
Markus Gloe

Von der Re-Education zur schulischen Demokratiebildung

Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet einen historisch orientierten Überblick von der Re-Education-Politik zur Demokratiebildung heute. Er skizziert zentrale Etappen, Paradigmen und Diskussionen von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. Dabei wird ein breiter Ansatz gewählt, der nicht ausschließlich die institutionalisierte politische Bildung, sondern auch weniger formalisierte Ansätze der Demokratiebildung berücksichtigt, die in der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation von besonderer Relevanz sind.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung; Re-Education; politische Bildung; Demokratiepädagogik; informelles Lernen

From Re-Education to Democracy Education in Schools

Historical Developments and Current Challenges

Abstract

This article provides a historically oriented overview from re-education policy to contemporary democracy education. It outlines key stages, paradigms, and debates from the post-war period to the present. A broad approach is adopted, encompassing not only institutionalized citizenship education but also less formalized approaches to democracy education, which are particularly relevant in the current socio-political context.

Keywords: democracy education; re-education; political education; democracy pedagogy; informal learning

Vorbemerkung

In Anlehnung an John Dewey wird Demokratie in den folgenden Ausführungen umfassend als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform verstanden (Dewey, 2008). Damit wird ein Verständnis von Demokratie zugrunde gelegt, das über institutionelle Strukturen hinausgeht und den demokratischen Alltag in sozialen Beziehungen sowie die aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Gestaltung einschließt. Demokratiebildung wird entsprechend dem Konzept von Michael May als Integrationsbegriff gefasst, der sowohl die

Förderung individueller demokratischer Kompetenzen als auch die Gestaltung demokratischer institutioneller und kultureller Rahmenbedingungen umfasst (May, 2022). Ziel ist es, demokratische Prozesse in Schule und Gesellschaft zu ermöglichen, zu fördern und nachhaltig zu festigen. Dabei werden drei zentrale Handlungsebenen in den Blick genommen: erstens die fachliche Auseinandersetzung und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Politikunterricht, zweitens die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung in allen schulischen Fächern sowie drittens das konkrete Erleben und Mitgestalten demokratischer Prozesse im schulischen Alltag.

1 Alles auf Anfang! Demokratiebildung zu Beginn der Bundesrepublik

Der Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes im Mai 1945 markierte eine tiefgreifende Zäsur in der deutschen Geschichte. Nach zwölf Jahren totalitärer Herrschaft und den Verbrechen des Nationalsozialismus befand sich Deutschland in einem Zustand des politischen und gesellschaftlichen Chaos. Der Krieg hatte Millionen Menschenleben gekostet und die staatlichen Strukturen vollständig zusammenbrechen lassen. Hinzu kamen die physischen und psychischen Belastungen der Bevölkerung sowie die moralische Verantwortung für die menschenverachtenden Verbrechen des NS-Regimes. Diese Herausforderungen bildeten den Ausgangspunkt für die umfassenden Demokratisierungsbestrebungen der Alliierten (Koch, 2017, S. 67).

Die westlichen Besatzungsmächte setzten dabei auf sogenannte Re-Education- oder Re-Orientierung-Programme, um demokratische Werte wie Freiheit, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit zu etablieren. Sie dienten zum einen der Umerziehung einer Bevölkerung, die über Jahre hinweg nationalsozialistischer Indoktrination ausgesetzt gewesen war, zum anderen der Etablierung eines stabilen, demokratisch gesinnten Deutschlands als Bollwerk gegen den sich abzeichnenden Ost-West-Konflikt. Die Auseinandersetzung mit den Ursachen des Totalitarismus spielte dabei ebenso eine Rolle wie die Überzeugung, dass eine demokratische Gesellschaftsordnung langfristig zu Frieden und internationaler Sicherheit beitragen könne.

Zentrale Maßnahmen waren, erstens, die systematische Integration demokratischer Inhalte in Bildungseinrichtungen, um demokratisches Denken und Handeln zu fördern, zweitens erfolgten eine Kontrolle und Neustrukturierung der Medienlandschaft, wobei die Alliierten Medien lizenzierten, die demokratische Werte vermittelten, und eine freie Presse etablierten. Drittens wurde die Förderung zivilgesellschaftlicher Strukturen vorangetrieben, indem politische Parteien, Gewerkschaften und andere Organisationen unterstützt wurden, die eine demokratische Kultur stärken sollten. Vor allem in der amerikanischen Besatzungszone orientierte man sich dabei stark an den Überlegungen von John Dewey, der Demokratie nicht nur als Regierungsform sah, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform (Kuhn et al., 1993, S. 116). Diese Bemühungen stießen jedoch auch auf erhebliche Herausforderungen, wie z. B. tief verwurzelte autoritäre Denkmuster oder ein mangelndes Verständnis für demokratische Prinzipien. Zudem erschwerten die Nachwirkungen des Krieges und die wirtschaftliche Notlage die Implementierung demokratischer Strukturen. Vor allem die Wirkung der Re-Education-Politik blieb kurzfristig begrenzt (Gagel, 1995, S. 50), langfristig hatte sie jedoch durchaus Einfluss auf die Demokratiebildung,

wie man an späteren Gesamtschul- oder Gemeinschaftsschuldebatten sehen kann (Kuhn et al., 1993, S. 130).

In der sowjetischen Besatzungszone hingegen lag der Schwerpunkt auf der Etablierung eines sozialistischen Gesellschaftsmodells. Demokratische Strukturen wurden nur formal eingeführt, während die politische Macht zunehmend auf die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) konzentriert wurde. Bildung spielte auch hier eine wichtige Rolle, jedoch mit einem Fokus auf marxistisch-leninistische Inhalte und Loyalität zur Sowjetunion (Kuhn et al., 1993, S. 110 f.).

Nach Gründung der Bundesrepublik dominierten zunächst zwei Konzeptionen in der Demokratiebildung. Die sogenannte Partnerschaftspädagogik, die von Theodor Wilhelm unter dem Pseudonym „Friedrich Oetinger“ nach dem Zweiten Weltkrieg als Reaktion auf die autoritäre Erziehung des NS-Regimes entwickelt wurde, zielte auf die Einführung kooperativer und demokratischer Lernmethoden in Schulen. Ziel war es, Demokratie nicht als Staatsform zu lehren, sondern als Lebensform erfahrbar zu machen (Oetinger [Wilhelm], 1953, S. 85). Schüler*innen sollten der Erwerb von Selbstständigkeit und eine aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen ermöglicht werden. Dies stand im klaren Kontrast zur totalitären Pädagogik des Nationalsozialismus, die Gehorsam und Hierarchie propagiert hatte. Maßnahmen wie Schulräte, Klassenparlamente und demokratische Entscheidungsfindung im Schulalltag sollten die Prinzipien demokratischer Teilhabe für die Schüler*innen erlebbar machen und somit langfristig eine demokratische Kultur fördern (Beutel et al., 2022a).

Ein zentraler Aspekt dieser Pädagogik war die Förderung von Mitbestimmung, indem Schüler*innen in die Gestaltung des Schullebens einbezogen wurden. Dieser Ansatz orientierte sich an den Ideen John Deweys, der Demokratie als Lebensform verstand und kooperatives Lernen als Grundpfeiler demokratischer Bildung ansah (Grammes, 2011). Trotz dieser modernen Ansätze blieb die Partnerschaftspädagogik nicht frei von Herausforderungen. So zeigte sich, dass demokratische Lernprozesse auf Widerstände in der Bevölkerung stießen, die durch autoritäre Prägungen und ein mangelndes Verständnis für demokratische Prinzipien bedingt waren (Beutel et al., 2022a). Dennoch legte die Partnerschaftspädagogik wichtige Grundlagen für die Entwicklung moderner demokratiepädagogischer Konzepte und prägte den Diskurs über demokratische Schulentwicklung nachhaltig.

Völlig konträr zu Wilhelm war der Ansatz von Theodor Litt. Er betonte die Notwendigkeit der politischen Selbsterziehung, da die Lehrer*innen selbst oft keine demokratische Prägung hätten. Litt lehnte die Idee ab, Demokratie durch bloße Übung und Erfahrung zu vermitteln, und sah stattdessen kritisches Denken und die bewusste Auseinandersetzung mit den historischen und politischen Bedingungen als zentral an. Litt verstand Demokratie nicht als festgelegte Doktrin, sondern als dynamisches System, das durch den Wettbewerb politischer Ideen und Interessen ständig neu gestaltet wird. Er kritisierte einem engen Politikbegriff folgend Wilhelms soziologische Sicht des Staates und hob die ordnende Funktion des Staates hervor, ohne dabei den gesellschaftlichen Pluralismus zu negieren (Gagel, 1995, S. 69 ff.).

Die Kontroverse zwischen Litt und Wilhelm spiegelt zwei komplementäre Ansätze der Demokratiebildung wider: Litt betont kognitives Lernen durch Einsicht und theoretisches Wissen über die Institutionen und Mechanismen der Demokratie und bildet damit den Vorläufer der heutigen Politikdidaktik. Wilhelm setzte auf Erfahrungslernen und die Verankerung des Politischen in der Lebenswelt der Schüler*innen und bildet damit einen Vorläufer der Demokratiepädagogik. Während Litt die strukturelle Trennung von Lebenswelt und Politik aufzeigt, betont Wilhelm ihre Verschränkung und die Bedeutung demokratischen Verhaltens als Lebensform. Eine ähnliche Argumentation findet sich u. a. später in der Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik Ende der 1990er/ Anfang 2000er Jahre (s. unten).

Diese erste zentrale Auseinandersetzung verdeutlicht zentrale Grundfragen der Demokratiebildung, beispielsweise die Balance zwischen Wissen und Fähigkeiten oder zwischen Theorie und Erfahrung (Gagel, 1995, S. 74 ff.).

2 Neuausrichtung der politischen Bildung: Demokratiebildung in den 1960er und 1970er Jahren

In den 1960er und 1970er Jahren erlebte Deutschland eine ausgeprägte Bildungsexpansion. Als Treiber identifizieren Hadjar und Becker zum einen den wirtschaftlichen und technologischen Fortschritt:

„Zum einen wurde vor dem Hintergrund des ‚Sputnik-Schocks‘ aus wirtschaftspolitischer Sicht befürchtet, die westlichen Industrienationen könnten durch mangelnde Bildung in der Bevölkerung und ungenügende Qualifizierung von Arbeitskräften beim Wettlauf um wirtschaftlichen und technischen Fortschritt ins Hintertreffen geraten“ (Hadjar & Becker, 2006, S. 11).

Aber auch soziale Bewegungen forderten, zum anderen, verstärkt Chancengleichheit im Bildungswesen, was den Druck auf politische Entscheidungsträger*innen erhöhte, das Bildungssystem zu reformieren.

Als Reaktion darauf wurden Maßnahmen ergriffen, um die Schüler*innenzahlen in weiterführenden Schulen und die Studierendenzahlen an Universitäten zu erhöhen. Es entstanden neue Bildungseinrichtungen und bestehende Strukturen wurden reformiert, um den Zugang zu Bildung zu erleichtern (Becker, 2014). Diese Entwicklungen führten zu einer Veränderung der sozialen Mobilität und Schichtung, indem sie breiteren Bevölkerungsschichten den Aufstieg durch Bildung ermöglichten (Hadjar & Becker, 2006). Zudem beeinflusste die Bildungsexpansion das politische Bewusstsein und die Partizipation, da besser gebildete Bürger*innen tendenziell aktiver am politischen Geschehen teilnahmen (Becker, 2014).

Im Jahr 1966 hielt Theodor W. Adorno einen Vortrag mit dem Titel „Erziehung nach Auschwitz“, der die Demokratiebildung in Deutschland nachhaltig beeinflusste. Einleitend betont Adorno:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno, 1966, S. 88).

Wie Litt fordert auch Adorno eine tiefgreifende Reflexion über autoritäre Strukturen und die Notwendigkeit einer demokratischen Bildung, wobei Adorno den Schwerpunkt auf die kritische Auseinandersetzung mit der historischen Schuld und den psychologischen Bedingungen legt, die Auschwitz ermöglicht hatten. Mit Wilhelm teilte Adorno die Überzeugung, dass demokratisches Verhalten nicht nur durch Wissen, sondern auch durch soziale Erfahrungen geprägt wird, ergänzt dies jedoch um die Forderung, autoritäre Persönlichkeitsmuster gezielt zu hinterfragen und empathisches Denken zu fördern. Adornos Ansatz legte den Grundstein für eine Pädagogik, die sich intensiv mit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinandersetzt (Adorno, 1966). Die Ausführungen Adornos wurden zu einem normativen Bezugspunkt in der bildungspolitischen Diskussion und wirkten insbesondere im Kontext der 1970er Jahre auf bildungspolitische Reformdiskurse ein. Die daraus hervorgehenden Debatten über eine kritische Erinnerungskultur und Demokratieförderung fanden Eingang in schulische Lehrpläne in einigen Bundesländern, z. B. in den Fächern Geschichte, Politik/Sozialkunde oder Ethik. Dabei standen Themen wie die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, Holocaust-Erziehung und Menschenrechtsbildung zunehmend im Fokus, mit dem Ziel, historisches Bewusstsein, moralische Urteilskraft und demokratiefördernde Haltungen zu stärken (vgl. u. a. Meseth, 2012).

Mit den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre wurde die politische Bildung Stück für Stück als eigenständiges Fach, als auch Demokratiebildung in fächerübergreifenden Zielen in die Lehrpläne sowie in der Schulkultur integriert, um Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen (Massing, 2021, S. 7).

In der politischen Bildung entstand aber ein Streit darüber, was das Ziel politischer Bildung im Hinblick auf die Demokratie sein sollte (Sutor, 2002). Auslöser war die wegen ihres gelben Umschlags so genannte Gelbe Bibel (Grosser et al., 1976), eine bildungspolitisch-programmatische Schrift zur politischen Bildung, die auf Initiative der Kultusminister Hans Maier (CSU, Bayern) und Bernhard Vogel (CDU, Rheinland-Pfalz) als Gegenentwurf zu kritisch-emanzipatorischen Konzepten der politischen Bildung von Grosser, Hättich, Oberreuter und Sutor geschrieben wurde.

Danach sollte politische Bildung in der Schule das Ziel verfolgen, eine „kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung“ gestützt auf rationales Urteilen zu ermöglichen. Dabei wurde explizit Bezug auf das Menschenbild des Grundgesetzes genommen (Grosser et al., 1976). Diese Strömung betonte die Bedeutung von Stabilität und Ordnung für eine funktionierende Demokratie, die Notwendigkeit, junge Menschen vor extremistischen Ideologien zu schützen (insbesondere vor marxistischer oder links-extremer Gesellschaftskritik), und die Rolle der politischen Bildung als Demokratieerziehung, die zur Legitimation des politischen Systems beitragen sollte. Die Veröffentlichung durch mehrere unionsgeführte Länder verschärfte diesen Eindruck und führte zur Polarisierung zwischen „A-Ländern“ (SPD-regiert) und „B-Ländern“ (CDU/CSU-regiert).

Trotz der erklärten Absicht, einen konsensfähigen, pluralismusoffenen Wertbezug zu formulieren, wurde die so genannte Gelbe Bibel stark kritisiert – v. a. wegen des Vorwurfs

einer ideologischen Vereinnahmung der politischen Bildung im Sinne konservativer Ordnungspolitik. Vor allem Vertreter*innen einer kritischen Perspektive wie etwa Wolfgang Klafki, Rolf Schmiederer oder Hermann Giesecke forderten eine „kritische politische Bildung“, die über die bloße Vermittlung demokratischer Grundwerte hinausginge. Sie kritisierten, dass die vorherrschende politische Bildung häufig nur eine Stabilisierung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bewirke, ohne ihre Ungleichheitsstrukturen zu hinterfragen. Lernende sollten zu einem kritischen Bewusstsein erzogen werden, um gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysieren und letztlich verändern zu können. Diese Form der politischen Bildung wurde als „emanzipatorische Didaktik“ bekannt (exemplarisch Bönsch, 1978). Sie betonte Gesellschaftskritik und Ideologiekritik als zentrale Lerninhalte sowie die Förderung eines politischen Subjektbewusstseins bei den Lernenden und die Notwendigkeit, politische Bildung mit sozialen Bewegungen und gesellschaftlicher Praxis zu verbinden.

Denn außerhalb der formalen Bildung spielten soziale Bewegungen eine entscheidende Rolle bei der Förderung demokratischer Werte und Prozesse. Die Frauenbewegung veränderte beispielsweise durch ihren Einsatz für Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit die politische Landschaft nachhaltig (Nave-Herz, 1994, S. 65 ff.). Jugendkulturen, darunter Subkulturen wie die Hippie- und Punk-Bewegung, entstanden als Ausdruck von Protest und Nonkonformität und beeinflussten durch Musik, Kunst und Mode die politische Sozialisation junger Menschen (Hein, 1984). Die Umweltbewegung, Anti-Atomkraft-Protteste sowie die Friedensbewegung mit ihren außerinstitutionellen Demonstrationen gegen militärische Aufrüstung schärfen durch ihre außerinstitutionellen Aktivitäten das Bewusstsein für globale Herausforderungen und trugen zur Etablierung einer aktiven Zivilgesellschaft als zentralem Pfeiler der Demokratiebildung bei (Rucht, 1994, S. 58).

Um auszuloten, ob und inwieweit trotz der unterschiedlichen Grundpositionen eine Verständigung über gemeinsame Grundanforderungen und -prinzipien der politischen Bildung gefunden werden könnte, lud die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 zu einer Tagung nach Beutelsbach ein. Im Anschluss daran formulierte Hans-Georg Wehling in der Tagungsdokumentation die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsens. Der erste Grundsatz ist das sogenannte Überwältigungsverbot:

„Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Wehling, 1977, S. 179 f.).

Der zweite Grundsatz ist das sogenannte Kontroversitätsgebot:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste [sic!] verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die

den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind [...]“ (ebd.).

Der dritte Grundsatz, das sogenannte Schüler*inneninteressenartikulationsgebot, besitzt auch im Hinblick auf die Demokratiebildung eine ganz besondere Bedeutung:

„Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist [...]“ (ebd.).

Trotz weitestgehender Akzeptanz ist seitdem der Beutelsbacher Konsens immer wieder Gegenstand teils lebhafter Diskussionen (vgl. Schiele & Schneider, 1987; Schiele & Schneider, 1996; Widmaier & Zorn, 2016). Teils lobte man ihn (z. B. Oberle, 2016, S. 257), teils kritisierte man ihn (z. B. Rößler, 2016).

3 Konzeptionelle Herausforderungen und neue Impulse: Demokratiebildung nach 1990

Durch den Prozess der deutschen Wiedervereinigung sowie der zunehmend voranschreitenden europäischen Integration wurden tiefgreifende gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen angestoßen, die auch erhebliche Auswirkungen auf die Demokratiebildung jener Zeit nach sich zogen. Die Wiedervereinigung Deutschlands bildete dabei einen zentralen Schwerpunkt, da der Prozess des Zusammenwachsens von Ost- und Westdeutschland nicht nur strukturell und institutionell, sondern auch bildungspolitisch eine große Herausforderung darstellte. Die Integration unterschiedlicher Bildungssysteme sowie die Anpassung der Curricula stellten in den frühen 1990er Jahren wichtige Aufgaben dar, um den neu entstandenen Bundesländern angemessene Zugänge zur Demokratiebildung zu ermöglichen. Dazu kamen nicht nur in Ostdeutschland Probleme mit Rassismus, Rechtsextremismus und Gewalt gegen Ausländer*innen. Anschläge in Hoyerswerda (1991), Rostock-Lichtenhagen (1992), Mölln (1992) oder Solingen (1993) erreichten medial große Aufmerksamkeit. Die Amadeu Antonio Stiftung zählt zwischen 1990 und 2023 mindestens 220 Todesopfer rechter Gewalt 1990 sowie 17 weitere Verdachtsfälle (Amadeu Antonio Stiftung, o. J.).

In dieser Zeit entwickeln sich drei Stränge, die der Demokratiebildung zugerechnet werden können. Zum einen kam es in der politischen Bildung zu einer vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens (s. oben), insbesondere mit dem Kontroversitätsgebot, das zunehmend auf Wertfragen und normative Konfliktlinien (z. B. Asyl, Globalisierung, Identitätspolitik) ausgeweitet wurde (vgl. Massing, 2021). Parallel dazu wurde ein systematischer Politikbegriff etabliert, der die Fachlogik politischer Bildung schärfte und zwischen den Dimensionen Polity (Verfassungsrahmen), Politics (Prozesse) und Policy (Inhalte) unterscheidet (vgl. Detjen et al., 2012).

Zum zweiten entstehen in dieser Zeit erste staatliche Programme zur Prävention von Extremismus, „die heute gerne als ‚Demokratieförderung‘ beschrieben werden“ (Widmaier, 2024, S. 377).

Drittens etabliert sich Demokratiepädagogik nicht als Fortsetzung der traditionellen politischen Bildung, sondern als eigenständige pädagogische Perspektive auf demokratisches Lernen. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser veröffentlichten im Jahr 2001 ein Fachgutachten unter dem Titel „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein & Fauser, 2001). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Fachgutachtens richtete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die zwischen 1970 und 2007 Empfehlungen zur Bildungsplanung und Forschungsförderung gab, das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ein. An diesem Schulentwicklungsprogramm beteiligten sich – als Erweiterung politischer Bildung im Sinne einer pädagogischen Perspektive auf demokratisches Handeln und Zusammenleben – in 13 Bundesländern insgesamt rund 170 allgemeinbildende und berufliche Schulen. Neben der Förderung demokratischer Handlungskompetenz zielte das BLK-Programm auf die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Dafür etablierte sich der Begriff „Demokratiepädagogik“, den Wolfgang Edelstein wie folgt definierte:

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

Am 17. März 2005 fand in Magdeburg die sogenannte Halbzeitkonferenz des BLK-Programms statt. Es zeichnete sich ab, dass es aufgrund des bevorstehenden Kooperationsverbots, das im Rahmen der Föderalismusreform angedacht war, keinen Anschluss für das BLK-Programm geben würde. Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) wurde gegründet und setzt sich bis heute als Fachverband für die Demokratiepädagogik ein. Als Gründungsdokument der DeGeDe wird das Magdeburger Manifest gesehen, das auf der Halbzeitkonferenz verabschiedet wurde. Es weist auf das Erfordernis einer erweiterten Demokratiebildung bzw. einer vertieften Demokratieerziehung als Auftrag der Schulen und der Jugendbildung im Rahmen der verpflichtenden Demokratiepädagogik und der politischen Bildung hin. Vor allem die sechs Kriterien aus Punkt 5 des Magdeburger Manifests – Inklusion, Partizipation, Deliberation, Effizienz, Transparenz und Legitimität – bilden die Qualitätsstandards für Maßnahmen in der Demokratiepädagogik. Sie können als Planungs- und Reflexionsfolie für das eigene demokratiebildnerische Handeln dienen, aber auch Maßstäbe für Forschung in der Demokratiebildung sein (Gloe, 2025, S. 205).

In der Folge entstand ein scharfer Konflikt zwischen Vertreter*innen der Demokratiepädagogik und Vertreter*innen der Politikdidaktik (ausführlich dazu Beutel et al., 2022b). Politikdidaktiker*innen wie Peter Massing, Gotthart Breit oder Georg Weißeno kritisierten, dass Demokratiepädagogik zu stark auf soziale Kompetenzen fokussiere, dabei die politische Dimension vernachlässige und so eine Entpolitisierung des Lernens bewirken könnte,

indem sie eher eine allgemeine Erziehung zu demokratischem Verhalten als eine fachlich fundierte politische Bildung betreibt. Peter Massing kritisierte beispielsweise, dass der Demokratiebegriff der Demokratiepädagogik „soviel Substanz hat wie ein Maggiwürfel Fleischbrühe im Vergleich zu einer Rinderherde“ (Massing, 2002, S. 117).

Die Demokratiepädagogik legte ihren Fokus stärker auf Erfahrungslernen, Partizipation und demokratische Schulentwicklung. Ihre Vertreter*innen argumentieren primär pädagogisch und betonen die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen, die Voraussetzung für demokratische Teilhabe seien, und dass Demokratiebildung nicht allein auf kognitives Wissen reduziert werden dürfe (Beutel et al., 2022b). Trotz der anfänglich scharfen Gegensätze gibt es seit den 2010er Jahren Bestrebungen zur Annäherung. So wurde etwa der Versuch unternommen, Demokratiepädagogik und politische Bildung in einem „Ergänzungsverhältnis“ (ebd., S. 175) zu denken.

Die Kontroverse ist nach wie vor nicht vollständig beigelegt, doch hat sie zur Weiterentwicklung beider Disziplinen beigetragen. Während die politische Bildung sich stärker für partizipative und erfahrungsorientierte Lernmethoden geöffnet hat, haben Vertreter*innen der Demokratiepädagogik die Bedeutung fachlicher Systematik, also den systematischen Politikbegriff mit den Dimensionen Polity, Politics und Policy, die Kompetenzorientierung politischer Bildung sowie didaktische Grundprinzipien, wie beispielsweise Kontroversität oder Wissenschaftsorientierung, stärker anerkannt (Beutel et al., 2022b, S. 175).

4 Demokratiebildung heute: konzeptuelle Unschärfen?

Im Zuge der Auseinandersetzung zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung etablierten sich in der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche Begriffe: Demokratiepädagogik (Fauser, 2007), Demokratieverziehung (Grammes, 2017), Demokratiedidaktik (Lange & Himmelmann, 2010), Demokratielernen (Edelstein, 2005), Demokratie-Lernen (Himmelmann, 2016), Demokratiebildung (Kenner & Lange, 2018), radikale Demokratiebildung (Friedrichs, 2021), etc.. Neben der Kritik an dieser Unübersichtlichkeit (Widmaier, 2018) entstand eine intensive Debatte darüber, welche Konzepte den einzelnen Begrifflichkeiten zugrunde liegen würden.

Seit den 2010er Jahren beginnt sich dann im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs neben Demokratiepädagogik und politischer Bildung zunehmend der Begriff der Demokratiebildung durchzusetzen (May, 2022, S. 251). Michael May sieht in Demokratiebildung einen Integrationsbegriff. Demokratiebildung zielt darauf ab, Bürger*innen nicht nur in der Theorie, sondern auch praktisch auf ihre aktive Rolle in der Demokratie vorzubereiten. May betont, dass Demokratiebildung sowohl individuelle Kompetenzen als auch gesellschaftliche Strukturen umfasst, um demokratische Prozesse zu fördern und zu festigen:

„Demokratiebildung geht über die bloße Vermittlung von Wissen und Werten hinaus. Sie fördert die Fähigkeit, politische Prozesse kritisch zu reflektieren, partizipativ mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., S. 252).

Ein zentraler Aspekt ist die Verbindung von individueller und kollektiver Dimension:

„Demokratiebildung stärkt nicht nur das Individuum in seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen, die Partizipation und Mitbestimmung ermöglichen“ (ebd., S. 254).

Damit unterscheidet sich Demokratiebildung von traditionellen Konzepten wie der Demokratiepädagogik, die stärker auf erzieherische Ansätze und institutionelle Formate fokussiert ist, oder politischer Bildung, die sich stark auf die Vermittlung von Fachkonzepten und domänenspezifische Kompetenzen wie politische Urteilskompetenz und politische Handlungskompetenz fokussiert. May betont, dass Demokratiebildung eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen wie die gesellschaftliche Polarisierung oder globale Krisen sei, indem sie den Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft sicherstelle (May, 2022, S. 258).

Im Jahr 2018 legte die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) unter dem Vorsitz des thüringischen Ministers für Bildung, Jugend und Sport Helmut Holter angesichts der gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie des rasanten Voranschreitens der digitalen Transformation eine überarbeitete Form der KMK-Empfehlung zur Demokratiebildung mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 2018) vor. Der komplexe Titel enthält – mit der Trias der kompetenzorientierten Bestimmung von Demokratielernen als Wissen (Gegenstand), Wert (Ziel) und Handlungsbereitschaft (Praxis), der Fachebene mit der historisch-politischen Bildung sowie der Unterrichts- und Schulkultur mit der „Erziehung in der Schule“ – alle zentralen Elemente der Demokratiebildung. Nach dem Urteil von Beutel und Gloe ist die KMK-Empfehlung im Vergleich zu ihrer Vorgängerin

„differenzierter, teilweise anschaulicher, genauer und scheut nicht die Benennung außerschulischer Partner auch aus der Zivilgesellschaft. So gesehen dokumentiert er [sic] den erheblichen Fortschritt und die damit einhergehende Ausdifferenzierung der Akteurslandschaft sowie der damit verbundenen Erfahrungen in diesem Feld“ (Beutel & Gloe, 2020, S. 403).

Vor allem nach der KMK-Empfehlung von 2018 haben viele Bundesländer damit begonnen, diese durch eigene Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen weiter mit Leben zu füllen. Die Praxiswirksamkeit scheint dennoch begrenzt zu sein, da es zum einen an einer sichtbaren und materialisierbaren Form der Unterstützung fehlt. So könnten etwa durch die Zuweisung von Anrechnungsstunden die Pädagog*innen vor Ort in den Schulen ermächtigt werden, die Vorschläge auch wirklich umzusetzen. Zudem mangelt es, zum anderen, an einer entsprechenden flächendeckenden Professionalisierung auf allen Ebenen der Lehrer*innenbildung sowie einer entsprechend hinreichenden Wissenschaftsförderung in diesem Bereich (ausführlich Beutel & Gloe, 2023).

Im Jahr 2020 veröffentlichte die Bundesregierung mit dem 16. Kinder- und Jugendbericht unter dem Titel „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMFSFJ, 2020) erstmals ein umfassendes Gutachten, das die Demokratiebildung systematisch in ihren vielfältigen Facetten in den Fokus nimmt. Entgegen dem Wortlaut des Auftrags der Bundesregierung nutzen die Sachverständigen im Bericht selbst nicht die Begrifflichkeit

„demokratische Bildung“, sondern sprechen von „politischer Bildung“ oder „Politischer Bildung“. Im Bericht wird politische Bildung erst spät wie folgt definiert:

„Politische Bildung ist ein von Subjekten – in diesem Kontext von Kindern und Jugendlichen – getragener Prozess der Herausbildung von Mündigkeit, der sich an demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Solidarität, Emanzipation und Freiheit orientiert. Politische Bildung fördert das Vermögen, die politische Wirklichkeit im Hinblick auf die Durchsetzung demokratischer Prinzipien kritisch und reflektiert zu beurteilen. Sie entwickelt die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Im Unterschied zu anderen Formen politischer Erziehung ist politische Bildung weder affirmativ noch neutral“ (BMFSFJ, 2020, S. 527).

Das oberste Ziel politischer Bildung ist laut Bericht die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten und die Entwicklung kritischer Urteilskraft. Begründet wird diese Abweichung vom Auftrag der Bundesregierung durch die nur vordergründig lapidar scheinende Feststellung „Politische Bildung ist Demokratiebildung“ (ebd., S. 128). Hilfreich ist dagegen der Versuch, erstmals systematisch Demokratiebildung in den sozialen Räumen Familie, Kindertagesbetreuung, Schule, Berufsbildung, soziale Bewegungen, Medien, Kinder- und Jugendarbeit, parteinahe Jugendbildung, Hochschule, Freiwilligendienste und Bundeswehr zu untersuchen. Darüber hinaus nehmen die Expert*innen unter der Überschrift „Unterschätzte Räume“ die Bereiche Ganztagschule, Stationäre Settings der Hilfen zur Erziehung, Behindertenhilfe und Inklusion, Jugendstrafvollzug, Jugendsozialarbeit und Kinder- und Jugendparlamente in den Blick.

In den letzten Jahren haben sich viele Fachdidaktiken mit Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beschäftigt und damit, wie sie diese im jeweiligen Fachunterricht realisieren können (Achour et al., 2025a, 2025b; Barth & große Prues, 2025). Eine solche umfassende Verankerung von Demokratiebildung würde dazu beitragen, dass Schüler*innen Demokratie nicht nur als abstraktes Konzept verstehen, sondern als gelebte Praxis erfahren würden, die sie in allen Lebensbereichen aktiv mitgestalten können. Dafür müssen Lehrkräfte allerdings entsprechend professionalisiert werden.

5 Schulische Demokratiebildung in der Zukunft

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat in seiner Rede anlässlich des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023 gefordert, dass jede Schule eine Schule der Demokratie werden müsse (Steinmeier, 2023).

In einer idealen Zukunft haben Schulen den Appell von Frank-Walter Steinmeier umgesetzt und sich zu Orten entwickelt, an denen Demokratie nicht nur in Lehrplänen oder Leitbildern verankert ist, sondern aktiv gelebt wird. Diese „Schulen der Demokratie“ verkörpern Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität und fungieren als Mikrokosmen einer demokratischen Gesellschaft. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft – Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitungen und weiteres Schulpersonal – nehmen aktiv an einem dynamischen Prozess aus Dialog, Mitgestaltung und Entscheidungsfindung teil. Der Unter-

richt wird demokratisch gestaltet und in einem entsprechenden Fachunterricht erwerben die Schüler*innen entsprechendes Wissen.

Zentral für diese Transformation ist die Überzeugung, dass Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und politische Bildung in der Schule so verankert sein müssen, dass sie im täglichen Miteinander im Fachunterricht, über alle Unterrichtsfächer hinweg (als Querschnittsthema) und in der Schulkultur klar zur Geltung kommen. Dies zeigt sich beispielsweise durch die Einrichtung wirkungsvoller Beteiligungsstrukturen für Lernende mit echten Entscheidungskompetenzen. Eine Schule der Demokratie erkennt die Vielfalt ihrer Mitglieder als Bereicherung an und schafft ein Umfeld, in dem individuelle Talente und Interessen gefördert werden. Unterschiede werden nicht nur akzeptiert, sondern als Stärke betrachtet. Konflikte dienen dabei als Lerngelegenheiten, die durch Mediation und Streitschlichtung genutzt werden, um demokratische Kompetenzen zu vertiefen. Im Fachunterricht zeigt sich dies durch die systematische Förderung politischer Urteils- und Handlungskompetenz anhand fachlich fundierter Fragestellungen, die Kontroversität und Perspektivenvielfalt erfahrbar machen. Schulleitungen und Lehrkräfte übernehmen eine Vorbildfunktion und unterstützen die Schüler*innen, die über entsprechendes politisches Wissen verfügen, auf ihrem Weg zu selbstbewussten, verantwortungsvollen Bürger*innen.

Darüber hinaus öffnen sich diese Schulen nach außen und vernetzen sich mit lokalen Organisationen, Vereinen und politischen Institutionen. Schüler*innen werden ermutigt, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. So wird das Klassenzimmer zu einem erweiterten Lernort, an dem die Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft fließend sind.

In einer Welt, in der jede Schule eine Schule der Demokratie ist, wachsen Generationen heran, die nicht nur demokratische Prozesse verstehen, sondern auch die Fähigkeiten, die Werte und das Engagement mitbringen, um als aktive Gestalter*innen einer pluralistischen Gesellschaft zu wirken. Diese Schulen bilden die Grundlage für eine belastbare und lebendige Demokratie, die sich durch die aktive Beteiligung und das Engagement ihrer Bürger*innen stetig weiterentwickelt und den Herausforderungen trotzen kann, an denen es wahrlich nicht mangelt: Populismus und politische Polarisierung, Desinformation und Fake News, Erosion der Rechtsstaatlichkeit, Wahlbeeinflussung und Cyberangriffe, soziale Ungleichheit, Globalisierung und Migration, Klimawandel und Umweltkrisen, technologischer Wandel und Digitalisierung, Rückgang der Bürger*innenbeteiligung, Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit, Pandemien und Gesundheitskrisen, Korruption und Machtmissbrauch, demografischer Wandel, internationale Konflikte und Sicherheitsfragen oder Gefährdung der Meinungs- und Pressefreiheit.

Literatur und Internetquellen

- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025a). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783756616756>
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J., & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025b). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2560>

- Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In Adorno, T. W. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969* (S. 92–109). Suhrkamp.
- Amadeu Antonio Stiftung. (o. J.). *Todesopfer rechter Gewalt*. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/todesopfer-rechter-gewalt/>
- Barth, D., & große Prues, P. (Hrsg.). (2025). *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. Fachdidaktische Zugänge, Perspektiven und Potenziale*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2410>
- Becker, R. (2014). *Bildungserträge und andere Folgen der Bildungsexpansion*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/194146/bildungsertraege-und-andere-folgen-der-bildungsexpansion/>.
- Beutel, W., & Gloe, M. (2020). Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf?. In H. Berkesel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes & C. Welniak (Hrsg.), *Demokratie als Gesellschaftsform* (7. Jahrbuch Demokratiepädagogik, S. 396–405). Wochenschau Verlag.
- Beutel, W., & Gloe, M. (2023). Papier ist geduldig: Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018. In S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.), *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie* (Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, S. 180–204). Wochenschau Verlag.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022a). Partnerschaftspädagogik und erste Kontroversen. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 138–153). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022b). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 154–183). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Bönsch, M. (1978). *Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik: Reflexionen und Vorschläge für eine aufklärerische Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Ehrenwirth.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education 1916*. From the Collected Works of John Dewey: The Middle Years, Vol. 9, edited by JoAnn Boydston. Southern Illinois University Press. <https://doi.org/10.1086/591813>
- Edelstein, W. (2005). Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 208–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83389-1_18
- Edelstein, W. (2007). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. *Pädagogische Führung*, 18 (2007) 1, 8–9.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie leben und lernen. Gutachten und Programm* (BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bd. 96). BLK. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/239/pdf/heft96.pdf>
- Fauser, P. (2007). Demokratiepädagogik und Politische Bildung. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Wochenschau Verlag.
- Friedrichs, W. (2021). Radikale Demokratiebildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 97 (4), 430–445. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703015>
- Gagel, W. (1995). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989: Zwölf Lektionen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95782-5>

- Gloe, M. (2025). Das Magdeburger Manifest: Handlungsprogramm für Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung Band 1. Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 192–206). Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2011). Kooperation – Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In M. May & J. Schattschneider (Hrsg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen* (S. 39–65). Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (2017). Erziehung zum Staatsbürger. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (S. 67–87). Schneider Verlag Hohengehren.
- Grosser, D., Hättich, M., Oberreuter, H., & Sutor, B. (1976). *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*. Klett.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2006). *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5>
- Hein, P. U. (1984). *Protestkultur und Jugend: ästhetische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland*. LIT.
- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch* (4. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Kenner, S., & Lange, D. (Hrsg.). (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1034>
- Koch, P. (2017). Re-Education zur Demokratie und Werbung für Great Britain? Britische Kultur- und Sportpolitik und ihre Wirkungen auf Westfalen 1945–1949. In U. Gillhaus & A. Neuwöhner (Hrsg.), *Briten in Westfalen: Beziehungen und Begegnungen 1945–2017* (S. 67–89). Brill/ Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657786985_007
- Kuhn, H.-W., Massing, P., & Skuhr, W. (Hrsg.). (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05736-9>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2018 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Lange, D., & Himmelfmann, G. (Hrsg.). (2010). *Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung* (Bürgerbewusstsein, Bd. 4). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9>
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der Politischen Bildung* (S. 160–179). Wochenschau Verlag.
- Massing, P. (2021). *Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Normative und theoretische Grundlagen*. VS. <https://doi.org/10.36198/9783838557205>
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12
- Meseth, W. (2012). Education After Auschwitz in a United Germany. A Comparative Analysis of the Teaching of the History of National Socialism in East and West Germany. *European Education*, 44 (3), 13–38. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934440301>
- Nave-Herz, R. (1994). *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Leske+Budrich.
- Oberle, M. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 251–259). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oetinger, F. [Wilhelm, T.]. (1953). *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Metzler.
- Rößler, S. (2016). Blödmaschine Beutelsbach. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 276–284). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Rucht, D. (1994). *Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich*. Campus. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97316-0_87
- Schiele, S., & Schneider, H. (Hrsg.). (1987). *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*. Metzler.
- Schiele, S., & Schneider, H. (Hrsg.). (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Wochenschau Verlag.
- Steinmeier, F.-W. (2023, 12. Oktober). *Verleihung des Deutschen Schulpreises*. <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.html>
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (45), 17–27.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179–180). Ernst Klett.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieverzierung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2018, 258–266. <https://doi.org/10.3278/HBV1803W258>
- Widmaier, B. (2024). Demokratieförderung und Extremismusprävention. Ein kritischer Blick aus der Perspektive politischer Bildung und zivilgesellschaftlicher Demokratie. In H. Kleger & A. Klein (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Neue Formen der Bürgerbeteiligung als Demokratiestärkung* (S. 377-392). Springer.
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf

Markus Gloe, Prof. Dr., Direktor des Geschwister-Scholl-Instituts für Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

E-Mail: markus.gloe@gsi.uni-muenchen.de

Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft, Lehrereinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde, Politik & Gesellschaft, Oettingenstr. 67, 80538 München