



Leonhard Birnbacher | Judith Durand |
Anke Költsch | Patrick Mielke |
Riem Spielhaus | Katharina Stadler

Bildung und Demokratie

Empirische Perspektiven
auf Kita und Schule

 LEIBNIZ-INSTITUT
FÜR BILDUNGSFORSCHUNG
UND DATENANALYTIK

 DJI
Deutsches
Jugendinstitut

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Birnbacher, Durand, Költsch, Mielke, Spielhaus
und Stadler, *Bildung und Demokratie*, ISBN 978-3-7799-7296-9
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7296-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7296-9)

Inhalt

Vorwort	8
1 Einleitung	9
2 Einführungen und Hintergründe der Teilstudien	17
2.1 „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“. Theoretische Grundlagen, Studienaufbau und Forschungsmethoden	17
2.1.1 Theoretische Grundlagen der Studie	17
2.1.2 Die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)“	19
2.1.3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe	21
2.2 „Subjekte der Demokratie“. Forschungsdesign, Analyseverfahren und methodisches Vorgehen	25
2.2.1 Analyse der Lehrpläne und Schulbücher	27
2.2.2 Teilnehmende Beobachtung und Interviews	33
3 Demokratiebildung in der Kita	36
3.1 Die Kita als Teil der demokratischen Gesellschaft – Aufgaben und Erwartungen	36
3.1.1 Präsenz gesellschaftlicher Themen und Herausforderungen für die Kita	36
3.1.2 Aufgaben und Stellung von Kita in der Gesellschaft	44
3.1.3 Demokratiebildung in der Kita: Grundannahmen und Demokratieverständnis der Akteur:innen	51
3.2 Demokratiebildung in der Kita-Praxis – Einblicke in bildungspolitische Diskurse und praktische Umsetzungsformen	60
3.2.1 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis in bildungspolitischen Empfehlungen	62
3.2.2 Umsetzungsformen von Demokratiebildung in der Kita-Praxis	68
3.3 Die Kita als demokratische Institution	95
3.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Team	95
3.3.2 Beteiligung und Engagement der Eltern	101
3.3.3 Sprechen über Kinder: Kooperation und Konflikte	108
3.4 Demokratiebildung aus Sicht von Kita-Kindern	124
3.4.1 Die Perspektive von Kindern in der Forschung	124
3.4.2 Vom Umgang mit Regeln und Beteiligungsmöglichkeiten	124

3.4.3	Vom Umgang mit Konflikten	128
3.4.4	Fazit und methodische Reflexion	129
3.5	Zwischenfazit Demokratiebildung in der Kita	131
4	Demokratiebildung in der Schule	138
	Einleitung	138
4.1	Bildung <i>für</i> Demokratie: Politische Mündigkeit und Partizipation als Gegenstand bildungspolitischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Rahmungen	140
4.1.1	Bildungspolitische Rahmungen	141
4.1.2	Curriculare Rahmungen und Verschiebungen	144
4.1.3	Zur Konzeption von Partizipation und Mündigkeit	147
4.2	Bildung <i>durch</i> Demokratie: Demokratische Schulkultur und Partizipation in der Schule	157
4.2.1	Lern- und Kommunikationskultur zwischen Verbindlichkeit und pädagogischer Freiheit	158
4.2.2	Unterrichtliche Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten zwischen Ermöglichung und systemischen Begrenzungen	165
4.2.3	Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Schulebene zwischen rechtlicher Gewährung und Beschränkung	169
4.3	Bildung <i>über</i> Demokratie: Gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten als Thema des Leitfachs der politischen Bildung	181
4.3.1	Ansprache von Schüler:innen als zukünftige mündige Bürger:innen	182
4.3.2	Politikverdrossenheit und gesellschaftliche Mitbestimmungsmöglichkeiten vom Nah- zum Fernbereich	192
4.3.3	Digitale Medien und (E-)Partizipation	213
4.4	Fazit	221
5	Spannungsfelder der Demokratiebildung	226
	Einleitung	226
5.1	Spannungsfelder der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen	227
5.1.1	Gesetzlicher Auftrag – Bildungsplan – Praxis: Der Transformationsprozess von Demokratiebildung in der Kita	227
5.1.2	Demokratiebildung in der Kita im Spannungsfeld asymmetrischer Beziehungen	234

5.1.3	Inklusive Pädagogik in der Kita – die Relevanz der Peer-Interaktionen für Demokratiebildung	240
5.2	Spannungsfelder der Demokratiebildung in der Schule	245
5.2.1	Die Transformation des normativen Anspruchs schulischer Demokratiebildung in die institutionelle Realität	246
5.2.2	Schulische Demokratiebildung angesichts asymmetrischer Beziehungen	252
5.2.3	Das demokratische Gleichheitsversprechen und die Integrationsfunktion von Schule	258
6	Bildung und Demokratie in Kita und Schule: Institutionelle Besonderheiten – Potenziale und Herausforderungen – zentrale Bedarfe	263
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	276
	Literatur- und Quellenverzeichnis	278
	Autor:innen	300

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung ist Ergebnis des Kooperationsprojekts „Demokratiebildung in Deutschland“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI). Das Kooperationsprojekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Zeitraum 9/2019 bis 2/2023 realisiert.

Das DJI ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis. Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) betreibt Forschungen zu Produktion, Inhalten und Aneignung von schulischen Bildungsmedien in ihren soziokulturellen, politischen, ökonomischen und historischen Kontexten. Es stellt außerdem einzigartige Forschungsinfrastrukturen forschungsbasiert, digital und vor Ort bereit, u. a. in der weltweit umfangreichsten internationalen Schulbuchsammlung. Das GEI erbringt Transferleistungen aus kritischer Forschungsperspektive für die nationale und internationale Bildungspraxis, Bildungsmedienproduktion und Bildungspolitik. Forschung, Forschungsinfrastrukturen und Wissenstransfer sind in der Arbeit des GEI durchgängig aufeinander bezogen. Das GEI ist seit 2011 Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft, mit der eine Bund-Länder-Finanzierung einhergeht (durch das Land Niedersachsen).

1 Einleitung

Leonhard Birnbacher / Patrick Mielke

Ausgehend vom bildungspolitischen Appell an Kindertageseinrichtungen (Kita) und Schule, das demokratische Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen zu stärken, untersucht der vorliegende Band, wie Bildungsprozesse in staatlichen Bildungsinstitutionen zur Herausbildung aktiver, verantwortungsbewusster und mündiger demokratischer Subjekte beitragen können und welche Spannungsfelder und Grenzen des pädagogisch Leistbaren sich dabei offenbaren. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung gegenwärtig ein kritisches Zukunftsszenario im Hinblick auf den Zustand der Demokratie dominiert. Ganz gleich, ob es um die Analyse globaler Entwicklungstendenzen geht oder um die Verfasstheit der Demokratie hierzulande, es dominiert der Befund einer Krise, einer Erosion oder gar eines Zerfalls. So konstatieren Schäfer und Zürn auf Basis einer Gesamtschau empirischer Globaltrends, dass – nach einem konstanten Zuwachs demokratischer Regime in der Welt nach dem Zweiten Weltkrieg – seit 2010 eine *reverse wave* zu beobachten ist. Die Anzahl der Demokratien weltweit, die nicht nur Wahlen abhalten, sondern darüber hinaus Freiheits- und Gleichheitsrechte gewähren, öffentliche Meinungsbildung stützen und Partizipation ermöglichen, sei zurückgegangen (vgl. Schäfer/Zürn 2021, S. 36). Aber auch was den Zustand der Demokratie in Deutschland betrifft, finden sich in der Forschung vermehrt warnende Befunde.¹ So stellen Merkel, Kneipp und Weißels heraus, dass diese sich aktuell zwar nicht in einer existenzbedrohenden Legitimitätskrise befinde, sich angesichts rapide schwindender Vertrauenswerte in die zentralen Repräsentationsorgane wie die Bundesregierung oder die Parteien aber auch hier eine „neue Zerschlagbarkeit der Demokratie“ zeige (Merkel/Kneipp/Weißels 2020, S. 405). Lessenich sieht demgegenüber das Krisenmoment der Demokratie hierzulande bereits weiter vorangeschritten. Er attestiert die reale Gefahr einer „Demokratie ohne Demokraten“ (Lessenich 2019, S. 10), da in der Bundesrepublik verstärkt eine „klassenpolitische Spaltung der Wahlbevölkerung“ (ebd., S. 43) zu beobachten sei. Die Wahlbeteiligung im unteren Drittel der Einkommensverteilung gehe konstant zurück und damit im Unterschied zur sogenannten „Mitte“ deren konkrete Interessensrepräsentation. Dazu kommt für Lessenich das strukturelle Problem von über zehn Millionen in Deutschland

1 Diagnosen einer Krise der Demokratie kursieren mit Bezug auf die Bundesrepublik seit spätestens den 1970er-Jahren in unterschiedlich ausgeprägter Form und sind nicht als genuin zeitgenössisches Phänomen zu betrachten (vgl. u. a. Habermas 1973; Offe 1972).

lebenden Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und über kein politisches Wahl- und Mitbestimmungsrecht verfügen bzw. als EU-Bürger:innen über keines jenseits der kommunalen Ebene (ebd., S. 43 f.). Aber nicht nur im Hinblick auf den formalen demokratischen Prozess wird seitens der Forschung auf Problemkonstellationen und Krisenentwicklungen hingewiesen; auch was die gelebten demokratischen Werte, Normen und Überzeugungen wie Meinungspluralismus, Kompromissbereitschaft oder Toleranz betrifft, werden Krisenentwicklungen ausgemacht. Ausgangsbefund hierbei ist eine zunehmende Polarisierung des gesellschaftlichen Klimas, wobei damit seitens der empirischen Forschung keine tatsächlich existierende Gegenüberstellung unversöhnlicher politischer Lager gemeint ist, sondern vielmehr ein zunehmender Glaube an die Existenz solcher Lager (vgl. Lux/Gülzau 2022, S. 181). So stellen Wagschal und Jäckle im Politikpanel Deutschland 2022 fest, dass die Mehrheit der dort befragten Bürger:innen die Gesellschaft in politischen Fragen allgemein als stark gespalten wahrnimmt. Weiter werden in dieser Befragung die Themenbereiche Einkommens- und Vermögensverteilung, Ökologie und Gendern mehrheitlich als stark gesellschaftsspaltend wahrgenommen (vgl. Wagschal/Jäckle 2022, S. 10). Aber auch die Herausforderung „Coronapandemie“ hat analog zum sich seit Jahren auf dem Vormarsch befindenden Problem des Populismus, wie wiederum Mau argumentiert (Mau 2022), dahingehend eine Veränderung im Politischen bewirkt, dass sie radikalen Positionen Mobilisierungs- und Expositionierungspotenzial bot. Eine überschaubar große Gruppe an Pandemielegner:innen habe unverhältnismäßig viel Diskursheftigkeit erlangt und so das Bild einer nicht mehr zueinanderfindenden Gesellschaft genährt.

Wie der Blick in die politikwissenschaftliche System- und die soziologische Einstellungsforschung zu erkennen gibt, sind die Problemlagen, mit denen die Demokratie in Deutschland gegenwärtig konfrontiert ist, vielgestaltig und auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Gleichzeitig besteht Einigkeit darüber, dass die Funktionsweise der Demokratie als solche auf den Prüfstand geraten ist. Der Befund einer kulturell und legitimatorisch herausgeforderten Demokratie mit offener Zukunft führt vor Augen, dass die Demokratie nicht nur aus Wahlen, Parteitagungen oder Parlamentsdebatten besteht und damit auf Institutionen wie Exekutive, Legislative und Judikative basiert, sondern dass sie auch einer kulturellen Verankerung und Pflege im Alltag bedarf. Dass eine Demokratie mit dem Alltagsleben verschränkt ist, weist in der Geschichte der politischen Ideen eine lange Tradition auf und reicht bis in die antike Ideenwelt des Republikanismus zurück. Bereits damals ging man davon aus, dass die Demokratie bestimmte Sitten und Umgangsformen voraussetzt. Auch moderne Demokratietheorien greifen dieses Paradigma auf und weisen Demokratie nicht nur als Herrschafts- oder Regierungsform aus (vgl. Decker 2021, S. 61; Cheneval 2015, S. 20), sondern ebenso als Lebensform (vgl. van Rahden 2019, S. 10). Die „Idee der Demokratie“ benötigt, wie es bei Dewey heißt, auch jenseits der Regierungspraxis zwingend

ihre Verwirklichung im alltäglichen Leben (vgl. Dewey 1996, S. 172; Jörke 2003, S. 204–222). Die Demokratie sei eine sich auf die gesamte Gesellschaft erstreckende Institution, die auf der einen Seite ein Verfahren der Willensbildung und Entscheidungsfindung darstellt, auf der anderen Seite aber ebenso „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000, S. 121). Auf dieser Grundlage hat sich in den modernen normativen Demokratietheorien ein sowohl auf pragmatistische als auch auf deliberative Erwägungen zurückgehender Konzeptionsansatz etabliert (vgl. Martinsen 2021, S. 51 f.; Selk/Jörke 2012, S. 255 f.). Er knüpft die Demokratie in ihrem Funktionieren strukturell an das Vorhandensein einer Kultur, die durch demokratische Werte, Normen und Einstellungen wie Anerkennung, Ambiguitätstoleranz, Engagementbereitschaft oder der Fähigkeit zum Kompromiss geprägt ist (vgl. van Rahden 2019, S. 10). Sie benötigt ein „Gewebe von Einstellungen und kulturellen Selbstverständlichkeiten“ (Habermas 2022, S. 30), ohne die sie nicht dauerhaft existieren kann. Da dieses „Gewebe“ aber weder gesellschaftlich vorausgesetzt noch implementiert werden kann, müssen demokratische Werte, Normen und Einstellungen stets aufs Neue hergestellt und gepflegt werden (vgl. van Rahden 2019, S. 10). An diesem Punkt, der Frage nach der Herstellung und Aktualisierung einer demokratischen Kultur und damit verbundener Lebensweisen, treffen sich die pragmatistischen und deliberativen Überlegungen auch mit radikaldemokratischen Ansätzen. Der wesentliche Unterschied liegt allerdings darin, dass das „Gewebe“, radikaldemokratischen Überlegungen folgend, keinen „festen Kern“ aufweist, sondern „moderne Gesellschaften von einer unausweichlichen Kontingenz geprägt sind“, die dazu führt, dass „alle spezifischen Ausgestaltungen der menschlichen Welt *politisch* hervorgebracht [sind]“ und „nichts (...) einfach gegeben oder ‚vernünftig‘ [ist]“ (Comtesse et al. 2019a, S. 14). Was Demokratie konkret bedeutet, ist dem radikaldemokratischen Ansatz nach das jeweilige Ergebnis einer kontingenten und konflikthaften Praxis (vgl. Comtesse et al. 2019b, S. 457).²

Aus demokratietheoretischer Sicht ist Demokratie mit Bildung strukturell verknüpft. Ohne Bildung, die als gesellschaftliche wie staatlich institutionalisierte Praxis auf das dominante und zugleich kontingente kulturelle und lebensweltliche Fundament der Demokratie hinwirkt, kann diese nicht funktionieren. Bildung und Demokratie stehen aber auch in einem Wechselverhältnis. Denn Bildung ist in der Demokratie, wie in allen anderen Herrschafts- und Regierungsformen auch, in ihrer Art und Form von spezifischen, in diesem Fall demokratischen Vorstellungen und Praktiken durchdrungen und orientiert sich dementsprechend an

2 Radikaldemokratische Ansätze verfügen grundsätzlich über eine kritische Position gegenüber institutionell hergestellten Identifikationshaltungen mit der Demokratie. Sie weisen auf die Notwendigkeit einer fundamentalen Offenheit ohne stabilitätspolitische Eingriffe hin, die aus ihrer Sicht gegeben sein muss, um dem demokratischen Ideal zu entsprechen (vgl. Straßenberger 2020, S. 311).

den Leitprinzipien und Maximen der Demokratie (vgl. Friedrichs 2020, S. 10 f.; Taylor 2004). Das bedeutet: Auch und gerade in demokratisch verfassten Gesellschaften sind Bildungsprozesse politisch, da sie innerhalb der konkret gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen erfolgen. Ihr Ausgangs- wie Fluchtpunkt ist mit der Herrschafts- und Lebensform der Demokratie verknüpft, weshalb hinsichtlich der in Demokratien initiierten und sozioorientierten Bildungsprozesse auch von einer demokratisch-politischen Bildung oder von Demokratiebildung gesprochen werden kann.³ Eine klare Gegenüberstellung von politischer Bildung und Demokratiebildung ist demgegenüber in einer auf Selbsterhaltung ausgerichteten Demokratie nicht weiterführend – und das bezieht sich auf den ganzen öffentlich verantworteten Bildungssektor einschließlich der Frühen Bildung und der Institution Schule. Denn auch hier werden jeweils auf Basis der normativen wie faktischen Demokratie-Koppelung der beiden Institutionen demokratisch-politische Bildungsprozesse initiiert. Zusätzlich zu dieser sich aus dem Rahmen der Demokratie ergebenden grundsätzlichen normativen Bildungskonturierung ist für die Einrichtungen Kita und Schule hervorzuheben, dass in beiden Institutionen der Bildungs- und nicht der Erziehungsbegriff im Zentrum des institutionellen Selbstverständnisses steht. Erziehung beschreibt das bewusste ebenso wie das nichtintentionale, nichtreflektierte und nichtintendierte, vor allem von Erwachsenen ausgehende Einwirken auf die Entwicklung von Kindern- und Jugendlichen im Rahmen von Enkulturations-⁴ und Sozialisationsprozessen, mit dem Ziel, gewünschte Verhaltensdispositionen zu fördern oder zu stärken. Sie ist demnach nicht nur von ausgeprägten normativen Zielen bestimmt, sondern auch von einem starken intergenerationalen Machtgefälle (vgl. Prengel 2016, S. 12 f.). Der wesentliche Unterschied zu einem auf Wilhelm von Humboldt basierenden, den permanenten Austausch zwischen Subjekt und Welt betonenden Bildungsverständnis liegt demnach darin (vgl. Humboldt 1986 [1793], S. 34), dass Bildung als ein vom Subjekt ausgehender *Selbstbildungsprozess* im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der äußeren Welt und ihren Einflussnahmen gedacht wird. Ausgangspunkt und zugleich das Produkt von Bildung ist das Subjekt, samt seiner Weltsichten, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die seine Position zu einem je spezifischen Zeitpunkt im Bildungsprozess prägen. Menschen erschließen sich in diesem Sinne mittels

3 Dieser Zusammenhang von politischer und demokratischer Bildung wird auch im 16. Kinder- und Jugendbericht durch Aussagen betont wie „Politische Bildung ist demokratische Bildung“ und dass eine klare Abgrenzung zwischen politischer und demokratischer Bildung nicht zielführend sei (vgl. BMFSFJ 2020, S. 8).

4 Enkulturation beschreibt aus kulturanthropologischer Perspektive den umfassenden Prozess des Erlernens der eigenen Kultur, der Prozesse der Sozialisation und Erziehung sowie der Subjektivierung einschließt. Enkulturation verdeutlicht, dass die Subjektkonstituierung unter den Bedingungen der spezifischen kulturellen Rahmung und ihrer historischen Bedingtheit erfolgt (vgl. Herskovits 1949).

Bildung die Welt und erweitern so aktiv ihre ganz unmittelbaren „Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten“ (Gessner 2022, S. 51). Nichtsdestoweniger ist aber auch Bildung mit gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie der „Rechtfertigung eines bildungsbürgerlichen Elitarismus und der Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Bünger 2022, S. 47) verwoben. Zudem ist das Verständnis von Bildung nicht monolithisch gleichbleibend, sondern an gesellschaftliche Wandlungs- und Transformationsprozesse gebunden, was sich z. B. gegenwärtig darin zeigt, dass sich Bildung, wie Bünger hervorhebt, zuvorderst „an der Entwicklung flexibel abrufbarer Kompetenzen und entsprechender Dispositionen“ sowie „der Neuausrichtung der Bildungsinstitutionen am Output bestimmter Kompetenzniveaus“ orientiert (ebd., 48 f.).

Dass Bildung sowohl ein wesentliches Element der Demokratie darstellt als auch von dieser in Anspruch genommen wird, verdeutlicht nicht zuletzt die bildungspolitische Forderung nach einer Stärkung der Demokratiebildung in der frühkindlichen und schulischen Bildung (vgl. z. B. BMFSFJ 2020; Kultusministerkonferenz 2018). Denn es sind die öffentlichen Bildungsinstitutionen, die vor dem Hintergrund der Krisendiagnosen auf den Prüfstand geraten sind und sich zunehmend Appellen gegenübersehen, die Demokratie zu „schützen“, zu „bewahren“ oder wieder zu „stärken“ (Andresen 2018; Oelkers 2010). Doch so klar die Forderungen und Ziele im politischen Diskurs sind, so unscharf ist demgegenüber weiterhin das Bild von den genuinen Aufgaben, Zielen und Möglichkeiten, die Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Demokratiebildung haben. Besonders die Frage, inwiefern Werte- und Demokratiebildung in Kita und Schule zur Herausbildung, Inklusion und Partizipation aktiver, verantwortungsbewusster und mündiger demokratischer Subjekte beitragen kann, stellt sich dabei eindringlich. Denn Wissen darüber, was konkret in Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung geleistet wird, fehlt ebenso wie Kenntnisse darüber, wie Demokratiebildung in Kita und Schule im Detail fachpolitisch gerahmt, konzipiert und ausgestaltet wird. Was in diesem Zusammenhang allerdings als Grundannahme gesehen werden kann, ist die Einsicht, dass frühkindliche wie schulische Demokratiebildung jeweils eine gesamtinstitutionelle Aufgabe darstellen und sich nicht allein auf die unmittelbare Vermittlung von Wissen aus den Bereichen Politik und demokratisches System beziehen. Dieses Verständnis von frühkindlicher und schulischer institutioneller Demokratiebildung begleitet jedoch nicht schon seit jeher die praktische Arbeit, sondern stellt ein wesentliches Reformergebnis dar, das maßgeblich durch die seit den 2000er-Jahren aufkommende Demokratiepädagogik sowie an reformpädagogischen Traditionen orientierten pädagogischen Formate wie z. B. das auf die Frühe Bildung zielende Programm der „Kindertube der Demokratie“ mitgeprägt wurde (vgl. Grammes 2020, S. 52; Hansen/Knauer/Friedrich 2004). „Unter dem Begriff Demokratiepädagogik wurde“, wie Friedrichs konstatiert, „im Unterschied zu einem am politischen System orientierten kognitiv-formalen Verständnis politischer Bildung herausgestellt, dass die

einschlägigen Bildungsziele nur über einen handlungspraktischen Bezug auf die Lebenswelt erreicht werden können“ (Friedrichs 2021, S. 434). So erschloss die Demokratiepädagogik „Praxisfelder, die die politische Bildung nicht im Blick hatte“ wie bspw. „das Demokratielernen im Kindergarten, den Klassenrat in der Grundschule, aber auch das Lernen durch Engagement (Service Learning) im Jugendalter“ (Widmaier 2018, S. 260). Auf dieser Basis findet Demokratiebildung mittlerweile Ausdruck im Elementarbereich wie auch in der Schule in einem durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung geprägten Miteinander, in spezifischen Lehr- und Lernarrangements sowie in unterschiedlichen Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung. Demokratiebildung in Kita und Schule lässt sich somit auch als eine Zusammenführung der Debatte zwischen Vertreter:innen der Politikdidaktik und der Demokratiepädagogik begreifen (vgl. Kenner/Lange 2020, S. 50), die sich ausgehend von dem 2001 von Himmelmann veröffentlichten Buch „Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“, dem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ins Leben gerufenen Förderprogramm „Demokratie lernen und leben“ für die Jahre 2002 bis 2007 (vgl. Edelstein/Fauser 2001) sowie der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ im Jahr 2005 entfaltet hat. Dazu kommt, dass sich darüber hinaus die Ermöglichung und Erfahrbarkeit von Teilhabe und Mitbestimmung als feste Bestandteile der frühkindlichen wie schulischen Demokratiebildung etabliert haben. Dies nämlich steht im Kern für das pädagogische Ansinnen, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, „in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen“ (Prengel 2016, S. 10), was im frühkindlichen Bereich z. B. Mitsprache bei pädagogischen Angeboten oder der Essensauswahl bedeutet und in der Schule bspw. Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Zudem bedeutet Partizipation im Kontext von frühkindlicher wie schulischer Demokratiebildung Wissen über konkrete Partizipationsmöglichkeiten und ein Erfahren dieser Möglichkeiten. Eine derartige Förderung der Partizipations- bzw. politischen Handlungsfähigkeit stellt demzufolge eine der zentralen Kompetenzen von demokratisch-politischer Bildung dar (vgl. Reinhardt 2004). Zugleich weisen einige Akteur:innen der politischen Bildung darauf hin, dass die Ermöglichung, Förderung und Wahrnehmung von Partizipation in öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere im Kontext Schule, durch deren institutionelle Verfasstheit an ihre Grenzen stößt und eher eine Art „inszenierte Mitbestimmung“ (Budde 2010) oder „Pseudopartizipation“ (Oser/Biedermann 2006) darstelle. Vielmehr müssten die systemimmanenten Widersprüche bzw. Antinomien, die einer umfassenden Mitbestimmung entgegenstehen, zum Ausgangspunkt kritischer Reflexionsprozesse mit Lernenden gemacht und mögliche Frustrations- oder Ohnmachtserfahrungen in dieser Weise bearbeitet werden (vgl. Wohnig 2018).

Dieser gleichermaßen grundlegende wie vielfältige Konnex von Bildung und Demokratie liegt den hier vorgelegten empirischen Analysen des Verbundprojekts „Demokratiebildung in Deutschland“ zugrunde. In dem Kooperationsprojekt des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) und des Deutschen Jugendinstituts (DJI), finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2019 bis 2023 (Förderkennzeichen 01GTS1908A und 01GTS1908B), steht die Frage im Fokus, was die pädagogische Praxis in Kita und Schule gegenwärtig an Demokratiebildung leistet. Die empirischen Untersuchungen beider Teilstudien werden dabei von den Fragen geleitet, wie Demokratiebildung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung und in staatlichen Schulen (Sekundarstufen I und II) verstanden und gerahmt wird und wie sich die jeweilige pädagogische Praxis gestaltet. Ausgangspunkt der Analysen sind demnach der gesamte curriculare Prozess bzw. die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen der politischen Vorgaben (*policy curriculum*), der programmatischen Ausgestaltung (*programmatic curriculum*) und der gelebten institutionellen Praxis (*enacted curriculum*).

Die Ebene des politischen Curriculums umfasst die bildungspolitischen Ideen, Vorstellungen und Annahmen zu frühkindlicher und schulischer Erziehung und Bildung (vgl. Deng 2020; Doyle 1992a; Doyle 1992b). Das programmatische Curriculum bezieht sich erstens auf die rechtliche, politische und organisatorische Ausgestaltung der Institutionen und zweitens auf die inhaltlich-konzeptuelle Ausgestaltung der Ideen und Vorstellungen in Form von Einrichtungskonzepten, Lehrplänen, Schulbüchern und anderen Lernmaterialien und adaptiert diese für die jeweilige weitere Arbeit. Dabei kommt es u. a. zum Austausch und zu Wechselwirkungen zwischen Akteur:innen der frühkindlichen und schulischen Praxis, den Fachwissenschaften, der Bildungspolitik und der Bildungsmedienverlage. Das programmatische Curriculum bildet folglich eine Schnittstelle zwischen dem politischen Curriculum und der konkreten Ausgestaltung der frühkindlichen und schulischen Praxis (vgl. Deng 2020, Doyle 1992a). Letztere ist wiederum geprägt durch die Interpretation, Auseinandersetzung, Übersetzung und spezifische Aneignung der bildungspolitischen und programmatischen Rahmungen durch die pädagogischen Fachkräfte in einer Form, die im Idealfall den Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gerecht wird (vgl. Westbury 2000). Die Ebene der Praxis wirkt wiederum zurück sowohl auf die programmatische Ebene, indem Akteur:innen der frühkindlichen und schulischen Praxis an der Erstellung von Bildungs- und Lehrplänen sowie Lernmaterialien beteiligt sind, als auch auf die Ideen und Vorstellungen zu frühkindlicher und schulischer Bildung. Die Abfolge von politischem, programmatischem und gelebtem Curriculum ist daher nicht als linearer, sondern als wechselseitig aufeinander wirkender Prozess zu verstehen, dessen Mechanismen noch nicht umfassend beforscht sind.

Der nun vorliegende Band führt die herausgearbeiteten zentralen Ergebnisse aus beiden Teilstudien zusammen und veranschaulicht, was gegenwärtig jeweils in Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung geleistet wird, welche Herausforderungen und Chancen sich in den jeweiligen Institutionen zeigen und wo Defizite und Grenzen liegen. Weiter widmet sich der Band den Unterschieden und Gemeinsamkeiten, die für Kita und Schule identifiziert werden konnten. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Hinblick auf die formulierten Ansprüche und Ziele der Demokratiebildung diskutiert. Im Aufbau des Bandes schlägt sich dieses Vorgehen insofern nieder, dass nach einer Darlegung der theoretischen wie methodischen Grundlagen der beiden jeweiligen Teilstudien (Kapitel 2) zunächst gesondert die empirischen Ergebnisse aus dem Bereich der frühkindlichen Demokratiebildung im Fokus stehen (Kapitel 3), bevor im Anschluss daran die Ergebnisse der Analyse der schulischen Demokratiebildung dargestellt werden (Kapitel 4). Nach dieser Grundlegung der Empirie richtet sich der Blick in Kapitel 5 auf über beide Teilstudien hinweg reichende Themenkomplexe, die aufgrund ihres Einflusses auf die jeweilige Praxis der Demokratiebildung in Kita und Schule als Spannungsfelder gesondert analysiert wurden. In einem gemeinsamen Fazit (Kapitel 6) werden institutionelle Besonderheiten und Gemeinsamkeiten von Kita und Schule im Bereich der Demokratiebildung, die jeweils zu Tage tretenden Herausforderungen und Potenziale sowie wesentliche Bedarfe resümiert, die sich im Anschluss an die empirische Durchdringung der frühkindlichen und schulischen Demokratiebildung zeigen.

Neben den Autor:innen dieser Publikation haben weitere Mitarbeitende des Deutschen Jugendinstituts und des Georg-Eckert-Instituts die Entstehung der vorliegende Publikation unterstützt. Wir möchten uns herzlich bei Katja Flämig, Regine Schelle, Arijana Alagic, Carola Doll, Philipp Drkosch, Hannah Lindner und Jessica Angioni für ihre Unterstützung bei den Projektarbeiten von BiDe sowie bei Francesca Fallucchi, Eckhardt Fuchs, Kathrin Henne, Katarzyna Jez, Sören Meier, Marcus Otto und Massimiliano Tarquini für ihre Unterstützung bei den Projektarbeiten von DemoS und den Mitarbeitenden der Forschungsbibliothek des GEI insbesondere Anke Hertling, Susann Leonhardt, Sebastian Klaes, Kerstin Schattenberg, Nadine Towara und Anette Uphoff für ihre Unterstützung bei der Zusammenstellung und Digitalisierung der Schulbücher, bedanken. Zahlreiche Forschende aus Erziehungswissenschaften, Politikdidaktik und Bildungsforschung haben diese Arbeit darüber hinaus in Expert:innenworkshops und auf Tagungen mit ihren konstruktiven Kommentaren und Diskussionen begleitet.

Vor allem gilt unser Dank jedoch den Akteur:innen in Kitas und Schulen, die uns an ihrem Alltag teilhaben ließen, sich im Laufe ihrer gut gefüllten Arbeitstage Zeit für die Beantwortung unserer Fragen genommen haben und uns Einblicke in die Praxis von Bildungseinrichtungen gaben.

2 Einführungen und Hintergründe der Teilstudien

2.1 „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“. Theoretische Grundlagen, Studienaufbau und Forschungsmethoden

Leonhard Birnbacher / Judith Durand / Katharina Stadler

2.1.1 Theoretische Grundlagen der Studie

Im Anschluss an die dargelegten aktuellen Herausforderungen und Krisenbefunde und die dadurch gestiegenen Forderungen nach einem Mehr an Demokratieförderung und -bildung richtet die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“ (BilDe) den Blick darauf, wie sich die Situation für die Praxis der frühen Bildung darstellt. So hat der 16. Kinder- und Jugendbericht unlängst hervorgehoben, dass es zu den Aufgaben von Kitas gehöre, bereits hier die „Fundamente demokratischen Verhaltens“ zu legen (BMFSFJ 2020, S.7). Mit der bildungspolitischen Forderung, schon die Jüngsten auf ein Leben in Selbstbestimmung, Vielfalt und wechselseitiger Anerkennung vorzubereiten, wird nicht nur einem subjektzentrierten Bildungsauftrag Nachdruck verliehen, sondern auch eine politiktheoretische Erkenntnis aufgegriffen, nach der es eine wesentliche Voraussetzung und Aufgabe von Demokratie ist, die sie tragenden Prinzipien, Werte und Normen lebensweltlich zu verankern. Kompromissbereitschaft, Anerkennung, Beteiligung und Engagement stellen diesem Verständnis folgend keine zu vernachlässigenden Merkmale der Demokratie dar, sondern sind für das dauerhafte Funktionieren einer demokratisch verfassten Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Demokratiebildung wird somit zu einem der tragenden „Bauelemente der Demokratie“ (Böckenförde 2004, S. 434; vgl. auch Honneth 2012, S. 439). Im Forschungsgegenstand „Demokratiebildung“ ist somit eine Verknüpfung von Wertebildung zum Erhalt der Staatsform Demokratie konstitutiv angelegt. Darin zeigt sich exemplarisch, dass Forschungsgegenstände durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse komplexer werden, was die Notwendigkeit nach sich zieht, auch Methoden und Zugänge der Sozialforschung weiterzuentwickeln (vgl. Baur/Blasius 2019) und u. a. Forschungsgegenstände aus verschiedenen fachlichen Disziplinen zu betrachten (vgl. Wissenschaftsrat 2020; Gasteiger 2018). Dieser Tatsache wird auch in der vorliegenden Studie Rechnung getragen, indem als theoretischer Bezugspunkt ein interdisziplinärer Zugang gewählt wurde und einerseits auf politiktheoretische Auseinandersetzungen sowie andererseits auf

bildungstheoretische Überlegungen zur pädagogischen Gestaltung in frühpädagogischen Institutionen zurückgegriffen wird.

Aus politiktheoretischer Sicht ist für den Gegenstand Demokratiebildung zunächst bedeutsam, dass das, was in einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft mit Demokratiebildung erreicht werden soll, ebenso wie deren Inhalte und Komponenten wesentlich davon bestimmt ist, was unter Demokratie an sich verstanden und mit ihr verbunden wird (vgl. Barbehön/Wohnig 2022, S. 12). Das jeweilige Demokratieverständnis prägt sowohl die konkrete Definition von Demokratiebildung als auch die damit verknüpften Schlussfolgerungen für eine programmatische wie praktische Ausgestaltung. Mit einem politiktheoretischen Blick auf die aktuellen Diskurse um frühkindliche Demokratiebildung zeigt sich weiter, dass in ihr insbesondere drei verschiedene theoretische Konzeptionen von Demokratie als bedeutsam gesehen werden müssen: ein pragmatistisches Verständnis, ein deliberatives und ein partizipatorisches (vgl. Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). In dieser Studie wird somit als Fluchtpunkt der frühkindlichen Demokratiebildungsarbeit auf ein Demokratieverständnis rekurriert, das in dieser nicht nur eine auf dem Prinzip der kollektiven Selbstbestimmung und Gleichheit basierende Herrschafts- und Regierungsform sieht, sondern auch eine in der gesamten Gesellschaft verbreitete und praktizierte Lebensform. Diese sieht in der aktiven Beteiligung der von Entscheidungen Betroffenen, der prozessualen Aushandlung und Beratung über die alle betreffenden Angelegenheiten ein zentrales Merkmal der Demokratie (vgl. Richter et al. 2016, S. 112; Jörke 2003, S. 204–222; Dewey 1996, S. 172; Habermas 1992, S. 361; Barber 1994, S. 148–152).

Über einen bildungstheoretischen Blick auf frühkindliche Demokratiebildung wird die besondere Relevanz der Kita als erster außerfamiliärer Bildungs-ort für Ansätze der Demokratiebildung deutlich (Lehmann 2020; Prengel 2016; Becker-Stoll 2015). Denn Kinder lernen in jungen Jahren insbesondere über körperliche und soziale Erfahrungen, die sie in ihrem Alltag machen (Wulf 2005). Wie die psychologische Kindheitsforschung zeigt, werden in den ersten Jahren von Kindern wesentliche Grundlagen der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung gelegt. Auch die Ausprägung eines Werte- und Normensystems beginnt nicht erst in der fortgeschrittenen Kindheit, sondern bereits mit der Geburt (Keller 2007, S. 17–50), weshalb die Kita als erste „wertebildende pädagogische Instanz“ (Schubarth/Tegeler 2016, S. 266) verstanden werden kann, in der Kinder sich als Subjekte ausbilden. Dabei ist entscheidend, welche Normen und Werte das Zusammenleben und die Gestaltung der pädagogischen Interaktionen sowie der Interaktionen aller wesentlichen Akteur:innen miteinander orientieren. Daraus schlussfolgernd zeichnen sich Bildungsprozesse im Sinne von Demokratiebildung dadurch aus, dass demokratisch geprägte Normen und Werte das Handeln, die Bildungsumgebung und -gelegenheiten sowie die Organisationsstruktur der Kita leiten, innerhalb derer sich das Subjekt in einer partizipativen und an demokratischen Werten geprägten Kultur ausbilden kann (Birnbacher/Durand 2022,

S. 23). Durch Erfahrungslernen können so soziale und kulturelle Muster wie bspw. Perspektivübernahme oder die Bereitschaft zum Kompromiss nach Konflikten verinnerlicht und individuelle Kompetenzen entwickelt werden, die zugleich eine demokratiepolitische Funktion haben, indem sie die Grundlage für ein demokratisches Miteinander bilden (ebd.). Für die Analyse der Gestaltung einer entsprechenden pädagogischen Praxis werden dabei theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse u. a. zu Formen der Interaktionsgestaltung und dem Professionsverständnis (Remsperger 2011, Weltzien 2016, Nentwig-Gesemann et al. 2012), didaktisch-methodische Überlegungen zu Teiligungsstrukturen für Kinder (u. a. Lehmann 2020; Richter et al. 2016; Höhme-Serke et al. 2011) oder der Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen innerhalb der gesamten Organisation (u. a. Cloos 2017) als Analysefolien bedeutsam. Die dieser Studie zugrunde gelegte interdisziplinäre politiktheoretische und bildungstheoretische Perspektive auf frühkindliche Demokratiebildung bietet die Chance, nicht allein die subjektbezogenen Bildungsprozesse im Bereich der Demokratiebildung in den Blick zu nehmen, sondern diese in ihrem Zusammenspiel mit der Metaebene der gesellschaftlichen Verfasstheit zu analysieren.

2.1.2 Die Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)“

Das Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“ (BilDe) am Deutschen Jugendinstitut in München hat die beschriebene Ausgangslage aufgegriffen und die Erschließung der Diskurse und Praktiken der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen in zwei Projektphasen zum Gegenstand gemacht.⁵ Dazu wurden in einer ersten Projektphase im Zeitraum vom November 2018 bis August 2019 im Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe 1)“, finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, zunächst die theoretischen Bezugskonzepte und Diskurse aufbereitet und in einer Publikation zugänglich gemacht (Eberlein/Durand/Birnbacher 2021). Darauf aufbauend rückten in einer zweiten Projektphase (BilDe 2) im Kooperationsprojekt „Demokratiebildung in Deutschland“ (vgl. Kap. 1) die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und praktischen Handlungsformen der Demokratiebildung in den Fokus. Dazu wurde einerseits in den Blick genommen, wie Demokratiebildung in öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung in den Bildungsprogrammen ausgewählter Bundesländer verstanden wird. Andererseits stand die Frage im Zentrum, wie und unter welchen interaktionalen und strukturellen Bedingungen Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis praktiziert wird und welche Herausforderungen und Potenziale sich dabei zeigen. Hierbei stand die Perspektiven

5 Die vorliegenden Ausführungen zum frühpädagogischen Bereich sind in Ausschnitten Bestandteil einer Qualifizierungsarbeit.

der zentralen Akteur:innen – der Kinder und Fach- und Leitungskräfte – im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Bezugskonzepten zeigte, dass für Demokratiebildung in der Praxis unterschiedliche Faktoren relevant sind. So sind neben konzeptionellen Rahmenbedingungen vor allem Kompetenzen und Orientierungen von pädagogischen Fachkräften für die Handlungspraxis und das soziale Gefüge in der Kindergruppe bedeutsam. Professionelles Handeln ist immer auch von subjektiven Orientierungen der Fach- und Leitungskräfte beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2012). So sind auch Wertorientierungen Teil der professionellen Identität von Fachkräften und fließen in das pädagogische Handeln ein. Dabei können unterschiedliche inter- wie intrapersonale Spannungen entstehen, die durch divergierende Orientierungen unter Fachkräften und Eltern, wie z. B. undemokratische oder menschenrechtsverletzende Werte, ausgelöst werden (Schutter/Braun 2018). Im Forschungsprojekt wurden deshalb auch die Fragen bearbeitet, welche Sichtweisen Fach- und Leitungskräfte zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen haben, welche Einstellungen sie zur Demokratie und zu Demokratiebildung im Besonderen vertreten und in welche Begründungszusammenhänge sie diese stellen. Weiter war von Interesse, wo Fach- und Leitungskräfte Herausforderungen und Potenziale der Demokratiebildung im pädagogischen Alltag sehen.

Neben den Orientierungen der beteiligten Akteur:innen wurden die Handlungsweisen der Fachkräfte und Kinder mit Blick auf Demokratiebildung im Kita-Alltag betrachtet. Darüber hinaus wird beschrieben, ob und wie konzeptionelle Bausteine von Demokratiebildung im Alltag aufgegriffen und formal- wie auch alltagspartizipatorische Elemente praktiziert werden. Ein weiterer bedeutsamer Faktor in diesem Kontext ist, dass frühpädagogische Settings durch soziale Beziehungen konstituiert sind. Diese werden sowohl im Fachkraft-Kind-Verhältnis (intergenerationale Hierarchie) als auch in Gruppenbeziehungen der Kinder (intragenerationale Hierarchie) sichtbar und sind für die individuelle Entwicklung jedes Kindes von Bedeutung (Prenzel 2016). Die Art und Weise, wie Fachkräfte Interaktionen mit Kindern und der Kinder untereinander moderieren, hat Einfluss darauf, ob diese sich als aktiv und selbstwirksam erfahren. Alter, Entwicklungsstand, Temperament, Behinderung, sozialer Status, Bildungszugänge u. a. können dazu führen, dass Kinder sich mehr oder weniger in das Geschehen einbringen, engagieren und beteiligen können (Neumann et al. 2019). Spezifische Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf Bildungsungleichheit und intergenerationale Machtasymmetrie in der pädagogischen Praxis (vgl. Kap. 5.1.2), wurden deshalb in die Studie einbezogen. Daneben wurde die Frage gestellt, ob und wie pädagogische Settings unter Berücksichtigung dieser Herausforderungen zur Demokratiebildung beitragen können. Ein besonderes Augenmerk wurde deshalb auch auf die Perspektive der Kinder gelegt, und ergründet, wie Kinder ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung, des Umgangs mit Konflikten und Regeln beschreiben (vgl. Kap. 3.4).

Die Studie fiel genau in die Zeit der Corona-Pandemie. Aufgrund der damit einhergehenden Einschränkungen des öffentlichen Lebens sowie der Notbetreuung und der Phasen des eingeschränkten Regelbetriebs waren Kitas im gesamten Bundesgebiet mit organisatorischen Herausforderungen konfrontiert (Kuger et al. 2022), die Erhebungen vor Ort zunächst verzögerten. In der Folge wirkte sich die gesellschaftliche Situation auch inhaltlich auf den Forschungsgegenstand aus, da die gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen nicht spurlos an den in die Erhebungen einbezogenen Einrichtungen vorbeigingen und ihren Niederschlag auch in den empirischen Daten fanden.

2.1.3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten, wurde ein mehrperspektivisches und multimethodisches qualitatives Design gewählt. Die qualitative Forschung ermöglicht mit ihrer offenen und rekonstruierenden Herangehensweise einen differenzierten Einblick in Zusammenhänge alltäglicher Handlungsformen der pädagogischen Praxis sowie in die Perspektiven der Akteur:innen. Anknüpfend an die Erkenntnisse der Bestandsaufnahme (Birnbacher/Durand/Eberlein 2021) aus der Vorstudie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe 1)“ wurde über zwei analytisch konstruierte inhaltliche Ebenen herausgearbeitet, wie Demokratiebildung über bildungspolitische Dokumente gerahmt und legitimiert sowie im pädagogischen Alltag praktiziert wird (vgl. Kap. 1). Im Zentrum der vorliegenden empirischen BilDe-Studie stehen demnach die Analyse der Bildungspläne sowie die Handlungen und Einstellungen der am Alltag Beteiligten: der Leitungskräfte, Fachkräfte und Kinder. Beide Ebenen wurden zunächst über unterschiedliche Zugänge erschlossen, und anschließend wurde das Verständnis von Demokratiebildung in den rechtlich-konzeptionellen Darstellungen, den Einstellungen und Orientierungen von pädagogischen Fachkräften, Leitungskräften und Kindern zu den Umsetzungspraktiken im Nachgang in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus wurden spezifische Aspekte, wie das Verhältnis von rechtlich-konzeptionellen Vorgaben und Handlungspraxis oder der Umgang mit Machtasymmetrien sowie der Anspruch an Inklusion in Kitas, in ihrem Verhältnis zu Demokratiebildung auf beiden Ebenen reflektiert.

Die in die Studie einbezogene Stichprobe setzt sich insgesamt aus zwölf Kitas zusammen, die sich auf die sechs Bundesländer Bayern, Berlin, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verteilen. Die Auswahl der Bundesländer erfolgte aufgrund unterschiedlicher Kriterien. So wurde zum einen eine Schnittmenge der einbezogenen Bundesländer zwischen den beiden Kooperationsprojekten DemoS (GEI) und BilDe (DJI) angestrebt. Weiter sollten unterschiedliche Regionen in Deutschland sowie östliche wie auch westliche Bundesländer berücksichtigt werden. Bei der Auswahl der Kindertageseinrichtungen

wurde darauf geachtet, eine besonders aussagekräftige qualitative Stichprobe für die Forschungsfrage zusammenzustellen und durch systematisch herbeigeführte Heterogenität das Thema breit zu beleuchten (Döring/Bortz 2016). Dabei spielten Faktoren wie die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen oder der Einbezug von Regionen mit besonderen sozialpolitischen Herausforderungen eine Rolle bei der Stichprobenauswahl. Durch die Corona-Pandemie hat sich die Rekrutierung der Einrichtungen erschwert und auch zeitlich verzögert. Dadurch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich häufiger als ursprünglich geplant, Einrichtungen bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen, die ein besonderes Interesse an dem Thema Demokratiebildung hatten.

Entsprechend den Fragestellungen der beiden Ebenen wurden unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden genutzt (siehe Tab. 2.1.1).

Tabelle 2.1.1: Übersicht über das methodische Vorgehen, Stichprobe und Art des Datenmaterials

Fragestellung	Erhebungsmethode	Stichprobe		Datenmaterial
		12 Kitas aus 6 Bundesländern	Ausgewählte Gruppe(n) in 6 Kitas	
<i>Ebene 1: Verständnis von Demokratiebildung (DB)</i>				
Wie wird DB in Kindertageseinrichtungen in Bildungsplänen verstanden?	Dokumentenanalyse	X		6 Bildungsprogramme
Welche Einstellungen vertreten pädagogische Leitungs- und Fachkräfte zu DB?	Leitungsinterviews	X		12 Leitungsinterviews
	Gruppendiskussionen mit Fachkräften	X		11 Gruppendiskussionen mit Fachkräften
Welche Perspektive haben Kinder auf DB?	Kinderinterviews		X	8 Gesprächsrunden mit (je 2 bis 15) Kindern
<i>Ebene 2: Praktiken von Demokratiebildung (DB)</i>				
Welche Handlungsweisen der Fachkräfte und Kinder lassen sich mit Blick auf DB im Kita-Alltag beschreiben? Welche Herausforderungen und Potenziale zeigen sich dabei?	Videografie		X	Insgesamt 153 Sequenzen

Zur Untersuchung, wie in den Kitas Demokratiebildung bildungspolitisch legitimiert und konzeptionell gerahmt wird (Ebene 1), wurden die Bildungsprogramme der beteiligten Bundesländer analysiert. Um die Einstellungen und Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte zum Thema Demokratiebildung

zu erheben, wurden in den Kitas je eine Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften sowie ein Leitungsinterview durchgeführt (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006). Kinder wiederum sind in den Sozialwissenschaften meist Objekt von Untersuchungen und selten als Subjekte in den Datenerhebungsprozess einbezogen (Viernickel 2022; Ben-Arieh 2005). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollte explizit die Perspektive von Kindern einbezogen werden. Dazu wurden mit den Kindern den Rahmenbedingungen angepasste Gruppendiskussionen zu ausgewählten Inhalten als dialoggestützte Interviews (Weltzien 2012) durchgeführt. Sie beziehen sich auf die Einschätzungen der Kinder zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihrem eigenen Wohlbefinden in der Kita und zum Umgang mit Regeln. Die Kinderbefragungen hatten im Rahmen dieser Studie einen explorativen Charakter und sollten dabei unterstützen, die Einschätzungen von Kindern sichtbar zu machen und in die Erkenntnisgewinnung einzu beziehen.

Die Gestaltung der pädagogischen Praxis mit Blick auf Demokratiebildung (Ebene 2) wurde durch videogestützte Beobachtungen erfasst. Beobachtungen ermöglichen es, die sozialen Interaktionen zwischen Handelnden und ihrer Lebenswelt festzuhalten und schaffen den Zugang, diese hinsichtlich ihrer Muster zu analysieren (Döring/Bortz 2016; Petschick 2016; Lamnek 2005). Durch die thematische Verortung der Studie im Kontext von Demokratiebildung ist es zielführend, den Beobachtungsfokus durch bestimmte Kriterien zu beschränken (Lamnek 2005). Dazu wurden bei der Konzeption des Studiendesigns thematisch relevante Situationen eingegrenzt (z. B. Aushandlungsformate wie Kinderkonferenzen oder Morgenkreise) und videografiert. Die Videografie „ermöglicht es, visuell erfassbare Vorgänge in mimetischer Form festzuhalten“ (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 31) und Interaktionen in ihrem Zusammenspiel und im zeitlichen Ablauf mit unterschiedlichem Fokus und „mit hoher Detailschärfe“ (Herrle/Kade/Nolda 2013, S. 602) zu analysieren. In dieser Studie wurde anhand von Videointeraktionsanalysen (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Zusammenspiel mit der strukturellen Gestaltung der Situationen entlang der Fragestellungen von Ebene 2 analysiert. Die dargestellten Videoanalysen (Kap. 3.2 und 3.3) enthalten unterschiedliche thematische Fokussierungen und zeigen beispielhaft die Umsetzung in der pädagogischen Praxis in ausgewählten Settings (Umsetzung partizipativer Settings wie Morgenkreis und Tischdienst sowie Konflikte unter Kindern).

Die Datenerhebung der unterschiedlichen Interviewformen erfolgte entlang eines Interviewleitfadens und wurde über Audioaufnahmen aufgezeichnet. Nach einem gesprächsanregenden Impuls durch die Forschenden wurden die Leitfragen des Interviewleitfadens flexibel eingesetzt, um den Gesprächsfluss entlang der Relevanzsetzungen der Teilnehmenden zu gestalten und auch neue inhaltliche Aspekte zuzulassen. Aufgrund der Corona-Pandemie und den damit

verbundenen (Teil-)Schließungen von Kindertageseinrichtungen 2020 und 2021 konnten die Erhebungen nicht im geplanten Zeitfenster und Umfang durchgeführt werden. Der Erhebungsprozess wurde verlängert, die Interviews wurden in Teilen digital gestützt durchgeführt (zur Interviewführung während der Corona-Pandemie vgl. u. a. Self 2021). 2021 konnten schließlich auch Erhebungen in sechs Kitas vor Ort stattfinden. Alle aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss vollständig transkribiert und anonymisiert. Die Beobachtungen im pädagogischen Alltag fanden in sechs der teilnehmenden Kitas im Rahmen von ganztägigen Hospitationen an vier aufeinander folgenden Tagen im Kita-Alltag statt. Die teilnehmenden Beobachtungen von Interaktionen zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften wurden mittels schriftlicher Aufzeichnungen und Videoaufzeichnungen festgehalten und ausgewählte Videosequenzen im Anschluss transkribiert.

Für die Analyse der Bildungsprogramme wurden die zum Erhebungszeitpunkt gültigen und öffentlich zugänglichen Bildungspläne der sechs Bundesländer (Bayern, Berlin, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) erfasst. Die Dokumentenanalyse orientiert sich dabei an dem ethnomethodologischen Verständnis, wonach Dokumente als Teil einer sozialen Praxis von Autor:innen für einen spezifischen Empfängerkreis erstellt und von diesem rezipiert werden (vgl. Schulz/Bischoff-Pabst/Cloos 2020). So können die Bildungspläne selbst als „ein Diskursbeitrag zum bildungspolitischen Reformdiskurs gefasst“ (Meyer 2020, S. 24) werden. Die Datenauswertung (Ebene 1) der Bildungsprogramme der beteiligten Bundesländer sowie der durchgeführten Gruppendiskussionen und Interviews erfolgte strukturierend inhaltsanalytisch (Kuckartz 2016, 2012), einschließlich der Entwicklung von Kategorien am Material (vgl. Schreier 2014). Für die Analyse der Bildungspläne und Interviews wurden zunächst deduktiv zentrale Auswertungskategorien in einem Kategorienhandbuch festgehalten, die sich aus theoretischen Vorüberlegungen und den Interviewleitfäden ableiteten. Aus dem Datenmaterial heraus wurden dann weitere Haupt- und Subkategorien induktiv ergänzt. In einem Kategorienhandbuch wurden die Kategorien, ihre Codierregeln und Ankerbeispiele dokumentiert, sodass eine Codierung durch verschiedene Forschende möglich war (Kuckartz 2016). Über einen Pretest des Kategorienhandbuchs entlang zweier Bildungspläne durch alle Forschenden und die Diskussion von Abweichungen bei der Codierung wurde das Kategorienhandbuch nach und nach ausdifferenziert und ein konsensuelles Codieren ermöglicht (ebd.). Ziel der Datenauswertung war es einerseits, die Argumentationen und Handlungsempfehlungen in den Bildungsplänen sowie die Perspektiven und Verständnisse in den Interviews im Hinblick auf Demokratiebildung zu rekonstruieren. Die Codierung der sechs Bildungspläne, der insgesamt 23 Fach- und Leitungsinterviews sowie der acht Kinderinterviews wurde computergestützt mittels MAXQDA durchgeführt. Mit den induktiv und deduktiv entwickelten Kategorien wurde so zum anderen die Möglichkeit geschaffen, diese

mit den in der Handlungspraxis erhobenen Daten (Ebene 2) in Bezug zu setzen. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen wurden die Videosequenzen erfasst und thematisch kodiert sowie ausgewählte Sequenzen in der Forschungsgruppe sequenzanalytisch interpretiert und protokolliert (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Im Forschungsteam wurden daraus Schlüsselphänomene ausgewählt, die sich auf besonders interessante und zentrale Ergebnisse beziehen und im Untersuchungsdesign angelegten Vergleich der unterschiedlichen Datensorten (Bildungsprogramme, Interviews, Gruppendiskussionen und Videosequenzen) beschrieben wurden.

2.2 „Subjekte der Demokratie“. Forschungsdesign, Analyseverfahren und methodisches Vorgehen

Patrick Mielke / Riem Spielhaus

In Anknüpfung an den in der Einleitung zu diesem Band formulierten Befund einer kulturell und legitimatorisch auf den Prüfstand geratenen Demokratie sowie dem dargelegten Verständnis von Demokratiebildung in staatlichen Bildungsinstitutionen als Ort der Wissensvermittlung und demokratischem Erfahrungsraum untersuchte die Studie „Subjekte der Demokratie. Aktuelle Herausforderungen und Potenziale der Demokratiebildung in Deutschland“ (DemoS) Demokratie als Gegenstand, Ziel und Praxis demokratisch-politischer Bildung in den Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.⁶ Die Grundlage bildeten die quantitativen und qualitativen Analysen von Lehrplänen und Schulbüchern des jeweiligen bundeslandspezifischen Leitfachs der politischen Bildung (vgl. zum methodischen Vorgehen Kap. 2.2.1) sowie eine teilnehmende Beobachtung an einer Schule und qualitative Interviews mit Lehrenden und Schüler:innen (vgl. Kap. 2.2.2).

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildete das übergeordnete bildungspolitische Ziel von Demokratiebildung, ein mündiges demokratisches Subjekt hervorzubringen. Die Analyse wurde durch folgende Fragen geleitet: Inwiefern und auf welche Weisen soll und kann Schule zur Herausbildung mündiger demokratischer Subjekte beitragen? Welche Grenzen und Herausforderungen stehen diesem bildungspolitisch formulierten Ziel entgegen, und welches Potenzial

6 Neben den Autor:innen dieser Publikation waren zahlreiche weitere Mitarbeitende des GEI an der Konzipierung des Forschungsdesigns, der Zusammenstellung und Digitalisierung der Korpora, der Analyse der Daten und der Erstellung von Statistiken und Grafiken beteiligt. Für diese Unterstützung bedanken wir uns insbesondere bei Francesca Fallucchi, Eckhardt Fuchs, Kathrin Henne, Katarzyna Jez, Sören Meier, Marcus Otto, Massimiliano Tarquini sowie den Mitarbeitenden der Forschungsbibliothek des GEI.

eröffnet es zugleich? Welches Subjektverständnis liegt dem zugrunde und welche Subjektivierungspraktiken und -prozesse sind mit diesem Anspruch verbunden?

Der Schwerpunkt der Untersuchung lag dabei auf dem jeweiligen bundeslandspezifischen Leitfach der politischen Bildung mit seinen diversen Bezeichnungen, die auch anzeigen, wenn es sich um fächerverbindende Integrationsfächer wie Gesellschaftslehre o.ä. handelt. Die Fächerbezeichnungen weisen eine große Uneinheitlichkeit auf, sowohl zwischen den unterschiedlichen Schulformen als auch zwischen den 16 Bundesländern. Den aktuell gültigen Lehrplänen zufolge ist „Sozialkunde“ die häufigste Fachbezeichnung (36), gefolgt von „Gemeinschaftskunde“ (19) sowie „Politik“ (13). 17 verschiedene Fächerbezeichnungen aus den aktuell gültigen Lehrplänen weisen einen Wirtschaftsanteil im Namen aus (z. B. Wirtschaft-Politik, Politik-Wirtschaft, Wirtschafts- und Sozialkunde oder Wirtschaft und Gesellschaft). Insgesamt finden sich solche Fächerbezeichnungen 44 Mal, wobei Wirtschaft-Politik (9 Mal) am häufigsten gezählt wurde (siehe Tabelle 2.2.1).

Tabelle 2.2.1: Bezeichnungen der Leitfächer für die politische Bildung inklusive Verbundfächer, zusammengestellt auf der Grundlage der aktuellen Lehrpläne, n=188.⁷

Fächerbezeichnung	Anzahl	Fächerbezeichnung	Anzahl
Sozialkunde	36	Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde	1
Gemeinschaftskunde	19	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung	1
Politik	13	Gemeinschaftskunde / Rechts- erziehung / Wirtschaft	1
Politik / Gesellschaftslehre	12	Geschichte und Politische Bildung	1
Geschichte / Politik / Geographie	9	Geschichte / Sozialwissenschaften	1
Politik und Gesellschaft	9	Gesellschaft	1
Wirtschaft-Politik	9	Gesellschaft und Politik	1
Gesellschaftswissenschaften	8	Gesundheit und Soziales	1
Geschichte und Gemeinschaftskunde	6	Kultur und Identität	1
Gesellschaftslehre	6	Politik / Gesellschaftslehre bzw. Gesell- schaftslehre mit Geschichte	1
Politik und Wirtschaft	6	Politikwissenschaft	1
Wirtschafts- und Sozialkunde	6	Sozial- und Rechtskunde	1
Politik / Gesellschaft / Wirtschaft	5	Sozialkunde / Wirtschaftslehre	1
Politische Bildung	4	Sozialkunde / Wirtschafts- und Sozial- kunde	1

⁷ Einige Lehrpläne enthalten mehr als ein Fach für politische Bildung, etwa der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I der Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen, der sowohl Aussagen zu Gesellschaftslehre (fächerintegriert) als auch Wirtschaft-Politik (fachspezifisch) macht.

Fächerbezeichnung	Anzahl	Fächerbezeichnung	Anzahl
Wirtschaft und Gesellschaft	4	Sozialwissenschaften / Wirtschaft	1
Geschichte / Gemeinschaftskunde	3	Sozialwissenschaften / Wirtschaftswissenschaften	1
Welt-Umweltkunde	3	Soziologie	1
Gesellschaftslehre mit Geschichte	2	Soziologie/Politik	1
Politik-Wirtschaft	2	Staatsbürgerkunde	1
Sozial- und Wirtschaftskunde	2	Wirtschafts- und Sozialkunde, Politische Bildung, Politische Bildung / Wirtschaftskunde	1
Geschichte / Sozialkunde	2	Wirtschafts- und Sozialpolitik	1
Sozialwissenschaften	2	Wirtschaftstheorie und -politik	1
Weltkunde	2	Wirtschaft-Technik-Haushalt / Soziales	1

Um über die Vermittlung von Wissen im politischen Fachunterricht sowie in fächerübergreifenden, fächerverbindenden und außerschulischen Formaten hinaus auch die Kultur des Miteinanders, die Praktiken des Lehrens und Lernens sowie die Ermöglichung und Erfahrbarkeit von Mitbestimmung und Teilhabe erfassen zu können, wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung und der qualitativen Interviews auch Erkenntnisse zur schulischen und unterrichtlichen Praxis generiert. Diese sind vor allem Gegenstand des Kapitels 4.2.

Da die teilnehmende Beobachtung und neun von 21 zusätzlichen Interviews mit Lehrenden aus Niedersachsen durchgeführt wurden, bildeten niedersächsische Lehrpläne für das Fach Gesellschaftslehre an der Gesamtschule, das Fach Politik an der Oberschule sowie das Fach Politik-Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe sowie die für dieses Bundesland konzipierten und zugelassenen Schulbücher den Ausgangspunkt der qualitativen Analyse.

2.2.1 Analyse der Lehrpläne und Schulbücher

Riem Spielhaus⁸

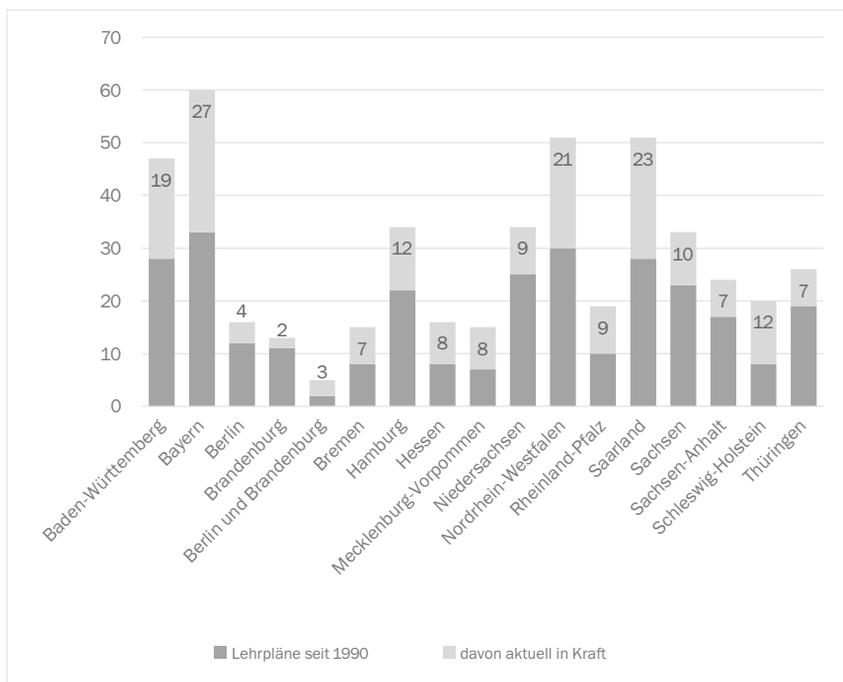
Die Analyse der Lehrpläne und Schulbücher folgte einem kombinierten und triangulierten Mixed-Methods-Ansatz, der unterschiedliche disziplinäre Forschungszugänge miteinander verknüpft. Außerdem wurden bildungspolitische Dokumente sowie Schulgesetze und Erlasse in die Analyse einbezogen. Die relevanten Lehrpläne und Schulbücher wurden in einem digitalen Korpus mittels eines neu entwickelten digitalen Recherche- und Analysewerkzeugs, der

8 Unter Mitarbeit von Anke Költsch und Susann Leonhard.

EDUMERES Toolbox, zusammengestellt und so für Frequenz- und Kookkurrenz-Analysen erschlossen. Für umfassende Inhaltsanalysen kam zusätzlich die Software MAXQDA zur computergestützten qualitativen und quantitativen Daten- und Textanalyse zum Einsatz.⁹

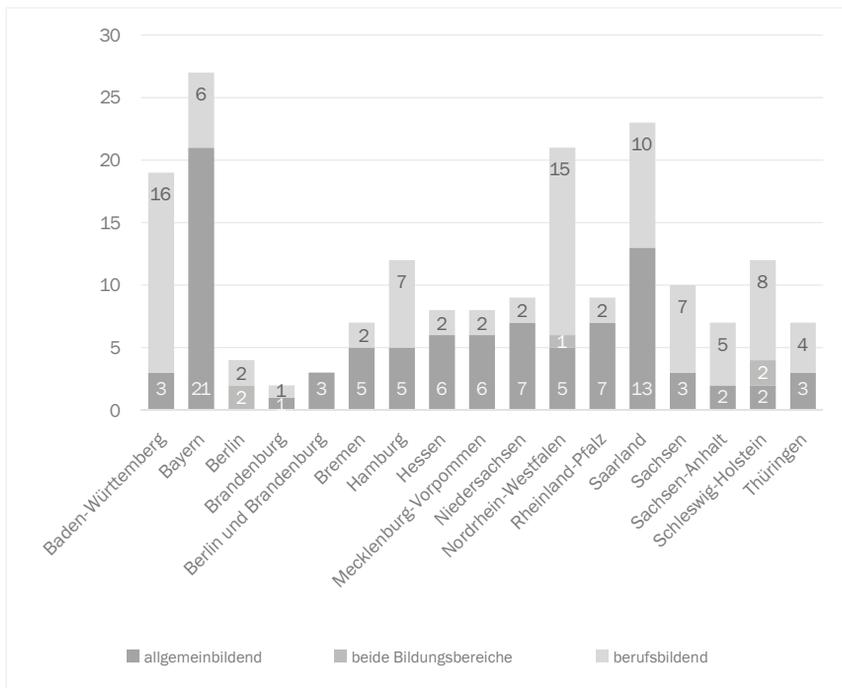
Die quantitative Analyse erfasste insgesamt 479 Lehrpläne für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung für allgemein- und berufsbildende Schulen in den Sekundarstufen I und II, die zwischen 1990 und 2021 in Kraft waren bzw. heute noch sind. Darüber hinaus wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse exemplarisch ausgewählte aktuelle Curricula und bildungspolitische Dokumente unter Berücksichtigung gegenwärtiger bildungspolitischer Debatten und Dokumente untersucht.

Abb. 2.2.1: Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer von 1990–2021 nach Bundesland und Aktualität, N = 479



9 Eine Liste der in die Analyse eingegangenen Dokumente und ihre Referenzen sind online verfügbar: <https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/339/Demos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Abb. 2.2.2: Aktuell gültige Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und Verbundfächer nach Bundesland und Bildungsbereich, darunter fünf sowohl für allgemeinbildende als auch berufsbildende Schulen gültige Lehrpläne, N = 188¹⁰



Das Korpus von 479 Lehr- und Bildungsplänen¹¹ für den Zeitraum 1990 bis 2021 enthält sowohl Lehrpläne, die inzwischen ein oder mehrmals revidiert wurden, als auch solche, die durchgängig seit den 1990er Jahren gültig sind.¹² Die hohe Zahl

10 Die teilweise sehr unterschiedliche Anzahl an Lehrplänen ergibt sich aus dem Gültigkeitsbereich. So gibt es bspw. in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und im Saarland mitunter für einzelne Ausbildungsgänge der verschiedenen beruflichen Schulen eigene Fachlehrpläne der politischen Bildung. Für allgemeinbildende Schulen liegen teilweise keine Gesamtdokumente für bestimmte Schulformen vor, sondern einzelne Fachlehrpläne für bestimmte Klassenstufen – so z. B. in Bayern und teils auch im Saarland.

11 Die Bezeichnungen für Lehrpläne (z. B. Rahmenrichtlinie, Bildungsplan oder Kerncurriculum) unterscheiden sich zwischen den Bundesländern und teilweise auch zwischen den Fächern in einem Bundesland. Folgend wird bei konkreten empirischen Beispielen der jeweilige Name verwendet, übergeordnete Aussagen verwenden den Begriff Lehrplan.

12 Die Lehrpläne für Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe in Rheinland-Pfalz gelten im Grundsatz seit 1998 (bzw. 1999 für den bilingualen Unterricht in diesem Fach). Im Jahr 2011 erfolgte eine Lehrplananpassung für den nun als „gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“ bezeichneten Fächerverbund, die die bisherigen Lehrpläne ergänzte. Ein endgültig neuer Lehrplan wird zum Schuljahr 2023/2024 veröffentlicht. Der

an Lehrplänen weist darauf hin, dass sie einer häufigen Überarbeitung unterliegen, wobei sich nicht nur die inhaltliche Schwerpunktsetzung, sondern auch die Ausrichtung und Bezeichnung der Fächer verändern können. Die Lehrplan-Kommissionen greifen dabei Impulse aus der Fachdidaktik und der Bildungspolitik sowie aus gesellschaftlichen Debatten auf. Das Sample von 188 aktuell gültigen Lehrplänen für allgemein- und berufsbildende Schulen der Sekundarstufen I und II für das jeweilige Leitfach der politischen Bildung aller Schulformen (Abbildung 2.2.2) veranschaulicht, dass sich die Anzahl der Lehrpläne für das Leitfach der politischen Bildung und die jeweiligen Verbundfächer zwischen Bundesländern und Bildungsbereichen teilweise sehr stark unterscheiden. Dies ist einerseits abhängig von der Anzahl allgemeinbildender Schulformen und der Anzahl von Lehrplänen für die unterschiedlichen Berufsschulformen, andererseits von der Frage inwiefern bspw. in Bezug auf Jahrgänge oder Leistungsniveaus (z. B. Grund- und Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe) in verschiedenen Lehrplänen differenziert wird. Während zum Schuljahr 2021/2022 in Bayern (27), Nordrhein-Westfalen (22), im Saarland (22) sowie in Baden-Württemberg (19) vergleichsweise viele Lehrpläne für Leitfächer der politischen Bildung allgemein- und berufsbildender Schulformen in Kraft sind, ist deren Anzahl in anderen Bundesländern deutlich überschaubarer und liegt in neun Bundesländern unter zehn Lehrplänen.

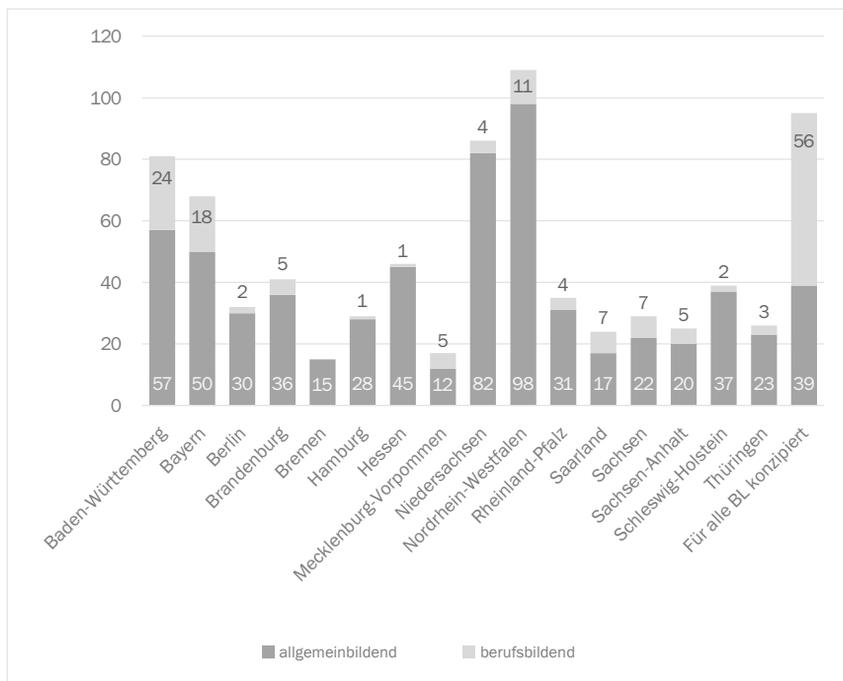
Das Schulbuchsampl für die quantitative Analyse umfasst 603 Lehrwerke für das jeweilige bundeslandspezifische Leitfach der politischen Bildung sowie Verbundfächer mit Politikanteil für allgemeinbildende und berufliche Schulen. Für die qualitative Analyse wurden 56 Schulbücher mit der bestmöglichen Aktualität der Bundesländer Berlin und Brandenburg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen¹³ ausgewählt.

Welche Schulbücher derzeit in Schulen verwendet werden, ist jedoch nicht leicht zu bestimmen. Nicht alle deutschen Bundesländer prüfen Schulbücher in ministeriell durchgeführten Zulassungsverfahren. Die Länder Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein führen bis auf das Fach Religion keine Zulassungsverfahren durch, sondern überlassen die Entscheidung darüber, welche Bildungsmedien verwendet werden, vollständig den schulischen Fachgremien. In Bundesländern mit Zulassung können die Verfahren abhängig von Fach und Bildungsniveau sehr unterschiedlich ausfallen.

Bildungsplan Gemeinschaftskunde für Berufsfachschulen in Baden-Württemberg war von 1997 bis 2022 gültig. Ein neuer Bildungsplan wurde 2021 veröffentlicht und ist seit 2022 gültig.

13 Für Thüringen wurde außerdem ein Buch genutzt, das für Rheinland-Pfalz und Saarland konzipiert, aber auch in Thüringen zugelassen ist. Siehe: Barheier, Klaus/Comagic, Slobodan/Detjen, Joachim et al. (2017): *Mensch & Politik – Sekundarstufe II: Sozialkunde*. Rheinland-Pfalz, Saarland (auch in Thüringen zugelassen), Prüfungsausschuss, Druck A. Braunschweig: Schroedel.

Abb. 2.2.3: Untersuchte Schulbücher nach Bundesland und Bildungsbereich, N = 603. Mehrfachnennungen möglich, da Schulbücher für mindestens ein, häufig aber für mehrere Bundesländer konzipiert werden. Die Säule „alle Bundesländer“ beinhaltet Publikationen, die für alle Bundesländer konzipiert wurden.



In einigen Bundesländern werden Zulassungsverfahren lediglich für Schulbücher der Sekundarstufe I durchgeführt oder nur für bestimmte Fächer oder auch nur, wenn die Änderungen in den jeweiligen Ausgaben der Schulbücher einen gewissen Anteil ausmachen. Jedes Bundesland hat dazu seine eigenen Regeln und Bestimmungen, die durch die jeweiligen Kultus- bzw. Bildungsministerien gesteuert werden (vgl. Ott 2016 und Fey 2016).¹⁴ Zeitgleich sind zudem mehrere Ausgaben einer Schulbuchreihe teilweise stark variierender Erscheinungsjahre auf dem Markt erhältlich, von denen anzunehmen ist, dass sie zum Zeitpunkt Ende 2022 in Schulen verwendet werden – zumal Schulbücher in manchen Fällen für mehr als ein Jahrzehnt zugelassen werden. Schulbücher für die berufliche Bildung unterliegen i. d. R. keinem Zulassungsverfahren, was erklärt, warum sich der Anteil von Büchern, die für spezifische oder für alle Bundesländer konzipiert wurden, im berufsbildenden und allgemeinbildenden Bereich deutlich unterscheidet.

¹⁴ Für Informationen dazu siehe <https://gei-dzs.edumeres.net/online-quellen/> und die jeweiligen Informationsseiten der Kultus- bzw. Bildungsministerien.

Die Zusammenstellung des digitalen Korpus' für die Untersuchung erfolgte in einem mehrstufigen Prozess anhand der Datenlage im Bibliothekskatalog: Zunächst wurden alle zwischen den Jahren 2000 und 2020 erschienenen Schulbücher mit Zulassung und alle aktuellen (= neuesten) Ausgaben von in diesem Zeitraum erschienenen Schulbücher ohne Zulassungsvermerk ausgewählt und digitalisiert. Nachdrucke (Auflagen, bei denen die inhaltliche Änderung laut Inhaltsverzeichnis und Stichproben alle zehn Seiten zufolge unter 20 % liegt) wurden nicht berücksichtigt. Das Erscheinungsjahr 2000 wurde gewählt, um die Auswahl zu begrenzen. Es ist aber durchaus möglich, dass ältere Schulbücher derzeit noch zugelassen bzw. an Schulen in Verwendung sind. Zusätzlich wurden einige nach dem Jahr 2020 erschienene Schulbücher aufgrund ihrer Aktualität zur Digitalisierung für die qualitative Analyse ausgewählt. Dies geschah, wenn es sich um Bücher für aufeinander aufbauende Klassenstufen handelte, die 2019 oder 2020 begannen und dann über diese Jahreszahlen hinausgingen. Diese gingen nicht in das Sample von 603 Schulbüchern für die quantitative Analyse, sondern nur in die qualitative Analyse von 56 Schulbüchern ein.

Die quantitative und qualitative Auswertung sowie der systematische Vergleich der Lehrpläne und Schulbücher erfolgten in zwei Schritten: erstens der Codierung und Kategorienbildung und zweitens einem synchronen und asynchronen Vergleich. Zunächst wurden induktiv sowie deduktiv Codes zur Bearbeitung des empirischen Materials entwickelt. Dies erfolgte sowohl manuell für ausgewählte Lehrpläne und Schulbücher der qualitativen Analyse als auch automatisiert für alle im Sample enthaltenen Digitalisate. Dieser erste Schritt diente der Herausarbeitung von Themen und Inhalten aus den Materialien. Das Codieren wurde durch die Computersoftware MAXQDA unterstützt, die die Datenverarbeitung systematisiert (Rädiker/Kuckartz 2019).

Parallel zum Codierungsprozess wurden jeweils einzelne Lehrpläne und Schulbücher für die qualitative Analyse identifiziert. Dabei spielten für die Auswahl, neben inhaltlichen Auffälligkeiten, strukturelle Merkmale für den Vergleich entlang von Schulformen, Bundesländern und Fächerzuschnitt sowie die Möglichkeit des synchronen und asynchronen Vergleichs verschiedener Ausgaben einer Schulbuchreihe und deren zeitlicher Versionen inklusive der jeweils aktuellsten Ausgaben bzw. gültigen Lehrplandokumente eine besondere Rolle.

Anhand von automatisierten und manuellen Codierungen wurden entlang von Bundesländern und Schulformen übergreifende und spezifische Auswertungen vorgenommen, um Muster, Gemeinsamkeiten und Widersprüche herauszuarbeiten. Die gemeinsame Auswertung erfolgte über deduktiv aus der forschungsleitenden Fragestellung und den theoretischen Vorüberlegungen heraus entwickelte Obercodes wie Mündigkeit, Medienbildung, Bürgerleitbilder oder Teilhabebegriffe, die entlang der fachdidaktischen Debatten entwickelt wurden.

Eine Strukturierung der Fundstellen erfolgte anhand der Zusammenfassung und Überprüfung bspw. in Bezug auf Wiederholungen und Unterschiede. Hier

war insbesondere der Vergleich zwischen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erschienenen Lehrplänen oder Schulbüchern (asynchroner Vergleich) sowie zwischen den Bundesländern, Fächern und Schulformen (synchroner Vergleich) ergiebig. Die Analyse und Interpretation der ausgewählten Schulbuch- und Lehrplanpassagen zielte schließlich auf eine vergleichende Auswertung entlang zentraler Begriffe. Der zweite Auswertungsschritt brachte vergleichende Tabellen und Übersichten hervor, die Eingang in die Darstellung und Analyse des empirischen Materials zur Demokratiebildung in der Schule in Kapitel 4 sowie der Spannungsfelder in Kapitel 5 fanden.

2.2.2 Teilnehmende Beobachtung und Interviews

Patrick Mielke

Die teilnehmende Beobachtung fand im Schuljahr 2020/21 an einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen statt. Es wurden zwei 9. Klassen im Fach Gesellschaftslehre sowie ein Politik-Wirtschaft-Grundkurs in der 12. Klasse mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung beforscht, insoweit dies unter den Bedingungen der SARS-CoV-2-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen möglich war. So konnten z. B. Gruppenarbeitsprozesse und die Kommunikation an den Gruppentischen im Präsenzunterricht aufgrund von Abstandsregelungen und Maskenpflicht nur eingeschränkt beobachtet werden. In den Phasen des digitalen Distanzunterrichts ließen sich hingegen die Aushandlungs- und Erarbeitungsprozesse des häufig in Kleingruppen in verschiedenen virtuellen Gruppenräumen stattfindenden Lernens und Arbeitens verfolgen, und es war möglich, sich mit den Schüler:innen auszutauschen. Dies konnte jedoch nur auf einer kommunikativen Ebene stattfinden, da keine Kameras verwendet wurden, um eine höhere Stabilität der Internetverbindung und der Lernplattform bzw. des genutzten Tools zu gewährleisten.

Vom Beginn des Schuljahrs bis kurz vor den Weihnachtsferien 2020 fand der Unterricht in Präsenz, anschließend bis kurz vor den Osterferien 2021 in Distanz statt. Danach begann eine Phase des Wechselunterrichts, in der die Beobachtung nicht fortgesetzt werden konnte, da sonst die maximale Gruppengröße überschritten worden wäre. Ab Mitte Mai erfolgte eine Rückkehr zum Präsenzunterricht. Insgesamt wurden in den drei Kursen 70 Doppel- und sieben Einzelstunden teilnehmend beobachtet, wovon 43 per Audioaufnahme aufgezeichnet und Sequenzen zum Transkribieren identifiziert wurden. Zu diesem Zweck wurden die jeweiligen Unterrichtsstunden im Anschluss an die Beobachtung über die ethnographischen Beobachtungsprotokolle und die im Unterricht verwendeten Materialien aufgearbeitet. Anschließend wurden die entsprechenden Stellen von einem externen Anbieter transkribiert.