Grundlage einer Kooperationsvereinbarung unterstützt.

4.2 Fragestellungen und Methoden

Studie 1. Die mit der ersten Zielsetzung verbundene Studie bearbeitete die folgende Fragestellung (Wehde 2025a, S. 7)⁴⁵:

Wie lassen sich die Selbstwirksamkeitskonstrukte zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichts mithilfe von Kurzskalen empirisch reliabel und valide als unterscheidbare, aber aufgrund ihrer theoretischen Verankerung als methodische Initiierung von Demokratiebildung im Unterricht miteinander verknüpfte Dimensionen abbilden?

Im Kern knüpft die Studie an dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden als Facette der professionellen Handlungskompetenz an und verbindet diese mit fächerübergreifenden Anforderungen demokratiebildender Lehr-Lern-Arrangements (Wehde 2025a, S. 2–4). Dabei werden Gestaltungsmerkmale fokussiert, die sowohl demokratie- und bildungstheoretisch fundiert sind als auch empirisch mit der Entwicklung demokratischer Kompetenzen in Verbindung stehen (Wehde 2025a, S. 4–7). Die betrachteten Selbstwirksamkeitserwartungen sind hierbei in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006, S. 501–503; Baumer & Kunter 2011, S. 43), Berkemeyer et al. (2023, S. 127–129) und Bicheler et al. (2023, S. 59–63) als motivationale Orientierungen zur methodischen Gestaltung von schulischer Demokratiebildung im Unterricht einzuordnen, die einen Teil der Professionalität von (angehenden) Lehrkräften repräsentieren.

⁴⁴ Webverweis zum Projekt *DemoKult*.

⁴⁵ Die im Manteltext benannten Seitenzahlen zur Studie 1 (Wehde 2025a) beziehen sich jeweils auf die Veröffentlichungsversion Online-First. Die noch folgende Veröffentlichung in der Print- bzw. Digitalausgabe wird abweichende Seitenzahlen aufweisen.

Methodisch stützt sich die Studie auf eine Pre-Testung und zwei per *LimeSurvey* durchgeführte Erhebungswellen an allen elf Universitäten mit Lehramtsstudiengängen in Nordrhein-Westfalen (Wehde 2025a, S. 8). Die Datenbasis bilden dabei fünf Interviews sowie eine Stichprobe von $N = 896$ Lehramtsstudierenden. Zur Auswertung der Daten wurden Itemanalysen, konfirmatorische Faktoranalysen, Messinvarianzanalysen sowie Korrelationsanalysen durchgeführt (Wehde 2025a, S. 9–10).

Eine Veranschaulichung der Verankerung der in Studie 1 entwickelten Kurzskalen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts als professionelle motivationale Orientierungen zur schulischen Demokratiebildung im Modell professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften liefert Abbildung 2.

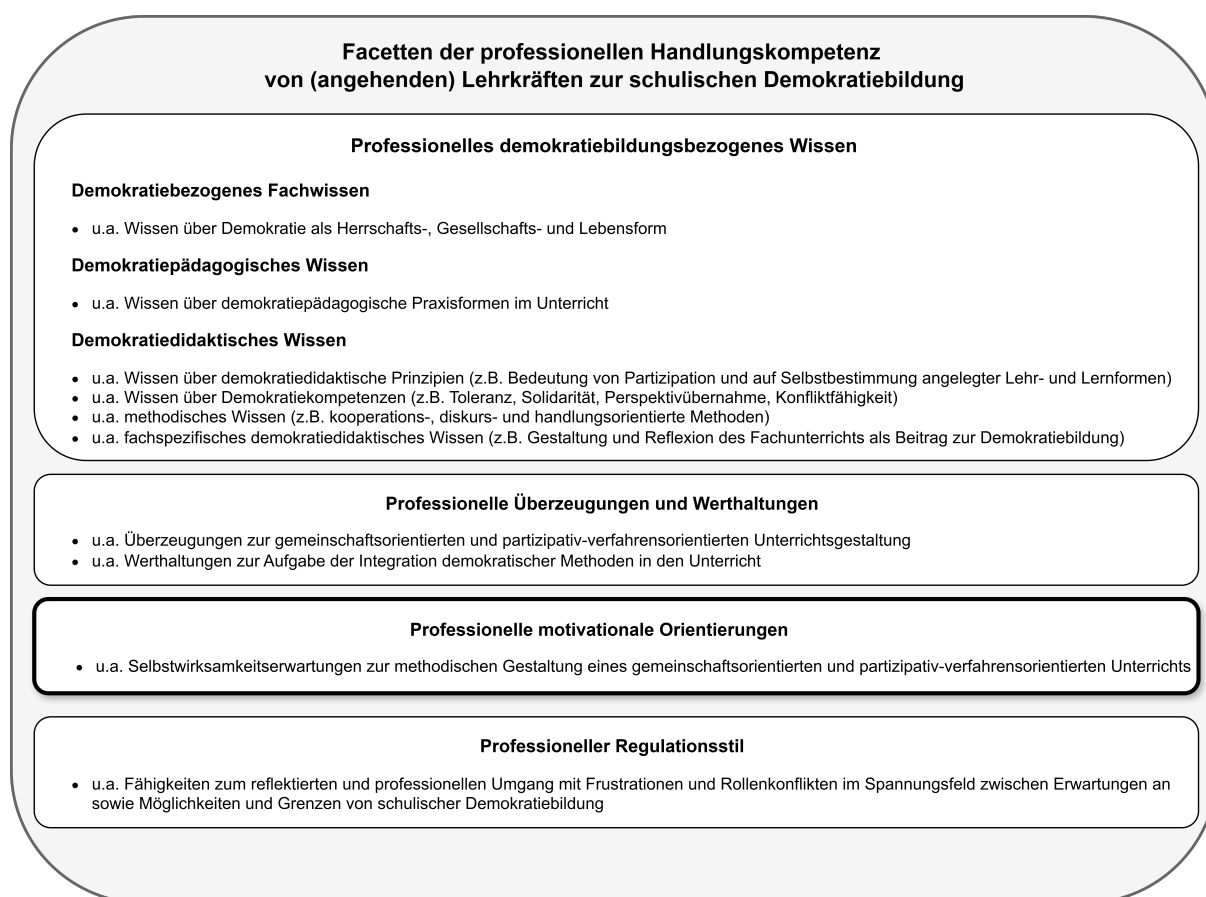


Abbildung 2. Verankerung der Selbstwirksamkeitskonstrukte zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts im Modell professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften zur schulischen Demokratiebildung.

Studie 2. Die mit der zweiten Zielsetzung verbundene Studie widmete sich – unter anderem aufbauend auf dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts aus Studie 1 – folgender Fragestellung (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 72):

Welche direkten und indirekten Zusammenhänge zeigen sich zwischen der politischen Involviertheit von Lehramtsstudierenden und den folgenden Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Lerngelegenheiten?

- *Wissen über demokratische Methoden*
- *Selbstwirksamkeitserwartung zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts*
- *Integration demokratischer Methoden in den zukünftigen Unterricht als lehrberufliche Aufgabe*
- *Intention zur Integration demokratischer Methoden in den zukünftigen Unterricht*

Die politische Involviertheit (Bromme & Rothmund 2021) wird in der Studie unter Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (Braun et al. 2014, S. 438) als individuelle Voraussetzung hochschulischen Lernens betrachtet, die im wechselseitigen Zusammenhang mit professionellen Handlungskompetenzfacetten zur unterrichtsbezogenen Gestaltung schulischer Demokratiebildung steht. Neben der Selbstwirksamkeitserwartung zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts als motivationale Orientierung wird auch das selbst eingeschätzte Wissen über demokratische Methoden als Teil des professionellen Wissens sowie die Zustimmung zur Aufgabe der Integration demokratischer Methoden in den Unterricht als professionelle Werthaltung zur schulischen Demokratiebildung fokussiert (Baumert & Kunter 2006; Baumert & Kunter 2011; Berkemeyer et al. 2023, S. 127–133). Zudem wird in Anlehnung an den *Reasoned Action Approach* (Fishbein & Ajzen 2010, S. 20–27) die Handlungsintention der Lehramtsstudierenden zur Integration demokratischer Methoden in den zukünftigen Unterricht in den Blick genommen.

Die zweite Studie stützt sich methodisch auf eine per *LimeSurvey* erhobene Stichprobe mit $N = 750$ Lehramtsstudierenden (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 75). Die Datenauswertung erfolgte mit dem Verfahren der Strukturgleichungsmodellierung.

Die auf der nächsten Seite platzierte Abbildung 3 zeigt die kompetenzorientierte Anbindung der zweiten Studie im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule nach Braun et al. (2014, S. 438).

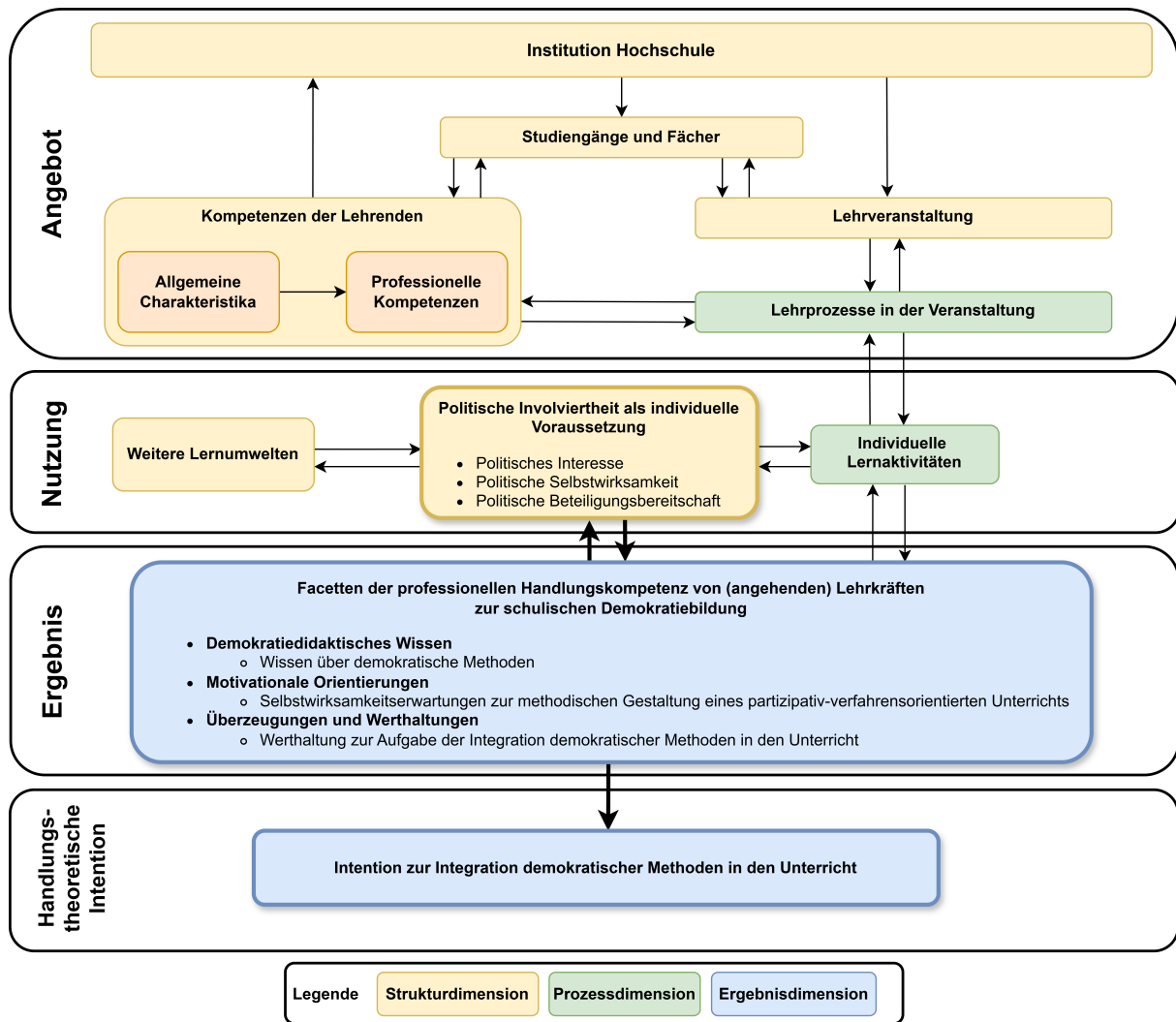


Abbildung 3. Veranschaulichung des Verhältnisses der politischen Involviertheit von Lehramtsstudierenden und Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur schulischen Demokratiebildung in handlungstheoretischer Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438).

Studie 3. Die mit der dritten Zielsetzung verknüpfte Studie zur qualitativen Evaluation des selbst entwickelten partizipativen Lehrmoduls bearbeitete folgende Fragestellungen zur Prozess- und Ergebnisdimension hochschulischen Lernens (Wehde 2025b, S. 189):

Prozessdimension: Inwiefern stellen die Lehramtsstudierenden eine Verknüpfung zwischen den Anforderungen des Lehrmoduls und den Kompetenzen für eine demokratische Kultur her?

Ergebnisdimension: Welche Möglichkeiten und Einschränkungen benennen die Lehramtsstudierenden zur Integration der im Lehrmodul durchgeführten methodischen Elemente in ihren zukünftigen Unterricht?

In der Fragestellung zur Prozessdimension werden die Lehrprozessmerkmale und das didaktische Arrangement auf der Angebotsseite hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse (Wehde 2025b, S. 187–188) sowie die individuellen Lernaktivitäten der Studierenden auf der Nutzungsseite betrachtet (Wehde 2025b, S. 191–194). Hinsichtlich der Frage zur Ergebnisdimension

stehen zudem Kenntnisse zu schul- und unterrichtsbezogenen Anwendungsmöglichkeiten der im Lehrmodul behandelten demokratischen Methoden im Fokus (Wehde 2025b, S. 194–197).

Methodisch wird in der dritten Studie auf $N = 101$ per *LimeSurvey* erhobene schriftliche Reflexionen der am Lehrmodul beteiligten Lehramtsstudierenden zurückgegriffen, die mittels Text-Sortier-Technik ausgewertet und interpretiert wurden (Wehde 2025b, S. 189–190).

In der folgenden Abbildung 4 ist die vorgenommene Einbettung der dritten Studie im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung hochschulischen Lehrens und Lernens grafisch veranschaulicht (Braun et al. 2014, S. 438).

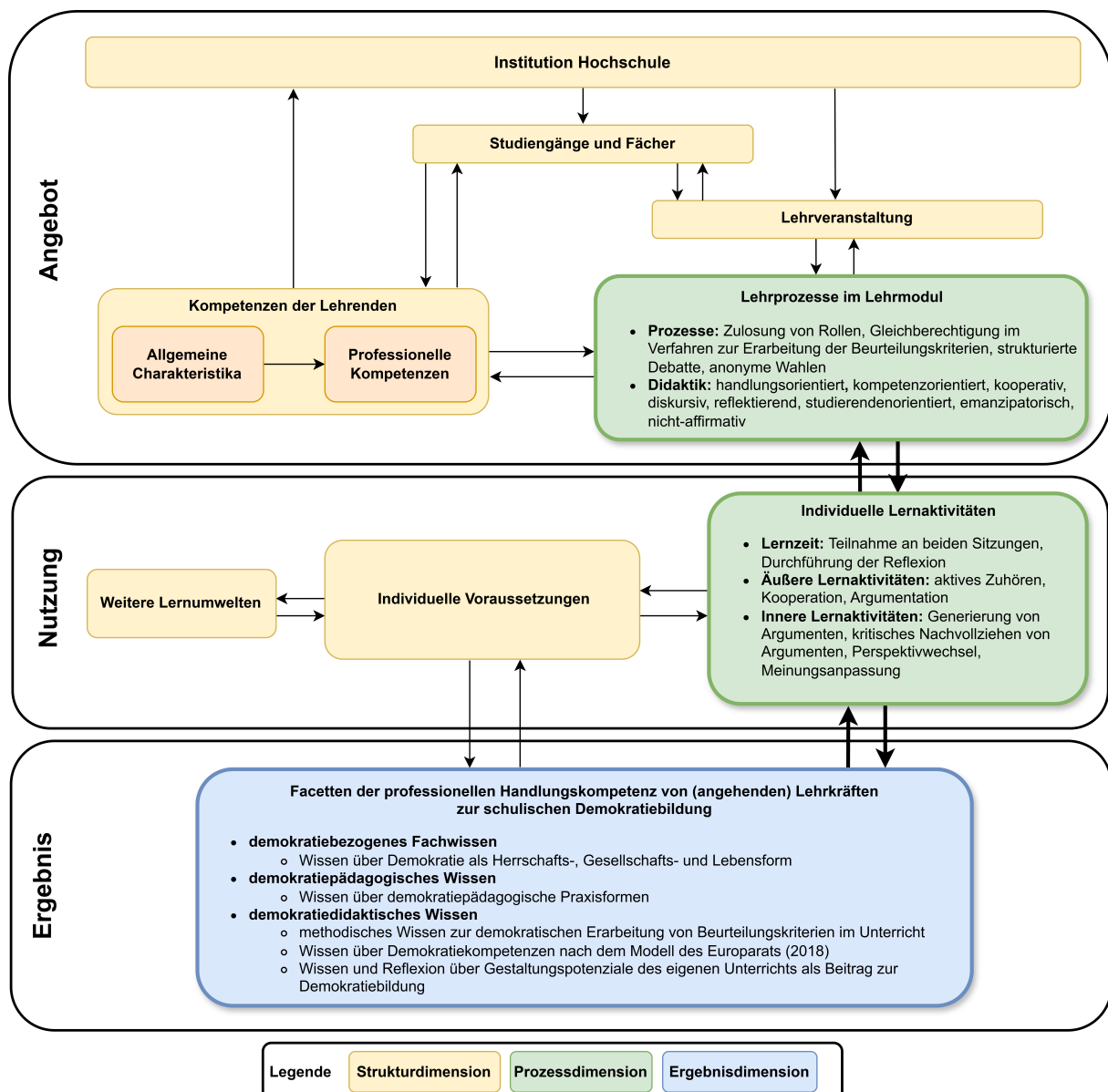


Abbildung 4. Veranschaulichung der mit dem entwickelten partizipativen Lehrmodul verbundenen Lehrprozessmerkmale, des didaktischen Arrangements, der Lernaktivitäten und der Facetten professioneller Handlungskompetenzen zur schulischen Demokratiebildung im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438).

Studie 4. Die ebenfalls mit der dritten Zielsetzung verbundene Studie 4 fokussiert darüber hinaus die quantitative Erfassung der Effekte des entwickelten partizipativen Lehrmoduls. Sie bearbeitete dabei die folgende Fragestellung (Wehde 2024, S. 276):

Welche Wirkungen hat das Lehrmodul bei Lehramtsstudierenden mit Blick auf das methodische Wissen zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements sowie auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrensorientierten und gemeinschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung?

Die Studie konzentriert sich dementsprechend auf die unterrichtsfachübergreifend angelegte Veränderbarkeit der in Studie 1 (Wehde 2025a) entwickelten Selbstwirksamkeitskonstrukte zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts sowie des methodischen Wissens zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements im bildungswissenschaftlichen Teilstudienbereich. Dabei wurden auch solche individuellen Voraussetzungen bei den in der Studie befragten Lehramtsstudierenden kontrolliert, die theoretisch und empirisch mit den im Lehrmodul adressierten Handlungskompetenzfacetten zusammenhängen (Wehde 2024, S. 278–280).

Methodisch stützt sich die vierte Studie auf eine quasi-experimentelle Untersuchung von $N = 159$ Lehramtsstudierenden in zwei Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) zu drei Messzeitpunkten (Pre, Post und Follow-Up Erhebung), wobei die vorliegenden Daten per *Li-meSurvey* erhoben und mittels einfaktorieller sowie zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholungen ausgewertet wurden (Wehde 2024, S. 276–279).

Abbildung 5 auf der folgenden Seite zeigt – zusätzlich zu den in Abbildung 4 veranschaulichten Lehrprozessen und Lernaktivitäten – die kontrollierten individuellen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden sowie die mit dem Lehrmodul adressierten Handlungskompetenzfacetten im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung hochschulischen Lehren und Lernens nach Braun et al. (2014, S. 438).

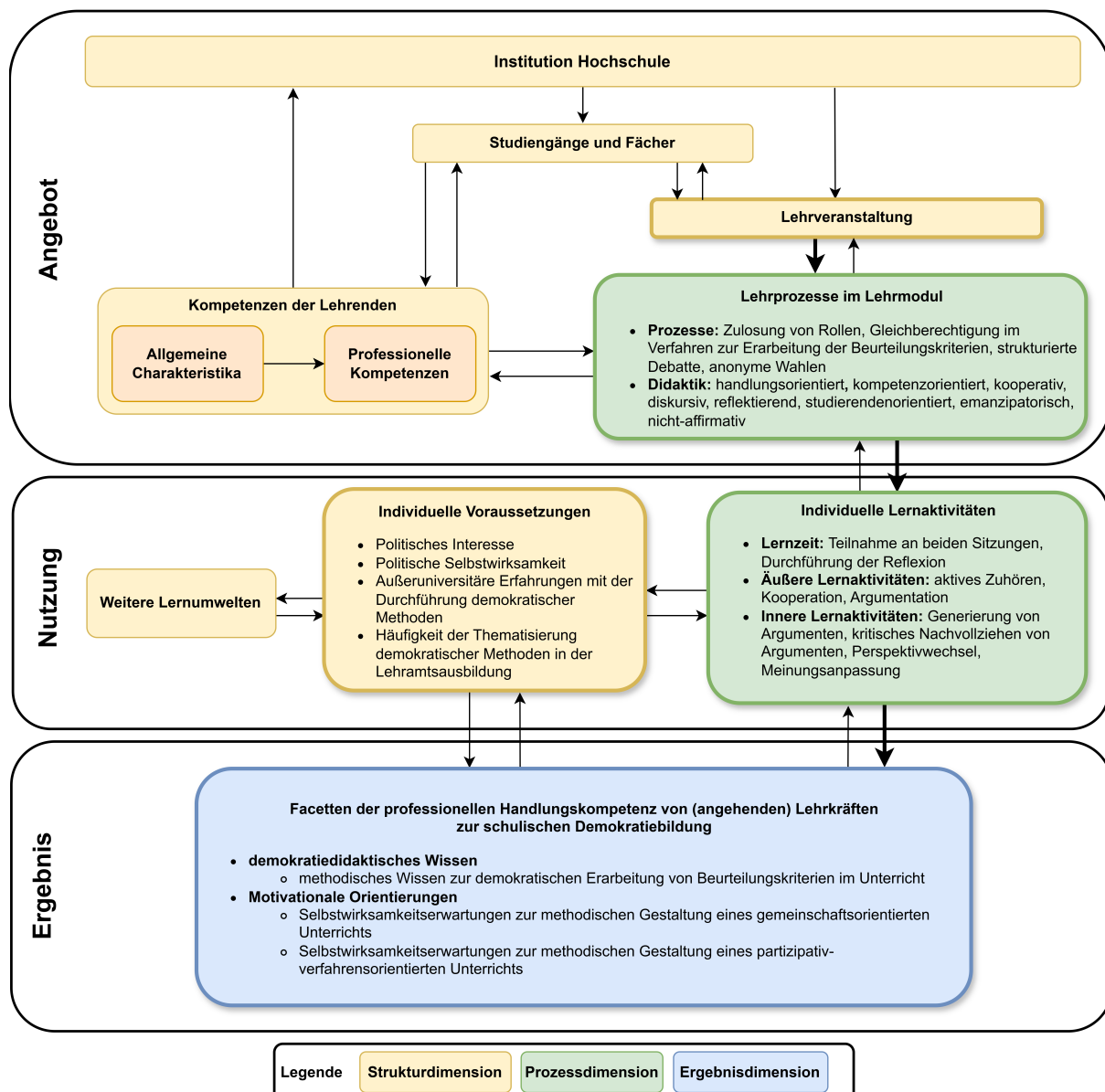


Abbildung 5. Veranschaulichung der mit dem entwickelten partizipativen Lehrmodul zur Demokratiebildung adressierten quantitativen Effekte im Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule (eigene Darstellung in Anlehnung an Braun et al. 2014, S. 438).

4.3 Zentrale Ergebnisse

Studie 1. Die Ergebnisse zu den entwickelten Kurzskalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts aus der mit der ersten Zielsetzung verknüpften Studie 1 sprechen für eine gute Passung einer theoretisch angenommenen Lösung mit zwei korrelierten Faktoren (Wehde 2025a, S. 11). Darüber hinaus erwiesen sich die Kurzskalen hinsichtlich der Gruppierungsmerkmale Bachelor- vs. Masterstudium, eines Studiums der Schulformen Grundschule vs. Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule vs. Gymnasium und der Unterscheidung zwischen Studierenden mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach gegenüber Studierenden ohne ein solches Fach als skalar messinvariant (Wehde 2025a, S. 13). Während die Kurz-

skala zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichts stärker mit demokratiebezogenen Wissens einschätzungen und der politischen Selbstwirksamkeit der Studierenden korrelierte, hing die Kurzskaala zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten Unterrichts etwas stärker mit Selbstwirksamkeitserwartungen zur inklusiven Unterrichtsgestaltung zusammen (Wehde 2025a, S. 14).

Mit den entwickelten Kurzskaalen können in Zukunft somit Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden zur unterrichtlichen Integration sozial und kollaborativ ausgerichteter Methoden sowie zur unterrichtlichen Integration und Reflexion demokratisch-partizipativer Verfahrensweisen ökonomisch, reliabel und valide erfasst werden. Die nachgewiesene Messinvarianz bietet dabei Vorteile hinsichtlich einer studienfachübergreifenden und schulformunabhängigen Einsetzbarkeit der Kurzskaalen im Bachelor- und Masterstudium. Die Relevanz der erfassten Konstrukte ergibt sich neben der theoretischen Grundlegung nicht zuletzt auch aus der empirischen Befundlage zur Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. So antizipieren Personen mit höherer Selbstwirksamkeit positivere Ergebnisse, setzen sich ambitioniertere Ziele, wenden größere Anstrengungen zur Erreichung dieser Ziele auf, erleben weniger negative Emotionen im Hinblick auf herausfordernde Aufgaben und betrachten diese eher als bewältigbar als Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit (Bach 2025, S. 93). Schließlich wäre mit geringen Anpassungen (Herausnahme des Wortes zukünftigen in den jeweiligen Items) ein Einsatz der Kurzskaalen auch bei Referendar*innen und Lehrkräften denkbar (Wehde 2025a, S. 16).

Studie 2. Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells aus der mit der zweiten Zielsetzung verbundenen Studie 2 stützen eine theoretisch angenommene Verknüpfung der politischen Involviertheit von Lehramtsstudierenden mit Facetten der professionellen Handlungskompetenz zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Lerngelegenheiten (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 76). Die in der Studie erfassten Aspekte der politischen Involviertheit (Politisches Interesse, Politische Selbstwirksamkeit und Politische Beteiligungsbereitschaft) können demnach als relevante individuelle Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden angesehen werden, wenn es um universitäre Lehr-Lern-Prozesse zum Erwerb professioneller Handlungskompetenzen zur methodischen Gestaltung von Demokratiebildung im Unterricht geht. So stand das selbst eingeschätzte Wissen der Studierenden zu demokratischen Methoden in starkem Zusammenhang mit dem Konstrukt der politischer Involviertheit (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 76–77). Die politische Involviertheit hing zudem im kleinen Ausmaß mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichts zusammen (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 76–77). Weiterführend konnte ein starker Einfluss des eingeschätzten Wissens über demokratische Methoden

auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts und von diesen auf die Zustimmung zur Aufgabe der Integration demokratischer Methoden in den zukünftigen Unterricht aufgezeigt werden (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 76–77). Die Selbstwirksamkeitserwartungen und insbesondere die Zustimmung zur Aufgabe der unterrichtlichen Integration demokratischer Methoden erwiesen sich schließlich auch als signifikante Prädiktoren der Handlungsintention zur Integration demokratischer Methoden in den zukünftigen Unterricht (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 76–77).

Die Befunde der Studie 2 heben die Bedeutung individueller Voraussetzungen im Professionalisierungsprozess hervor und unterstreichen die im Manteltext in Kapitel 2.3 dargestellte Ansicht, dass Demokratiebildung nicht ausschließlich als formal strukturierte Wissensvermittlung zu verstehen ist, sondern ebenso über reflexive Prozesse und lebensweltliche Anschlussfähigkeit gefördert werden kann. Daraus ergibt sich für die erste Phase der Lehrkräftebildung die Implikation, dass die politische Involviertheit von Studierenden in Lehr-Lern-Arrangements stärker berücksichtigt werden sollte (z.B. über eine gezielte Mischung zwischen niedrigen/hohen Ausprägungen bei Gruppenzusammenstellungen) und mehr Raum zur Reflexion demokratischer Kompetenzen anhand von eigenen Erfahrungen (z.B. mithilfe handlungsorientierter Methoden in Seminaren oder über eigene außeruniversitäre Praxiserfahrungen) gegeben werden sollte (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 79–80). Darüber hinaus ist eine Verknüpfung demokratiebildender Themen im Lehramtsstudium mit außeruniversitären Akteur*innen im Rahmen von Kooperationsformaten (z.B. mit Schulen oder politisch-demokratisch Engagierten) sinnvoll, um Studierenden aller Fächer den Einblick in aktuelle politische und/oder schulische Realitäten zu erleichtern (Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 80). Weiterführend sind die vorliegenden Befunde aus der zweiten Studie auch an den wissenschaftlichen Diskurs anchlussfähig, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Vorschläge aus dem universitären Kontext zur Stärkung partizipativer Mitarbeit, zur Erweiterung formeller Lerngelegenheiten sowie zur Entwicklung innovativer Leistungsformate – z.B. die Mitarbeit an demokratieorientierten Forschungs- und Studienprojekten, Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen oder auch die Anrechnung von gesellschaftlichem Engagement auf die Kreditierung und Benotung – erscheinen in Ergänzung zu inhaltlichen Angeboten im Themenfeld der Demokratiebildung besonders zielführend (Beutel et al. 2025, S. 108).

Studie 3. Die Ergebnisse der dritten Studie (Wehde 2025b, S. 191–194) veranschaulichen zunächst die studierendenseitig wahrgenommenen Wirkungen des selbst entwickelten partizipativen Lehrmoduls zur schulischen Demokratiebildung auf der Prozessdimension hochschulischen Lehren und Lernens nach Braun et al. (2014) in Kombination mit dem Modell

Kompetenzen für eine demokratische Kultur des Europarats (2023). Diesbezüglich stellte die große Mehrheit der am Lehrmodul teilnehmenden Studierenden eine Verbindung zwischen den im Rahmen des Lehrmoduls gestellten Anforderungen und mindestens einer Kompetenzfacette aus dem Modell Kompetenzen für eine demokratische Kultur her (Wehde 2025b, S. 191). Dabei lagen die Verknüpfungsschwerpunkte in den Kompetenzbereichen Werte, Einstellungen und Fähigkeiten (Wehde 2025b, S. 191–194). Konkret wurden von den Studierenden äußere Lernaktivitäten wie z.B. aktives Zuhören, Argumentationen oder Kooperation, innere Lernaktivitäten wie z.B. Perspektivwechsel, kritisches Nachvollziehen oder die Anpassung von Meinungen und lehrprozessbezogene Aspekte wie z.B. ein strukturiertes regelgeleitetes Vorgehen und studierendenorientierte Entscheidungsverfahren mit den demokratischen Kompetenzfacetten verknüpft (Wehde 2025b, S. 191–194). Weiterführend zeigen die Ergebnisse der dritten Studie mit Blick auf die Ergebnisdimension hochschulischen Lehrens und Lernens nach Braun et al. (2014), dass eine große Mehrheit der Lehrmodulteilnehmer*innen mindestens ein konkretes schulisches Anwendungsbeispiel zu den im Lehrmodul durchgeführten Methoden geben konnte, wobei von den Studierenden mehr Beispiele mit Unterrichtsbezug benannt wurden als ohne (Wehde 2025b, S. 194–195). Dabei wurden sowohl fächerübergreifende Anwendungsmöglichkeiten beschrieben als auch fachbezogene Beispiele aus 16 verschiedenen Unterrichtsfächern (Wehde 2025b, S. 195–196).

Die Ergebnisse der Studie 3 zeigen dementsprechend auf Grundlage der ausgewerteten schriftlichen Reflexionen, dass das entwickelte Lehrmodul dazu geeignet ist demokratiebildungsbezogenes Wissen bei Lehramtsstudierenden mit diversen Fachhintergründen auf- bzw. auszubauen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf solchen demokratiedidaktischen Wissensbeständen, die eine gedankliche Verbindung zwischen Lehr- und Lernprozessen sowie demokratischen Kompetenzfacetten schaffen. Das Lehrmodul zeigt so wirkungsvoll, wie Methoden der demokratischen Aushandlung und Entscheidungsfindung in Lehr-Lern-Arrangements handlungsorientiert und reflektierend zugänglich gemacht werden können (Wehde 2025b, S. 198).

Studie 4. Die Ergebnisse der vierten Studie verweisen schließlich auf einen mittelstarken Effekt des zwei Sitzungen umfassenden Lehrmoduls auf das selbst eingeschätzte methodische Wissen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zur demokratischen Erarbeitung von Beurteilungskriterien in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements sowie auf einen kleinen Effekt hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen zur partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichtsgestaltung (Wehde 2024, S. 283). Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten Unterrichts erzielte das Lehrmodul – trotz einer geringfügig stärkeren Steigung des Skalenmittelwertes in der Experimentalgruppe

als in der Kontrollgruppe – hingegen keinen signifikanten Effekt, was den Wirkungsschwerpunkt auf den Bereich der methodischen Integration und Reflexion demokratisch partizipativer Verfahrensweisen in unterrichtlichen Lehr-Lern-Arrangements lenkt (Wehde 2024, S. 283).

Die Befunde der vierten Studie knüpfen am Forschungsstand zur eher geringen querschnittlichen Thematisierung von Demokratiebildung im Lehramtsstudium an und belegen, dass sich auch in Lehrveranstaltungen mit Studierenden diverser Fächerhintergründe und mit vergleichsweise kleinen Interventionen beachtliche Effekte hinsichtlich des demokratiebildungsbezogenen methodischen Wissens und demokratiebildungsbezogener motivationaler Orientierungen erzielen lassen. So kann auf Grundlage der Ergebnisse geschlossen werden, dass ein auf zwei Sitzungen begrenztes Lehrmodul im bildungswissenschaftlichen Studienbereich einen wirkungsvollen Beitrag hinsichtlich der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung leisten kann – und das deutlich über den Zeitraum der Intervention hinaus (Wehde 2024, S. 280–284).⁴⁶ Dementsprechend kann das entwickelte Lehrmodul auch als Anregung und Ermunterung zur Integration demokratiebildender methodischer Elemente in solchen Inhaltsbereichen des Lehramtsstudium verstanden werden, die auf den ersten Blick wenig demokratiebildendes Potenzial vermuten lassen. Lehr- und Inhaltsbereiche der Lehrkräftebildung sollten dementsprechend nicht vorschnell als Konkurrenz zur Demokratiebildung verstanden werden, sondern – ganz im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki (2007) – konstruktiv mit ebendieser verknüpft werden.

4.4 Limitationen

Die in der vorliegenden Dissertation erarbeiteten Erkenntnisse sind unter Berücksichtigung von Limitationen zu interpretieren. So beziehen sich die im Manteltext referenzierten eigenen Studien alle auf Lehramtsstudierende aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen (Wehde 2024, S. 276–277; Wehde 2025a, S. 8–9; Wehde 2025b, S. 190; Wehde, Bloh & Homt 2026, S. 75). Wenngleich die in zwei Studien (Wehde 2025a; Wehde, Bloh & Homt 2026) betrachteten elf Universitäten aus Nordrhein-Westfalen einen gewichtigen Anteil der ersten Phase der Lehrkräftebildung in Deutschland tragen, wären umfassende Untersuchungen der Situation zu (querschnittlichen) Ansätzen der Demokratiebildung an Hochschulen in weiteren Bundesländern erstrebenswert.⁴⁷

Darüber hinaus wurde das Lehrmodul bislang lediglich im bildungswissenschaftlichen Teilstudienbereich an der Universität Paderborn eingesetzt (Wehde 2024; Wehde 2025b). Die

⁴⁶ Eine Einordnung der Effektstärken in Bezugnahme auf Interventionen zum Konstrukt der Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung bietet z.B. das Review von Täschner, Dicke, Reinhold und Holzberger (2024).

⁴⁷ Die für die jeweiligen Studien entwickelten Messinstrumente werden auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt.

Möglichkeit der Übertragung auf andere Hochschulen und Fachkontexte wurde bei der Konzeption des Lehrmoduls jedoch berücksichtigt. Adaptionen des Lehrmoduls könnten dementsprechend weiterführende Erkenntnisse zu Wirkungen und Voraussetzungen einer partizipativen Erarbeitung von Beurteilungskriterien an differenten Standorten und mit unterschiedlichen disziplinären Bezügen liefern.⁴⁸

Abschließend betrachten die durchgeführten empirischen Studien Lehramtsstudierende mit unterschiedlichen Fachkombinationen und Schulformen. Diese Herangehensweise hat den Vorteil, dass fach- und schulformübergreifende Erkenntnisse zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die schulische Aufgabe der Demokratiebildung herausgearbeitet werden können. Demgegenüber stehen jedoch fachspezifische Möglichkeiten der Demokratiebildung weniger im Fokus. Während diese Arbeit also eher eine querschnittlich angelegte Perspektive einnimmt, sind für die Erarbeitung explizit fachgebundener Erkenntnisse auch Perspektiven aus den jeweiligen Fächern bzw. Fachdidaktiken hilfreich (dazu u.a. Achour, Sieberkrob, Pech, Zelck & Eberhard 2025; Barth & Große Prues 2025).

4.5 Fazit

Der hier vorliegende Manteltext unterstreicht die hohe Relevanz demokratie- und bildungstheoretisch fundierter sowie didaktisch reflektierter Demokratiebildung als Thema in der Lehrkräftebildung. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die Ermöglichung von schulischer Demokratiebildung auch unabhängig von einer vorliegenden Fächerkombination als professionelle Aufgabe von (zukünftigen) Lehrkräften zu verstehen ist.

Die vier durchgeführten Studien der Dissertation (Wehde 2024; Wehde 2025a; Wehde 2025b; Wehde, Bloh & Homt 2026) liefern darauf aufbauend Befunde zur Erfassung, Beschreibung und Veränderung von Facetten der professionellen Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Aufgabe der schulischen Demokratiebildung mit einem Fokus auf der methodischen Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lern-Arrangements. Sie erweitern den Forschungsstand zum Thema der Demokratiebildung in der Lehrkräftebildung, indem – unter Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen an der Hochschule – theoretische Begründungen und empirische Erkenntnisse zur Angebotsdimension (Wehde 2024; Wehde 2025b), zur Nutzungsdimension (Wehde 2025b), zur Ergebnisdimension (Wehde 2024; Wehde 2025a; Wehde 2025b; Wehde, Bloh & Homt 2026) und zu individuellen Voraussetzungen (Wehde 2024; Wehde, Bloh & Homt 2026) hochschulischen Lehrens und Lernens zum Thema Demokratiebildung im Lehramtsstudium erarbeitet werden. Dabei werden

⁴⁸ Die im Lehrmodul verwendeten Materialien werden auf Anfrage gerne geteilt.

Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrenorientierten Unterrichts mit demokratiebildendem Anspruch theoretisch begründet und operationalisiert, das Verhältnis zwischen der politischer Involviertheit von Lehramtsstudierenden und professionellen lehrberuflichen Kompetenzen beleuchtet und die Wirksamkeit eines selbst entwickelten partizipativen Lehrmoduls im bildungswissenschaftlichen Teilstudienbereich evaluiert. Die Dissertation liefert somit einen wissenschaftlichen Beitrag zur querschnittlich angelegten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für die Aufgabe der schulischen Demokratiebildung.

Literaturverzeichnis

- Abs, H.J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M., Heijens, M., Hellmich, S.M., Hulkovych, V., Huschle, L. & Wasenitz, S. (2025). *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/561272/pilotmonitor-politische-bildung/>
- Abs, H.J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D. & Ziemes, J.F. (Hrsg.) (2024). *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Achour, S. (2021). Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! *Wochenschau*, 72(1), 4–13. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.46499/1680.2110>
- Achour, S. (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In S. Achour M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 19–43). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2154>
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J. & Eberhard, P. (Hrsg.) (2025). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven*. Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2560>
- Achour, S., Lücke, M. & Pech, D. (2020). Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 177–187). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_12
- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz Gutachten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830941811>
- Ateş, R., Manzel, S., Abs, H.J. & Deimel, D. (2024). Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In H.J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 257–276). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734410628>
- Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9. Aufl.). Köln: Carl Link.
- Bach, A. (2025). Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen. In A. Bach & G. Hagenauer (Hrsg.), *Motivation und Emotion von Lehrpersonen* (S. 91–108). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850470>
- Bacia, E., Dohmen, D., Hurrelmann, K., Fichtner, S. & Kühn, V. (2022). *Studie: Die Schule der Zukunft. Demokratische Lernorte für eine demokratische Gesellschaft*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/die-schule-der-zukunft/>
- Barth, D. & Große Prues, P. (Hrsg.) (2025). *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Entwicklungen und Potenziale*. Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2410>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974338>
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Berkemeyer, N. (2020). Über die Schwierigkeit, das Leistungsprinzip im Schulsystem gerechtigkeits-theoretisch zu begründen. Replik auf Christian Nerowski. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 427–437. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00932-2>
- Berkemeyer, N. (2022). Demokratie und Lehrer_innenbildung an der Hochschule. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 591–599). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Berkemeyer, N., Franzmann, E., Koerrenz, R., May, M. & Volkmann, L. (2023). Auf dem Weg zu einem Curriculum der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung – Das Projekt LADi und beyond. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 113–136). Weinheim: Beltz.
- Beutel, S.-I. & Pant, H.A. (Hrsg.) (2024). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-045032-5>
- Beutel, S.-I., Geweke, M., Ruhberg, C. & van Spankeren, L. (2025). Demokratie in Schule und Lehrer*innenbildung. *Die Deutsche Schule*, 117(1/2), 103–111. <https://doi.org/10.31244/dd.2025.02.10>
- Beutel, W. & Fauser P. (Hrsg.) (2011). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Beutel, W., Gloe, M. & Reinhart, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Beutel, W. & Lange, D. (2025). Einführung und Begründung. In W. Beutel & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung. Band 2: Der Monitor-Bericht* (S. 11–28). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2408>
- Bicheler, J. & Heinrich, G. (2024). Demokratiebildung quo vadis? – Theoretische Perspektiven und Praxisimpulse aus dem „Rostocker Modell“ zur Stärkung von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer:innenbildung. In J. Bicheler, G. Heinrich, Y. Wasserloos & J. Weber (Hrsg.), *Laboratorium Demokratie: Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern* (S. 103–119). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783756616336>
- Bicheler, J., Heinrich, G. & Klameth, W. (2023). Politische Bildung und Demokratiepädagogik in der Lehrer*innenbildung an der Universität Rostock – Das „Rostocker Modell“. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 57–79). Weinheim: Beltz.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: Brill. <https://doi.org/10.36198/9783838588148>
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 433–454). Weinheim: Beltz.

- Breit, G. (2018). Die Bedeutung von Gefühlen für die Verinnerlichung einer demokratischen Grundhaltung. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung in der Politischen Bildung* (S. 3–12). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_1
- Bromme, L. & Rothmund, T. (2021). Trust and Involvement as Higher-Order Factors of General Attitudes Towards Politics. Testing a Structural Model Across 26 Democracies. *Political Psychology*, 42(6), 1071–1090. <https://doi.org/10.1111/pops.12735>
- Brügelmann, H. (2022). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 673–682). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Brüggen, F. (2009). Bildsamkeit und Mündigkeit als pädagogische Grundbegriffe. *Pädagogik Unterricht*, 2/3, 4–11.
- Buchstein, H., Pohl, K. & Trimçev, R. (Hrsg.) (2021). *Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart* (10. Aufl.). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1651>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022). *Broschüre. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Busch, M. & Dittgen, M. (2023). *Informationen zum Projekt ADiLA*. [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-iii/faecher/geschichte/profil/fachgebiete/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften/forschung-und-projekte/adila-aktiv-fuer-demokratiebildung-im-lehramt/informationen-zum-projekt-adila>
- Busch, M., & Dittgen, M. (2025). Professionswissen zur Demokratiebildung. Theoretische Modellierung und empirische Vorstudie zur demokratiebildungsbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen. In M. Busch, M. Dittgen, L. Frerick & B. Weyand (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung* (S. 36–59). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2248>
- Culp, J., Drerup, J. & Yacek, D. (2023). What is Democratic Education and why should we care? In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 3–9). Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/9781009071536>
- Dahrendorf, R. (1961). Die Funktionen sozialer Konflikte. In R. Dahrendorf (Hrsg.), *Gesellschaft und Freiheit* (S. 112–131). München: Piper.
- De Boer, H. & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. De Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 163–172). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559384>

- Deimel, D., Berkemeyer, N. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und gleiche Nutzung? In H.J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 331–352). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.) (2017). *Merkmale demokratiepädagogischer Schulen* (4. Aufl.). Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://degede.de/mediathek/katalog-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/>
- Dewey, J. (2011). Democracy and Education. In J. Oelkers (Hrsg.), *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:2670>
- Dippelhofer, S. (2009). *Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 55). Konstanz: Universität Konstanz. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/272>
- Dippelhofer, S. (2019). *Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen* (Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, Nr. 21). Gießen: Universität Gießen. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-7944>
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- Engin, H. & Vetter, D. (2024). *Demokratiebildung (in Pilotphase)*. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://hse-heidelberg.de/studium/zusatzqualifikationen/demokratiebildung-pilotphase>
- Europarat (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell*. Strasbourg: Europarat. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://rm.coe.int/prems-153923-deu-2508-reference-framework-vol-1-web/1680add262>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Taylor and Francis.
- Fraenkel, E. (1973). *Reformismus und Pluralismus*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Franzmann, E. & Eis, A. (2023). Strukturen der Demokratiebildung für die universitäre Lehrkräftebildung in Hessen im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (S. 39–50). Weinheim: Beltz.
- Ganghof, S. (2025). *Demokratische Regierungssysteme. Eine vergleichende Perspektive*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838564241>
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2018). *Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“*. [Link geprüft am 25.07.2025].
https://gpje.de/wp-content/uploads/2024/06/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf

- Grimminger, E. (2013). Sport motor competencies and the experience of social recognition among peers in physical education – a video-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 506–519. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690387>
- Grimminger, E. (2014). Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 155–171. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2014.899546>
- Große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559615>
- Große Prues, P., Kunze, I., Langer, S., Müller-Using, Y. & Nakamura, Y. (2025). Querschnittsaufgaben als Entwicklungserwartung an Lehrkräfte, Professionalisierung und Schule – Eine Diskussion am Beispiel Demokratiebildung, Europabildung und Menschenrechtsbildung. In A. Langer, A. Moldenhauer, M. Olk, A. Doğmuş, M. Hinrichsen, A. Lill & S. Pauling (Hrsg.), *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen* (S. 42–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6172>
- Habermas, J. (1992). Drei normative Modelle der Demokratie. Zum Begriff der deliberativen Politik. In H. Münkler (Hrsg.), *Die Chancen der Freiheit. Grundprobleme der Demokratie* (S. 11–24). München: Piper.
- Habermas, J. (1994). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1999). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bände, 3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H.J. (2024). Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In H.J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 293–310). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5, 1225620. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Henkenborg, P. (2014). Politische Bildung als Schulprinzip. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 212–221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734410611>
- Himmelman, G. (2004). Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu? In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik* (S. 2–22). Berlin: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <https://doi.org/10.25656/01:216>
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hoff, R. & Smith, T.-J. (2025, 15. Mai). Die Position: Gebt Jugendlichen mehr Verantwortung! *Die Zeit*, 20, S. 40. [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.zeit.de/2025/20/mitbestimmung-schule-jugendliche-demokratie-bildung>

- Holtmann, E. (2020). Grundlegende Prinzipien. In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 141–156). Frankfurt/M.: Wochenschau.
<https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.46499/9783734409523>
- Jude, N., Klusmann, U., Richter, D., Selçik, F. & Sichma, A. (2025). *Deutsches Schulbarometer. Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [Link geprüft am 25.07.2025].
<https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer/lehrkraefte>
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Kenner, S. & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Kenner, S. & Lange, D. (2025). Demokratie, das Demokratische und Demokratisierung. Kategorien emanzipatorischer Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung. Band I: Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 21 – 33). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783756616954>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Kosse, F., Rajan, R. & Tincani, M. (2025). The Persistent Effect of Competition on Prosociality. *Journal of the European Economic Association*, 24(1), 311–338. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvaf030>
- Kruse, R. (2024). *Democratic Literacy. Eine politisch-kulturelle Firewall für liberale Demokratien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44468-6>
- Kultusministerkonferenz (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes* (Beschluss vom 03.03.2006). Berlin: Kultusministerkonferenz. [Link geprüft am 25.07.2025].
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf
- 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). Berlin: Kultusministerkonferenz. [Link geprüft am 25.07.2025].
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022). Berlin: Kultusministerkonferenz. [Link geprüft am 25.07.2025].
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Ladwig, B. (2020). Ideengeschichtliche Grundlagen der Demokratie. In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 23–40). Frankfurt/M.: Wochenschau.
<https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.46499/9783734409523>

- Lange, D. & Himmelmann, G. (Hrsg.) (2010). *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9>
- Lembcke, O.W., Ritz, C. & Schaal, G.S. (Hrsg.) (2012). *Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94161-5>
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mai, N. (2025). Politische Bildung zwischen Kunst und Elektrotechnik. Konzeption eines obligatorischen Moduls zur Demokratiebildung für alle Lehramtsstudierenden an der TU Dresden. In M. Busch, M. Dittgen, L. Frerick & B. Weyand (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung* (S. 175–187). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2248>
- Marschall, S. (2014). *Demokratie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838540290>
- Massing, P. & Weißen, G. (Hrsg.) (1995). *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6>
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7>
- Monitor Lehrkräftebildung (2025). *Verankerung von Querschnittsthemen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/themen/studieninhalte/querschnittsthemen/>
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für die Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040079-5>
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53–61). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734406812>
- Oelkers, J. (2022). Schule im 19. Jahrhundert. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 20–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Reichenbach, R. (2017). Lernen im Kollektiv – Schule und Demokratie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 196–207). Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2022). „Une plante sauvage“ – Über das Politische und die Politische Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(4), 445–461. <https://doi.org/10.3262/ZP2204445>
- Reinhardt, V. (2010). Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung* (S. 86–102). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_7
- Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T. & Schwerthelm, M. (2016). Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 106–129). Weinheim: Beltz.

- Röken, G. (2020). Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. *Politisches Lernen*, 38(3/4), 36–61.
- Roth, K. (2021). Einleitung Antike. In H. Buchstein, K. Pohl & R. Trimçev (Hrsg.), *Demokratiethorien. Von der Antike bis zur Gegenwart* (10. Aufl., S. 17–25). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1651>
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 369–382. <https://doi.org/10.31244/dd.2018.04.07>
- Rucker T. (2018). Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. *Pädagogische Rundschau*, 72(4), 465–484.
- Rucker T. (2019). Bildung, Unterricht und Respekt. Zur Begründung einer nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(3), 410–428. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501036>
- Rucker, T., Anhalt, E. & Ammann, K. (2021). Der Subjektstatus des Schülers/der Schülerin. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00294-7>
- Ruppaner, S. & Willers, A. (2025). *Das könnte Schule machen. Wie ein engagierter Pädagoge unser Bildungssystem revolutioniert* (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl.). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1694>
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schmidt, M.G. (2025). *Demokratiethorien* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46845-3>
- Schneider, C. (2024, 1. März). *Wichtig in Krisenzeiten: Demokratische Bildung an Schulen* (Bayrischer Rundfunk). [Link geprüft am 25.07.2025]. <https://www.br.de/nachrichten/bayern/in-krisenzeiten-demokratische-bildung-an-schulen>
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018049>
- Schöne, H. & Carmele, G. (2024). Demokratiebildung in der Schule. Zur Einführung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 7–21). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2097>
- Schratz, M. (2022). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 43–56). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587967>
- Schubart, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge* (5. Aufl.). Bonn: J.H.W. Dietz.
- Schüle, A. (1952). Demokratie als politische Form und als Lebensform. In *Rechtsprobleme in Staat und Kirche: Festschrift für Rudolf Smend zum 70. Geburtstag* (S. 321–344). Göttingen: Schwartz.
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung* (Stellungnahme vom 11.07.2024). Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Stein, M., Schramm, A. & Zimmer, V. (2025). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe des Lehramtsstudiums. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung Studierender zur Demokratiebildung als Studieninhalt. In M. Busch, M. Dittgen, L. Frerick & B. Weyand (Hrsg.), *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung* (S. 81–94). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2248>
- Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 784–802. <https://doi.org/10.3262/ZP2105784>
- Straßner, V. (2020). Pro-Contra-Debatte. In S. Achour, S. Frech, P. Massing & V. Straßner (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 204–211). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S. & Holzberger, D. (2024). “Yes, I Can!” A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2023). Geschichte des Lehrerberufs. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. (2. Aufl., S. 17–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838588216>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>
- Vorländer, H. (2020). *Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien* (4. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4), 356–370. <https://doi.org/10.25656/01:5763>
- Wehde, J. (2024). Effekte eines partizipativen Lehrmoduls zur Demokratiebildung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 267–287. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/15>
- Wehde, J. (2025a). Selbstwirksamkeitserwartungen zur methodischen Gestaltung eines gemeinschaftsorientierten und partizipativ-verfahrensorientierten Unterrichts: Entwicklung von Kurzskalen zur schulischen Demokratiebildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* [Online-first]. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00522-4>
- Wehde, J. (2025b). Evaluation eines Lehrmoduls zur Stärkung der Demokratiebildungskompetenz von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 11(15), 185–201. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL2457W>

- Wehde, J., Bloh, B. & Homt, M. (2026). Das Verhältnis zwischen politischer Involviertheit und professioneller Handlungskompetenz zur unterrichtlichen Gestaltung demokratischer Lerngelegenheiten. Implikationen für Lehr-Lern-Arrangements zur Demokratiebildung in der Lehrkräftebildung. In C. Vogelsang, L. Grotegut, J. Bruns, J. Riese & S. Fechner (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 67–84) Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818851057>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Weißeno, G. (2024). Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule: Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 162–174). Frankfurt/M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2097>
- Wohnig, A. & Sämann, J. (2022). Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. *Der pädagogische Blick*, 30(4), 257–268. <https://doi.org/10.3262/PB2204257>