



Zur Erhellung des „vermuteten Raums“

Qualitätsmerkmale Kooperativer Demokratiebildung aus Sicht von Schüler*innen

12.12.2021

Im Rahmen des:



KOMPETENZNETZWERK
Demokratiebildung im Jugendalter

Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel

Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Emil-Figge-Str. 50, 44225 Dortmund

Prof. Dr. Markus Gloe

Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft
Oettingenstr. 67, 80538 München

Prof. Dr. Sören Torrau

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

Johanna Beyer

Ludwig-Maximilians-Universität München, Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft
Oettingenstr. 67, 80538 München

Elif Güzel

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

Hans Falko Schumpich

Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Emil-Figge-Str. 50, 44225 Dortmund

Inhaltsverzeichnis

I. „SCHÜLER MIT VERANTWORTUNG“: EINFÜHRUNG	3
II. FORSCHUNGSaufTRAG	8
III. SYNOPSE	9
III.1 SYSTEMATIK DER SYNOPSE	9
III.2 ERGEBNISSE DER SYNOPSE.....	10
III.2.1. QUALITÄTSSTANDARDS GIBT ES NUR IM PLURAL, SIND ABER NICHT BELIEBIG.....	10
III.2.2. EMPIRISCHE STUDIEN SIND UNTERREPRÄSENTIERT	11
III.2.3. WIE KÖNNEN KRITERIEN GUTER KOOPERATION FÜR DEMOKRATIEBILDUNG SPEZIFIZIERT WERDEN?	12
III.2.4. FORMALER CHARAKTER DER HANDREICHUNGEN ERMÖGLICHT „PARTICIPATION IN PROGRESS“	13
III.2.5. INDIREKTE BERÜCKSICHTIGUNG DER VORSTELLUNGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN: DER „VERMUTETE RAUM“	14
III.2.6. DREI HAUPTSÄCHLICHE PARTIZIPATIONSVERSTÄNDNISSE.....	15
III.2.7. ABGRENZUNGSBEMÜHUNGEN DER KOOPERATIONSPARTNER	15
III.2.8. IM FOKUS: DER GANZTAG.....	16
IV. SCHÜLER*INNEN-INTERVIEWS.....	18
IV.1 METHODISCHES VORGEHEN	18
IV.2 BESCHREIBUNGEN DER PROJEKTE.....	20
IV.3 ERGEBNISSE.....	23
V. EINE TOOLBOX FÜR HANDREICHUNGEN: THESEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	28
V.1 MULTIDIMENSIONALE ANERKENNUNG UND WERTSCHÄTZUNG WERDEN EINGEFORDERT	28
V.2 SINNSTIFTUNG DURCH BIOGRAPHISCHE BEDEUTSAMKEIT, DEN ERFAHRUNGSRAUM DER GRUPPE UND KONZEPTIONELLE EINBINDUNG IN DIE SCHULE	28
V.3 NOTWENDIGKEIT VON KLARHEIT ÜBER FORM UND ANGEBOT DER UNTERSTÜTZUNG	29
V.4 DURCH EMPOWERMENT ZUR ERÖFFNUNG VON LERNRÄUMEN AM „LERNGELÄNDER“	30
V.5 REFLEKTIERTE ERKENNTNIS STÄRKT DEMOKRATIEBEZOGENE AKTIVITÄT UND VERANTWORTUNGSÜBERNAHME	31
V.6 PROJEKTE WIRKEN ALS CHANGE JOURNEY – AN UNGEWISSHEIT WÄCHST ZUVERSICHT	32
V.7 PARTIZIPATION UND DEMOKRATIELERNEN MÜSSEN VERKNÜPFT WERDEN	33
VI. LITERATUR	35
VII. ANHANG.....	45
A: INTERVIEWLEITFADEN.....	45
IMPRESSUM.....	50
ÜBER DIE AUTOR*INNEN.....	51

I. „Schüler mit Verantwortung“: Einführung

„Mir wurde bewusst, dass wir als relativ junge Schüler, dass wir da einen unfassbar großen Einfluss haben können und dass wir auch ernst genommen werden.“ (Bea)

„Wir haben uns überlegt [...]: Okay, was genau gehört denn für uns persönlich zu einer Demokratie dazu?“ (Sara)

„Die SMV hat schon viele Projekte gemacht. [...] Wir sind Schüler mit Verantwortung, das heißt SMV.“ (Mirko)

Dies sind drei Äußerungen von Jugendlichen zu ihren Erfahrungen in Projekten, die in Kooperation zwischen Schule und zivilgesellschaftlichen Partner*innen gestaltet wurden. Die Jugendlichen reflektieren, wie sie in Projekten an der Entwicklung des sozialen, gesellschaftlichen und politischen Miteinanders teilhaben und wie sie dabei als Akteur*innen „selbstreflexive Beziehungen zu sich selbst“ (Engel/Jörissen 2019, 565) anstoßen konnten.

Wie verstehen Jugendliche Demokratie in ihren kooperativen Demokratiebildungsprojekten, was „gehört“ für sie „persönlich zu einer Demokratie dazu“? Welche Bedeutung haben dabei „Verantwortung“, Einflussnahme auf Entscheidungsträger*innen oder das „Ernst-genommen-werden“? Wie erkunden Jugendliche in kooperativen Projekten, „dass ein politisches Gemeinwesen letztlich vom Engagement seiner Bürger für die öffentlichen Angelegenheiten getragen wird“ (Vorländer 2001, 21)?

Diese Fragen leiten das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Forschungsprojekts. Kooperationen versprechen nicht nur eine inhaltliche Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen, etwa wenn sie anlassbezogen zum Jubiläum der Nürnberger Prozesse Stadtgesellschaft mitgestalten oder politische Sozialisation in Jugendkulturen mit einem thematisch begleiteten und mit Partner*innen organisierten Konzert hervorheben (vgl. Kapitel IV). Kooperationen zielen ebenso auf „die Ermöglichung von Partizipation“ (Müller-Kuhn 2021, 294) als Kennenlernen und Entwicklung von Gelegenheitsstrukturen, die schulisch verankert sind und zugleich schulische Kontexte phasenweise erweitern. In kooperativen Demokratiebildungsprojekten entwickeln Kinder und Jugendliche – idealerweise – in aufgaben-



bezogenen und handlungsfordernden Situationen Themen, stellen problemorientiert Fragen, üben Kritik, forschen, treffen Entscheidungen, und setzen über längere Zeiträume eigene Vorstellungen zur Entwicklung des gesellschaftlichen und politischen Miteinanders um.

Partizipation ist ein zentrales Merkmal demokratisch verfasster Gesellschaften: „Demokratie ist also die ausdrückliche institutionelle Anerkennung der Tatsache, dass die Menschen selbst für die Regelung des Zusammenlebens zuständig sind, dass diese Regelung nicht nur Sache einer oder einiger Person(en) ist und dass sie der tätigen Teilnahme möglichst aller bedarf, um allgemeine Zustimmung zu verdienen.“ (Ladwig 2020, 24). Partizipation ist z.B. aus Perspektive eines deliberativen Demokratieverständnisses ein zentrales Prinzip sozialer Interaktionen. Fokussiert wird dann der Eigenwert politischer Teilhabe, der auf deliberativen, verständigungsorientierten Kommunikationsformen aufbaut und auf die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche zielt – darunter auch Schule und Unterricht. Die „Produktivkraft Kommunikation“ (Habermas 1990, 36) soll in diesen Bereichen argumentative Auseinandersetzungen, Verständigungen und Entscheidungen zu öffentlichen Angelegenheiten ermöglichen. Konventionelle und institutionalisierte Partizipationsformen (z.B. das Ausüben eines politischen Amtes) sind ebenso wie unkonventionelle oder (noch) nicht institutionalisierte Formen wie die Beteiligung an sozialen Bewegungen in politische Willensbildungsprozesse eingewoben. In diesem Verständnis engagieren sich Bürger*innen in verschiedenen sozialen Kontexten mit dem – emanzipatorischen und empowernden – Anspruch des Rechts auf Teilhabe an Institutionen und politischen Entscheidungsprozessen (vgl. Schmidt 2008, 243). Dies ist nicht nur herrschaftstheoretisch als Legitimation und Machtbeschränkung politischer Entscheidungen relevant. Es wird auch ein Bild demokratischer Gesellschaften aufgerufen, die sich immer schon partizipativ mit dem „Wissen, Urteilen, Können und Wollen“ (Reinhardt 2019, 24) ihrer Bürger*innen konstituieren: „Partizipation soll heißen: die allgemeine und chancengleiche Teilnahme an diskursiven Willensbildungsprozessen.“ (Habermas 1973, 183).

Damit rücken neben dem Handeln im politischen System auch Formen der Teilhabe an zivilgesellschaftlicher Protestartikulation beziehungsweise Interventionen und bürgerschaftliches Engagement in den Mittelpunkt, die der Entscheidung zur Partizipation bedürfen. Für demokratische Unterrichts- und Schulkulturentwicklung stellt sich die Aufgabe, mit Jugendlichen *gemeinsam verschiedene* Bildungswege zu gestalten, die zur „verantwortlichen Teilhabe an den öffentlichen Angelegenheiten“ (Sarcinelli/Gensicke 2000, 58-59) befähigen können.

Partizipation ist aufgrund dessen ein Schlüsselbegriff didaktischer Theoriebildung. Aufgabe und Herausforderung kooperativer Demokratiebildungsprojekte ist es, verschiedene (politi-

sche) Partizipationsmöglichkeiten gemeinsam mit Jugendlichen zu entwickeln und zu erproben: Wie können Jugendliche immer schon in Bildungsprozessen „als Gleiche an der Gestaltung ihres Gemeinwesens mitwirken“ (Ladwig 2020, 24), ohne dabei erzieherische Verantwortung zurückzuweisen oder Machtstrukturen zu ignorieren? Dazu werden in unterschiedlichen Domänen verschiedene Partizipationsbegriffe und -kontexte aufgerufen. Thematisiert wird u.a.,

- inwiefern in politischen Bildungsprozessen Partizipation nicht nur ein Ziel, d.h. Partizipationsfähigkeit, sondern „auch Weg sein muss“ (Achour/Gill 2020, 23) – also „reale politische Partizipation von Schüler*innen“ (Wohnig 2020b, 191) in politischen Willensbildungsprozessen gestärkt werden sollte;
- inwiefern politikwissenschaftliche Verständnisse von Partizipation, etwa „als die Einflussnahme auf politische Entscheidungsträger durch Personen, die formell nicht befugt sind, politische Entscheidungen zu treffen“ (Nissen 2020, 60) zur Gestaltung von „Partizipationswegen“ herangezogen werden müssen;
- wie Möglichkeiten zur „Entwicklung einer neuen *Gelegenheitsinfrastruktur* zum gesellschaftlichen und politischen Engagement“ (Sarcinelli/Gensicke 2000, 68-69, Hervorhebung im Original) einzuschätzen sind, etwa beim Sammeln lebensweltlicher Erfahrungen im sozialen Nahraum beziehungsweise als „soziale Partizipation“ (Engartner u.a. 2021, 62);
- wie Partizipation selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden und Bürgermodelle reflektiert werden können (u.a. Grammes/Torrau 2021, Trimcev 2020, Weiss 2020);
- wie „Partizipation als demokratische Alltagskultur“ (Hedtke 2020, 144) in schulischen Kontexten umgesetzt und als Praktik verstanden werden kann, „die auf der wechselseitigen Anerkennung der politischen Teilhaberechte der von Entscheidungen Betroffenen basiert“ (ebd.; Prengel 2013);
- wie Partizipation kinderrechtsorientiert weiterentwickelt werden kann, indem Kinder und Jugendliche immer schon als „citizens with agency“ (Starkey 2020) anerkannt werden (z.B. Bollig 2020) und wie Subjektivationsprozesse von Kindern als politisch handlungsfähige Akteur*innen verstanden werden können;
- inwiefern Partizipation als zentraler Baustein demokratischer Schulentwicklung initiiert werden kann, etwa mit Partizipationswünschen von Schüler*innen (u.a. Müller-Kuhn 2021);

- welche Formen, Abstufungen und Graduierungen von (Schein-)Partizipation in schulischen und außerschulischen Kontexten identifiziert werden können (z.B. Partizipationsleiter, Partizipationswürfel; u.a. Abs 2006, Helsper/Lingkost 2013; Reinhardt 2009);
- wie Partizipation in digitaler demokratischer Unterrichts- und Schulkulturentwicklung konzipiert werden kann, etwa durch Veränderungen von Interaktionen in der digitalen Transformation (z.B. Kenner/Lange 2020).

Die Entwicklung kooperativer Demokratiebildungsprojekte an der Schnittstelle von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen erfordert Überlegungen zur Frage, welche Rollen junge Menschen in Projekten einnehmen (sollen) und wie sie das Verhältnis zwischen Demokratie, Gesellschaft und Erziehung in verschiedenen Kontexten bestimmen. Dazu wurden in der vorliegenden explorativen Interviewstudie die Vorstellungen von Jugendlichen in kooperativen Projekten in den Mittelpunkt gestellt: Welche Erwartungen haben Schüler*innen an Demokratiebildungsprojekte? Welche Vorstellungen haben sie zu Merkmalen guter Kooperation in Demokratiebildungsprojekten, um Partizipation in welchen Zusammenhängen (mit)gestalten zu können?

In der Politikdidaktik, in der politischen Bildung und in demokratie- und schulpädagogischen Diskursen wurde seit Anfang der 2000er Jahre heftig über die Begrifflichkeiten in diesem Feld gestritten. Die dabei entstandenen Diskurse, Abgrenzungen, Diskussionsbeiträge sowie die aus heutiger Sicht der Demokratiepädagogik zuzurechnenden Entwicklungsprojekte sind spätestens ab Mitte der 2000er-Dekade unter dem Stichwort „Kontroverse zur Demokratiepädagogik“ (exemplarisch May 2008; Massing 2010; Röken 2011; Wohnig 2017) verhandelt worden. Zuletzt sind die verwendeten Begriffe um den Begriff der „Demokratiebildung“ erweitert worden (z.B. Kenner/Lange 2020). Es ist dabei eine Debatte entstanden, „die zumindest in der Schärfe der Auseinandersetzung überrascht“ (Röken 2011, 169) und die als „größte(r) und schärfste(r) Streit in der Politikdidaktik seit den politischen Zielkämpfen der 1970er Jahre“ wahrgenommen worden ist (Petrik 2007, 67). Im Kontext dieses Projektes wurde deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen selbst ganz verschiedene Begriffe verwenden: Demokratie lernen, Demokratie erfahren, für Demokratie erzogen werden, sich selbst demokratisch wahrnehmen...

Wenn in diesem Abschlussbericht der Begriff „Demokratiebildung“ verwendet wird, so erfolgt dies im Anschluss an die Verwendung des Begriffes durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Die Ausführungen in diesem Bericht sollen aber zugleich als Anregung verstanden werden, sich über die eigenen Begriffe und Konzepte Klarheit zu verschaffen.



Der vorliegende Bericht fokussiert die Rekonstruktion entwickelter Lernräume an der Schnittstelle von außerschulischer und schulischer Bildungsarbeit in kooperativen Projekten, auf der Grundlage der Vorstellungen der jungen Menschen, die diese (mit)gestaltet haben. Dabei wurden Projekte ausgewählt, die die schulischen und/oder außerschulischen Akteur*innen selbst als kooperative Demokratiebildungsprojekte verstehen beziehungsweise verstanden haben.

Der Bericht soll es ermöglichen, mit dem Fokus auf Vorstellungen der Jugendlichen Merkmale guter kooperativer Demokratiebildungsprojekte zu reflektieren und weiterentwickeln zu können. Die dargestellten Ergebnisse aus der Synopse bereits bestehender Handreichungen und Forschungsliteratur und aus der explorativen Interviewstudie sind aufgrund dessen keine Anleitungen, sondern reflexiv zu verstehende Stützpfeiler, die mit den Vorstellungen junger Menschen bei der Analyse und Entwicklung von Merkmalskatalogen Orientierung stiften können.

II. Forschungsauftrag

Für die wissenschaftliche Begleitung der DKJS im Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Jugendalter“ wurden zwei wesentliche Ziele, welche die Entwicklung von Qualitätskriterien für kooperative Demokratiebildung unterstützen sollen, festgelegt.

Einerseits sollte eine Recherche bisheriger Qualitätsbeschreibungen und -kriterien kooperativer Demokratiebildung mit vorhandenen Handlungsempfehlungen und Kriterienkatalogen zur Qualität kooperativer Demokratiebildung zwischen Schulen und außerschulischen Partner*innen durchgeführt werden. Die Ergebnisse flossen in eine entsprechende Synopse (vgl. Kapitel III) ein.

Andererseits sollte eine Erhebung zur Sichtweise Jugendlicher auf die Qualität kooperativer Demokratiebildung erfolgen. Dazu wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mithilfe dessen sich die Sichtweise Jugendlicher auf gute kooperative Demokratiebildungsprojekte explorativ erheben ließ (vgl. Kapitel IV). Im Mittelpunkt stand die zentrale Leitfrage, was sich Jugendliche unter gelungenen Demokratiebildungsprojekten vorstellen.

III. Synopse

Anhand der einschlägigen, aktuellen Forschungsliteratur zum Themenbereich „Demokratiebildung im Jugendalter“ wurden in Form einer Synopse zentrale Beobachtungen zu bisherigen Qualitätsbeschreibungen und -kriterien kooperativer Demokratiebildung erarbeitet. Dabei wurden acht wesentliche Aspekte zusammengetragen, zu denen jeweils Beobachtungen sowie mögliche Anschlussstellen für die weitere Arbeit der DKJS sowie die anschließende Interviewstudie festgehalten wurden.

III.1 Systematik der Synopse

„Beteiligung zielt darauf ab, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und damit vonseiten der Erwachsenen Macht abzugeben.“ (BMBF 2015, 7)

Qualitätsstandards zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen werden – wie im einleitenden Zitat – für unterschiedliche Praxisfelder bestimmt. Dazu werden von Bundesministerien, Vereinen, Landesinstituten für Lehrer*innenbildung, Stiftungen und weiteren Akteur*innen Leitfäden beziehungsweise Handreichungen veröffentlicht, mit denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die Lernumgebungen partizipativ gestalten wollen, überwiegend normativ an den Gegenstand herangeführt werden. In diesen Dokumenten können alltags-theoretische Annahmen bestimmt werden, wie kooperative Demokratiebildungsprojekte gestaltet werden sollten. Die Handlungsanweisungen, die sich häufig in konkreten Merkmalen niederschlagen, sind zur didaktischen Theoriebildung und Weiterentwicklung von Merkmalskatalogen relevant, da so die empirischen Fälle (d.h. die Vorstellungen der Jugendlichen, vgl. Kapitel IV) kontrastiert werden können. Leitfäden und Handreichungen enthalten implizite Didaktiken zur Gestaltung von „Partizipationswegen“ (vgl. Kapitel I): Was wird unter „guter“ kooperativer Demokratiebildung verstanden, und welche Merkmale werden auf Grundlage welcher Partizipationsverständnisse dazu herangezogen?

Dazu wurden in einer Synopse im Recherchezeitraum von November 2020 bis Mai 2021 (Rechercheschluss: 28. Mai 2021) Handreichungen und Leitfäden analysiert, die sich einerseits mit Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteur*innen beschäftigen und andererseits im Kern – merkmalsgebunden – demokratische Bildungsprozesse mit Handlungsanweisungen initiieren wollen. Diese wurden hinsichtlich Definitionen kooperativer Demokratiebildung, von Partizipation und der Bestimmung von Merkmalen (d.h. explizit aufgeführte Qualitätskriterien) tabellarisch erfasst und kontrastiv verglichen. Ergänzend wurden wissenschaftliche Publikationen herangezogen, die sich aus sozialwissenschaftlich-

fachdidaktischer beziehungsweise politikdidaktischer oder demokratiepädagogischer Perspektive implizit oder explizit mit den in den Handreichungen kodifizierten normativen Handlungsanleitungen systematisch auseinandersetzen, um Partizipationsverständnisse und Prämissen zur Gestaltung demokratischer Bildungsprozesse sichtbar zu machen. In die Synopse sind auch Veröffentlichungen aus empirischer Bildungsforschung und Schulpädagogik eingeflossen, sofern sie den in diesem Forschungsprojekt vorliegenden Untersuchungsgegenstand adressieren.

Ziel ist es, einen Überblick über Bezeichnungen, Verwendungs- und Verständnisweisen kooperativer Demokratiebildungsprojekte in (normierenden) Handreichungen und Leitfäden zu bekommen. Dazu war bei der Erstellung der Synopse die Frage leitend, welche impliziten Didaktiken sich rekonstruieren lassen. Diese sind für die erkenntnisleitende Frage, was sich Jugendliche unter gelungenen Demokratiebildungsprojekten vorstellen relevant, um Lehr- und Lernprozesse zwischen außerschulischen und schulischen Akteur*innen zu rekonstruieren.

III.2 Ergebnisse der Synopse

III.2.1. Qualitätsstandards gibt es nur im Plural, sind aber nicht beliebig

Beobachtung:

Es lassen sich verschiedene Textsorten zu Kooperationen von außerschulischer und schulischer in Demokratiebildungsprojekten unterscheiden: Handreichungen, Positionspapiere, Überblicke (Kombinationen aus wissenschaftlichen Analysen und normativen Setzungen) und wissenschaftliche Fachbeiträge. Diese verschiedenen Publikationen verfolgen unterschiedliche Absichten mit unterschiedlichen Zielvorstellungen, die nicht immer explizit transparent gemacht werden.

Diese Vielfalt ist ein Ausdruck unterschiedlicher, situativer Anforderungen zur Gestaltung von demokratiebildenden Prozessen mit je besonderen Herausforderungen. Sie verweist insgesamt auf einen pädagogischen Zugang, ein situatives Unterscheiden-Können, und repräsentiert zugleich zivilgesellschaftliche Vielfalt: „Qualitätsstandards gibt es nur im Plural.“ Qualitätsstandards sind deshalb jedoch in den Dokumenten nicht als beliebig misszuverstehen, sondern markieren einen demokratischen Bildungsauftrag.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Bei der Entwicklung eigener Handreichungen ist es wichtig, den jeweiligen Kontext, in dem das Dokument verwendet werden soll, zu explizieren. Die DKJS sollte z.B. nicht den Anspruch erheben, das „eine“ Dokument zu produzieren, sondern einen Beitrag mit dem Schwerpunkt Schüler*innenvorstellungen bereitzustellen.
- Bei der Erstellung von Handreichungen, Positionspapieren oder Überblicken sollte die DKJS in den eigenen Zielvorstellungen (z.B. pädagogische Absichten von bildungspolitischen markieren usw.) transparent machen.
- Bei Veröffentlichungen sollten die Eckpunkte des jeweils zugrundeliegenden Konzepts (Vorstellung) von Demokratie expliziert werden.

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Ballhausen 2018; Becker 2018; Ehnert & Hädicke 2020; Gerdes 2021; Schmitt 2019; Wohnig 2018a; Wohnig 2019; Wohnig 2021a

III.2.2. Empirische Studien sind unterrepräsentiert

Beobachtung:

Bei der Entwicklung und Formulierung von Qualitätsstandards sind empirische Studien insgesamt unterrepräsentiert. Empirische Daten zu den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu Merkmalen guter Kooperation in Projekten der Demokratiebildung gibt es nicht.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Es lässt sich ein Forschungsdesiderat erkennen, das eine systematische und dauerhafte wissenschaftliche Begleitung als notwendig unterstreicht. Dies betrifft etwa die Rolle von peers als „Prädiktor eines Partizipationwunsches“ (Müller-Kuhn 2021, 319).
- Es sollte Wert auf wissenschaftliche Methoden und sichere Formate der Datenerhebung gelegt werden. Dazu zählen der Einsatz konzeptionell gut gearbeiteter Konstrukte sowie „mixed-methods“-Designs. Kurzatmige Situationsevaluationen helfen nicht.
- Es sollten Wege gefunden werden, wie in Veranstaltungen und Evaluationen der DKJS die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden können.

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Ballhausen 2018; Becker 2018; Becker & Christ 2018; BMFSFJ 2020; GEMINI 2021; Goll 2018; Landeszentrale für politische Bildung 2021; Reinhardt 2020; Sturzenhecker 2018; Wohnig 2020a

III.2.3. Wie können Kriterien guter Kooperation für Demokratiebildung spezifiziert werden?

Beobachtung:

Kriterien guter Kooperation zur Demokratiebildung unterscheiden sich zuvorderst nicht von Kriterien guter Kooperation in anderen Bereichen. Zu beobachten ist eine Vermeidung expliziter normativer Setzungen.

Zentrale Qualitätskriterien sind (in unterschiedlicher, nicht hierarchischer Gewichtung):

- Kooperation als offener Prozess
- Systematische, verbindliche und thematisch offene Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche (z.B. Themen- und Entscheidungsfindung)
- Niedrigschwelliger, inklusiver Zugang für Kinder und Jugendliche
- gemeinsames Bildungskonzept
- Grundhaltung der Partizipation und Anerkennung
- Gute Kommunikation (Dialog zwischen den Akteur*innen)
- Transparenz und Verbindlichkeit von Zielen, Erwartungen, Entscheidungen, Formen
- Passende Methoden
- Systematische Qualifikation der Bildner*innen
- begleitendes Monitoring, Dokumentation und Evaluation
- „Outreach“ (Aufbau von Netzwerken, Außenwirkung, sichtbare öffentliche Resonanzen)
- Verstetigung der Kooperation
- „Mehrwert“: Ermöglichung „eigener“, in der Kooperation begründeter Zugänge zum Thema zwischen Schule und Bildungspartnern
 - Eigenlogiken der Partner sichtbar machen/reflektieren;
 - diese Eigenlogiken werden gewahrt und ergänzen sich;
 - es gibt wenig gemeinsame Vorstellungen von Didaktik/Lernen zwischen Schule und non-formalem Lernen (gilt auch in der Demokratiebildung)

- Schule ist bei OPENION als „Sozialraum“ konzipiert – diese Beschreibung ist praktisch wenig haltbar (Schule ist immer Sozialraum und organisiertes/formalisiertes Lernen zugleich); Problem formalisiertes Lernen und non-formale Bildung
 - Curriculare Anschlussfähigkeit
 - Verzahnung von (ggf. unterschiedlich strukturierten) Bildungsleistungen
 - Kooperation ermöglicht individuellen Lernzuwachs
 - Umsetzung („Erfolge“)/Produktorientierung
 - Bildungsungerechtigkeiten abbauen
 - Grad des Einbezugs von Eltern
 - Regionaler Bezug

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Zur Arbeit an Qualitätsstandards kooperativer Demokratiebildungsprojekte sollte die selbstreflexive Frage gestellt werden, was für ein Konzept von Demokratiebildung die Träger*innen selbst mitbringen.
- Außerdem erscheint es nötig Transparenz zu schaffen. Dazu gehört die Arbeit an den eigenen Konzepten und Begriffen. Ein Offenlegen der eigenen Begriffe und Konzepte ist dringend geboten.

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Becker 2018; BMFSFJ 2020; Ehnert & Hädicke 2019; Ehnert & Hädicke 2020; GEMINI 2021; Goll 2018; Schmitt 2019; Wohnig 2018a; Wohnig 2019

III.2.4. Formaler Charakter der Handreichungen ermöglicht „participation in progress“

Beobachtung:

Handreichungen sind formal konzipiert, sie gehen nicht/wenig bestimmt auf inhaltliche Projektgestaltungen ein (z.B. spezifische Kooperationskriterien oder Partizipationsvorstellungen zu einem künstlerisch-ästhetischen Projekt im Vergleich zu einer Kooperation mit historischem Schwerpunkt).

Diese „formale Offenheit“ ermöglicht es den Kooperierenden, selbst inhaltliche Schwerpunkte zu setzen – mit dem „formalen Rahmen“, was Partizipation, Kooperation und Demokratie bedeuten. Dies wiederum ermöglicht es den Akteur*innen, Themenschwerpunkte zu setzen, eine „participation in progress“.

Partizipation muss als demokratische Teilhabe konzipiert werden – nicht jede Form von Partizipation ist demokratisch, zum Teil beruht sie auf exkludierenden Entscheidungen.

Themen können nicht vollständig „beliebig“ sein, sondern sollten einen politischen und zugleich den Normen von Demokratie verpflichteten inneren Kern enthalten.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- In der anschließenden Interviewstudie sollte ein Schwerpunkt auf dieses Spannungsfeld gelegt werden: Wie wird der „formale Rahmen“ von den Akteur*innen gefüllt? Wie entwickeln sich Qualitätsvorstellungen und -ansprüche „in progress“? Wie bezieht sich das Handlungsfeld/Thema auf ein Konzept von Demokratie?

Herangezogene Literatur in Auswahl:

BMFSFJ 2020; Bremer/Schlitt/Zosel 2018; de Souza Martins & Elverich 2019; Ehnert & Hädicke 2020; Emde 2021; GEMINI 2021; Wohnig 2021a

III.2.5. Indirekte Berücksichtigung der Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen: der „vermutete Raum“

Beobachtung:

Es besteht die Möglichkeit, dass in Qualitätsstandards Vorstellungen und Sichtweisen von Jugendlichen immer schon *indirekt* berücksichtigt werden („vermuteter Raum“), z.B. in Demokratiekonzepten oder in der Gestaltung von Lernumgebungen, die von Annahmen geleitet sind, wie Bildungsprozesse zwischen Schule und außerschulischen Partnern demokratiebildend wirken können. Diese Annahmen stützen sich – in sehr unterschiedlichen Ausprägungen – auf Forschungsergebnisse.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Eine empirische Absicherung der Beobachtung ist dringend notwendig: Erhebung der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen zur Explizierung des „vermuteten Raumes“

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Bremer 2020; GEMINI 2021; Munderlein 2018; Sturzenhecker 2018; Wohnig 2020a; Wohnig 2020b

III.2.6. Drei hauptsächliche Partizipationsverständnisse

Beobachtung:

In den Dokumenten lassen sich vordergründig drei formale Verständnisse von Partizipation rekonstruieren:

- A) Empowerment zu Partizipation in...
- B) Im Projekt partizipieren
- C) Verknüpfung beider: „Die Sache selbst hat (unterschiedliche) Methoden.“

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Eine Arbeit an den verwendeten Konzepten und Begriffen von Partizipation sowie eine Offenlegung ist notwendig: Was versteht die DKJS unter Partizipation? Welchen Stellenwert räumt die DKJS Partizipation in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen bei eigenen Veranstaltungen und Projekten ein? Erfolgt eine Explikation des zugrundeliegenden Konzepts gegenüber den Kindern und Jugendlichen?

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Abs & Moldenhauer 2021; Becker 2018; Becker 2020; BMFSFJ 2020; Bremer/Schlitt/Zosel 2018; Ehnert & Hädicke 2019; Ehnert & Hädicke 2020; Hedtke 2020; Wohnig 2018a; Wohnig 2021b

III.2.7. Abgrenzungsbemühungen der Kooperationspartner

Beobachtung:

Es sind „Abgrenzungsbemühungen“ und Suchbewegungen nach den „einheimischen Begriffen“ der Kooperationspartner erkennbar. Stellenweise werden zunächst Kriterien der außerschulischen politischen Bildungsarbeit aufgestellt, die bildungstheoretisch und didaktisch strukturiert sind (z.B. Lebensweltbezug). Das dann darauffolgende Kooperationsverständnis, das ebenfalls in Kriterien gefasst wird, steht diesem stellenweise entgegen: Es geht so um eine Sicherstellung, dass außerschulische Bildung in der Kooperation mit Schule nicht „ver-einnahmt“ oder „verwässert“ wird.

Non-formale politische und demokratische Bildung will nicht primär Lernen in didaktisch engen Feldern organisieren wie die Schulen als Partner, sondern fragt nach dem Lernen in Begegnung und sozialer Gestaltung gemeinsamer Erfahrungen und Räume.

Es erscheint lohnenswert, diese „Problemstelle“ oder Gelenkstelle zu fokussieren, dass die Kriterien für gute Kooperation, die bildungstheoretisch und fachdidaktisch begründet werden könnten (z.B. „Andockstellen“ bei der Lebensweltorientierung, Verbindungslinien von schulischer Fachdidaktik zu Bildungskonzepten außerhalb usw.), der „Gefahr“ ausgesetzt sein könnten, dass pädagogische Kriterien mit Kriterien auf einer *strukturellen-formalen* Ebene überlagert werden könnten.

Mit anderen Worten: Das Hinweisen auf eigene Strukturlogiken, auf eigene Ansätze, erschwert möglicherweise in den Kriterien den Blick auf die gemeinsame Sache: Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen von und mit Kindern und Jugendlichen.

So könnte der Fokus auf dem „Dazwischen“ von Schule und außerschulischer Bildung liegen, und nicht auf dem „Dazwischen-Sein“ von Kindern und Jugendlichen mit einem (Sach-)Gegenstand von Demokratielernen, der gerade durch die Kooperation von Schule/außerschulischer Bildung entsteht.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Bei der Erhebung der Qualitätsstandards aus Sicht der Kinder und Jugendlichen scheint es sinnvoll, darauf zu achten, ob ggf. unterschiedliche Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersstufen beziehungsweise Lebenslagen zum Tragen kommen und sich somit unterschiedliche Merkmale identifizieren lassen.
- Qualitätsstandards sollten auch zusammen mit Kindern und Jugendlichen (ggf. entsprechend für unterschiedliche Altersstufen) formuliert werden: „Ich...“ / „Für mich...“.

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Ahrlrichs 2019; Ballhausen 2018; Becker 2018; Becker 2020; Bludau 2017; BMFSFJ 2020; Elverich 2020; Goll 2018; Hafenegger 2019; Schmitt 2019; Wohnig 2021a; Züchner 2018

III.2.8. Im Fokus: Der Ganzttag

Beobachtung:

Demokratieprojekte beziehen sich überwiegend auf Ganztagschulen. Es lässt sich ein Fokus auf den Ganzttag erkennen, der den Handlungsrahmen vorgibt: schulische Rahmenbedingungen bleiben dominant und ermöglichen erst Kooperationen.

Mögliche Anschlussstellen und Fokuspunkte:

- Folgende Fragen sollten reflektiert werden: Welches Bild von Schule wird gezeichnet? Gibt es gemeinsam teilbare Vorstellungen und Konzepte von Lernen, Leistung und Anerkennung? Welche Verständnisweisen von Ganztagschulen werden erkennbar, welche dabei bevorzugt? Wo liegt jeweils die Priorität – bei den außerschulischen Akteur*innen, bei den Schulen, bei gleichgewichtiger Zuweisung von Bedeutung?
- Schule kann als „Membran“ gesehen werden: Öffnung zur (Zivil-)Gesellschaft, zu außerschulischer politischer Bildung (z.B. Schule als kommunaler Akteur, Schule als Lebensort, Schule als Kooperationspartner von Zivilgesellschaft usw.).
- Kooperationen sollten als Teil einer Demokratischen Bildungslandschaft gedacht werden.

Herangezogene Literatur in Auswahl:

Ahlrichs 2019; Becker 2018; BMFSFJ 2020; Butterer & Wohnig 2019; Deinet et al. 2018; Goll 2018; Hafeneger 2020; Overwien 2018; StEG 2016; Sturzenhecker 2018; Wohnig 2018b; Wohnig 2020a; Züchner 2018

Für die gesamte Synopse herangezogene Leitfäden und Handreichungen in Auswahl:

BMFSFJ 2015; DeGeDe 2021; Fehser et al. 2019; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019; Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2021; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2021; Schmitt 2013; Stiftung SPI 2007; vbw e. V. 2020; Voigt et al. 2018

IV. Schüler*innen-Interviews

IV.1 Methodisches Vorgehen

Um sich den Vorstellungen der Schüler*innen über die Qualität kooperativer Demokratiebildung zu nähern, wurden leitfadengestützte Interviews sowohl in Form von Einzelgesprächen als auch von Fokusgruppengesprächen durchgeführt. Insgesamt wurden 25 Schüler*innen interviewt. Es wurden Interviews mit 9 Schüler*innen aus Nürnberg, 3 Schüler*innen aus Soest, 5 Schüler*innen aus München, 4 Schüler*innen aus Kleve, 5 Schüler*innen aus Wulfen und 4 Schüler*innen aus Gelsenkirchen geführt. Darüber hinaus wurden zur Kontrastierung in einem Projekt 3 Interviews mit außerschulischen Partner*innen und Lehrer*innen durchgeführt.

Um Lernen und Bildungserfahrungen von Jugendlichen in kooperativen Projekten zu rekonstruieren und um demokratiebildende, dem demokratischen Engagement und Handeln förderliche Lernprozesse zu analysieren, wurde die Reflexive Grounded Theory nach Breuer et al (2019) verwendet. Diese ist eine Variante der Grounded Theory nach Glaser und Strauß und ermöglicht es, soziale Handlungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu fokussieren. Das Forschungsdesign sollte eine Orientierung an der „Performanz des Lehrens und Lernens, an dem situativen und praktischen Vollzug“ (Breidenstein 2008, 111) von Projekten ermöglichen: Die Handlungsplanungen, die Handlungen selbst sowie die Reflexionen der Handlungen in den zugrunde liegenden Projekten stehen im Mittelpunkt, also die Logiken dieser Praxis (vgl. Herbrink 2018; Luckmann 2017).

Für die Erhebung wurden bei der Auswahl der Befragten Schüler*innen aus verschiedenen Bundesländern berücksichtigt. Dies entspricht der von Glaser und Strauß betonten Fallauswahl entsprechend des Theoretical Sampling, wobei ein Kriterium die „Suche nach aussagekräftigen Kontrasten“ (Breuer/ Muckel/ Dieris 2019, 157) darstellt. Ziel bei der Auswahl der Befragten war es, eine größtmögliche Kontrastierung zu berücksichtigen (z.B. Schüler*innen unterschiedlicher Schularten, unterschiedlicher Jahrgangsstufen, aus unterschiedlichen Bundesländern, in thematisch und in Blick auf die Durchführung unterschiedlichen Projekten).

Aufgrund des pandemiebedingt erhöhten organisatorischen Aufwands für alle Schulen sowie den erschwerten Bedingungen für die Durchführung von Projekten mit außerschulischen Partner*innen, die mit den jeweils geltenden Corona-Regelungen einhergingen, war die Bereitschaft zur Teilnahme an der Erhebung nur in wenigen Fällen vorhanden. Auch

konnte nicht für alle Projekte, die Interesse an einer Teilnahme signalisiert hatten, eine kulturministerielle Erlaubnis erreicht werden.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe von leitfadengestützten Interviews. Dazu war ein kooperativ-dialogisches Vorgehen zentral, um sowohl Zugang zu den gestalteten Projekten zu erhalten als auch den Forschungsprozess selbst im sozialen Handlungsfeld zu verorten. Es ging um einen Forschungsprozess mit den Beteiligten. Leitfadengestützte Interviews sind hierfür eine geeignete Erhebungsmethode, da sie die „Eigenlogik“ (Proske 2015, 28) der unterschiedlichen Akteur*innen und Projekte in den Vordergrund stellt und zugleich eine Vermittlung von Strukturiertheit und Offenheit ermöglicht (vgl. Strübing 2013, 92). Durch die Struktur des Leitfadens wurde das Aufgreifen der fokussierten Forschungsfragen im Rahmen des Interviews garantiert, durch seine Offenheit wurde zugleich dem flexiblen Eingehen auf bislang unberücksichtigte, aber relevante subjektive Sichtweisen der Befragten auf die kooperative Demokratiebildung Rechnung getragen.

Der Leitfaden für die Interviews wurde entsprechend des SPSS-Prinzips nach Helfferich (Sammeln-Prüfen-Sortieren-Subsumieren) generiert, d.h. mögliche Fragen und Gesprächsanlässe wurden zunächst gesammelt, dann mithilfe eines Kriterienkatalogs kritisch geprüft und im Anschluss sortiert und subsumiert (vgl. Helfferich 2009, 182-186).

Die Datenauswertung folgte dem für die Grounded Theory typischen Dreischritt des offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris 2019, 248-287). Der Codebaum umfasst die folgenden Hauptkategorien:

- *Konzepte mit den Subcodes Demokratie, Freiheit, Verantwortung, Mitbestimmung*
- *Qualitätsmerkmale Projekt mit den Subcodes Anerkennung innerhalb der Projektgruppe, Arbeitsteilung, Freiraum, Interesse, kein Paternalismus, Lokalraumbezug, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Unterstützung von peers, ins Tun kommen/Handeln kommen, Begeisterung*
- *Kooperation mit den Subcodes Anerkennung und auf Augenhöhe und Wertschätzung, Kooperationspartner*in als Expert*in, Sprache, Notwendigkeit, Verstetigung*
- *Unterstützung mit den Subcodes materiell, ideell, personell*
- *Partizipation/Beteiligung mit den Subcodes Rollenverständnis, Selbstwahrnehmung, Methoden, schulische Partizipation*
- *Projektlernen mit den Subcodes Frustrationstoleranz, Entwicklungsfelder/Lernbereiche, Benotung & Leistungsdruck, Differenzierung: Schule – Projekt, Einbindung in Schulunterricht, Selbstwirksamkeit, Themenfindung, Projektverlauf, Projektmotivation*
- *Schule mit den Subcodes Lehrer*innenrolle, Schulleitung, SMV*

- *Politikbild* mit den Subcodes *Verpackung von Politik, verschiedene Sphären der Politik, Differenz Politik - Lebenswelt*
- *außerschulischer Lernort* mit den Subcodes *Wirkung, Eigenlogik, Prozesshaftigkeit, Inspiration, Thema*

Die Analyse der qualitativen Daten erfolgte mit Hilfe des Programms MAXQDA. Mit dem typischen Kodier-Dreischritt gilt entsprechend das Primat der Daten, d.h. theoriegeleitete Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel V) werden aus den im zirkulären Forschungsprozess gewonnenen Daten abgeleitet (vgl. Breuer/ Muckel/ Dieris 2019, 132-133).

IV.2 Beschreibungen der Projekte

An einem sozialwissenschaftlichen Gymnasium in München wurde im Rahmen eines P-Seminars (Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung) ein „Demokratie-Konzert“ geplant und durchgeführt. Der Besuch eines P-Seminars ist in der bayerischen Oberstufe Pflicht. Die Schüler*innen können jedoch je nach Interesse ein Seminar auswählen. Das genannte Seminar war mit „Politische Musik“ betitelt. Die genaue Ausgestaltung war den Schüler*innen überlassen. Diese entschieden sich, ein Konzert mit dem Titel „Die Melodie der Demokratie“ zu organisieren. Dazu haben sie das entsprechende Konzept einschließlich der Auswahl und des Bookings von Musiker*innen, Rahmenprogramm durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen und Veranstaltungsort sowie der Gestaltung von Werbung und Finanzierung selbst erarbeitet. Begleitet wurde das Projekt von der Lehrkraft des P-Seminars, die durch gemeinsame Sitzungen und weitere Hilfestellungen unterstützen konnte. Als Kooperationspartner*innen waren das Pädagogische Institut der Stadt München, die Elternvertretung der Schule, verschiedene zivilgesellschaftliche Akteur*innen sowie Musiker*innen an der Projektdurchführung beteiligt.

Vier Schüler*innen eines Gymnasiums in Gelsenkirchen haben sich mit dem Thema „Geburtenlücke und Karriereplanung – Wie kann man Familie und Beruf besser vereinen?“ an dem Projekt-Wettbewerb „Young Economic Summit“ beteiligt. Für die Themenfindung haben die Schüler*innen aus einer Themenliste Präferenzen ausgewählt und anschließend aus den Präferenzen ein Thema von den Veranstaltern des „Young Economic Summit“ zugeteilt bekommen. In dem Projekt sollen mithilfe wissenschaftlichen Arbeitens Problemlösungen für die jeweilige Thematik erarbeitet werden. Dazu haben sich die Schüler*innen in Zoom-Meetings mit zwei Forschenden ausgetauscht und darauf aufbauend gemeinsam Lösungsansätze entwickelt. Die Teilnahme an dem Projekt erfolgte freiwillig und in der Regel außerhalb der regulären Unterrichtszeit.



In Kooperation mit dem Memorium Nürnberger Prozesse und einem Nürnberger Graffiti-Sprayer haben sich zehn Schüler*innen (7. bis 9. Jahrgangsstufe) der SMV-AG und der begleitenden Lehrkraft einer Mittelschule in Nürnberg mit dem Thema „75 Jahre Nürnberger Prozesse“ auseinandergesetzt. Nach einer inhaltlichen Einführung in der Schule im Rahmen von mehreren Workshop-Tagen, zunächst vonseiten der leitenden Lehrkraft und dann einer Mitarbeiterin des Memoriums Nürnberger Prozesse, hat die Gruppe den historischen Saal 600 besucht. Daraufhin haben die Schüler*innen in Tandems ihre Eindrücke und Erfahrungen in Begleitung des Graffiti-Sprayers mit der Spraydose künstlerisch ausgedrückt. Entstanden sind fünf besprayed Leinwände, auf denen die Schüler*innen die für sie wichtigsten Aspekte der Nürnberger Prozesse dargestellt und mit Gegenwartsthemen, die für sie relevant sind, vernetzt haben. Geplant war es, die Werke im „Cube 600“, einer ehemaligen Werkstatt gegenüber des Memoriums Nürnberger Prozesse, auszustellen. Dies sollte im Rahmen eines Festaktes im vergangenen November 2020 geschehen. Aufgrund der Pandemie wurde die Ausstellung „Gesprayt“ schließlich in den Kulturladen Zeltnerschloss verlegt, wo Ende Juli 2021 die Projektwerke der Öffentlichkeit präsentiert wurden.

Drei Schüler*innen eines Gymnasiums im Kreis Soest haben im Rahmen eines Projektkurses, welcher benotet und mit in die Abiturnote einbezogen werden kann, ein Projekt zu erneuerbaren Energien in der Region durchgeführt. Zur besseren Handhabung haben sich die Schüler*innen die drei hauptsächlich vertretenen Energiequellen Windkraft, Solarkraft und Biogas untereinander aufgeteilt und jeweils zu einer der Energieformen gearbeitet. Im Rahmen des Projekts sind die Schüler*innen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen, kommunalen und lokalpolitischen Akteur*innen in Kontakt getreten, haben sich in politische Prozesse eingebracht und mit den jeweiligen Konfliktparteien ausgetauscht. Die Schüler*innen haben sich zunächst in die jeweiligen Themenbereiche eingearbeitet, Gespräche mit den beteiligten Parteien gesucht, Umfragen in der örtlichen Bevölkerung geführt und dann Vorschläge für den lokalen Ausbau regenerativer Energien entwickelt, die sie auch im Umweltrat der Stadt vorgetragen haben.

Schüler*innen eines Gymnasiums der Region Niederrhein haben sich mit einer Delegation ihrer AG „Verständnis“ namens „Train Kids - Hoffnung auf eine bessere Zukunft“ an dem bundesweiten Demokratiprojekt OPENION beteiligt und in diesem Rahmen an landes- und bundesweiten Vernetzungstreffen und Workshops teilgenommen. An der AG „Verständnis“ können sich Schüler*innen freiwillig ab der achten Klasse beteiligen, die AG wird weitestgehend von den Lernenden selbst organisiert und die AG-Sitzungen finden außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Durch die Treffen konnten sich die Schüler*innen mit anderen Jugendlichen und Projekten austauschen und vernetzen sowie über Themen im Kontext von



Demokratie, Gesellschaft und Politik diskutieren. Darüber hinaus hat die AG „Verständnis“ bei einem Bundestreffen in Berlin, welches von OPENION organisiert wurde, einen der Workshops selbst geleitet. Außerdem hat die Delegation mit vielen weiteren außerschulischen Akteur*innen zusammengearbeitet und beispielsweise ein großes Seminar in Kooperation mit einer Bildungsgesellschaft organisiert und gemeinsam mit Menschen aus El Salvador durchgeführt. Die Idee für die Delegation „Train Kids -Hoffnung auf eine bessere Zukunft“ basiert auf einem Differenzierungskurs der Schule, in dem der Fokus auf den Themenbereichen El Salvador, Lateinamerika, Mittelamerika, Globalisierung etc. liegt. In diesem Kurs wurde auch das Buch Train Kids von Dirk Reinhardt, der bereits mehrfach zu Lesungen und Seminaren an der Schule eingeladen wurde, thematisiert.

An einer Gesamtschule im Kreis Recklinghausen haben Schüler*innen im Rahmen eines übergeordneten Projekts „Schüler unterrichten Schüler und Schülerinnen“ ein Kooperationsprojekt mit einem jüdischen Museum durchgeführt, mit dem die Schule schon seit längerer Zeit kooperiert. Die Teilnahme am Projekt war freiwillig, wobei die Projektarbeit zur regulären Unterrichtszeit stattgefunden hat und die Schüler*innen an den entsprechenden Tagen entschuldigt wurden. Grundidee des übergeordneten Projekts ist es, dass Schüler*innen anderen Schüler*innen selbstorganisiert etwas beibringen. Dies sollte im Kooperationsprojekt so umgesetzt werden, dass die Teilnehmenden sich in einem ersten Schritt Wissen aneignen und Kompetenzen ausbauen, um für ihre Mitschüler*innen Führungen durch das jüdische Museum durchzuführen. Dabei sollten inhaltliche, methodische sowie pädagogische Aspekte mit einbezogen werden. Dementsprechend ist das Kooperationsprojekt in unterschiedliche inhaltliche und methodische Module aufgeteilt. Die bereits stattgefundenen inhaltlichen Module wurden gemeinsam mit dem pädagogischen Personal im Museum organisiert. Dabei herrschte eine entspannte und zwanglose Arbeitsatmosphäre und die Schüler*innen konnten Einfluss darauf nehmen, welche inhaltlichen Aspekte fokussiert werden sollten.

Die Projekte wurden von den Lehrenden oder den Kooperationspartner*innen als Demokratiebildungsprojekte deklariert. Ein Teil der Projekte gehörte zu dem im Jahr 2017 von der DKJS bundesweit gestarteten OPENION-Netzwerk, welches vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der ersten Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ gefördert wurde. Die DKJS führt seit 2020 OPENION auf Landesebene in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen fort. Darüber hinaus wurden die Projekte so ausgewählt, dass sie formal und inhaltlich möglichst kontrastreich sind.

IV.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarisch Aussagen der Jugendlichen zu demokratiebildenden Lernprozessen in einzelnen Projektphasen dargestellt. Der Bericht nimmt dabei Bezug auf bisherige Qualitätsbeschreibungen und -kriterien kooperativer Demokratiebildung (siehe Kapitel III, Synopse), enthält exemplarisch Darstellungen der Vorstellungen der befragten Jugendlichen und zieht Verbindungslinien zu demokratiepädagogischer und fachdidaktischer Theorie. Außerdem werden exemplarisch Kern-Kategorien zur Leitfrage, was sich Jugendliche unter gelungenen Demokratiebildungsprojekten vorstellen, theoretisierend zu Ergebnissen verdichtet.

Exemplarische Szenen im kategorialen Vergleich

1. Qualitätsmerkmale Projekt – Anerkennung und Selbstwirksamkeit: „Ernst genommen werden“

Schüler*innen eines Gymnasiums der Region Niederrhein engagieren sich in der AG „Verständnis“. Im Mittelpunkt der Arbeit der AG steht eine enge Kooperation mit einer Partnerschule aus El Salvador. Die Schüler*innen setzen sich dazu in der AG mit Themen wie Migration, Flucht und um den Einfluss staatlicher Strukturen auf die Gestaltung der Lebenswelt (z.B. am Beispiel Recht auf Bildung) im internationalen Vergleich auseinander. Die AG beteiligt sich am bundesweiten Demokratieprojekt OPENION. Einige der Schüler*innen werden in diesem Rahmen zu landes- und bundesweiten Vernetzungstreffen eingeladen und mit der Leitung eines Workshops betraut. Zur Frage, welche Wege und Methoden sie im Projektkontext kennengelernt haben, sich in der Schule und/oder Gesellschaft einzubringen, sagt **Bea**:

„Also mir wurde erstmal bewusst, dass wir als relativ junge Schüler da, dass wir einen unfassbar großen Einfluss haben können und dass wir auch ernst genommen werden. Also bei OPENION war es so, die letzten zwei Tage war ja dieser Bundeskongress dann und zwei von unseren Schülern durften auch einen eigenen Workshop leiten, also waren so einzelne Workshops, die wurden eigentlich alle von Erwachsenen geleitet, außer halt unser Workshop, weil unser Projekt fanden die halt so interessant, dass wir einen eigenen Workshop leiten durften, der hieß Migration aus Sicht von Jugendlichen. Und zwei Schüler haben den dann selbst geleitet und da ist mir dann bewusst geworden, dass wir wirklich ernst genommen werden.“ [Bea, 00:26:44.3].

Das Projekt der AG „Verständnis“ stößt im Rahmen des Bundeskongresses auf Interesse („fanden die halt so interessant“). Die Schüler*innen leiten als Jugendliche „einen eigenen

Workshop“, die ansonsten „alle von Erwachsenen geleitet wurden“. Bea sei so „bewusst“ geworden, dass sie als Schüler*innen einerseits mit der Gestaltung von Workshops mit eigenen thematischen Schwerpunkten („Migration aus Sicht von Jugendlichen“) „unfassbar großen Einfluss haben können“ und andererseits so „wirklich ernst genommen werden“.

Die Schüler*innen der AG lernen mit der Durchführung eines eigenen Workshops Verfahren kennen, als Jugendliche eigene Themen aus „Sicht von Jugendlichen“ zu setzen, die für Erwachsene als Stellvertreter*innen einer breiteren Öffentlichkeit relevant sind. Thematisiert wird die Einbindung in gesellschaftspolitische Diskurse zu Migration in einer hervorgehobenen Sprecher*innenposition („eigentlich von Erwachsenen“). Diese Anerkennungserfahrungen werden von der Gruppe von Schüler*innen in verschiedenen Kontexten geschildert, u.a. als öffentliche Anerkennung relevanter eigener (politischer) Themen außerhalb von Schule, als Anerkennung von Mitschüler*innen als Resultat der Workshop-Einladung oder als auf schulische Leistungen bezogene Anerkennung (vonseiten der Lehrkräfte):

So sagt **Bea** an einer anderen Stelle im Interview:

„Ich denke, das wichtigste ist, dass man auf einer Ebene ist, dass man das Gefühl hat, man wird ernst genommen, weil ich denke, das ist wirklich das, was Motivation voraussetzt, also wenn man das Gefühl hat, einem wird nicht zugehört, man wird nicht ernstgenommen, weil wir jünger sind, weil was weiß ich, weil ich ein Mädchen bin oder so.“ [Bea, 0:46:19.8].

Die Schülerin **Maïke** beschreibt den bedeutsamen Einfluss der Begegnung auf Augenhöhe und des Ernstnehmens auf ihre Selbstwirksamkeit:

„Die Leute haben einen ernstgenommen und ich glaub es war wirklich eine Art Stärkung, für mich selbst, dass die Leute mich da so ernst genommen haben, obwohl das/ für mich waren das halt echt große Leute, da waren große Politiker und wichtige Menschen und die haben uns alle ernst genommen und haben uns zugehört, waren mit uns im Gespräch. Und das fand ich einfach mega toll.“ [Maïke, 0:17:18.0].

Zugleich weist **Marius** auf die nicht zu unterschätzende Bedeutung der Glaubwürdigkeit des Ernstnehmens hin:

„Ich würd sagen, dass ein Kriterium auch ist, dass uns trotzdem noch genügend Freiraum gelassen wird. Weil ich hab manchmal das Gefühl, dass dadurch, dass wir eben jetzt in Anführungszeichen ‚nur eine Gruppe von 16-, 17-, 18-Jährigen‘ sind, dass man vielleicht manchmal nicht ernstgenommen werden könnte, dass das eine Gefahr ist und dass dann irgendwie uns zwar Tipps gegeben werden vom Elternbeirat und von unserem Direktor, aber dass das dann sehr schnell auch wie ein Übernehmen von unserem Projekt klingen kann.“ [Marius, 00:30:41-6].

Es lässt sich rekonstruieren, dass „das Gefühl“, „ernst genommen zu werden“ für die Schüler*innen als ein zentrales Merkmal gelungener Projektarbeit hervorgehoben wird. An der Schnittstelle schulischer und außerschulischer Kooperation entwickeln sich Möglichkeitsräume („große Politiker und wichtige Menschen“), Anerkennungserfahrungen systematisch zu erweitern (z.B. durch Einbindung schulischer AGs in andere Kontexte), die die Erfahrung der Adressierung als gesellschaftliche*r Akteur*in begünstigen können. In der Relationalität von schulischen Kontexten (etwa über Anerkennung durch peers) und außerschulischen Lernumgebungen („auf einer Ebene ist“) kann sich ein produktives Spannungsfeld entfalten, in dem eine Balance aus „Freiraum“ eigener Suchbewegungen als Akteur*in und Hilfestellungen schulischer Rückkopplungen („Tipps“) relevant wird. Zugleich machen die Schüler*innen aber auch deutlich, dass bei der Unterstützung ein schmaler Grat beschritten wird und sowohl Lehrkräfte als auch Kooperationspartner*innen „Gefahr“ eines „Übernehmens“ laufen und damit die Ernsthaftigkeit der Anerkennung auf Augenhöhe in Frage stellen.

Voraussetzung für gelungene Demokratiebildungsprojekte ist demnach die systematische Eingebundenheit beispielsweise durch eine institutionalisierte „Diskurshaltung“ (Helsper/Lingkost 2013) – zwischen allen Kooperierenden, wobei Schüler*innen durch entsprechende Entscheidungsbefugnisse die Ausprägungen der Relationen maßgeblich gestalten können.

2. Kontrastierung von Jugendlichen zwischen schulischem Unterricht und kooperativer Projektarbeit

Auffällig ist, dass alle interviewten Schüler*innen schulischen Fachunterricht und kooperative Projektarbeit kontrastieren. Die Nürnberger Mittelschüler **Amin** und **Kubilay** antworten auf die Frage, ob sich das Graffiti-Projekt zum 75-jährigen Jubiläum der Nürnberger Prozesse wie Schule angefühlt habe:

Amin: „Bisschen mehr wie Freizeit. [Kubilay: „Ja, ja.“]“

Kubilay: „Da es in der Schule oft die Lehrer machen, also die dürfen ja oft bestimmen. Und war jetzt auch so eine Erfahrung wert, dass wir selber als Schüler mal was bestimmen können. Oder beziehungsweise selber Mal was kreieren können und selber Mal eine Entscheidung treffen, wo halt was stattfinden wird.“ [Amin/Kubilay,00:17:57-0].

Die Nürnberger Schülerinnen **Esther** und **Adisa** reflektieren zur Gestaltung des Projekts insgesamt:

Esther: „Es war so keine Schüler-Lehrer-Basis.“ [...]

Adisa: „Ich fand ich war eine erwachsene Person.“

Esther: „Ja, das war so, als wärst du schon so, so in einem Alter, wo du selbst Verantwortung hast so. Und nicht so, dass die Lehrer sagen: Ok, das musst du machen, so. Sondern du warst so eigenständig, so selber. Niemand hat dir gesagt: Nee! Sondern du hast es gemacht einfach. Und das war ziemlich gut.“ [Esther/Adisa, 00:46:06-4].

Die Schülerin **Julia** äußert zur kooperativen Projektarbeit:

„Also ich hab mich eben NICHT als Schülerin, als klassische Schülerin wahrgenommen, sondern als Partner, als Teilnehmer eines Projektes. Da war das Alter vollkommen egal [...] und dadurch hat man sich wirklich als Partner, als Lernpartner wahrgenommen und nicht so, ja diese klassische hierarchische Lehrer-Schüler-Rolle, sondern einfach ‚wir sind jetzt da um was zu lernen, um miteinander zu arbeiten und wir haben da Spaß dran‘. Und Hierarchien gab es meines Erachtens nicht so.“ [Julia, 00:32:55].

Nils sagt zur Arbeit in seiner AG:

„Wir legen wirklich Wert darauf, dass sich die Atmosphäre der AG von der Schulatmosphäre unterscheidet. Weil dadurch natürlich ein gewisser Zwang weg geht und dieser Druck irgendwie ‚Ja ich muss jetzt hier Leistung bringen, Leistung, Leistung, Leistung‘, weil es wird ja überhaupt nicht benotet, sondern es sind einfach nur Leute, die fasziniert sind für eine Sache und die gemeinsam daran arbeiten möchten.“ [Nils, 00:24:51.2].

Zum einen belegen diese Interviewausschnitte erneut die Bedeutung des Ernstgenommenwerdens für die Schüler*innen (s. Abschnitt 1), das ihnen als Schüler*innen nicht begegnet: Julia hat sich „NICHT als Schülerin [...], sondern als Partner“ wahrgenommen. Esther beschreibt das Gefühl, „du warst so eigenständig, so selber“.

Darüber hinaus betonen die Schüler*innen aber die Bedeutung von „selber als Schüler mal was bestimmen können“, also von Partizipation.

Partizipationsrechte u.a. kodifiziert in der Kinderrechtskonvention sind zur Reflexion dieser Kontrastierungen bedeutsam, weil sie bei der Gestaltung von Bildungsprozessen auf systematische Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen *als* junge Menschen zielen. Die Schüler*innen konturieren das Verhältnis zwischen Erziehung, Gesellschaft und Demokratie: Welche Wege führen auf einen demokratischen Weg, welche Rolle spielt hierbei welches Verständnis von Partizipation – und wie nehmen Jugendliche sich in den gestalteten Lernumgebungen *zwischen* Unterricht, Schule und Gesellschaft wahr?

Partizipationsfähigkeit kann dabei nicht nur normativ (UN-KRK) oder als Eigenschaft von Individuen verstanden werden, sondern ist auch – prozessual und relational – „die Selbsterfahrung [...] aus der Erfahrung der Differenz zu anderen Positionalitäten“ (Knoblauch 2014,



45). Für kooperative Demokratiebildungsprojekte ist so zentral, Fragen nach dem „Initiationsrecht“ zu fokussieren: Inwiefern können sich die Jugendlichen als „Lernpartner“ auf Augenhöhe mit den Lehrenden und den Kooperationspartnern wahrnehmen, um sich „fasziniert für eine Sache“ engagieren zu können: „Niemand hat dir gesagt: Nee! Sondern du hast es gemacht einfach. Und das war ziemlich gut.“ – wie es die Schüler*innen formulieren.

In der Phase der Projektinitiative ist es bedeutsam dieses „Initiationsrecht“ stärker als bisher in die Überlegungen der Projektgruppe als Ganzes mit einzubeziehen. Planungsüberlegungen können sich nicht nur an der Ausrichtung, dass Kinder und Jugendliche gehört werden sollen, orientieren, sondern es muss überlegt werden, wie Schüler*innen als Akteur*innen angesprochen werden. Gleichmaßen ist es aufgrund der sich entwickelnden und explizierten Relationen zwischen schulischen und außerschulischen Kontexten relevant zu fragen: In welchen Situationen und Kontexten können Kinder und Jugendliche für sich Agency in Anspruch nehmen?

Dies steht im Zusammenhang mit der Beobachtung, dass Prinzipien der außerschulischen politischen Bildungsarbeit wie Freiwilligkeit („wir haben Spaß“, „als Schüler mal was bestimmen“) oder Interessengebundenheit („Leute, die fasziniert sind für eine Sache“) in kooperativen Projekten phasenweise in schulische Strukturen diffundieren. Somit entstehen Relationen zwischen außerschulischen und schulischen Lernprozessen, die sich durch ein hohes Maß an inhaltlichem Interesse und der Bereitschaft zu Engagement auszeichnen.

Nach diesem exemplarischen Einblick in die Schüler*inneninterviews und die Auslegung durch das Projektteam, werden im Folgenden die Erkenntnisse aus dem Codierungs- und Interpretationsprozess in Form einer Toolbox für Handreichungen verdichtet.

V. Eine Toolbox für Handreichungen: Thesen und Handlungsempfehlungen

V.1 Multidimensionale Anerkennung und Wertschätzung werden eingefordert

Demokratiebildende Projekte zeichnen sich aus Sicht von Jugendlichen durch eine multidimensionale Anerkennung und Wertschätzung aus. Sie wünschen sich einerseits Anerkennung durch die Beteiligten der Schule (u.a. Lehrer*innen und Schulleitung) und der außerschulischen Kooperationspartner*innen. Andererseits sind den Jugendlichen auch Anerkennung und Wertschätzung des eigenen Engagements innerhalb der Projektgruppe sowie eine Anerkennung durch peers in- und außerhalb des Projekts wichtig. Eine Anerkennung und Wertschätzung des eigenen Engagements innerhalb des Projekts drückt sich für die Jugendlichen – trotz einer deutlichen Differenzierung des Projekts von Schule – auch durch die Anerkennung als schulische Leistung aus.

Dementsprechend sollten neben einem Gespräch darüber, welche Formen der Anerkennung im Rahmen des Projektes für die Jugendlichen von Bedeutung sind, beim Erreichen von Projektmeilensteinen bewusst Phasen der Anerkennung und Wertschätzung innerhalb der Projektgruppe eingeplant werden. Um gesellschaftliche Praxisrelevanz zu entfalten, sollte bei der Öffnung des Projekts über den schulischen Rahmen hinaus zudem bewusst die Möglichkeiten bedacht werden, wie peers erreicht werden können.

Darüber hinaus ist weiterhin ein gemeinsames Gespräch zur Frage, welche Möglichkeiten eine Schüler*innenprojektgruppe hat beziehungsweise entwickelt, um sich in der Schule und vor ihren „peers“ zu inszenieren, relevant. In diesem Zusammenhang sollte auch die Informationskommunikation zwischen peers in der Schule als „ästhetische Oberfläche“ von Projekten nicht unterschätzt werden.

V.2 Sinnstiftung durch biographische Bedeutsamkeit, den Erfahrungsraum der Gruppe und konzeptionelle Einbindung in die Schule

Es ist unbestritten, dass Schulen für die Demokratiebildung im Jugendalter ein entscheidendes Lern-, Lebens- und Entwicklungsmilieu bieten, um kooperative Projekte als einen für demokratische Erfahrungen und ein zugehöriges Lernen entscheidenden Aushandlungsraum zu verstehen und um sich dort zu engagieren und tätig zu werden. In den vorliegenden Interviews benennen die Jugendlichen nicht nur pädagogisch-didaktisch nutzbare und von ihnen moderierte Qualitätsstandards, sondern verknüpfen diese mit ihren motivationalen

Ausgangslagen und ihrem Gruppenerleben. Sie sprechen den Vorhaben und den zugehörigen Prozessen dann Qualität zu, wenn für sie dabei auch eine Dynamisierung ihres eigenen Engagements erkennbar wird. Dies tritt dann besonders hervor, wenn ihr eigener Einfluss für die Jugendlichen in der Kooperation erkennbar und erlebbar wird und zudem auch in einem außerschulischen Kontext aufgezeigt werden kann.

Zu den Herausforderungen gehören dabei einerseits niederschwellige Angebote, andererseits ebenso größere Vorhaben im Öffentlichkeitsraum von Kreis, Kommune und Land, die beispielsweise in Wahlkursen angeboten und gestaltet werden können. Das damit verbundene Lernen wird besonders dann kompetenzfördernd und wirksam, wenn Jugendliche eine Parallelität beziehungsweise Übereinstimmung mit eigenen aktuellen biographischen Lern- und Lebenslagen erkennen oder sich daraus Zukunftsoptionen und -vorstellungen für sie selbst und ihre peers ergeben respektive im Ansatz konturieren lassen. Es entstehen dann im Lernen sinnstiftende Lebensbezüge, also adaptiv in die Erfahrungswelt der Beteiligten integrierte und dabei prägende Projektverläufe, -ziele und -produkte.

Sofern es Lösungsofferten oder ergebnisförderliche Unterstützung im kommunalen und politischen Raum gibt, können wir bei den Projekten auch ein Stakeholder-Management unterschiedlicher Qualität bei der Wirkung und Skalierung der Projekte erkennen. Um diese zu beschreiben und zu validieren, müssen gute Projekte auch die Dichte der in Anspruch genommenen Ressourcen sowie ihre Formen und Tiefen von Diversität bei möglichen Adressat*innen thematisieren und aufgreifen. Die Frage, wie Projekte ihre Wirksamkeit in der Bildungskette der beteiligten Institutionen entfalten und ggf. behalten können, bleibt zunächst ungeklärt. Projektbezogene Skills können von den Jugendlichen klar benannt werden, das gilt auch für prototypische Verläufe. Impact und Agilität der Projekte könnten stärker profiliert werden, auch im Sinne eines Anlasses für gemeinsame Gespräche. Von großer Bedeutung ist dabei auch, dass diese Projekte konzeptionell in die Lernangebote der Schule eingebunden werden: curricular, kompetenzbezogen und was den Lern- und Leistungsbegriff in Vielfalt grundsätzlich angeht.

V.3 Notwendigkeit von Klarheit über Form und Angebot der Unterstützung

Gelungene demokratiebildende Projekte zeichnen sich aus Sicht der Jugendlichen auch durch eine Klarheit über Form und Angebot der Unterstützung (ideell, materiell, personell) von Seiten der außerschulischen Kooperationspartner*innen aus, die gleichzeitig nicht in einnehmendes oder übergriffiges „Betreungsverhältnis“ abdriften. Schüler*innen schätzen, dass sie ernst genommen werden und dass man ihnen auf Augenhöhe begegnet.



Die Schüler*innen fordern von Kooperationspartner*innen und Lehrer*innen Vertrauen in ihre gesetzten Inhalte und Lernwege ein. Deshalb sollten der gemeinsamen Planung von Projekten mit den Schüler*innen die Form und das Angebot der Unterstützung vorgestellt und mit den Erwartungen der Schüler*innen abgeglichen werden. Dazu empfiehlt sich eine stetige gemeinsame, systematische Arbeitsprozess-Reflexion, etwa mit einem regelmäßigen Jour-Fixe, bei dem die Jugendlichen „das letzte Wort“ haben.

V.4 Durch Empowerment zur Eröffnung von Lernräumen am „Lerngeländer“

Jugendliche beurteilen demokratiebildende Projekte als erfolgreich, in denen sie ermächtigt werden *Lernräume* zu öffnen und zu gestalten. Sie zeigen sich dabei offen für Kontingenzerfahrungen, die sie bei der Umsetzung der Projekte sammeln können.

Die Jugendlichen nehmen sich insbesondere dann als selbstwirksam wahr, wenn sie für sich relevante Fragestellungen entdecken, die nicht in einzelnen Projekten oder von einzelnen Akteur*innen „aufgelöst“, „gelöst“ oder „beantwortet“ werden können – aber in Projektphasen bearbeitbar und thematisiert werden.

Auffällig ist dabei, dass sie (wenn sie Lernräume gestalten können) eigene politische Fragestellungen entwickeln, die nicht direkt mit dem Projektthema zusammenhängen müssen, aber lebensweltlich bedeutsam werden: z.B. Für welche demokratischen Werte stehen wir? Welche demokratischen Werte wollen wir repräsentieren, wenn wir ein Musik-Festival planen? Wie können politische Entscheidungen den Zusammenhang von Gerechtigkeit und sozialen Ungleichheitsstrukturen beeinflussen? Die Schüler*innen finden Wege, „das Politische“ in verschiedenen Kontexten zu entdecken.

Um den Arbeitsprozess der Jugendlichen zu unterstützen, können Kritikphasen an den Beginn von Projekten gestellt werden, in denen eine kritische Aushandlung von Fragen wie „Was kann/muss ‚unsere‘ Gesellschaft lernen?“ sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit „Demokratiekritik“ im Sinne einer Metareflexion über eigene Selbstverständnisse und affirmative Demokratiebilder vorgesehen sind. Ein Empowermentgebot ist in Projekten inwendig verknüpft mit der Entwicklung der Fähigkeit zu Kritik (Empörung und Kritik als „Beginn“ sozialpolitischen Denkens und Handelns). Dabei geht es entsprechend nicht nur darum, dass Jugendliche ihre „Interessen finden und vertreten“, sondern zunächst um ein „Interesse-Lernen“ durch Kritik.



Projekte können demzufolge als Gelegenheit verstanden werden, Schüler*innen einerseits mit politischen und gesellschaftlichen Diskursen in Kontakt zu bringen, respektive sie in entsprechende Diskurse einzubinden, andererseits können Projekte den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnen, politische Fragestellungen zu entwickeln. Wichtig dabei ist es, den Jugendlichen ergänzend systematisch die Möglichkeit zu geben, „ihre“ entwickelten Themen auch in der Schule selbst zu thematisieren.

Bei der Planung von Projekten sollte deshalb reflektiert werden, wer wie welche Lernräume eröffnet, beziehungsweise ob Jugendliche empowert werden, Lernräume selbst zu gestalten.

V.5 Reflektierte Erkenntnis stärkt demokratiebezogene Aktivität und Verantwortungsübernahme

In Projekten, das tritt in verschiedenen Interviewpassagen immer wieder hervor, benötigen Jugendliche Gelegenheiten reflektierter Selbsterkenntnis auch außerhalb ihrer Gruppe. Das stärkt ihr Autonomieerleben. Darin spiegelt sich eine zuvorderst auf die Lernenden selbst bezogene Eigenzeit, die keine Außenperspektive benötigt oder voraussetzt. Die damit verbundenen Formen der Individualisierung bieten Gelegenheiten für Empathie, Emotionen, Distanzierung, Relativierung, kategoriale Einordnung und Entgrenzung, vor allem aber für die selbstbestimmte Suche nach einem nachhaltig wirkenden Motiv für das eigene Engagement, das zugleich eine biographische Integrationsleistung signalisiert, ja ermöglicht. Diese Individualisierungsformen rekurrieren zugleich auf die für das Jugendalter typischen Formen und Stufen emotionaler und moralischer Entwicklung.

Der soziale Rahmen, den Projekte bieten, muss deshalb umso mehr auf Vielfalt und Differenz im Zugriff auf Projektthemen und deren Bearbeitung angelegt sein. Jugendliche benötigen neben „time out“ und „emotional processing“ ebenso spezielle Anreize, um in einen Prozess der gemeinsamen Reflexion über Handlungsmuster, demokratische Werte und Haltungen zu ihrem Projekt eintreten zu können. Dabei kann der damit verbundene Erfahrungsaustausch sowie die notwendige Koordination von Plänen die Engagementbereitschaft und die Handlungskompetenz stärken – gerade davon berichten die Jugendlichen selbst.

Weniger allerdings können wir den Interviews im Hinblick auf Projektlogbücher, die Gruppenerfahrungen aufnehmen könnten und ebenso Portfolios als persönlichen Dokumenten eigener Stärke und Verantwortungsübernahme, entnehmen. Dokumentation und die damit mögliche sowie verbundene kritische Reflexion des Projektgeschehens – die eigentlich konstitutiv für erfolgreiche Projektdidaktik ist – markieren ein zweifelsohne entwicklungs-offenes

und impulsbedürftiges Feld des Projektgeschehens, zumal sich damit Reflexionen zu Projektanlagen, Bewältigungsstrategien und Bedeutungserfahrungen in ganz anderer Tiefenstruktur abbilden sowie die Frage nach einer späteren Evaluation stellt; zugleich sind damit Voraussetzungen für Anregungskraft und Transferoptionen guter Projekte angesprochen. Außerdem liegt ein besonderer Charme einer in kooperativen Projekten erworbenen Leistung darin, diese bewusst von schulischem Lernen abzukoppeln und den darin liegenden Gewinn als Zuwachs an Persönlichkeitsstärkung erkennen zu können. Das Lernen in Projekten dieser Art fördert gedankliche Spielräume und handlungspraktische Mobilität. Dabei gehört es zu den sozialisatorischen Merkmalen kooperativer Projekte, dass die Haltung der Erwachsenen gegenüber den dort engagierten Jugendlichen von Anerkennungsverhältnissen geprägt ist; hier liegen ausbaufähige Potenziale für Kontrasterfahrung zu von den Jugendlichen beschriebenen Strukturen erlebter Hierarchie. Inwieweit Projekte in Kooperationen diese Sichtweise überwinden können und zu mehr selbstverständlicher und vor allem für die Jugendlichen wahrnehmbarer Mitsprache in der Schule beitragen können, bleibt an dieser Stelle ungeklärt. Auch die Frage, welche Rolle die demokratische Kultur der Ganztagschule insgesamt dabei einnimmt, lässt sich somit noch nicht hinreichend beantworten. Hier geht es – in der Summe gesehen – eher weniger um einen pädagogischen Mehrwert durch Schüler*innenpartizipation, als stärker um eine kinderrechtliche Bildungsarbeit mit weitreichenden Entscheidungsräumen.

V.6 Projekte wirken als Change Journey – an Ungewissheit wächst Zuversicht

Das Narrativ des Gemeinsamen, dies zeigen die geäußerten Einsichten der Jugendlichen, entfaltet sich in Projekten auch in der kooperativen Gestaltungsphase. Denn dort entsteht eine Art soziale Patenschaft für ein Projekt, die einen formativen Projektbegriff prägt und den Projekten einen ergebnisbezogenen Korridor eröffnet, den ein auf die Einzelnen alleine bezogenes Lernen so nicht bereitstellen kann. In den learning communities der Projektgruppen sind die internen Rollen und ihre Aufgaben zumeist geklärt. Handlung, Haltung und Kompetenz sind immer wieder in der Sprache der Jugendlichen zu den Projekten einbezogen; es gibt eine klare Haltung zu gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Jugendliche reden sich nicht in Belastungen hinein, sie scheinen vielmehr eher eine Art „change journey“ mit ungewissem Ausgang zu unternehmen. Denn auch darin liegt ein Anreiz für Lernen und Engagement, weil hier keine Lernpfade, Aufgaben und Ergebnisse eindeutig vorgegeben sind sowie ein unbedingter Bearbeitungsimpuls auch bei Anstrengungserfordernis erkennbar wird.



Gute Lerngelegenheiten in Projekten greifen ernsthafte und komplexen Lernsituationen auf, die immer wieder nach Bearbeitung und generativem Zugang suchen – „generativ“ hier im doppelten Wortsinne gemeint als Verständigung durch gemeinsame Arbeit der Generationen und durch die damit verbundene Hervorbringung von Lernchancen, Erfahrungen und Produkten.

Wir können zudem auch eine Fehler- und Umkehrerlaubnis erkennen, weil sie Entdeckungsoption neuer Möglichkeiten ist. Die Jugendlichen beschreiben eine Selbsterkenntnis positiver und negativer Fehler, sie beschreiben sie als fortlaufend in einer fachlichen, sozialen und entwicklungsbezogenen Choreografie, die das Projekt selbst hervorbringt.

Hierfür geeignete Lerngelegenheiten erfordern das Überschreiten enger Fächergrenzen mit dem Ziel, den Projektprozess vom Thema und Gegenstand her, aber ebenso aus der Individualität der Perspektive heraus zu gestalten. Fachwissen bleibt Voraussetzung von Erkenntnis, die Fächer jedoch verlieren ihre allein bestimmende Funktion. Die interviewten Jugendlichen betonen emotionales Wohlbefinden und Engagiertheit, gerade weil die eigene Bewältigungskompetenz auch dadurch gestärkt wird, dass Mehrdeutigkeit eine Lösungsoption ist.

Diese impulsgebende Lernfigur ist für die Förderung von future skills auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil Verstehen und Handeln zueinanderkommen. Ungeklärt ist hingegen, wie eine kriterienbasierte und dokumentationsstarke formative Beschreibung und Kommentierung in Projekten aussehen kann. Ebenso offen bleibt die Frage, wie sich diese zu einer Notensprache verhält, die gerade nicht auf Diversität und die Besonderheit der individuellen Leistung oder gar deren Einbindung in den Erfolg des Gruppenhandelns ausgerichtet ist, ja die sozial-emotionale Kompetenzen oftmals sogar ausblendet.

V.7 Partizipation und Demokratielernen müssen verknüpft werden

Die Absicht, Kinder und Jugendliche mit dem demokratischen Gemeinwesen, Regularien, Gremienstrukturen und Akteur*innen vertraut zu machen und sie zugleich selbst aktiv werden zu lassen, benötigt kooperative Settings in der Projektanlage, um eine tätigkeitshaltige Auseinandersetzung mit einer Aufgabenagenda im öffentlichen Raum zu initiieren. Erprobung, Erkundung, Erfahrungslernen und Loyalitätserleben mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit von Demokratie gehören dazu und können letztlich auch zur Identifikation und mündigen Teilhabe führen.

Projekte, die demokratisches Denken und Handeln zum Gegenstand haben, werden zuerst über Themen und Handlungsaufgaben bestimmt, weniger über Verfahrensaspekte.



Das lässt sich auch in den hier vorliegenden Ergebnissen formulieren – in Blick auf das Verhältnis zur Schule und ebenso auf das Verhältnis zur Politik und ihren Institutionen. Mit diesen Einsichten ist die demokratiepädagogische Begründung von Projektlernen und auch Projekten, die in sogenannten „Gelegenheitsstrukturen“ oft gerade mit außerschulischen Partner*innen, Institutionen und Vereinen einen Ankerpunkt finden, nicht allein: Handlungs- und Beteiligungsfelder, die direkte lebensweltliche Bezüge, gesellschaftlich priorisierte Schlüsselthemen öffentlicher Diskurse oder anwendungsbezogene curricular-adaptive Anlässe darstellen, bieten Chancen dafür, Partizipation als eine herausfordernde Gestaltungsaufgabe zu verstehen und diese zu gestalten.

Nicht zu übersehen ist in den Interviews, dass in den kooperativen Projektkontexten eine in der Schule zum Teil wenig gelebte, aber von den Jugendlichen beschreibbare sowie auch lernpsychologisch wirksame demokratische Qualität liegt. Die Erfahrung von ernstgenommener Persönlichkeit, von erbetener Partizipation durchzieht die Interviews.

Die in den Projekten gestifteten Gelegenheiten für Demokratielernen, für Engagement, forschende Erkundung und Gestaltung durch die Kinder und Jugendlichen selbst sind dabei nicht ohne weiteres anschlussfähig an Reibung und Ambivalenz, an die Lern- und Schulqualität, die die Institution prägen – auch das wird deutlich.

Insofern sind kooperative Projekte bisweilen noch zu sehr singulärer Bildungsanlass für Demokratielernen. Zu einem „get into the flow“ gehören Rahmungen und Beziehungsstandards. Hier spielen Individualisierungsmöglichkeiten, Staunen und kreatives Chaos, offene Aufgabenstellungen, Rückmeldungen, Verhandlungsgeschick, Lernen mit allen Sinnen, Helfer- und Expertensysteme sowie das Aushalten von zeitweisem Stillstand eine Rolle. Schon allein deshalb sollten beteiligte Expert*innen und Kooperationspartner*innen keine Engführung fachlicher Ziele anstreben oder prägen, sondern vielmehr den Bonus eines Kontrastprogramms zum schulischen leistungsbezogen einseitigen Lernen aufrechterhalten. Unterstützende Strukturen stehen dabei einer offenen Aushandlungskultur nicht entgegen, sondern sind Teil der Arbeitskultur und Arbeitsgespräche. Dieses allerdings verlangt, dass wechselseitige Demokratiekonzepte offengelegt werden und diese transparente Arbeits-, Erfahrungs- und Lernstruktur den Prozess und seine Produkterwartung leiten.

VI. Literatur

Abs, H. J. & Moldenhauer, A. (2021). Partizipation in Schule und Unterricht. In T. Hascher et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer VS.

Abs, H. J. (2006). *Der Partizipationswürfel. Ein Modell zur Beobachtung und Begleitung demokratipädagogischer Praxis*. Online: http://www.ingo-veit.de/blk/pdf_doc/publik/partwue.pdf [zuletzt: 30.11.2021].

Achour, S. & Gill, T. (2020). Back to the Roots: Politisches Handeln nicht nur als Ziel, sondern als Weg. In G. Bade, N. Henkel & B. Reef (Hrsg.), *Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global* (S. 21-35). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ahlrichs, R. (2019). *Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ballhausen, U. (2018). Außerschulische politische Jugendbildung als Baustein gelingender Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 131-144). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bampton, R. & Cowton, C. (2002). The E-Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(2).

Becker, H. & Christ, B. (2018). „Von Mythen zu Erkenntnissen“. Ein Einblick der Transferstelle politische Bildung in die Forschungslage. In K.-P. Hufer, T. Oeftering & J. Oppermann (Hrsg.), *Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?* Schriftenreihe Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (S. 32-41). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Becker, H. (2018). Gemeinsam stärker!? Befunde und Fragen. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 7-26). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Becker, H. (2020). *Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit* (SGB VIII § 11-13) – Studie. Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.

Beutel, W. & Fauser, P. (2002). *Demokratisch Handeln: Konzept, Theorie und „Best Practice“-Beispiele*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (IBBW).

Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.). (2013). *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bludau, M. (2017). Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern im Globalen Lernen. In O. Emde et al. (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 232-242). Opladen: Barbara Budrich.

Bollig, S. (2020). Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In J. Wiesemann, C. Eisenmann, I. Fürtig, J. Lange, & B. E. Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 21–38). Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, G. (2008). Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und Annäherungen* (S. 107–117). Weinheim: Beltz Juventa.

Bremer, H. (2020). Politische Erwachsenenbildung im öffentlichen Raum. In Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (Hrsg.), *Öffentlicher Raum! Politik der gesellschaftlichen Teilhabe und Zusammenkunft* (S. 273-312). Frankfurt a. M.: Campus.

Bremer, H., Schlitt, L. & Zosel, T. (2018). „Politikferne“ oder „ferne Politik“? Durch Beteiligungsorientierung Distanzen zwischen Jugend und Politik bearbeiten. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 42-46). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [zuletzt: 22.11.2021].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2015). *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards um Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen* [leaflet]. Berlin.

Butterer, H. & Wohnig, A. (2019). Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. *POLIS*, 2/2019, 7-10.

de Souza Martins, A. & Elverich, G. (2019). Respect Coaches - Gelingende Kooperation von Schule und außerschulischer Bildung zur Stärkung der Demokratiebildung. *POLIS*, 2/2019, 14-17.

Deinet, U. et al. (2018). *Offene Ganztagschule - Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen: Babara Budrich.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2021). *Facetten der Demokratie-bildung. Demokratiepädagogik im Dialog mit weiteren Bildungsidealen* [leaflet]. Berlin.

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen & leben*. Gutachten zum BLK-Programm. Bonn.

Ehnert, K. & Hädicke, M. (2019). *Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts OPENION - Demokratieförderung im Bildungsbereich*. Abschlussbericht. Programmevaluation "Demokratie leben!". Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Ehnert, K. & Hädicke, M. (2020). Partizipation wozu? – Impulse von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Kontext Demokratieförderung. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 93-111). Wiesbaden: Springer VS.

Elverich, G. (2020). Außerschulische Kooperationen. In S. Achour (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 19-20). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Emde, O. (2021). „Bewegt Euch!“ – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen. In C. Deichmann & M. Partetzke (Hrsg.), *Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung* (S. 285-310). Wiesbaden: Springer VS.

Endreß, M., Nissen, S. & Vobruba, G. (2020). *Aktualität der Demokratie. Strukturprobleme und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung*. Stuttgart: Schöningh/UTB.

Engel, J. & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (S. 549-567). Bielefeld: transcript.

Fehser, S., Mögling, T., Schlimbach, T. & Reißig, B. (2019). *Demokratieförderung in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programmbereichs F „Engagement und Vielfalt in der Arbeits- und Unternehmenswelt“*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Frey, K. (1998). *Die Projektmethode* (8. Auflage.). Weinheim: Beltz.

Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) im Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V. (2021). *TEAM UP! Außerschulische politische Jugendbildung in Kooperation mit Schule*. Wuppertal.

Gerdes, J. (2021). Demokratiebildung. In U. Bauer et al. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.

Goll, T. (2018). Gemeinsam stärker? Über schulische Rahmenbedingungen, empirische Befunde und Chancen von Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 47-51). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Grammes, T. (2010). Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 201–220). Wiesbaden: Springer VS.

Grammes, T. & Torrau, S. (2021). Bürgerschaft/citizenship global? Anregungen, Bürgermodelle mit sprachlichen Bildern zu unterrichten. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)*, 3/2021, 442–453.

Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1990). *Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hafeneger, B. (2019). „Politische Bildung ist mehr als Prävention“. *Journal für politische Bildung*, 2/2019, 22-25.

Hafeneger, B. (2020). Politische Jugendbildung. In P. Bollweg et al. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 669-681). Wiesbaden: Springer VS.

Hedtke, R. (2020). Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 139-154). Wiesbaden: Springer VS.

Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. & Lingkost, A. (2013). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132-155). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Herbrik, R. (2018). Hermeneutische Wissenssoziologie. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 659–680). Weinheim: Beltz Juventa.

Hunt, N. & McHale, S. (2007). A practical guide to the e-mail interview. *Qualitative health research*, 17(10), 1415–1421.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2017). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kelle, U. (2007). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.

Kenner, St. & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48-51). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Knoblauch, H. (2014). Das Subjekt des kommunikativen Handelns. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Wer oder was handelt? Wissen, Kommunikation und Gesellschaft* (S. 37–49). Wiesbaden: Springer VS.

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015*. Frankfurt a. M.: DIPF.

Kuckartz, U. et al. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Ladwig, B. (2020). Ideengeschichtliche Grundlagen der Demokratie. In A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie* (S. 23-28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (2021). *Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung.

Luckmann, T. (2017). Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In H. Knoblauch, J. Raab & B. Schnettler (Hrsg.), *Thomas Luckmann. Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002* (S. 157-181). Köln: Halem.

Massing, P. (2010). Demokratie-Lernen – Zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 116-127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

May, M. (2008). Erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung. Zur bundesdeutschen Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. *Erziehung & Unterricht*, 158(3-4), 202-211.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2019). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule* [leaflet]. Stuttgart.

Müller-Kuhn, D. (2021). Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz. In S. Thomas et al. (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung* (S. 293-326). Weinheim: Beltz Juventa.

Münderlein, R. (2018). Der Raum – ein wichtiger Partner der politischen Bildung in Schulkooperationen. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 56-60). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Overwien, B. (2018). Potenziale außerschulischer Lernorte. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.): *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung*



und Schule (S. 52-55). Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung. Essen: Transfer für Bildung e.V.

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. (2021). Demokratiebildung in der Grundschule. *PL-Information*, 2/2021. Speyer.

Petrik, A. (2007). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen: Barbara Budrich.

Prenzel, A. (2013). „Ohne Angst verschieden sein?!“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 203–221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Proske, M. (2015). Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 15–31). Münster: Waxmann.

Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. *Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP)*, 2/2020, 203-214.

Reinhardt, V. (2009). Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung* (S. 127–150). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Röken, G. (2011). *Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen?* (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Bd. 8) Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Qualitätsrahmen Ganztagsangebote. Instrument zur Qualitätsentwicklung und zur Umsetzung der Fachempfehlung »Ganztagsangebote an sächsischen Schulen«* [leaflet]. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2021). *Fachempfehlung. »Ganztagsangebote an sächsischen Schulen«* [leaflet]. Dresden.



Sarcinelli, U. & Gensicke, T. (2000), Bürgergesellschaft und Freiwilligenengagement in Deutschland. Demokratietheoretische und empirische Aspekte zum Wandel von Wertorientierungen der modernen Gesellschaft. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung* (S. 56-70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schiek, D. (2014). Das schriftliche Interview in der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(5), 379–395.

Schmidt, M. G. (2008). *Demokratietheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Schmitt, M. (2013). *Kooperationsleitfaden für Schulen mit ganztägigen Angeboten*. Hessen: Serviceagentur „Ganztägig lernen“.

Schmitt, S. (2019). Prävention oder politische Bildung? Kooperationen von Schule und außerschulischen Trägern politischer Bildung im Kontext von ‚Extremismusprävention‘ und ‚Demokratieförderung‘. *POLIS*, 2/2019, 11-13.

Starkey, H. (2020). Learning to live together: Children’s Rights, Identities and Citizenship. In M. Drinkwater, F. Rizvi, & K. Edge (Hrsg.), *Transnational Perspectives on Democracy, Citizenship, Human Rights and Peace Education* (S. 179–196). Bloomsbury.

Stiftung SPI – Drehscheibe Kinder- und Jugendpolitik. (2007). *Demokratie macht Schule macht Demokratie. Praxistipps und Beispiele für die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern* [leaflet]. Berlin.

Strobl, R. & Lobermeier, O. (2012). Aufbau und Evaluation von Netzwerken für eine demokratische Kultur. In R. Strobl, O. Lobermeier & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur* (S. 155-178). Wiesbaden: Springer VS.

Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

Sturzenhecker, B. (2018). Politische Bildung in der Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit mit Schule. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 61-64). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Trimcev, R. (2020). Zuschauerdemokratie revisted. In H. Berkessel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes & C. Welniak (Hrsg.), *Demokratie als Gesellschaftsform*. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik (S. 45-60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Verba, S. (1967). Democratic Participation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 373(1), 53-78.

Vitta, J. P.; Jost, D. & Pusina, A. (2019). A Case Study Inquiry into the Efficacy of Four East Asian EAP Writing Programmes: Presenting the Emergent Themes. *RELC Journal*, 50(1), 71-85.

Voigt, J., Pommerening, M., Büttner, M. & Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2018). *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule – außerschulische Akteure*. Potsdam: IFK e.V.

Vorländer, H. (2001). Dritter Weg und Kommunitarismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51(16/17), 16-23.

Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. Contribution within the OECD project *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.

Weiss, A. (2020). Demokratie in der Krise und als Gesellschaftsform. In H. Berkessel, W. Beutel, S. Frank, M. Gloe, T. Grammes & C. Welniak (Hrsg.), *Demokratie als Gesellschaftsform*. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik (S. 35-44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wohnig, A. (2018a). Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 269-281). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wohnig, A. (2018b). Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktionen ermöglichen. Potenziale und Herausforderungen. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 35-40). Essen: Transfer für Bildung e.V.

Wohnig, A. (2020a). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, außerschulische (politische) Jugendarbeit und Schule. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 155-174). Wiesbaden: Springer VS.



Wohnig, A. (2020b). Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen – Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischem Bildungsträger. In A. Albrecht et al. (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 188-203). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wohnig, A. (2021a). Kann Schule ein Ort für Demokratiebildung sein? Sozialpädagogische Demokratiebildung in der außerschulischen politischen Jugendbildung – Potentiale für die Schule durch Kooperationen. *Wochenschau Sonderausgabe Sekundarstufe I/II, 21s/2021*, 48-56.

Wohnig, A. (2021b). Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungsk Kooperationen für die Förderung politischen Handelns. *Pädagogische Horizonte, 5/2021*, 43-59.

Züchner, I. (2018). Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung. Diskussionen, Herausforderungen und Perspektiven. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule*. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung (S. 27-34). Essen: Transfer für Bildung e.V.

VII. Anhang

A: Interviewleitfaden

I: Projektinhalt	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Warum habt ihr euch für dieses Thema entschieden?	Habt ihr euch vor dem Projekt schon mal mit diesem Thema beschäftigt?
Welche Bedeutung hat das Thema für euch, welche Ziele wollt Ihr verfolgen?	<i>Wenn ja:</i> in welcher Weise?
Wurde das Thema schon mal im Unterricht/ in der Schule behandelt?	<i>Wenn ja:</i> in welcher Weise?
Wenn du/ ihr euch zurückerinnert: Was habt ihr als erstes gemacht, als ihr euch für das Thema entschieden habt?	
Mit wem habt ihr über das Thema und euer Projekt gesprochen, wer wurde informiert/ beteiligt?	
Wie habt ihr das Projekt präsentiert?	Warum habt ihr euch für diese Form entschieden?
Welche Aspekte hast du in deinem Stadtteil/ deinem Ort entdeckt/ wiederentdeckt?	

II: Arbeitsprozess	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Beschreibe möglichst genau: <u>Wie</u> habt ihr euch für das Thema entschieden?	<i>Bei Rückfragen:</i> Erzähl einfach, wie eins zum anderen kam. <i>Bei vorzeitigem Erzählstopp:</i> Wie ging es dann weiter? Wie seid ihr weiter vorgegangen?

	Wie habt ihr Entscheidungen während des Projekts getroffen?
Konntet ihr Einfluss auf den Projektfortgang/ auf den Inhalt nehmen? Wie?	Wie seid ihr mit Unstimmigkeiten/ Kritik umgegangen? Wie sind andere mit Euren Ideen/ Vorschlägen umgegangen?
Gab es regelmäßige Treffen? Wie habt ihr die organisiert? Was habt ihr besprochen?	

III: Kooperation	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Wie habt ihr mit xyxy zusammengearbeitet?	Was genau waren/ sind die Aufgaben von xyxy, welchen Einfluss hatte das auf euren Arbeitsprozess?
Wie sind die Mitarbeiter*innen von xyxy auf euch zugegangen? Wie sind sie mit Euren Ideen/ Vorschlägen umgegangen?	Versuche Beispiele zu nennen: Welche Ideen wurden von euch direkt umgesetzt? Welche wurden eher abgelehnt? Gab es dafür Gründe? <i>Falls Begründungen schwerfallen:</i> Hast du Vermutungen? Du kannst auch einfach deine Vermutung äußern.
Wie war die Zusammenarbeit zwischen euren Lehrer*innen/ päd. Mitarbeiter*innen, xyxy und euch? Waren auch Eltern beteiligt?	Wer hat welche Aufgaben, was wurde zusammen "angepackt"?
Gab es einen Moment, der nur durch die Zusammenarbeit mit xyxy ermöglicht werden konnte?	
Was macht eine gute Kooperation /Zusammenarbeit in diesem Themenfeld aus?	

Wurde eure Zusammenarbeit mit xyxy fortgesetzt?	
---	--

IV: Demokratie-Lernen	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Welche Bedeutung hatte es für dich, während des Projekts Verantwortung zu übernehmen und mitzubestimmen?	Hast du schon Mal Verantwortung in einem Projekt übernommen?
Was waren gute und besondere Erlebnisse? Gab es Momente, in denen ihr enttäuscht wart?	Welche waren das und warum? Gab es Momente, in denen ihr das Projekt abbrechen wolltet? Warum? Was hat euch daran gehindert, abzuberechnen?
Ist euch während des Projekts der Begriff Demokratie aufgefallen ?	An welchen Stellen und inwiefern?
Was hast du im Projekt über Demokratie gelernt?	
Gab es irgendeine besondere Methode, die du gut in Erinnerung behalten hast? Welche?	
Kannst du etwas von dem, was du in dieser Zeit gelernt hast, auch zukünftig verwenden/ für dich einsetzen?	<i>Wenn "keine Ahnung" kommt:</i> Zum Beispiel in deinem Alltag, in deiner Familie, bei deinen Freund*innen?

V: Partizipation / Vorstellung von Partizipation	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Welche Rolle hattet ihr im Projekt? Wie habt ihr euch als Schüler*innen im Projekt wahrgenommen?	Wie habt ihr euch als SuS im Projekt wahrgenommen?

Habt ihr durch das Projekt neue Wege/Methoden kennengelernt, wie ihr euch in der Schule/Gesellschaft einbringen könnt?	Was habt ihr im Projekt über Partizipation gelernt? <i>Wenn "keine Ahnung" kommt:</i> Wie würdest du Partizipation mit einem anderen Wort beschreiben?
Was müsste man ändern, damit ihr in der Schule mehr mitwirken könnt?	Was müsste man ändern, damit eine Schule partizipativ wird?
Gibt es Aktivitäten in der Schule, an denen ihr vor dem Projekt mitgewirkt habt?	Habt ihr euch vor dem Projekt schon mal mit Partizipation beschäftigt?
Gibt es an eurer Schule Möglichkeiten, solche Projekte zu gestalten?	
Wie könnt ihr bei euch an der Schule mitgestalten/ mitbestimmen?	
Was könntet Ihr tun, damit es mehr solcher Möglichkeiten auch für andere Schüler*innen gibt?	

VI: Projekt-Lernen/ Motivation/ Erreichbarkeit/ Initiierung von Projekten	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Wie habt ihr bestimmt, wer beim Projekt mitmachen darf? Wer hat dieses Projekt initiiert?	<i>Wenn "keine Ahnung" kommt:</i> Euer/eure Lehrer*in? Euer/eure Schulleiter*in? Mitarbeiter*innen von xyxy? <i>Sollten SuS das Projekt selbst initiiert haben:</i> Warum? Was hat euch dazu bewegt? Habt ihr freiwillig teilgenommen oder wurde euch das Projekt zugeteilt?
Hat sich das Projekt wie "Schule" angefühlt? Warum, warum nicht?	<i>Falls Begründungen schwerfallen:</i> Hast du Vermutungen? Du kannst auch einfach deine Vermutung äußern.
Welche Unterschiede/ Gemeinsamkeiten zum "normalen" Schulalltag gab es im Projekt?	Wenn du das Lernen im Klassenzimmer und das Projekt vergleichst: welche Unterschiede

	und Gemeinsamkeiten fallen dir ein?
In welchen (Unterrichts-)Zeiten habt ihr euch mit dem Projekt auseinandergesetzt?	

VII: Bilanzierung, Metagespräch	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Wenn ihr die Aufgabe/das Projekt erneut bearbeiten würdet, was würdet ihr genauso oder ganz anders machen?	
Haben wir etwas vergessen, was ihr gerne noch ansprechen möchtet?	
Welche Hinweise würdet ihr anderen geben wollen, die so etwas vorhaben?	

VIII: Danksagung und Verabschiedung	
Fragen	<u>Mögliche</u> Nachfragen zur Aufrechterhaltung
Vielen Dank für das interessante Gespräch!	

Impressum

Herausgeberin:

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

Tel.: (030) 25 76 76 - 0

www.dkjs.de

info@dkjs.de

Autor*innen: Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, Prof. Dr. Markus Gloe, Prof. Dr. Sören Torrau

Unter Mitarbeit von: Johanna Beyer, Elif Güzel, Hans Falko Schumpich

©DKJS 2021

Die Inhalte dieser Publikation wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen.

Diese Publikation wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Jugendalter“ beauftragt, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“.

deutsche kinder- und jugendstiftung


KOMPETENZNETZWERK
Demokratiebildung im Jugendalter

Gefördert vom


Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Über die Autor*innen

Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der TU Dortmund. Sie gehört der Auswahljury des Deutschen Schulpreises an und war langjährig Mitglied im Programmteam der Deutschen Schulakademie. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Differenzierte Lernorganisation, neue Leistungsbeurteilungssysteme, Demokratiepädagogik, Ganztagschule und peerbasiertes Lernen, Professionalisierungsprozesse für Leitung und Management an Schulen. E-Mail: silvia-iris.beutel@tu-dortmund.de



Prof. Dr. Sören Torrau ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialkunde/Politik und Gesellschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lehr- und Lerninteraktionen in der digitalen Transformation (Interpretative Unterrichtsforschung), Soziologiedidaktik, Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung. E-Mail: soeren.torrau@fau.de



Prof. Dr. Markus Gloe leitet die Lehreinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde/Politik & Gesellschaft am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Demokratiebildung, Lernen durch Engagement, politische Urteilsbildung und historisch-politische Bildung mit Hilfe digitaler Medien. E-Mail: markus.gloe@gsi.uni-muenchen.de

