



## Die Landeszentrale für politische Bildung

- ist die zentrale staatliche Einrichtung für die politische Bildung in Baden-Württemberg;
- ist überparteilich und nicht wertneutral, sondern wirbt für die freiheitliche demokratische Grundordnung des Grundgesetzes;
- wendet sich mit ihren Angeboten an alle Menschen im Land, besonders an Lehrende und Lernende;
- möchte für Politik interessieren, für Demokratie werben und zur Teilhabe ermuntern;
- veranstaltet im Jahr über tausend Seminare und Vorträge, Tagungen und Workshops, Bildungsreisen und Exkursionen, Aktionen, Ausstellungen und Wettbewerbe;
- veröffentlicht Broschüren, Zeitschriften, Bücher sowie Lernmedien und -spiele und vertreibt sie in ihrem Webshop [www.lpb-bw.de/shop](http://www.lpb-bw.de/shop);
- unterhält ein breites, aktuelles Internetangebot ([www.lpb-bw.de](http://www.lpb-bw.de)), das jährlich über vier Millionen Nutzerinnen und Nutzer hat;
- betreut den Schülerwettbewerb des Landtags von Baden-Württemberg zur Förderung der politischen Bildung, das Freiwillige Ökologische Jahr sowie die Gedenkstättenarbeit;
- hat ihren Hauptsitz in Stuttgart, Außenstellen in Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg und Tübingen und unterhält das Tagungszentrum „Haus auf der Alb“ in Bad Urach.

### Neugierig geworden?

Bestellen Sie unseren Newsletter  
[www.lpb-bw.de/newsletter](http://www.lpb-bw.de/newsletter)

oder werden Sie Premium-Mitglied.  
Anmeldung unter:  
[www.lpb-bw.de/veranstaltungen](http://www.lpb-bw.de/veranstaltungen)

# lpb

Landeszentrale  
für politische Bildung  
Baden-Württemberg

Lautenschlagerstraße 20  
70173 Stuttgart  
Telefon: 07 11/16 40 99-0  
Fax: 07 11/16 40 99 77  
E-Mail: [lpb@lpb-bw.de](mailto:lpb@lpb-bw.de)  
[www.lpb-bw.de](http://www.lpb-bw.de)

### Impressum

Demokratische Schulentwicklung konkret Band 1  
Grundlagen und Handlungskonzepte im Überblick

#### Herausgeber der Reihe Bausteine

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg  
Lautenschlagerstraße 20, 70173 Stuttgart  
Telefon: 07 11/16 40 99-0, Fax -77  
E-Mail: [lpb@lpb-bw.de](mailto:lpb@lpb-bw.de)  
Internet: [www.lpb-bw.de](http://www.lpb-bw.de)

#### Herausgeber dieses Heftes

Dr. Konstantin Broese und Botho Priebe

#### Redaktion

Dr. Konstantin Broese

#### Layout/Satz

VH-7 Medienküche GmbH, [www.vh7.de](http://www.vh7.de)

#### Titelbild

Syda Productions – [stock.adobe.com](http://stock.adobe.com)  
Michael Elberth (Doodleteacher)  
Ein ganzes Materialpaket mit Umsetzungsideen zum  
Klassenrat in der Schule: <https://eduki.com/de/702548>

#### Druck

Wahl-Druck GmbH, Aalen

#### Auflage

2.000 Exemplare



Das komplette Heft finden Sie zum Downloaden als PDF-Datei unter  
<https://www.lpb-bw.de/lernmedien/unterrichts-bausteine>

<b>1. Vorwort</b> .....	2
<i>Sibylle Thelen – Direktorin der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg</i>	
<b>2. Einleitung der Herausgeber: Demokratische Schulentwicklung</b> .....	4
Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung als Beiträge zur Stärkung von Verfassung, Demokratie und demokratischen Lebensverhältnissen in unserer Gesellschaft .....	
<i>Konstantin Broese und Botho Priebe</i>	
<b>3. Zentrale Aspekte demokratischer Schulentwicklung</b> .....	8
3.1 Demokratie unter Druck. Was tun gegen den erstarkenden Populismus und Extremismus? .....	8
<i>Frank Decker</i>	
3.2 Die Trias der Schulentwicklung .....	15
<i>Hans-Günter Rolff</i>	
3.3 Demokratische Schulentwicklung im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung .....	23
<i>Monika Oberle</i>	
3.4 Datengestützte Demokratische Schulentwicklung: Wie Schulen mit der „Potenzialanalyse“ starten können .....	32
<i>Matthias Busch, Inken Heldt</i>	
<b>Anhang</b> .....	40
Informationsschreiben an teilnehmende Lehrkräfte .....	40
Informationsschreiben für Klassenlehrer:innen zur Durchführung der Schülerbefragung .....	41
Informationsschreiben für teilnehmende Schüler:innen .....	42
Informationsschreiben für Eltern .....	43
Einverständniserklärung für Schüler:innen unter 14 Jahren .....	44
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> .....	46

# 1. Vorwort

Eine Stimmgabel als Sinnbild der demokratischen Schulentwicklung: Der Griff der Gabel steht für die grundlegende Entwicklung der Organisation Schule, ihre beiden Zinken verkörpern die Entwicklung von Personal und Unterricht. Alles zusammen wird in Schwingung versetzt für den perfekten Klang. Nichts, weder Griff noch Zinken, ist dabei entbehrlich – so wie auch die demokratische Schulentwicklung nur im gemeinsamen Zusammenspiel aller drei dafür notwendigen Handlungs- und Entwicklungsfelder sowie ihrer Akteurinnen und Akteure gelingt.

Mit der Stimmgabel hat der Bildungsforscher Prof. Dr. Hans-Günter Rolff ein treffendes Bild geprägt, um für das Konzept der demokratischen Schulentwicklung zu werben (vgl. S. 15). Diese zweibändige Publikation in der Reihe „Bausteine“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) greift sein Konzept auf, das Schule zum Resonanz- und Gestaltungsraum einer lebendigen Demokratie macht. Hier haben junge Menschen von klein auf die Möglichkeit, demokratisches Bewusstsein und Handeln im unmittelbaren Miteinander zu erfahren und zu verinnerlichen.

Wie lässt sich das erreichen? Was ist zu beachten? Diese Bausteine geben potenziellen Beteiligten wertvolles Wissen und Werkzeug an die Hand. Der erste Band bündelt theoretische Grundlagen, eingebettet in wissenschaftlich fundierte Analysen zum Zustand der liberalen Demokratie und zu den Potenzialen von politischer Bildung. Der zweite Band bietet eine Fülle erprobter Anregungen in der pädagogischen Praxis. Deutlich wird: Demokratische Schulentwicklung ist ein Prozess. Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Aktive im gesellschaftlichen Umfeld – sie alle sind auf die eine oder andere Weise gefordert. Es gilt, sich mit vereinten Kräften darauf einzulassen.

Der LpB-Fachbereich „Schule und Bildung“ hat für die Publikation den Nestor der demokratischen Schulentwicklung Prof. Dr. Rolff und weitere namhafte Autorinnen und Autoren gewinnen können. Zudem ist sein reicher Erfahrungsschatz in die Konzeption der Bausteine eingeflossen, denn seit 2022 setzt der Fachbereich unter der Leitung von Dr. Konstantin Broese seinen Schwerpunkt auf Fortbildungs- und Beratungsangebote, um die demokratische Schulentwicklung als ganzheitliche, schulkulturprägende Variante von Demokratiebildung zu etablieren. Dabei hat sich mit den Jahren ein Netzwerk herausgebildet, das politikwissenschaftliche, pädagogische und praktische Expertise zusammenführt – vereint im Ziel, das Potenzial des demokratischen Möglichkeitsraums Schule über das notwendige fachliche Lernen hinaus zu entfalten.

Mit diesem systemischen Ansatz, der Schule als pädagogische Entwicklungs- und Handlungseinheit versteht, ist der Fachbereich „Schule und Bildung“ und mit ihm die Landeszentrale für politische Bildung seither auf Neuland unterwegs. Doch auch Schulen wagen sich dahin vor, um sich zu öffnen, um Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Alltag zu fördern, um Mitsprache und Mitwirkung als handlungsleitendes Prinzip zu verankern, um jungen Menschen nicht nur Lernstoff zu vermitteln, sondern ihnen auch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der geteilten Verantwortung und der kollektiven Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Die anhaltend große Nachfrage aus unterschiedlichen Schularten, angefangen bei der Grundschule, spricht Bände. Der Fachbereich „Schule und Bildung“ ist über seine Fortbildungsangebote hinaus gefragt, die er im Rahmen der Zertifikatskurse „Demokratiebildung“ in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) durchführt.

Schule existiert nicht im luftleeren Raum. In Zeiten, in denen Demokratie unter Druck steht, ist sie gefordert. Umso lauter ist auch der Ruf nach politischer Bildung, und dies verstärkt angesichts von Wahlentscheidungen junger Menschen für Parteien jenseits der demokratischen Mitte, am rechten Rand. Aktuelle Jugendstudien lenken den Blick über die Wahlurnen hinaus auf

eine nachwachsende Generation, die Gefühle der Verunsicherung, der Angst und Ohnmacht und zugleich eine große Sehnsucht nach Halt und Orientierung zum Ausdruck bringt – und nach Mitsprache. Doch viele Jugendliche erleben sich als machtlos, nicht ernst genommen, mit ihren Erwartungen und Erfahrungen nicht gehört. Auch dieser beunruhigende Befund findet sich in aktuellen Studien.

Demokratische Schulentwicklung kann hier ein grundlegendes Angebot machen. Wo Partizipation konstituierender Leitgedanke von Schulkultur ist, wo Klassenräte zum schulübergreifenden Organisationsprinzip erhoben werden, wo Demokratie nicht nur mit der Vermittlung von abstraktem Wissen, sondern mit konkreten Erfahrungen verbunden ist, wo Orientierung vermittelt und Werte gelebt werden – dort wachsen junge Menschen in die Rolle engagierter Bürgerinnen und Bürger hinein. Dort haben sie den notwendigen Freiraum, sich zu politisch mündigen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu entfalten. Das Wahlrecht ab 16 – in Baden-Württemberg seit 2014 für die Kommunalwahlen, von 2026 an auch für die Landtagswahlen in Kraft – setzt genau das voraus.

Demokratie ist anspruchsvoll. Sie ist, wie der Sozialphilosoph Oskar Negt (1934–2024) bemerkte, „die einzige politisch verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss – nicht ein für alle Mal, so als könnte man sich einen gesicherten Regelbestand anlegen, der fürs ganze Leben ausreicht, sondern stets aufs Neue, in tagtäglicher Anstrengung bis ins hohe Alter hinein“. Negts Worte werden wieder und wieder zitiert – und wollen ernst genommen werden. Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet dazu Gelegenheit. Es werden Grundlagen des demokratischen Lernens gelegt. Dies zu unterstützen, ist für die LpB eine ebenso wichtige wie wirkungsvolle Erweiterung ihrer vielfältigen pädagogischen Ansätze in der politischen Bildungsarbeit.

Alles gute Gründe, dieser zweibändigen Publikation viele Leserinnen und Leser zu wünschen – und mindestens ebenso viele Aktive, die sich in ihrer pädagogischen Praxis von den Impulsen der demokratischen Schul-

entwicklung inspirieren lassen. Beide Hefte leben vom profunden Wissen, der analytischen Schärfe und nicht zuletzt der pädagogischen Hingabe der Autorinnen und Autoren. Das sorgfältige Lektorat von Dr. Sabrina Keim, aber auch die passende Gestaltung der „VH7 Medienküche“ in Stuttgart tun das Ihre dazu. Allen Beteiligten sei herzlich gedankt – nicht zuletzt den beiden Herausgebern Dr. Konstantin Broese und Botho Priebe, die mit dieser Publikation das Konzept der demokratischen Schulentwicklung zum Klingen bringen.



**Sibylle Thelen**  
**Direktorin der Landeszentrale für politische**  
**Bildung Baden-Württemberg**

## 2. Einleitung der Herausgeber:

# Demokratische Schulentwicklung

## Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung als Beiträge zur Stärkung von Verfassung, Demokratie und demokratischen Lebensverhältnissen in unserer Gesellschaft

Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung sind in einer lebendigen Demokratie von grundlegender Bedeutung. Das gilt erst recht für die Gegenwart, denn gegenwärtig stehen Demokratien weltweit, auch in Deutschland, enorm unter Druck und sind gefährdet durch rechtspopulistisch-antidemokratische Ideologien und Parteien sowie politische und religiöse Extremismen verschiedener Ausrichtungen. Der Blick auf die Situation in Deutschland nach der Bundestagswahl im Februar 2025 macht deutlich, dass es gegenwärtig mehr denn je auf die Aufklärung, Prävention und Abwehr antidemokratischer, populistischer und extremistischer Aktionen und Bewegungen ankommt, die unsere Demokratie von innen heraus erheblich gefährden.

In den aktuellen Auseinandersetzungen um die Sicherung der Demokratie in Deutschland sind alle gesellschaftlichen Kräfte zum demokratischen Engagement aufgerufen. Die Wahlen zum deutschen Bundestag im Februar 2025 sowie die Daten großer, einschlägiger empirischer Untersuchungen bspw. zur abnehmenden „Zustimmung zur Demokratie, wie sie in Deutschland funktioniert“ (Decker & Brehler 2024), verstärken diesen Aufruf erheblich. Gleichmaßen auch die Befunde dieser Studien im Hinblick auf die Zunahme „antimoderner Ressentiments“ als Abwertung „Fremder“: Antisemitismus, Muslimfeindschaft, Antiziganismus und Antifeminismus. Bei Zukunftsskepsis und Ungewissheit zeigen sich „eine Neigung zum Abschied von der Realität“ sowie „Wünsche nach autoritären und extrem-rechten Lösungen, die nicht auf Ostdeutschland beschränkt, sondern auch in Westdeutschland präsent sind“ (Decker & Brehler, ebd.).

Mit diesen exemplarischen Daten und Fakten gewinnen die Sorgen um die demokratischen Verhältnisse in Deutschland und deren Bestand weiter an Bedeutung. Und besonders geht es dabei um die Aufgaben des Schul- und Bildungssystems unserer Gesellschaft sowie um die Zukunft der heranwachsenden Genera-

tionen, nämlich der Schülerinnen und Schüler in unserem Land. Deren Wahlverhalten folgt nach vorliegenden Daten durchaus den Trends des Wahlverhaltens Erwachsener und zeigt sich darüber hinaus teilweise noch stärker rechtspopulistisch orientiert. Was können und was sollen Schule und Bildung in diesen Entwicklungen leisten? „Demokraten fallen nicht vom Himmel“, sagte der Tübinger Staatsrechtler Theodor Eschenburg (1968) in den frühen Jahren der „alten Bundesrepublik“; und: „Demokratie ist die einzige Gesellschaftsform, die gelernt werden muss,“ so der Sozialphilosoph Oskar Negt (2004) in den späteren Jahren der „neueren Bundesrepublik“ nach der Wiedervereinigung. Damit sind exemplarisch zwei starke Positionen zu den Aufgaben von Schule und Bildung in der gegenwärtigen Bedrohungslage von Verfassung und Demokratie benannt.

In Deutschland gehen über 13 Millionen Schülerinnen und Schüler (mit deren Eltern im „Hintergrund“) auf Grundlage der Schulpflicht 9 bis 13 Jahre lang in 40.000 Schulen mit über 800.000 Lehrkräften. Für die verantwortliche Mitwirkung beim Erlernen von Demokratie (Eschenburg, Negt u. v. a.) haben Schulen damit singuläre Möglichkeiten und Aufgaben, zu Demokratieerfahrungen und entsprechenden Lernprozessen der heranwachsenden Generationen verantwortlich beizutragen in einem Kontext zunehmender Demokratiegefährdungen und Risiken.

Dem von populistisch-extremistischer Seite immer wieder vorgetragenen (Miss-)Verständnis, Schule und Lehrkräfte seien hierbei zur „Neutralität verpflichtet“, muss auch an dieser Stelle nachdrücklich widersprochen werden: Schulleitungen und Lehrkräfte sind in ihren Schulen explizit auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung, die Verfassung unserer Republik „verpflichtet“ (!) und damit auch dem pädagogisch-normativen „Konsens von Beutelsbach“ (Wehling 1977),

- die Kontroversität politisch-gesellschaftlicher Diskurse auch in Schule und Unterricht zu gewährleisten sowie
- das Überwältigungsverbot zu sichern, um Schülerinnen und Schülern eigene Urteilsfindungen zu ermöglichen und zugleich für die
- Orientierung an den Interessen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern einzutreten.

Generell und besonders in der aktuellen Situation von Demokratiegefährdung durch Rechtspopulismus und vielfältige Extremismen kann es gar nicht genug fachliche und überfachliche Unterrichtsprojekte und Aktionen zur Demokratiebildung, Demokratiepädagogik, demokratischen Schulkultur und politischen Bildung geben! Die sind alternativlos und unverzichtbar. Um aber deren innerschulische Wirksamkeit und Qualität zu sichern sowie zur Vermeidung von Konkurrenz um Ressourcen und Bedeutsamkeit zwischen einzelnen Initiativen und Vorhaben, bedarf es eines übergeordneten Handlungsrahmens zu deren Koordination. Die „demokratische Schulentwicklung“ bietet dafür ein konzeptionelles „Dach“, unter dem Demokratiebildung in ihren verschiedenen schulischen Handlungsformen als planvolle, koordinierte demokratische Schulentwicklung systemisch erfolgen kann – auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Ziele.

Demokratische Schulentwicklung ist die übergreifende Aufgabe *aller* Akteur:innen, nämlich von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen – aber nicht nur jeweils individuell und allein, sondern als gemeinsame Aufgabe der ganzen „einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1986). Man kann Schulen weder allein entwickeln noch „top down“ von oben! Im

Werthorizont von Demokratiebildung und im Anschluss an schulpädagogische Konzepte, Daten und bildungspolitische Orientierungsvorgaben (KMK 2024) findet demokratische Schulentwicklung als gesamtkollegialer, systemischer und kontinuierlicher Prozess statt mit klaren, vereinbarten Zielen und mandatierten Akteuren, mit Steuergruppen, Gremien und weiteren beteiligten Teams. Zugleich orientiert sich die demokratische Schulentwicklung an den seit den 1970er-Jahren weltweit relevanten Theorien und Konzepten der Schulentwicklung / Schulentwicklungsforschung (Dalin / Rust 1983, Fullan 2003, Rolff 2023 / 24). Im Kontext der „empirischen Wende“ (PISA, TIMSS, IGLU etc.) wurden die einzelnen Schulen als (pädagogische Handlungseinheiten) zu Zielkategorien der Schulqualität, wie sie in den „Referenzrahmen Schulqualität“ der Bundesländer ausgewiesen sind.

Dass Unterricht sowie Lernen und Lehren immer einen Kernbereich der Schule für Bildung, Erziehung und Aufklärung ausmachen, steht außer Frage. Aber dass es dabei nicht allein auf „Unterricht über Demokratie“ ankommt, sondern auf „individuelle Erfahrungen der Selbstwirksamkeit mit demokratischen Lern- und Arbeitsformen“ (Zick 2022), dass „Belehrungen gegen Erfahrungen nicht ankommen“ (Heitmeyer 1989), dass Demokratiebildung sich also auf den ganzen schulischen Innenraum (im Kontext des schulischen Umfeldes) erstrecken sollte, ist das Leitmotiv der demokratischen Schulentwicklung. Dafür bietet die „Trias der Schulentwicklung“ (s.u.) umfassend Orientierung, Anschlussmöglichkeiten sowie Planungs- und Handlungskonzepte (Rolff 2023-4, vgl. auch Kap. 3.2 dieses Bandes).



Lehrkräfte und Schulleitungen aus ganz Baden-Württemberg werden im Tagungszentrum der LpB Baden-Württemberg („Haus auf der Alb“) zu Moderator:innen für demokratische Schulentwicklung weiterqualifiziert (2022–2025).

© LpB



Fachbereichsleiter Dr. Konstantin Broese (r.) und Botho Priebe während der Weiterqualifizierung der Moderator:innen für demokratische Schulentwicklung im „Haus auf der Alb“.

© LpB

Die „Trias der Schulentwicklung“ richtet sich auf den systemischen Verbund von drei zentralen Bereichen der Schulentwicklung – hier mit dem Fokus der demokratischen Schulentwicklung:

- Organisationsentwicklung (OE): die planvolle Entwicklung der eigenen Schule als Organisation mit professionellen Methoden und Instrumenten,
- Personalentwicklung (PE): die Entwicklung und Gewährleistung professioneller Kompetenzen des Leitungspersonals (Schulleitung und mittleres Schulmanagement, Steuergruppen, Fachschaften, Stufen- und Klassenleitungen, Projektleitungen, Lehrkräfte),
- Unterrichtsentwicklung (UE): Entwicklung und Sicherung der Unterrichtsqualität in allen Fächern und Lernbereichen.

Diese „Trias“ als Verbund von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung bietet den konzeptionellen Rahmen für demokratische Schulentwicklung als professionelles Handlungskonzept für die gesamte Schule. Werte und Leitvorstellungen demokratischer Bildung, in Verbindung mit Instrumenten und Methoden der Schulentwicklung sind dabei das „Dach“, mit dem sich Schulen planvoll demokratisch entwickeln können.

Der vorliegende Band ist auf den Zusammenhang von grundlegenden Orientierungen mit der Schulpraxis „vor Ort“ gerichtet: Zunächst geht es um den politikwissenschaftlichen Blick auf die aktuellen und risikoreichen Gefährdungen der Demokratie hierzulande und weltweit (Kap. 3.1 Decker); hieran knüpft die demo-

kratische Schulentwicklung mit der „Trias der Schulentwicklung“ aus OE, PE und UE und deren Angeboten von Chancen und Möglichkeiten an (Kap. 3.2 Rolff); bevor die demokratische Schulentwicklung im Kontext politischer Bildung reflektiert wird – jenseits von Konkurrenz jeweils fragmentierter einzelner demokratiepädagogischer Vorhaben und bezogen auf den gemeinsamen Handlungsrahmen (Kap. 3.3 Oberle). Im Zuge der „empirischen Wende“ in den Bildungswissenschaften hat die Datenbasierung auch die Schulentwicklung erreicht, was exemplarisch anhand der „Potenzialanalyse“ deutlich wird, die ein wichtiges und vielfach erprobtes Instrument im Kontext datenbasierter demokratischer Schulentwicklung darstellt (Kap. 3.4 Busch / Heldt).

Diese vier grundlegenden Beiträge zu den Herausforderungen, Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Beiträge zur Sicherung und Vertiefung von Demokratie und demokratischen Lebensverhältnissen führen zum Hauptteil des Bandes, der „Demokratiewerkstatt“ mit konkreten Handlungskonzepten, Methoden und Instrumenten (Klinger). Im Anschluss an die Grundsatzbeiträge steht diese Werkstatt unter der Leitidee „von der Einsicht zur Absicht zum Handeln – aber wie und womit?“ Adressatinnen und Adressaten sind Schulleitungen, Steuergruppen demokratischer Schulentwicklung, Fachschaftsleitungen im Bereich der historisch-politischen Bildung und weitergehend aller Fächer sowie ganz besonders der Schülervertretungen. Alle Initiativen demokratischer Schulentwicklung sollten darauf gerichtet sein, dass eine „Steuergruppe“ im Auftrag und unter Mitwirkung der Schulleitung sowie vom Kollegium gewählt bzw. mandatiert mit

motivierten Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern ein Konzept zur planvollen demokratischen Schulentwicklung erarbeitet, abstimmt und in der schulischen Umsetzung moderiert. Die vorgeschlagenen Handlungskonzepte werden hier jeweils kurz vorgestellt und sind so bearbeitet, dass sie unmittelbar schulpraktisch von Steuergruppen und ihren Mitgliedern eingesetzt werden können.

Systemische demokratische Schulentwicklung ist ohne Betroffenheit, Motivation und Interesse in den Schulen nicht denkbar und nicht möglich. Schulen können demokratisch weder „top down“ noch „allein“ demokratisch entwickelt werden. Aber auch „gute Absichten“ und „Betroffenheit“ im Hinblick auf die Relevanz schulischer Beiträge zur Demokratiesicherung genügen nicht. Demokratische Schulentwicklung braucht professionelle Handlungskonzepte, Kompetenzen ihrer Akteure und die Vergewisserung ihrer Wirksamkeit durch interne Evaluation. „Belehrung kommt gegen Erfahrung nicht an“ (Heitmeyer), und Demokratiebildung ist „nicht Unterricht über Demokratie, sondern bedarf authentischer, selbstwirksamer Lern- und Arbeitsformen“ (Zick).

### **Demokratische Schulentwicklung als eine wichtige Aufgabe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BW) – Fachbereich „Schule und Bildung“ der Abteilung 2, „Haus auf der Alb“**

Demokratiebildung ist eine Querschnittsaufgabe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB BW), in enger Zusammenarbeit mit anderen staatlichen und gesellschaftlichen Trägern politischer Bildung. Die systemische demokratische Schulentwicklung, der Themenschwerpunkt dieses Heftes, ist im

Fachbereich „Schule und Bildung“ der LpB BW (Abteilung 2 / „Haus auf der Alb“) verortet. Das Team des Fachbereichs bemüht sich um ein möglichst breites und zugleich fokussiertes Angebot präsenstischer und digitaler Veranstaltungen sowie Publikationen für Schulen, Schulleitungen, Lehrkräfte / Kollegien und die Vertretungen der Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang ist das vorliegende Heft von renommierten, erfahrenen Fachleuten erarbeitet worden, denen wir als Herausgeber herzlich danken. Unser besonderer Dank gilt dabei dem Direktorat der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Frau Sibylle Thelen als Direktorin und Herrn Prof. Dr. Reinhold Weber als stellvertretendem Direktor. Beide haben Erarbeitung und Erscheinen dieser Schrift im Kontext der laufenden Gefährdungen und Herausforderungen unserer Demokratie beraten und vielfältig gefördert. Ebenso Frau Dr. Sabrina Keim mit einem klugen Lektorat.



**Bad Urach, Juni 2025**  
**Konstantin Broese (links)**  
**Botho Priebe (rechts)**

### **Anmerkungen / Literatur**

- Dalin, P., Rust, v. D. (1983): Can schools learn?: Routledge.
- Decker, O., Brehler, E. (2024): Die 12. Leipziger Autoritarismus-Studie 2024: <https://magazin.uni.leipzig.de/das-leipziger-universitaetsmagazin/artikel/oliver-decker-ueber-die-leipziger-autoritarismus-studie-2024.2024-11-3>.
- Eschenburg, T. (aus einem Vortrag 1968).
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen.“ Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78/1986, S. 275–293.
- Fullan, M. (2003): The moral imperative of school leadership. London: Sage.
- Heitmeyer, W. (1989): Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. In: Erziehung und Wissenschaft, Jg. 41, Heft 9, S. 6–10.
- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Negt, O. (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, K. P. u. a. (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 194–213.
- Rolff, H.-G. (2023) (4): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung.
- Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett.
- Zick, A. (2022): Demokratie als Lernort erfahrbar machen. Gütersloh: Bertelsmann.

## 3. Zentrale Aspekte

# demokratischer Schulentwicklung

## 3.1 Demokratie unter Druck. Was tun gegen den erstarkenden Populismus und Extremismus?

Frank Decker

### Demokratie und Konflikt

Demokratien, die diesen Namen verdienen, sind freiheitliche und pluralistische Demokratien. Ihr Wesen ist „gestatteter, ausgetragener, geregelter Konflikt“, so hat es der Soziologe und Theoretiker des Liberalismus Ralf Dahrendorf einmal ausgedrückt.<sup>1</sup> Konflikte kann es auch in nicht-demokratischen Gesellschaften geben. Dort sind sie aber zunächst nur ein empirisches Faktum, vor allem in Gestalt von Machtkonflikten, und kein normativ akzeptiertes Prinzip. Die Akzeptanz von Konflikten ergibt sich aus der Anerkennung der Legitimität von Meinungs- und Interessenunterschieden. Diese Unterschiede werden nicht nur als gegeben, sondern als wichtig und wünschenswert betrachtet, weil sie zur schöpferischen Selbstverbesserung der Gesellschaft beitragen. Es ist also nicht der Konflikt als solcher, der die freiheitliche oder pluralistische Demokratie in ihrem Kern ausmacht, sondern der Glaube an den Wert der Vielfalt.<sup>2</sup>

Anknüpfend an diese Prämisse bemisst sich die Qualität von Demokratien daran, wie in ihnen Konflikte ablaufen und ausgetragen werden. Hier kommen zwei zentrale Prinzipien ins Spiel. Erstens muss es friedlich-schiedlich zugehen. Das bedeutet, dass die Konfliktteilnehmerinnen und -teilnehmer sich in der Auseinandersetzung an bestimmte Regeln halten und das Ergebnis der Auseinandersetzung, wenn sie in eine Entscheidung oder einen Beschluss mündet, akzeptieren. Eine zentrale Rolle kommt der Mehrheitsregel zu; sie stellt für die Angehörigen der unterliegenden Minderheit eine Zumutung dar, die sie ertragen müssen.<sup>3</sup> Demokratien brauchen mithin einen Grundkonsens über demokratische Werte und Verfahren. Diese bleiben dem politischen Streit entzogen, stehen also nicht zur Disposition.<sup>4</sup>

Zweitens muss der Konfliktaustrag ergebnis- bzw. lösungsorientiert sein. Dies setzt sowohl eine Orientierung an der Sache selbst voraus, die nicht mit sachfremden Motiven vermischt werden sollte, als auch die Bereitschaft zur Mäßigung und Kompromissbildung,

damit eine Entscheidung überhaupt zustande kommt und die Teilnehmer sich nicht wechselseitig blockieren. Dem steht nicht entgegen, dass die Trennlinie zu rein persönlichen oder Machtkonflikten im Einzelfall nur schwer zu ziehen ist – Macht wird ja nicht nur um ihrer selbst willen angestrebt und ausgeübt, sondern stellt auch ein Vehikel dar, um Sachpositionen durchzusetzen.

Beide Prinzipien geraten heute zunehmend ins Wanken und werden vielerorts als längst nicht mehr selbstverständlich betrachtet. Dies ist gemeint, wenn wir davon sprechen, dass die demokratische Staatsform unter Druck gerät oder sich in der Krise befindet. Die Empirie liefert dafür handfeste Belege. Nicht nur hat die Zahl der als konsolidiert geltenden Demokratien weltweit seit Mitte der 2000er-Jahre abgenommen. Auch in manchen altherwürdigen Demokratien wird deren Stabilität durch illiberale und autoritäre Tendenzen im Inneren bedroht, man denke etwa an die USA. Einige Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler warnen in diesem Zusammenhang bereits beschwörend vor einem „Niedergang“ oder „Zerfall“ der Demokratie<sup>5</sup>, andere sprechen neutraler von einer „Regression“ oder von „democratic backsliding“.<sup>6</sup>

Wie lässt sich diese besorgniserregende Entwicklung, die ihren Hauptausdruck im Aufstieg eines aggressiv auftretenden, demokratiefeindlichen Populismus findet, erklären? Und warum findet dieser Populismus, der die Auflösung des demokratischen Grundkonsenses betreibt und sein autoritäres Gegenmodell propagiert, in unseren Gesellschaften wachsende Unterstützung?<sup>7</sup> Um Antworten darauf zu finden, müssen wir sowohl auf die Nachfrageseite der Wählerinnen und Wähler sowie Bürgerinnen und Bürger als auch auf die Angebotsseite der politischen Wettbewerberinnen und Wettbewerber blicken.

### Verunsicherung in neuen Krisenzeiten

Auf der Nachfrageseite lassen sich die Ursachen der Unzufriedenheit, die einen zunehmenden Teil der



© picture alliance / Anadolu | Sergey Bobylev / RIA Novosti, 2025

Bürgerinnen und Bürger von den politischen Entscheidungstragenden in Staat und Parteien entfremdet und in die Arme des Populismus treibt, vielleicht am besten mit dem Begriff der „Verunsicherung“ auf einen Nenner bringen. Langfristige Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft und die immer kürzere Abfolge sich verdichtender Krisenereignisse in den letzten beiden Jahrzehnten kommen dabei zusammen.<sup>8</sup> Zu den langfristigen Veränderungen gehören die seit den 90er-Jahren beschleunigte Globalisierung, die damit verbundene „neoliberale“ Unterwerfung der Wirtschaft unter die Imperative des Marktes, die verstärkten Tendenzen der Individualisierung und „Singularisierung“ in einer diverser werdenden Gesellschaft und die Notwendigkeit einer umfassenden ökologischen Transformation der Wirtschaft, die der Klimawandel bedingt.

Die verdichteten Krisenereignisse setzten mit der am 11. September 2001 in den USA begonnenen Serie islamistischer Terroranschläge ein. Ihr folgte die weltweite Finanzkrise 2007 / 08. Sie mündete in Europa in eine Krise der Währungsunion, die vor allem die südeuropäischen Länder hart traf und bei der Griechenland 2015 nur knapp seinem Ausschluss entging. Im selben Jahr spitzte sich die Flüchtlingssituation durch die Kriege im Nahen Osten und den Zustrom aus Teilen Afrikas dramatisch zu, was in der Bundesrepublik zu heftigen innenpolitischen Verwerfungen führte und dem Rechtspopulismus in Gestalt der 2013 im Gefolge der Eurokrise entstandenen AfD zum Durchbruch verhalf. Auch andernorts verstärkten sich die Fliehkräfte.

2016 stimmte eine knappe Mehrheit der Briten für den Austritt ihres Landes aus der EU. Und in den USA beendete die Wahl des Anti-Politikers und erklärten EU-Gegners Donald Trump zum US-Präsidenten im selben Jahr die Ära des Multilateralismus und der verlässlichen transatlantischen Partnerschaft.

Als ob das noch nicht genug wäre, traf die demokratische Staatengemeinschaft ein unerwartetes Krisenereignis 2020 unvorbereitet und zur Unzeit: die Coronapandemie. Mit ihr gerieten die Demokratien – auch die deutsche – eineinhalb Jahre lang in einen Ausnahmezustand, mussten doch im Kampf gegen das Virus zum ersten Mal Freiheitsrechte drastisch eingeschränkt werden. Die aus dem Widerstand gegen die Schutzmaßnahmen geborene Szene von Coronaleugnerinnen und -leugnern stellt eine spezifische, sich jenseits der klassischen rechten und linken Ausprägungen bewegende Form des Extremismus dar, die über das Ende der Pandemie hinaus weiter ihre Kreise zieht. Auch die wirtschaftlichen Folgen der Krise sind noch lange nicht ausgestanden – von den Beeinträchtigungen des Welthandels und der Versorgungssicherheit durch die Störung globaler Lieferketten bis hin zu den neu aufgenommenen Schulden, die irgendwann zurückgezahlt werden müssen.

Kaum war die Coronadebatte abgeflacht, sahen sich die Regierungen in Europa und den USA durch den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine seit 2022 einer weiteren, bis dahin nicht gekannten Heraus-



© Jogerken – stock.adobe.com

forderung gegenüber, die die Konstanten der Außen- und Friedenspolitik infrage stellte und mit der steigenden Inflation und drohenden Energieverknappung ebenfalls massive ökonomische Folgen nach sich zog. Auch hier ist die Bundesrepublik besonders betroffen, weil sie sich sowohl bei den Rohstofflieferungen als auch beim Export stärker als andere Länder in die Abhängigkeit autoritär regierter Mächte wie Russland und China begeben hat. Gleichzeitig kann sie nicht mehr davon ausgehen, dass die Hauptlast der Verteidigungslasten wie bisher von den USA getragen wird. Hier den notwendigen Mentalitätswechsel einzuleiten, dürfte angesichts der pazifistischen Grundstimmung in weiten Teilen der Bevölkerung schwierig sein.

Dass all diese Entwicklungen und Ereignisse zu erheblicher Verunsicherung geführt haben und weiterhin führen, kann nicht überraschen. Ablesbar ist sie an wachsender Zukunftsangst und dem Vertrauensverlust in die demokratischen Institutionen. Laut einer im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung durchgeführten Befragung erwarteten im Juli / August 2022 nicht einmal ein Fünftel der Befragten von der Zukunft etwas Besseres.<sup>9</sup> Man muss nicht bis in die 70er-Jahre zurückblicken, als dieser Wert noch bei 90 Prozent lag, um die Tragweite des Befundes zu begreifen. Am meisten Sorgen machen den Menschen der Klimawandel, die wachsende Kriegsgefahr, die zunehmende Feindlichkeit

in der Gesellschaft und hier speziell der Rechtsextremismus sowie die drohenden Wohlstandsverluste. Die Ostdeutschen sorgen sich vor Kriegsgefahr und Wohlstandsverlusten stärker als die Westdeutschen. Noch größer ist der Abstand bei der Zuwanderung, die im Westen 2022 mehrheitlich nicht als sorgenbereites Problem betrachtet worden ist, im Osten aber von mehr als zwei Dritteln.<sup>10</sup>

### **Ökonomische und kulturelle Konflikte**

Die Unsicherheit, die aus diesen Zahlen spricht, hat eine ökonomische und eine kulturelle Dimension. Damit knüpft sie an die beiden Grundkonflikte an, die unsere Gesellschaften politisch prägen und die Struktur ihrer Parteiensysteme bestimmen.<sup>11</sup> In der ökonomischen Sphäre geht es um Verteilungsfragen. Diese haben sich im Zuge geringer werdender Wachstumsraten seit den 70er-Jahren verschärft. Solange die Reallöhne stiegen und der Sozialstaat ausgebaut wurde, konnten alle Gruppen vom Aufschwung profitieren. Die anschließenden Transformationsprozesse – von der Industrie zur Dienstleistungs- und von der Dienstleistungs- zur heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft – waren und sind dagegen durch eine wachsende Zahl von Verlierern gekennzeichnet.<sup>12</sup> Viele Menschen erfahren durch Niedriglöhne und Leistungskürzungen

Einbußen und fühlen sich von der allgemeinen Wohlstandsentwicklung abgekoppelt. Mit der ökologischen Transformation stehen jetzt weitere, vielleicht noch größere Verwerfungen ins Haus, auf die die Parteien konzeptionell bislang kaum vorbereitet sind.<sup>13</sup>

In der kulturellen Sphäre haben wir es mit Wertekonflikten zu tun.<sup>14</sup> Wurden diese früher (und in manchen Gesellschaften auch gegenwärtig noch) durch die Religion bzw. Konfession geprägt, liegen ihr heute allgemeiner gehaltene Einstellungsmuster und -merkmale zugrunde. Auf der einen Seite stehen liberale Haltungen wie Toleranz, nonkonformistisches Denken, Kosmopolitismus und Multikulturalität, auf der anderen Seite konservative oder autoritäre Positionen wie Ordnungsdenken, Festhalten an konventionellen Lebensformen, Nationalismus und Vorbehalte gegenüber Minderheiten.

Die Theorien des postmaterialistischen Wertewandels und die meisten Populismusforscherinnen und -forscher gehen davon aus, dass der Werte- gegenüber dem Verteilungskonflikt allgemein an Bedeutung gewonnen hat. Der Rechtspopulismus wird dabei häufig als Reaktion auf die linksliberale sogenannte „Identitäts-

politik“ interpretiert, die sich für die Rechte bestimmter, vermeintlich benachteiligter Gruppen in der Gesellschaft stark macht und deren Gleich- bzw. Besserstellung einfordert.<sup>15</sup> Hier könnte zugleich eine Erklärung für die zunehmende Polarisierung der Parteiensysteme und das Auftreten demokratiegefährdender Tendenzen liegen: Wertebezogene und identitätspolitische Fragen sind als „Wahrheitsfragen“ hochgradig moralisch aufgeladen und von daher weniger für die Kompromissbildung geeignet als Verteilungsfragen.<sup>16</sup>

In den USA lässt sich dieser Rigorismus etwa bei den militanten Abtreibungsgegnerinnen und -gegnern beobachten, in Europa bei den „Skeptikern“ der Zuwanderung (und – neuerdings – bei den Verfechterinnen und Verfechtern eines strengen Klimaschutzes<sup>17</sup>). Wer in der Abtreibung einen Verstoß gegen das göttliche Recht sieht oder wer glaubt, dass ein Land sich durch die Zuwanderung aus fremden Kulturkreisen selbst „abschafft“<sup>18</sup>, wird denen, die Abtreibungen zulassen und die Zuwanderung ermöglichen, wenig Toleranz entgegenbringen. Der politische Gegner gerät so leicht zum Feind, dem man die moralische Integrität und damit zugleich die demokratische Legitimität grundsätzlich abspricht.



© Jacob Lund – stock.adobe.com

## Der Strukturwandel der Öffentlichkeit durch die sozialen Medien

Neben der Nachfrageseite muss sich die Aufmerksamkeit auf die Angebotsseite des politischen Systems und deren Veränderungen richten. Ein Erfolgsfaktor des Rechtspopulismus, der lange Zeit ausgeblendet wurde, weil er in der Etablierungsphase der meisten dieser Parteien in den Achtziger- und Neunzigerjahren noch keine Bedeutung hatte, betrifft das Aufkommen der sozialen Medien und den durch sie verursachten Wandel der Öffentlichkeit.<sup>19</sup> Auch ohne klare Befunde der hierzu erst langsam einsetzenden Forschung entzündet die Frage leidenschaftliche Kontroversen. Während die wohlwollenden Stimmen den Beitrag der sozialen Netzwerke zur Erweiterung der Meinungsfreiheit, Vergrößerung der publizistischen Vielfalt und Ermöglichung politischer Partizipation loben, verweisen Kritiker auf die Gefahren einer zunehmenden Fragmentierung und Polarisierung der Öffentlichkeit, die das Schwinden des gesellschaftlichen Zusammenhalts befördere und die auf gegenseitigem Respekt und Kompromisswillen gründenden Funktionsbedingungen der Demokratie untergrabe.

Das Neuartige der neuen Medien liegt in ihrem Plattformcharakter. Sie heben den im traditionellen System bestehenden Gegensatz von Erzeugenden und Rezipierenden der Medieninhalte auf, indem sie jedem oder jeder Einzelnen gestatten, sich im öffentlichen Meinungs-

kampf zu Wort zu melden und damit quasi journalistisch tätig zu werden. Was früher vielleicht genauso gedacht und an den Stammtischen ausgesprochen wurde, dort aber im geschützten Raum blieb, kann heute ungeschützt und ungefiltert in die Öffentlichkeit „hinausposaunt“ werden. In die so produzierten Erregungswellen müssen auch die traditionellen Medien einstimmen, wenn sie Aufmerksamkeit generieren und behalten wollen – und zwar mit immer größerer Schlagzahl.<sup>20</sup> Der Qualitätsjournalismus gerät dadurch unter Druck.

Aufseiten der politischen Akteurinnen und Akteure lässt sich die Vermutung eines bevorzugten Einsatzes der sozialen Medien durch die Außenseiter eindrucksvoll bestätigen. So wie rechtspopulistische Parteien in anderen Ländern hat die AfD in der Bundesrepublik bei Facebook, TikTok<sup>21</sup> und Co. deutlich die Nase vorn. Der Kommunikationswissenschaftler und Politikberater Johannes Hillje, von dem die bisher gründlichste Studie zu diesem Thema stammt, charakterisiert die AfD als „digitale Massenkommunikationspartei“ neuen Stils, der es unter den Bedingungen der Digitalisierung gelungen sei, „als Partei selbst zum Massenmedium“ zu werden.<sup>22</sup> Einen großen Teil ihrer Organisations- und Kampagnenstärke verdankt die AfD der Möglichkeit, ihre Wählerinnen und Wähler unter Umgehung der herkömmlichen Medien über die sozialen Netzwerke direkt anzusprechen. Um dort Aufmerksamkeit zu generieren, setzt sie auf bewusste politische Provo-



© Formasi – stock.adobe.com



© prima91 – stock.adobe.com

kationen. Gleichzeitig ermöglicht ihr das Nicht-Angewiesensein auf die traditionellen Medien, diese als Teil des politischen Establishments zu brandmarken, das mit den Regierenden unter einer Decke stecke. Dies gelte vor allem für den angeblich von den Parteien beherrschten öffentlich-rechtlichen Rundfunk.

Die neuen Formen der „unbeaufsichtigten“ Rede, die durch die sozialen Medien entstanden sind, werfen aus demokratischer und rechtsstaatlicher Sicht vielfältige Probleme auf – etwa mit Blick auf die Verbreitung von Hasspropaganda oder gezielten Falschnachrichten. Sie durch regulatorische Maßnahmen in den Griff zu bekommen, ist nicht nur faktisch schwierig, sondern auch rechtlich, weil es eine klare Grenze zwischen verwerflichen und noch zulässigen Meinungsäußerungen nicht gibt.<sup>23</sup> Dies lenkt den Blick auf die Frage, wie die demokratischen Institutionen und Akteur:innen mit dem Populismus umgehen und wie sie die Demokratie vor Extremismus schützen sollen. Die hierzu in der Literatur gemachten Vorschläge wirken in ihrer Allgemeinheit manchmal wohlfeil und etwas hilflos, aber wer hätte in diesen Fragen schon den Stein der Weisen? So wie es ein komplexes und langwieriges Unterfangen darstellt, die „nachfrageseitigen“ Ursachen der Vertrauenskrise anzugehen, so schwierig bleibt es, die politischen Nutznießer der Krise angemessen und wirksam zu bekämpfen.

### Was tun?

Ab welcher Größenordnung der Unterstützung die systemfeindlichen Kräfte für die Demokratie tatsäch-

lich bedrohlich werden können, mag von Land zu Land unterschiedlich sein. Für Deutschland könnte man sie bei etwa 30 Prozent ansetzen, was im Osten des Landes mancherorts schon erreicht ist. Die Debatte um die inzwischen längst bröckelnde Brandmauer zur AfD zeigt, dass es ab dieser Schwelle kaum noch möglich sein dürfte, den Populismus politisch zu umgehen oder ihn mit repressiven Mitteln einzuhegen.

Die Politikwissenschaft betrachtet das Thema leider ebenso wie die Politik meistens als ein rein strategisches und bricht es auf die Frage herunter, ob aus elektoraler Sicht eher die Anpassung an den Populismus oder eine Abgrenzung von diesem ratsamer sei. Das Problem dieser Entgegensetzung liegt darin, dass sie zwischen der diskursiven und substanziellen Ebene häufig nicht genügend unterscheidet. Während es in der Forschung inzwischen viele Belege dafür gibt, dass eine Übernahme des populistischen Diskurses kontraproduktiv wirkt, weil sie diesen legitimatorisch aufwertet<sup>24</sup>, kann ein Einschwenken auf die Forderungen und Ziele von Populistinnen und Populisten durchaus lohnen, wenn sie mit effektiven Problemlösungen verbunden ist. Vertreter der letztgenannten Position verweisen in diesem Zusammenhang gerne auf das Beispiel der dänischen Sozialdemokratie, die es durch ihren Kurswechsel in der Migrationspolitik geschafft habe, der rechtspopulistischen Konkurrenz das Wasser abzugraben.<sup>25</sup> Ob dieses Rezept auf Länder wie Deutschland übertragbar wäre, lässt sich jedoch bezweifeln.

Verringern lässt sich das populistische Wählerpotenzial nur, wenn es der Politik gelingt, den Bürgerinnen und Bürgern eine überzeugende Erzählung von der künftigen

Entwicklung der Gesellschaft zu vermitteln, die vorhandene Ängste abbaut und den beschriebenen Fragmentierungstendenzen entgegentritt. So abgenutzt die Formel von der Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts klingen mag, beschreibt sie doch treffend, worauf es ankommt, nämlich einerseits die Herstellung von mehr Verteilungsgerechtigkeit, die den abgestiegenen bzw. sich vor Abstieg fürchtenden Teilen der Gesellschaft auch in materieller Hinsicht Respekt zollt, und andererseits „die Sicherung allgemeiner kultureller Güter und Normen“<sup>26</sup>, um wieder mehr Gemeinschaftlichkeit zu ermöglichen und im besten Falle ein Wir-Gefühl in der Gesellschaft zu erzeugen.

Beides erfordert einen im Verhältnis zur Gesellschaft aktiveren, regulatorisch eingreifenden Staat, was unter den Parteien natürlich Konflikte auslösen wird. Will man diese lösen, müssen sie bereit sein, ideologischen Ballast abzuwerfen und bei bestimmten Themen über den eigenen Schatten zu springen. Dies gilt vor allem für Union und SPD, die aufgrund ihres selbst reklamierten Volksparteiencharakters am ehesten gefragt wären, die von Reckwitz<sup>27</sup> postulierte „Rekonstitution des Allgemeinen“ zu betreiben. In der nach dem Scheitern der Ampelregierung neu aufgelegten schwarz-roten Koalition hätten sie die Chance dazu.

**1** Eine erweiterte Fassung dieses Beitrags ist unter dem Titel „Gesplante Gesellschaft, polarisierte Politik?“ in Heft 1 (2014) der *Zeitschrift für Politik* erschienen.

R. Dahrendorf (1972): *Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft*. München: Piper, S. 7.

**2** Vgl. G. Sartori (1976): *Parties and Party Systems. A Framework for Analysis*. Cambridge University Press, S. 13.

**3** Dass die Demokratie als voraussetzungsreiche Staatsform generell eine Zumutung darstellt bzw. für ihre Bürgerinnen und Bürger mit Zumutungen verbunden ist, wird in der neueren Literatur wieder stärker betont. Vgl. z. B. S. Schönberger (2023): *Zumutung Demokratie. Ein Essay*. München: C. H. Beck; F. Heidenreich (2022): *Demokratie als Zumutung. Für eine andere Bürgerlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta; C. Möllers (2018): *Demokratie. Zumutungen und Versprechen*. Berlin: Wagenbach.

**4** Der Nestor der Demokratie- und Pluralismustheorie in Deutschland, Ernst Fraenkel, hat in diesem Zusammenhang treffend vom „unstreitigen Sektor“ des demokratischen Verfassungsstaates gesprochen, im Unterschied zum „streitigen Sektor“, in dem die politikinhaltlichen Konflikte stattfinden. Vgl. E. Fraenkel (1974): *Deutschland und die westlichen Demokratien*. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl., S. 64 f.

**5** Vgl. S. Levitzk, Ziblat, D. (2018): *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*. München: DVA; Y. Mounk (2018): *Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. München: Droemer.

**6** Vgl. A. Schäfer, Zürn, M. (2021): *Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus*. Berlin: Suhrkamp.

**7** Vgl. F. Decker u. a. (Hg.) (2022): *Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den Populismus*, Baden-Baden: Nomos.

**8** Vgl. F. Decker (2022): *Die deutsche Demokratie*, Bonn: bpb, S. 285 ff.

**9** Vgl. V. Best u. a. (2023): *Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?*, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 15 ff.

**10** Die Umfrage wurde durchgeführt, bevor das Migrationsthema – bedingt durch die wieder ansteigenden Flüchtlingszahlen aus dem Nahen Osten und Afrika und die gleichzeitig aufgenommenen ukrainischen Kriegsflüchtlinge – ab der zweiten Jahreshälfte 2023 auf der Agenda der von Bürgerinnen und Bürgern als wichtig betrachteten Probleme wieder ganz nach oben rückte.

**11** Vgl. F. Decker (2018): *Parteiendemokratie im Wandel*, 2. Aufl., Baden-Baden: Nomos, S. 53 ff.

**12** Vgl. L. Raphael (2019): *Jenseits von Kohle und Stahl. Eine Gesellschaftsgeschichte Westeuropas nach dem Boom*, Berlin: Suhrkamp.

**13** Exemplarisch dafür steht der Vertrauensschaden, den die Ampelregierung durch das schlecht vorbereitete Gebäudeenergiegesetz, die vom Verfassungsgericht gestoppte Umwidmung nicht verbrauchter Coronakredite für den Klimaschutz oder das nicht-eingelöste Versprechen eines kompensatorischen Klimageldes verursacht hat.

**14** Diese lassen sich in Deutungs- bzw. Interpretationskonflikte, Anerkennungskonflikte und Identitätskonflikte zusätzlich auffächern. Zur Typologisierung vgl. J. Detjen (2023): *Demokratische Streitkultur in Zeiten politischer Polarisierung*, Baden-Baden: Nomos, S. 60 ff.

**15** Vgl. F. Decker, Jesse, E., Sturm, R. (2023): *Politik in stürmischer Zeit. Deutschland in den 2020er-Jahren*. Bonn: bpb, S. 124 ff.

**16** Vgl. W. Merkel (2023): *Im Zwielficht. Zerbrechlichkeit und Resilienz der Demokratie im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 373.

**17** Merkel (ebd.) zieht den Kreis noch weiter, wenn er – durchaus zu Recht – konstatiert, die Treiber der Polarisierung seien „nicht nur auf Seiten rechter Nationalpopulisten, sondern auch bei den selbst-gerechten Hütern der ‚überlegenen‘ Moral des linksliberalen – oder besser – linksidentitären Lagers zu finden.“ Anders als die Rechten haben die Hüter der linken Werte, wo sie als Regierungsvertreter die Möglichkeit dazu hatten, bislang aber nirgendwo versucht, die Grundlagen von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit selbst anzutasten.

**18** So der Buchautor und frühere SPD-Politiker Thilo Sarrazin, nachzulesen in einem der meistverkauften Sachbücher der letzten Jahrzehnte. Vgl. T. Sarrazin (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.

**19** Vgl. J. Habermas (2022): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin: Suhrkamp.

**20** Vgl. H. Müller (2020): *Kurzschlusspolitik. Wie permanente Empörung unsere Demokratie zerstört*. München: Piper.

**21** In der verstärkten Nutzung von TikTok könnte eine Erklärung dafür liegen, dass die AfD bei den jüngsten Landtagswahlen in Hessen und Bayern (Oktober 2023) in der Gruppe der 18- bis 24-jährigen Wähler überproportional zugelegt hat. Deren Zuspruch bewegte sich dort im Mittel des Wahlergebnisses.

**22** J. Hillje (2022): *Das „Wir“ der AfD. Kommunikation und kollektive Identität im Rechtspopulismus*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 73.

**23** Vgl. T. Garton Ash (2016): *Redefreiheit. Prinzipien für eine vernetzte Welt*. München: Hanser.

**24** Vgl. A.-S. Heinze (2023): *Learning how to Respond to the AfD. Uploading from the Subnational to the National Level?* In: M. Weisskircher (Hg.): *Contemporary Germany and the Forth Wave of Far-Right Politics. From the Streets to Parliament*. London: Routledge, S. 189–204.

**25** Vgl. z. B. S. Gabriel (2023): *Politik mit Mut und Leidenschaft*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 7. August 2023, S. 6.

**26** Vgl. A. Reckwitz (2016): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp, S. 441.

**27** Vgl. ebd., S. 435 ff.

## 3.2 Die Trias der Schulentwicklung

Hans-Günter Rolff

Der Obertitel dieses Buches „Demokratische Schulentwicklung“ ist eigentlich ein Pleonasmus. Wenn SE konsequent praktiziert wird, ist sie im Kern demokratisch. Denn Schulentwicklung impliziert einen demokratischen Zugang und demokratischen Duktus, sonst ist sie keine genuine Schulentwicklung. Deshalb spricht Angelika Eikel von der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ auch nicht von demokratischer, sondern von „demokratiebezogener Schulentwicklung“. Auch wenn genuine SE theoretisch immer demokratiebezogen ist, gibt es in der Praxis noch einen expliziteren und weiteren „Bedarf an Demokratisierung“, weil der implizite noch nicht ausgeschöpft ist und neue Bedarfe hinzugekommen sind.

Damit ist der Aufbau dieses kurzen Orientierungsbeitrags zur Schulentwicklung plausibel begründet: Zum einen geht es um beispielhafte Erfahrungen, die bisher mit dem Demokratiepotezial der Schulentwicklung (im Folgenden SE abgekürzt) gemacht wurden, sowie um daraus folgende Anregungen, zum anderen werden neue Bedarfe aufgespürt, die von der Digitalisierung herrühren. Zuvörderst ist es angebracht, folgende Frage zu beantworten:

### 1. Was ist Schulentwicklung?

Erinnern wir uns: Schulentwicklung geht auf den Ansatz der Organisationsentwicklung (OE) zurück, den Kurt Lewin seit Mitte der 1940er-Jahre in den USA entworfen und erprobt hat, und zwar von Anfang an im pädagogischen und nicht – wie vielfach vermutet wird – nur im Wirtschaftsbereich. In den deutschsprachigen Ländern wurde OE erst Ende der 1970er-Jahre zum Thema gemacht. Das ist ein halbes Jahrhundert lang her. Dennoch bleibt vieles unklar und neue Herausforderungen kommen hinzu, vor allem die Digitalisierung. Deshalb ist es mehr als ein Update, wenn zunächst die Begriffsbildung im Fokus steht.

Früh wurde deutlich, dass Schulentwicklung (SE) mehr ist als OE. SE wird heutzutage zumeist verstanden als die systematische Kombination dreier Wege, die als zusammenhängende Prozesse zu denken sind: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) (zuerst Rolff 1998, S. 305). Der Begriff „Weg“ wird hier zur Veranschaulichung des Prozesscharakters aller SE gewählt; denn die Qualität von SE hängt wesentlich von der Qualität

der Prozesse ab. Eine Reihenfolge dieser drei Prozesse ist nicht vorgegeben, sie ist abhängig von der konkreten Situation der jeweiligen Schule. Die Erläuterung beginnt hier nur deshalb mit OE, weil OE historisch der Ausgangspunkt von SE war. Die drei Wege kann man im Einzelnen wie folgt beschreiben:

**Organisationsentwicklung (OE):** *Man kann eine Schule nicht alleine entwickeln.*

OE ist ein offenes, zielorientiertes, planmäßiges Vorgehen im Umgang mit Wandel und Veränderung in sozialen Systemen. OE kann bündig definiert werden als eine kooperative Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mithilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen, z.B. ministerielle Vorgaben und Ressourcen, eine wesentliche Rolle spielen.

Es handelt sich also um einen ziemlich komplexen Zusammenhang.

Auf Schule bezogen bedeutet OE, nicht nur in der Schule zu arbeiten, sondern auch an der Schule, an Innovationen und Reformen sowie an der Festigung des Erreichten, also an Nachhaltigkeit. Wirksam ist dieses nur möglich, wenn es kooperativ geschieht. Man kann eine Schule nicht alleine weiterentwickeln, auch nicht als Schulleiterin oder Schulleiter.

**Personalentwicklung (PE):** *Wenn man die Schule entwickeln will, muss man sich auch selbst entwickeln.*

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Personen; Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn die pädagogische Psychologie immer wieder betont, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen.

PE ist auch die Grundlage für personelle Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen wie Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und Behördenmitglieder. Sie ist auch die Basis für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, insofern als ihre Bezugspersonen der ultimative Garant von Qualität sind.

PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst.



© picture alliance/dpa | Sebastian Willnow, 2025

Schulische PE impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen auch Persönlichkeitsentwicklung, aber nicht im Sinne von Therapie, sondern von Professionalisierung.

**Unterrichtsentwicklung (UE):** *Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.*

Unterrichtsentwicklung ist in Bewegung: Selbstgesteuertes Lernen ist ein großes Thema, weil es die unterschiedlichsten Formen von Unterricht betrifft, Kooperatives Lernen ebenso, auch außerschulisches Lernen. Die Komposition der Schülerschaft wird immer heterogener. Eine konsequente Realisierung von Inklusion betrifft den Unterricht insgesamt, auch die Werte und Haltungen der Unterrichtenden, zu deren Rolle zunehmend Lernbegleitung gehört. Digitalisierung ist ein zentrales Thema und bildet aktuell und auch in Zukunft einen Schwerpunkt. Eine andere Lernkultur mit personalisiertem und kooperativem Lernen ist dabei angesagt. Manches davon lässt sich konsequent nur auf dem Wege der SE realisieren. Also ist UE mehr als UE, nämlich SE.

Zudem ist klar geworden, dass sich gelingende Unterrichtsentwicklung auf zwei Ebenen abspielt, auf einer Oberflächen- und einer Tiefenstruktur, und nachhaltige Veränderungen eher gelingen, wenn man die Tiefenstruktur erreicht (Rolff 2023).

### **Ganzheit:**

#### **Im Zusammenwirken liegt die Wirkung**

Das Entscheidende an wirksamer SE ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander. Dafür wird auch der Ausdruck systemische oder holistische SE gebraucht. Die Bedeutung des Zusammenwirkens ist empirisch gut belegt: Im Zusammenwirken liegt die Wirkung (Rolff 2023). Realisiert wird ganzheitliche oder holistische SE durch Kooperation möglichst aller einschlägigen Akteurinnen und Akteure aller Ebenen. Haltungen, die demokratisches Handeln steuern, entstehen nachhaltig nur durch Handeln.

Selbstständiges Handeln ist eine Grundform demokratischen Handelns. Partizipation bei Planung, Entscheidung, Implementation gehört dazu, egal ob man sie Teilhabe, Beteiligung, Mitgestaltung oder Mitbestimmung nennt.

### **Stimmgabel-Modell**

Das Drei-Wege-Modell der SE kann durch die Gestalt einer Stimmgabel symbolisiert und veranschaulicht werden (s. Abb.1). Charakteristisch für eine Stimmgabel ist der Umstand, dass sie aus zwei Zinken und einem Stiel besteht. Die linke Zinke steht für UE, die rechte für PE. Der Stiel bildet die Basis. Bei SE ist OE die Basis. Zur Basis gehören Kooperationsstrukturen wie Leitbild und Schulkultur, Steuergruppen, professionelle Lerngemeinschaften und kooperative Schulleitungen.

Zur linken Zinke gehören u.a. Lernkonzepte, Lernstandsdiagnosen, Förderprogramme und Feedback. Zur rechten Zinke zählen u.a. Erziehung als Beziehungs-

arbeit, Kompetenzvermittlung und Coaching. Und der Stiehl steht für Prozesshaftigkeit, Haltung, Vertrauen, Wertschätzung und kompetente Leitung. Demokratische Schulentwicklung – hier passt der Begriff vielleicht – braucht eine transparente Kommunikation in alle Richtungen.

Das Zusammenspiel von beiden Seiten der Stimmgabel ist ebenso wichtig wie die Basierung auf dem Stimmgabelfuß. Eine Stimmgabel mit nur einer Zinke schwingt nicht. Beide Zinken gehören zusammen. Die eine Seite braucht die andere Seite! Und ohne Stiel gibt es keinen festen Ton. Aber der Ton macht die Musik.

Das Stimmgabel-Modell führt vor Augen, dass zur SE auch Stimmungen gehören. Besonders relevant sind Stimmungen, die Lernfreude aufkommen lassen, Geduld und Durchhaltevermögen fördern und Konflikte bearbeiten helfen.

Aber nicht nur lernförderliche Stimmungen sind wichtig, sondern für die Einübung demokratischen Handelns gilt es, Gelegenheiten bzw. Situationen und Institutionen zu schaffen, die es ermöglichen, dass Menschen eigenständig ihre Haltungen (Einstellungen und Werte) ändern. Institutionen wie Steuergruppen oder Fachkonferenzen, die kooperativ Unterrichtsentwicklung betreiben, sind solche Institutionen, und Coaching gehört auch zu den Konzepten, die den Wandel von Haltungen nicht direkt erzwingen, sondern indirekt ermöglichen können.

*Institutionen kann und soll man verändern, Menschen nicht.*

Zu den Gelingensbedingungen gehört auch, dass Schulleitungen demokratiebezogene Schulentwicklung als ihre Aufgabe verstehen und Schulentwicklungsprozesse nicht als ‚on top‘-Aufgaben praktiziert werden, sondern Teil des Alltags sind, den alle gemeinsam gestalten.

Demokratisches Handeln lebt nicht zuletzt von der Erinnerung, dass Zusammenarbeiten auch bedeutet, Verantwortung zu übernehmen – und zwar auf allen Ebenen. Jeder muss in seinem Bereich, beispielsweise als Führungsperson in der Fachkonferenz, symbolisch gesprochen, die Stimmgabel halten und wissen, wozu sie da ist und wie man ihr einen verständlichen Ton entlockt. Der Imperativ des Zusammenarbeitens betrifft alle Positionen und Gruppen der Schule, Schulleitung, Lehrkörper, Eltern, Schulträger, Schulaufsicht und vor allem die Schülerinnen und Schüler, für die die Schule überhaupt erschaffen wurde. In der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler steckt eine große Chance, gerade im Demokratie-Kontext. Demokratisches Handeln setzt nicht auf Einzelplayerinnen und -player; ebenso wenig nur auf Zusammenarbeit, sondern es will Gemeinschaft schaffen, was voraussetzt, dass Schülerinnen und Schüler sich direkt an verschiedenen Facetten des Schullebens (Schülerparlament ist z.B. ein Ansatz) beteiligen, aber auch Klassenrat oder verschiedene Formen der SMV-Arbeit ausprobieren und die Partizipation in den Blick nehmen.

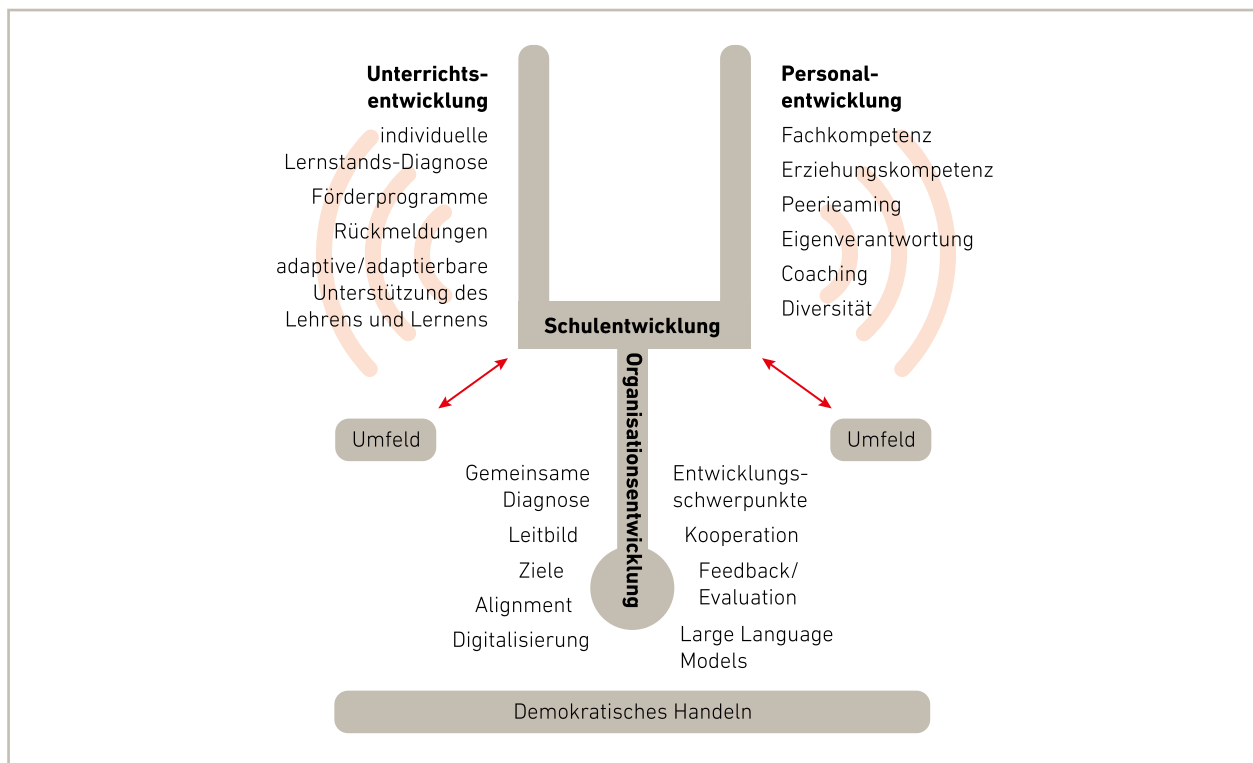


Abbildung 1: Stimmgabel-Modell

Demokratisches Handeln entsteht nur nachhaltig, wenn das Gestalten und Begleiten in der Schulgemeinschaft gemeinsam geschieht und sichtbar wird. Schulen müssen zudem ihre Spielräume nutzen. Gerade dabei kommen Gestalten und Begleiten in den Blick, wobei beides sich gegenseitig bedingt; denn gerade Change- und Projekt-Management leben sowohl vom Gestalten als auch vom Begleiten.

Insgesamt zeigt die Literatur (u.a. Edelstein, Beutel oder die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik), dass Demokratie-Pädagogik sich nicht in Vorträgen, Ermahnungen, Übungen (wie beispielsweise den durchaus relevanten Rollenspielen) erschöpfen darf. Demokratisches Handeln ist die Grundlage für den Erhalt und die Erneuerung demokratischer Verhältnisse – politisch wie pädagogisch (Beutel/Fauser 2013). Demokratie und Politik zu lernen, ist deshalb ohne Handeln und ohne die Erfahrungen, die daraus erwachsen, nicht möglich: Um Demokratie zu lernen, müssen wir Demokratie erfahren. Demokratie-Pädagogik kann offenbar am ehesten gelingen, wenn demokratisches Handeln nachhaltig ermöglicht und gefördert wird. Und das geschieht – wie ausgeführt – durch Schulentwicklung, was die folgenden Beispiele illustrieren mögen.

## 2. Beispiele des Demokratie-Potenzials von SE

Letztlich verfügt jede Komponente und jeder Schritt der SE über ein Demokratie-Potenzial, für die Lehrerschaft wie für die Schülerschaft.

### Leitbildentwicklung

Für die meisten Schulentwicklerinnen und -entwickler steht die Leitbildentwicklung an erster Stelle. Das gilt zeitlich wie inhaltlich. „Zeitlich“ bedeutet, dass es Sinn macht, mit der Leitbildentwicklung anzufangen, am besten mit einer gemeinsamen Diagnose der Stärken und Schwächen der Schule. Sowohl an der gemeinsamen Diagnose als auch an der Erarbeitung von Leitsätzen sollten nicht nur alle Lehrpersonen beteiligt werden, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. Die Beteiligung aller Lehrpersonen hat sich weitgehend durchgesetzt, die Beteiligung von Schülerinnen und Schüler ist selten geblieben und die der Eltern auch. Es gibt mehrere Formen der Beteiligung. Beispielsweise erhält eine Steuergruppe den Auftrag, ein Leitbild für die ganze Schule zu entwerfen und dann mit dem Plenum abzustimmen. Die Steuergruppe kann Schülervertreterinnen und -vertreter hinzuziehen, ebenso Elternvertreterinnen und -vertreter. Oder die Steuergruppe oder eine eigens eingerichtete Leitbildgruppe führt eine Umfrage zu Leitbildfragen durch, um die ganze Schulgemeinde zu beteiligen. Die Ergebnisse sollten mit allen Betroffenen besprochen, vielleicht

sogar interpretiert werden und in die Leitbildformulierung eingebracht werden. Digitalisierung kann bei diesen Prozessen sehr hilfreich sein. Es gibt etliche Beispiele mehr, für die hier leider kein Platz ist (aber bei Philipp/Rolff 2010).

### Feedbackkonferenz

Es ist bemerkenswert, dass fast alle Akteurinnen und Akteure im Feld des Unterrichtsfeedbacks der Meinung sind, es müssten kurz nach dem Einholen der Feedbacks Auswertungskonferenzen mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, die die Ergebnisse interpretieren. Vor diesem Hintergrund wird versucht, Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu ersinnen und zu vereinbaren. Aber die Praxis sieht ganz anders aus: Es sind tatsächlich nur wenige Beispiele in der Praxis zu finden. Eins wird im Folgenden kurz dokumentiert.

In diesem Beispiel ist das Ziel, anhand der Auswertung der Ergebnisse ein oder zwei Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts gemeinsam zu erarbeiten und zu vereinbaren. Es liegen die Ergebnisse der Befragung einer Schulklasse mittels eines Fragebogens bereits vor. Lehrer M. startet die Feedback-Konferenz, indem er das Ziel der Konferenz gut sichtbar auf eine Tafel (manchmal auch auf ein Plakat oder ein Flipchart) schreibt oder (im Falle der Digitalisierung) mit seinem Endgerät (Laptop oder Tablet) an eine Wand oder auf ein Display projiziert. Der Lehrer verfügt über die Ergebnistabelle und legt sie auf einen Overhead-Projektor bzw. projiziert sie an die Wand, sodass alle Schülerinnen und Schüler das Ergebnis vor Augen haben. Lehrer M. erläutert den Aufbau der Tabelle einschließlich einiger Beispiel-Items, also Fragen aus dem Fragebogen, und klärt, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Ergebnistabelle zu lesen.

Der Lehrer hat sich ein Setting nach dem Ansatz des Kooperativen Lernens überlegt und leicht abgewandelt: Es beginnt mit Schüler-Einzelarbeit (think), dann folgt Arbeit an Gruppentischen („pairing“ zu vier oder sechs Schülerinnen und Schülern) und dann schließt die Auswertung und Umsetzung im Plenum an (sharing). Lehrer M. bittet zu Beginn die Schülerinnen und Schüler, sich in die Ergebnisse in Ruhe (ca. 10 Minuten) einzulesen. Dann verteilt er blaue, rote und weiße Aktionskarten und erteilt den Arbeitsauftrag:

- Schreibt bitte auf die blauen Karten, was euch an den Ergebnissen überrascht (ein Aspekt auf je eine Karte!).
- Schreibt auf die roten Karten, was für euch die zwei wichtigsten Ergebnisse sind.
- Schreibt auf die weißen Karten ein oder zwei Maßnahmen, die ihr angesichts dieser Ergebnisse mit mir vereinbaren wollt.

Er fügt hinzu: „Ich selbst lege auch blaue, rote und weiße Karten zum gleichen Auswertungsauftrag an. Um euch aber nicht bei euren Überlegungen vorweg zu beeinflussen, hänge ich sie erst einmal umgedreht auf. Wenn eure Karten auch hängen, decke ich meine Karten auf.“

Dann bereitet Lehrer M. drei Flächen an der Tafel vor, auf der die Schülerinnen und Schüler ihre Karten anbringen und zusammen mit ihm sortieren. Dabei geht der Lehrer die drei Flächen in der Reihenfolge blau, rot und weiß mit den Schülerinnen und Schülern durch und versucht, Übereinstimmung herzustellen. Dies ist das Herzstück der Feedback-Konferenz, mit dem alles steht und fällt!

Am Schluss werden anhand der weißen Karten ein oder zwei Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung vereinbart. Es muss Zeit und Raum für eine solche Vereinbarung sein. Wenn nicht Zeit genug ist, wird die Vereinbarung auf die nächste Stunde vertagt.

In diesem Beispiel wurde die Schülerbefragung analog durchgeführt, sodass auch die Ergebnisse nur in Papierform vorliegen. Bei einem Online-Feedback bieten manche Apps (z.B. Mentimeter) die Funktion, dass man der Klasse die Ergebnisse auf ihr eigenes Endgerät sendet oder direkt an die Wand projiziert. Man könnte dann auch mit digitalen Werkzeugen wie z.B. Padlets oder Taskcards eine digitale Pinnwand gestalten und die Kartenabfrage und Diskussion der Ergebnisse online durchführen.

### **Regeln statt Verbote beim Umgang mit digitalen Medien**

Verbote für die Nutzung von digitalen Medien in der Schule waren eine frühe Antwort auf die Verführungskraft von Smartphones und Internetzugang. Fast nirgendwo haben sich Verbote bewährt; sie werden mit allen Mitteln unterlaufen. Stattdessen werden Regeln gebraucht, um Probleme zu lösen wie Ablenkung vom Lernen in der Schule oder wie wildwüchsiger Internetzugang für Spiele, Fotos oder Messenger-Dienste.



© photology1971 – stock.adobe.com

Wenn man alle geeigneten Geräte für digital gestütztes Lernen oder Feedback nutzen will, kann ein Handy-Verbot demokratiepädagogisch nicht sinnvoll sein. Regeln sollen griffig sein und vor Missbrauch schützen. Ein Gymnasium in Göttingen hat schon vor Jahren mit Schülerinnen und Schülern zusammen die folgenden Regeln für die Klassen, die mit digitalen Medien lernen, erarbeitet und verbindlich gemacht:

„Wir wollen ein respektvolles und kommunikatives Miteinander in unserer Klasse und befolgen die Klassenregeln, da wir uns als mit iPads ausgestattete ML-Klasse unserer in vielen Punkten besonderen Verantwortung bewusst sind: *Nutzungsbedingungen und Klassenregeln in der ML-Klasse*

1. Die Tablets sind als Arbeitsmittel aufgeladen mitzubringen, verbleiben aber ausgeschaltet im Rucksack, solange der Fachlehrer / die Fachlehrerin nichts anderes anordnet.
2. Die Tablets dürfen im Unterricht ausschließlich zu schulischen Zwecken verwendet werden. Nicht geduldet wird die Verwendung unterrichtsfremder Programme (z. B. private Spiele, Messenger-Apps etc.).
3. Um Diebstähle zu verhindern, sollen die Tablets in den individuell abschließbaren Fächern im Klassenraum verbleiben, wenn die Schülerinnen und Schüler den Klassenraum verlassen (Unterricht ohne Tablet, Sport, Mensa, ...).
4. Die Verwendung von Tablets, Smartphones, Handys und ähnlichen Geräten ist in den Pausen und in der Mittagsfreizeit nicht erlaubt. Hier gelten die grundlegenden Regelungen unseres Gymnasiums.
5. Die Nutzung des Internets in der Schule dient ausschließlich schulischen Zwecken. Es ist nicht gestattet, auf unerlaubte oder illegale Inhalte zuzugreifen und zu diesem Zweck die schulische Filtersoftware zu umgehen.
6. Illegale oder jugendgefährdende Inhalte sind selbstverständlich grundsätzlich verboten. Die Nutzung solcher Inhalte hat auch strafrechtliche Konsequenzen und wird von der Schule an die zuständigen Behörden weitergeleitet.
7. Foto-, Video- und Audioaufnahmen von anderen Personen sind ohne deren ausdrückliche Zustimmung verboten. Bei begründetem Verdacht muss der bzw. die Betroffene die gespeicherten Daten auf seinem / ihrem Gerät zeigen.

8. Inhalte, die in irgendeiner Weise andere Schülerinnen und Schüler bloßstellen bzw. verletzen, dürfen weder gespeichert, getauscht noch veröffentlicht werden. Das gilt auch für private Fotos, Briefe etc.
9. Die Tablets sind Eigentum der Eltern, in diesem Sinne sind sie von anderen Personen auch nur mit Erlaubnis zu benutzen.
10. Die Weitergabe und die Nutzung fremder Zugangsdaten ist verboten. Ist ein fremdes Passwort bekannt, muss der Inhaber umgehend informiert werden.

### 3. Neue Aufgaben

Durch die Digitalisierung entstehen neue Aufgaben. Eine davon, die mit dem Fortschritt der Digitalisierung immer schwieriger zu lösen ist, soll hier kurz skizziert werden.

#### Falsche Fakten entlarven

Ein Großteil des Wissens besteht aus Fakten. Fakten im demokratischen Diskurs und Fakten, die technologisch nutzbar sein sollen, dürfen keine falsche Fakten sein (vgl. Rolff 2019). Das gilt auch für andere der o.g. Wissensformen. Das Thema ist schon länger im Spiel als Donald Trump Präsident ist, dessen Motto offenbar lautet: „Ich weiß, dass ich Recht habe; also stört mich nicht mit Fakten.“ Es gibt etliche falsche Fakten, die Geschichte machten, z. B. die

- Emser Depesche von Bismarck,
- Neros Behauptung, die Christen hätten Rom angesteckt
- oder die Aussage von Präsident Bush (Senior), Saddam Hussein hätte Kernwaffen in petto.

Diese Liste könnte leicht verlängert werden. Zudem gibt es falsche Fakten, die gar keine zu sein scheinen, aber dennoch solche sind. Ein Beispiel gibt eine kleine Geschichte aus dem Kalten Krieg:

Bei einem Pferderennen trat ein US-amerikanisches Pferd gegen ein russisches an.

Über das Ergebnis berichtete die *NY Times*: *Das amerikanische Pferd wurde Erster.*

In der *Prawda* hieß es: *Das amerikanische Pferd wurde Vorletzter.*

Die Fakten stimmen auch hier, aber die Aussage ist in der Summe ein Fake.

Das Problem der falschen Fakten ist also nicht nur hochaktuell, sondern auch hochkomplex. Fakten beziehen sich auf Beschreibungen von Wirklichkeit. Das wirkt unproblematisch, ist aber schwierig genug; denn Fakten sind häufig auch emotional aufgeladen und

interpretationsbedürftig. Zudem gibt es keine nackten Fakten, und Fakten sprechen auch nicht für sich.

Übersehen wird häufig, dass behauptete Kausalzusammenhänge den Status von Fakten haben, sozusagen Fakten 2. Ordnung darstellen. Ein anschauliches Beispiel ist die verbreitete Aussage „Fernsehen macht dick“. Auch hier kann man mit guten Gründen vermuten, dass es sich um eine falsche Fakten-Aussage handelt; denn sie beruht nicht auf einer multivariaten Analyse. Mit einer solchen könnte man prüfen, ob die soziale Herkunft die dick machende Variable ist oder ob die Ursache in dem gut belegten Umstand liegt, dass Kinder aus unteren Sozialschichten mehr fernsehen und häufiger dick machendes Essen verzehren. Kausalzusammenhänge sind besonders schwer zu entlarven und auch schwer zu belegen, aber sie sind weit verbreitet und vor Falschaussagen nicht gefeit. Das zeigen weitere Beispiele von „falschen“ Kausalzusammenhängen:

- Studien z. B. zum Frontalunterricht ebenso wie die zum Klimawandel werden schon seit Jahrzehnten gegenteilig interpretiert.
- Ebenso werden Studien zur Wirkung der Schulstruktur auf Schülerleistungen und soziale Auslese gegenteilig ausgelegt.

Gibt es Alternativen zu falschen Fakten? „Die Alternative zu falschen Fakten sind Fakten“, witzelte Oliver Welke in einer Sendung der heute-show.

Falsches Wissen breitet sich aus – ausgerechnet in der Wissensgesellschaft. Im Internet können falsche Fakten

in jeder beliebigen Form ohne jede Qualitäts- und Triftigkeitskontrolle veröffentlicht werden. Falschen Fakten sind somit Tür und Tor geöffnet. Sie schwächen den Produktionsfaktor Wissen und dazu die Demokratie! Fakten, die nicht in Verdacht des Falschseins geraten wollen, müssen überprüfbar sein und auch überprüft werden.

Doch Überprüfung verlangt nach Handwerkszeug. Und das müsste und könnte Schule vermitteln. Dazu wird ein neues Curriculum gebraucht, zumindest ein neues Modul.

### Theorie des Wissens als Schulcurriculum

Es gibt dafür bereits ein bewährtes Beispiel, das nicht 1:1 imitiert werden kann, aber an dem man sich zu orientieren vermag. Es handelt sich um ein zusätzliches Fach, das international Theory of Knowledge genannt wird, TOK abgekürzt. Es ist heute schon Pflichtfach im deutschsprachigen Raum in der Oberstufe von Schulen mit IB (International Baccalaureate) und in den meisten Deutschen Auslandsschulen. Es muss in den letzten beiden Schuljahren absolviert werden, also in der Sek. II. Es geht dabei um nicht mehr und nicht weniger, als die Wissensgrundlagen der Wissensgesellschaft verstehen zu lernen und Fakten von Fakes unterscheiden zu können. Und mehr als ein Nebeneffekt ist, dass die Debatte über falsche Fakten eine Wertediskussion erzeugt oder aktualisiert, bei der Wissenschaft eine besondere Rolle spielt; denn die Wissensgesellschaft ist, wie erwähnt, auch eine Wissenschaftsgesellschaft. Zur Ethik von Wissenschaft gehören Werte wie Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Repräsentativität und Genauigkeit / Präzision.



© Christian Horz – stock.adobe.com

Diese Werte vertritt auch die TOK. Und dazu gehört der Erwerb von Kompetenzen wie

- Verfahren der Erkenntnisgewinnung kennen (Erfahrung, empirische Forschung, Intuition, Theorien, usw.) und
- Formen des Wissens unterscheiden,
- Beweise und Belege, Verifikation und Falsifikation einschätzen,
- Gültigkeit von Wissen beurteilen,
- Verknüpfungen von Wissen herstellen,
- Aussagen und Folgerungen überprüfen und begründen,
- Unterschiede zwischen Informationen, Daten, Weltanschauung, Glaube und Meinung verstehen und
- statistische Analysen einschätzen können.

TOK gleicht moderner Epistemologie, des Zweiges der Philosophie, der sich mit Erkenntnistheorie befasst, also mit Fragen wie:

- Was ist Wissen?
- Wie wird Wissen generiert?
- Was wissen wir?
- Was können wir wissen, was ist gewiss?
- Woher wissen wir, was wir wissen?
- Und vor allem: Welche Zusammenhänge gibt es?

TOK umfasst zudem noch mehr als Erkenntnistheorie. TOK beschäftigt sich mit Grundfragen des Wissens, den Formen und der sozialen Funktion des Wissens in der Wissensgesellschaft. TOK versucht zu vermitteln, wie man die Validität von Faktenwissen überprüfen kann. Ein Wahlfach Philosophie ist hier hilfreich. Es wird auch angeboten, aber reicht nicht aus; es wird auch längst

nicht von allen Schülerinnen und Schülern gewählt. Es muss sich also um ein Pflichtangebot handeln.

TOK vermittelt in erprobter Weise Wissen über Wissen, aber sie sollte um eine Theorie der Werte komplettiert werden. Zu TOK gehört auch das bereits oben behandelte Verhältnis von Werten und Wissenschaft. Es gibt Werte, die man wissenschaftlich begründen kann, z. B. mehr Chancengleichheit. Aber dazu benötigt man Fakten, valide Fakten, z. B. transparente Statistiken über Ungleichheit, die der Ethik wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen.

Auch deshalb hängt das Thema Werte mit dem Thema Theorie oder Propädeutik des Wissens zusammen. Dieses Thema ist nicht nur für ein Studium, sondern auch für den Beruf von zentraler Bedeutung.

Es gibt erwägenswerte Einwände gegen den Vorschlag, TOK als Pflicht-Curriculum einzuführen. Oft wird gesagt: „Wenn etwas hinzukommt, muss anderes gekürzt werden.“ Das ist ein gewichtiger Einwand. Vielleicht muss TOK nicht ein eigenes Fach sein. Man könnte sie in multiplen U-Einheiten unterrichten, z. B. als Epochenunterricht oder in Projekten. Ein weiterer oft gehörter Einwand lautet: „Wir haben dafür keine entsprechend ausgebildeten Lehrkräfte“. Entgegnet könnte werden: „Wir brauchen sowieso Lehrkräftefortbildungen und Kurse sowie Gelder zum digital gestützten Lernen und könnten diese auch für TOK nutzen, die ja auch eine digitale Seite hat.“

Die große Aufmerksamkeit, die falsche Fakten und auch Werte in der Öffentlichkeit finden, ist ebenfalls eine Chance für Demokratiepädagogik. Sie kann als Treiber wirken.

Welche Organisation des TOK-Curriculums man auch wählen mag, man wird SE benötigen, um es nachhaltig und demokratiefördernd umzusetzen.

## Literaturhinweise

- Beutel, W., Fauser, P. (Hrsg.) (2013): Demokratie erfahren. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Buhren, C., Rolff, H.G. (2024): Digitales Feedback: Schüler-feedback, Feedbackkonferenzen und digital gestützte Unterrichtsreflexion. In: Brägger, R. (Hrsg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, 3. stark aktualisierte Aufl.
- Edelstein, W. (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Eikel, A. (2016): Schule demokratisch entwickeln – Argumente, Konzepte und Gelingensbedingungen für eine demokratiebezogene Schulentwicklung. In: DeGeDp (Hrsg.): 10 Jahre DeGeDe. Berlin: eigenverlag, S. 83–94.
- Kerres, M. (2024): Mediendidaktik – Lernen in der digitalen Welt. Berlin: de Gruyter, 6. Aufl.
- Philipp, E., Rolff, H.G. (2010): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim, Basel: Beltz, 6. Aufl.
- Rolff, H.G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 305.
- Rolff, H.G. (2019): Wissensgesellschaft – Wissen, Werte und falsche Fakten. In: Rohs, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Bielefeld: wbv.
- Rolff, H.G. (2023): Schulentwicklung kompakt. Weinheim, Basel: Beltz, 4. Aufl.

## 3.3 Demokratische Schulentwicklung im Kontext von Demokratiebildung und politischer Bildung

Monika Oberle

### 1. Einleitung

Demokratien stehen heute weltweit unter Druck (vgl. den Beitrag von Frank Decker in diesem Band). Die Gefahr einer „demokratischen Regression“ (Schäfer / Zürn 2021) besteht nicht nur durch Angriffe von außen, wie in Europa derzeit durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine täglich präsent, sondern zugleich durch eine Aushöhlung von innen durch antidemokratische Kräfte innerhalb und außerhalb der Parlamente und Regierungen (Levitsky / Ziblatt 2018). Populistinnen und Populisten verkünden ihre Botschaften mit dem Anspruch, dass sie, und nur sie, die Meinung „des Volkes“ vertreten, und gerieren sich damit als „die wahren Demokraten“ (vgl. Lewandowsky 2024; Müller 2016). Die lange gelobte Wehrhaftigkeit der freiheitlichen Demokratie der Bundesrepublik als „streitbarer Demokratie“ könnte sich als zahnlöser Tiger entpuppen (Hacke 2024). Ungewiss ist, ob sich das scheinbar scharfe Schwert des Parteienverbots tatsächlich als ein wirksames Mittel gegen deutlich erstarkte antidemokratische Strömungen erweist. In diesen Zeiten tritt klar zutage, dass demokratischen Systemen zwar verfassungsrechtlich eine Ewigkeitsgarantie verbrieft werden kann, dass der freiheitliche Verfassungsstaat jedoch die Voraussetzungen, von denen er lebt, selbst nicht garantieren kann (zum sog. Böckenförde-Diktum vgl. Stein 2021). Vielmehr braucht es eine in den Köpfen und Herzen der Menschen verankerte politische Kultur, die ein funktionsfähiges demokratisches System stützt und lebendig hält. Eine solche demokratische politische Kultur wiederum bedarf der permanenten Pflege und einer entsprechenden Sozialisation neuer Mitglieder in Politik und Gesellschaft. An dieser Sozialisation hat Bildung einen entscheidenden Anteil. Kurzum: „Demokratie braucht politische Bildung“ (Breit / Schiele 2002), denn „Demokraten fallen nicht vom Himmel“ (Eschenburg 1985).

Dass Demokratiebildung ein zentraler Auftrag von Schulen in Deutschland ist, stellt keine Neuigkeit dar. So ist die „Erziehung zur Demokratie“ in Schulgesetzen verankert, und Leitfächer der politischen Bildung genießen teilweise Verfassungsrang, wie das Fach Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg. In Krisenzeiten der Demokratie wird die Bedeutung der politischen Bildung und Demokratiebildung stets betont. Oftmals ist dies allerdings mit dem Wunsch

nach einer schnellen Problemlösung verbunden, sodass politische Bildung eine Art „Feuerwehrfunktion“ zugeschrieben wird. Das kann politische Bildung jedoch weder leisten, noch ist dies eine nachhaltige Herangehensweise zur Stärkung der Demokratie. Solche Konjunkturen der Demokratiebildung in demokratischen Krisenzeiten bergen jedoch auch Chancen, Demokratiebildung strukturell und längerfristig zu stärken und damit tatsächlich zur nachhaltigen Förderung gesellschaftlicher Resilienz und einer lebendigen demokratischen politischen Kultur beizutragen. Um diese Wirkungen zu erzielen, ist es allerdings entscheidend, nicht nur punktuell, sondern breit und systematisch anzusetzen; darüber hinaus dürfen Ansätze und Maßnahmen, die jeweils ihre Berechtigung und besonderen Funktionen und Potenziale haben, nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Es ist eine Schwäche der Demokratiebildung, dass die öffentlichen Diskussionen um sie oftmals sehr schwammig geführt werden und dabei diffus bleibt, was auf welchem Wege durch wen erreicht werden soll und kann. Dies verdeckt besondere Potenziale unterschiedlicher Ansätze ebenso wie spezifische Handlungsbedarfe, die (als Auftrag an Bildungspolitik und Bildungspraxis) bestehen. Eine Klärung von Begrifflichkeiten und Konzepten kann helfen, den Blick für die vielfältigen Ansätze der Demokratiebildung zu schärfen, besondere Leerstellen zu identifizieren und drängenden Handlungsbedarfen an entscheidenden Stellschrauben gerecht zu werden.

Hierfür wird im Folgenden zunächst eine Unterscheidung von sozialem und politischem Lernen vorgenommen, wobei es um eine analytische Unterscheidung zur Offenlegung von besonderen Zielen, Schwerpunkten und Leerstellen von Bildungsbemühungen geht und nicht um eine Auf- oder Abwertung der verschiedenen Ansätze. Zudem werden drei Säulen schulischer Demokratiebildung unterschieden – der politische Fachunterricht, das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip sowie die demokratische Schulkultur – ergänzt um einen vierten Strang der außerschulischen politischen Bildungsakteure an der Schnittstelle zu Schule und Unterricht. Vor dem Hintergrund der besonderen Potenziale der verschiedenen Ansätze und Säulen werden aktuelle Defizite beleuchtet und besondere Handlungsbedarfe skizziert, denen Bildungspolitik gerecht werden sollte, um Demokratiebildung an Schulen tatsächlich wirksam und nachhaltig zu stärken.

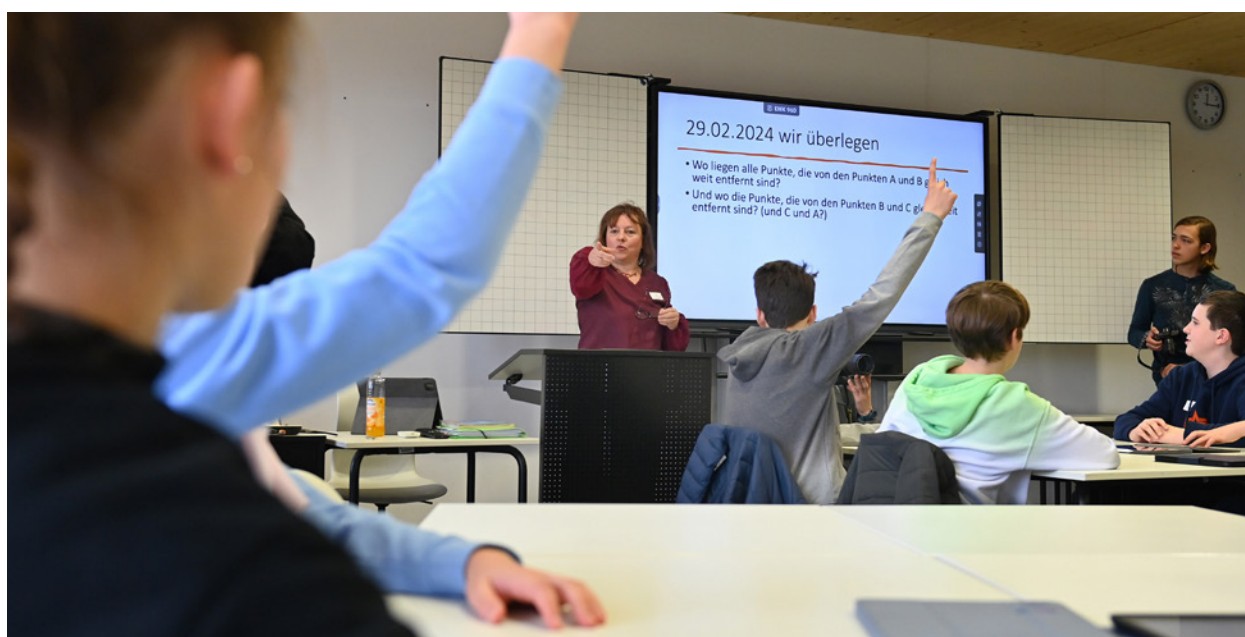
## 2. Politisches versus soziales Lernen? Zu Begriffsbestimmung und Intention der Identifikation von „Politik als Kern“ der politischen Bildung

Wenn man sich über Ziele und Ansätze, Potenziale und Defizite der Demokratiebildung konstruktiv austauschen möchte, ist eine differenzierte Verwendung von Begriffen und Konzepten erforderlich. Andernfalls bleiben Bestandsaufnahmen, bildungspolitische Vorgaben und Maßnahmen schwammig, diffus und wenig zielgerichtet. Es ist ratsam für Bildungspolitik und Bildungspraxis, genau hinzusehen, worin besondere Potenziale, Bedarfe und Handlungsansätze bestehen, um sinnvolle und wirksame Maßnahmen umzusetzen.

Für Bildungsbemühungen, die Lernprozesse zu Politik und Demokratie zum Ziel haben, existiert eine große Vielfalt von Begrifflichkeiten: etwa politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik oder Demokratieerziehung (vgl. zu den folgenden Ausführungen Oberle 2022 sowie das Gutachten der Autorin für vbw 2020). Bildungsansätze variieren dabei in ihren Zielen und Zugängen je nach zugrunde liegendem Politik-, Demokratie- und Bildungsverständnis, wobei Begrifflichkeiten nicht immer einheitlich gebraucht werden. Durch einige grundlegende konzeptuelle Klärungen lassen sich verschiedene Ziele der Demokratiebildung wie soziale oder politische Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie unterschiedliche Ansätze der Demokratiebildung wie politisches Lernen und soziales Lernen, politische Bildung und Demokratiepädagogik unterscheiden.

Es gibt vielfältige wissenschaftliche Definitionen von Politik, die sich oftmals nicht ausschließen, sondern

komplementär ergänzen (vgl. Mols 2020: 28). Zur Unterscheidung verschiedener Ansätze der politischen Bildung hat sich in der Politikdidaktik ein systemtheoretischer Politikbegriff bewährt, der die Intention menschlichen Handelns fokussiert, zur Bewältigung gesellschaftlicher Probleme und Konflikte allgemeinverbindliche Entscheidungen herbeizuführen. Politik wird entsprechend verstanden als die „Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und Herbeiführung gesamtgesellschaftlich verbindlicher [...] Entscheidungen“ (Meyer 2012: 37) oder als ein „Handeln, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemeinverbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln“ (Bernauer et al. 2022: 34). Eine solche Begriffsbestimmung ermöglicht es, soziales Handeln von politischem Handeln im engeren Sinne zu unterscheiden. Geld- und Sachspenden für bedürftige Menschen oder ehrenamtlicher Sprachunterricht für Geflüchtete sind beispielsweise Bewältigungsformen gesellschaftlicher Herausforderungen, die im vorpolitischen Raum (vgl. Roßteutscher 2009) angesiedelt sind. Demgegenüber kann die Einwirkung auf allgemein verbindliche Entscheidungen zur Regelung der Situation von Mittellosen oder Geflüchteten – z. B. mittels Demonstrationen, Petitionen, Stimmabgabe oder Kandidatur bei Wahlen – als politisches Handeln im engeren Sinne gelten. Damit verbunden ist kein Urteil darüber, ob eine dieser Aktivitäten wertvoller oder wünschenswerter ist. Die Unterscheidung hilft jedoch zu erkennen, ob Bildungsbemühungen allein auf soziales Lernen und soziales Handeln gerichtet sind oder auch das Politische im engeren Sinne in den Blick nehmen. Selbstverständlich lassen sich soziale und politische Lernprozesse, auch im Politikunterricht, gewinnbringend verknüpfen.



© picture alliance / SvenSimon | Frank Hoermann/SVEN SIMON, 2024



© Monkey Business – stock.adobe.com

Für eine politische Bildung, die über rein soziales Lernen und Lebenshilfe hinausgeht und Politik im engeren Sinne fokussiert, wurde in den 1990er-Jahren die Formel „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing / Weißeno 1995) geprägt. Politikdidaktikerinnen und -didaktiker wendeten sich damit gegen einen „unpolitischen Politikunterricht“, wie er in der alltäglichen Unterrichtspraxis verbreitet schien. Ziel des Politikunterrichts ist demnach die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeiten sowie, als deren Grundlage, die Förderung der politischen Kenntnisse der Lernenden. Im Zentrum stehen kognitive Lernprozesse zur rationalen Absicherung der politischen Urteilsbildung und des politischen Handelns. Das ist nicht mit einer verstaubten „Institutionenkunde“ zu verwechseln, was in Diskussionen über die Rolle des Politikunterrichts leider allzu häufig geschieht. Qualitätsvoller Politikunterricht ist vielmehr an der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet, bezieht sich nicht nur auf die Form von Politik (*polity*), sondern auch auf politische Prozesse (*politics*) und Inhalte (*policies*), und wird problem-, konflikt- und handlungsorientiert gestaltet (vgl. Oberle / Schöne 2021).

Nicht nur die Politikbegriffe, auf die Bildungsbestrebungen rekurren, sondern auch die Verständnisse von Demokratie variieren in Diskussionen um Demokratiebildung beträchtlich. So lassen sich Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform unterscheiden (Himmelmann 2016). Demokratie als Herrschaftsform bezeichnet die Selbstregierung des Volkes. Hier bestimmen die Menschen als Freie und Gleiche selbst über die Regeln, die in ihrem Gemeinwesen gelten sollen, sei es über direktdemokratische Verfahren oder / und über die Wahl von

Volksvertreterinnen und -vertretern in einer repräsentativen Demokratie. Konstitutiv für eine moderne Demokratie sind neben dem Mehrheitsprinzip allerdings auch der Schutz von Minderheiten, die Sicherung von Grundrechten, das Pluralismusprinzip, die Gewaltenteilung bzw. die Rechtsstaatlichkeit. Demokratie als Gesellschaftsform fokussiert demgegenüber die gesellschaftliche Verankerung demokratischer Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Vielfalt und Partizipation in einer starken Zivilgesellschaft, einer freien Öffentlichkeit und in vielfältigem bürgerschaftlichen Engagement. Das Konzept der Demokratie als Lebensform lehnt sich u. a. an den amerikanischen Pragmatismus und den Erziehungsphilosophen John Dewey an und sieht Demokratie als einen kollektiven Lebensstil mit einem gemeinsamen Erfahrungsraum, bei dem sich der zwischenmenschliche Umgang an sozialen Werten und Normen wie Gewaltverzicht, Kooperation, Solidarität und Verantwortungsübernahme orientiert.

Gerhard Himmelmann (2016) entwickelte einen Vorschlag, um die drei Konzepte von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu verbinden. Je nach Schulstufe setzt er unterschiedliche Schwerpunkte, wobei der Politikunterricht in der Primarstufe auf Demokratie als Lebensform, in der Sekundarstufe I auf Demokratie als Gesellschaftsform und erst in der Sekundarstufe II auf Demokratie als Herrschaftsform fokussieren soll. An dieser Konzeption scheinen allerdings zwei Aspekte problematisch: Da viele Jugendliche die Sekundarstufe II nicht erreichen, käme die Auseinandersetzung mit Demokratie als Herrschaftsform in deren Schullaufbahn deutlich zu kurz. Zum anderen sprechen empirische Studien dafür, dass Grundschulkindern keineswegs „zu klein für große



© Jose Calsina – stock.adobe.com

Politik“ sind und Lernprozesse zu Politik als Herrschaftsform durchaus bereits in der Primarstufe sinnvoll initiiert werden können (z.B. Oberle u.a. 2018). Daher fordern zahlreiche Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, dass politische Bildung in jeder Altersstufe und Schulform Demokratie auch als Gesellschafts- und Herrschaftsform in den Blick nehmen muss, um jungen Menschen ein Verständnis für Politik zu vermitteln und sie auf die Mitwirkung an demokratischen politischen Entscheidungsprozessen vorzubereiten (vgl. z.B. Massing 2011: 69–99). Diese Forderung schließt flankierende demokratiepädagogische Maßnahmen keineswegs aus, vielmehr geht es um eine gewinnbringende Verzahnung von Ansätzen.

Wie eingangs dargestellt, werden Begrifflichkeiten für Zugänge des politik- und demokratiebezogenen Lehrens und Lernens nicht einheitlich verwendet. Ein Vorschlag besteht darin, „Demokratiebildung“ als Oberbegriff für die unterschiedlichen Ansätze politischen und sozialen Lernens zu nutzen, den Begriff „politische Bildung“ dagegen für Bildungsbemühungen zu verwenden, die einen engeren Politikbegriff zugrunde legen („Politik als Kern politischer Bildung“, s. o.) (vgl. Oberle 2022).

### 3. Säulen schulischer Demokratiebildung

Um Demokratiebildung an Schulen möglichst ganzheitlich, effektiv und nachhaltig zu fördern, sollten unterschiedliche Ansätze verfolgt werden und Hand in Hand gehen. Was die Verankerung und Umsetzung von

Demokratiebildung an Schulen angeht, lassen sich die folgenden drei Säulen unterscheiden (vgl. hierzu KMK 2018; MK BaWü 2019; Oberle 2022; SWK 2024): Demokratiebildung im politischen Fachunterricht, Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie die demokratische Schulkultur. Diese organisatorische Verortung ist zwar nicht deckungsgleich mit den oben skizzierten Bildungsansätzen wie „Politik als Kern“ oder „Demokratiepädagogik“, allerdings wird Demokratiebildung auf Schulebene oftmals mit demokratiepädagogischen Maßnahmen umgesetzt, während der politische Fachunterricht insbesondere Lernprozesse über Politik im engeren Sinne fokussiert. Die Unterscheidung und Analyse dieser drei Säulen können helfen, im Zuge der demokratischen Schulentwicklung besondere Potenziale und Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und zielgerichtet anzugehen.

Die erste Säule der schulischen Demokratiebildung stellt der politische Fachunterricht dar, dessen Bezeichnung zwischen Schulformen und Bundesländern stark variiert (vgl. Oberle/Pohl 2020). Demokratiebildung geht hier über rein soziales Lernen hinaus und fokussiert Lernprozesse, die sich insbesondere auch auf Demokratie als Herrschaftsform beziehen. Nicht zuletzt angesichts der Herausforderungen durch populistische und antidemokratische Akteur:innen sowie Parteien und Einrichtungen besteht eine zentrale Aufgabe des Politikunterrichts darin, die Einsicht zu vermitteln, dass eine moderne Demokratie im Sinne des freiheitlichen Verfassungsstaats nicht auf das Mehrheitsprinzip zu reduzieren ist. Demokratie beinhaltet

darüber hinaus die Anerkennung der Menschenwürde und Rechtsstaatlichkeit, also auch Minderheitenschutz und die Garantie von Grundrechten, die Anerkennung des Pluralismusprinzips und eine institutionalisierte Gewaltenteilung. Dabei ist zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit zu unterscheiden. Der politische Fachunterricht vermittelt den Zusammenhang von Menschenbild und politischer Ordnung und setzt sich kritisch mit politischen Streitfragen und politischen Prozessen auseinander. Auch politische Bildung im Fachunterricht versteht sich demnach als Demokratiebildung. Ihre Zielsetzungen bewegen sich stets in einem Spannungsfeld zwischen Sozialisation in die bestehende Ordnung (Erhalt der errungenen Demokratie) und Emanzipation des Individuums (Verwirklichung der eigenen Interessen und Vorstellungen). Ihren normativen Bezugsrahmen bildet die freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO) mit einer Verankerung von Menschenwürde, Demokratieprinzip und Rechtsstaatsprinzip (vgl. Oberle 2024).

Die zweite Säule der Demokratiebildung, das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip, sieht vor, dass in sämtlichen Unterrichtsfächern soziales Lernen erfolgt, indem Werte wie Toleranz und Respekt vermittelt sowie Eigenschaften wie Kooperationsbereitschaft und Kritikfähigkeit gefördert werden. Alle Schulfächer sollen außerdem ein „demokratisches Unterrichtsklima“ bzw. ein „für Diskussionen offenes Unterrichtsklima“ verwirklichen, dem zahlreiche internationale Studien positive Wirkungen auf demokratiekompatible Einstellungen und Fähigkeiten bescheinigen (vgl. Abs et al. 2024; Oberle et al. 2021). Darüber hinaus sollen politisch relevante Inhalte in allen Unterrichtsfächern heraus-

gearbeitet werden (vgl. MK BaWü 2019). So kann bspw. im Deutschunterricht eine Auseinandersetzung mit politischer Literatur oder mit Fake News und menschenverachtender Sprache in Sozialen Medien erfolgen, der Fremdsprachenunterricht kann auf internationale Politik wie die US-amerikanischen Präsidentschaftswahlen oder europäische Klimaschutzpolitik eingehen, und der Musikunterricht kann sich mit historischen politischen Liedern oder rechtsextremen Schulhof-CDs auseinandersetzen.

Die dritte Säule bildet die demokratische Schulkultur (vgl. hierzu auch den Beitrag von Rolff in diesem Band). Dazu tragen Maßnahmen der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften an der schulinternen Entscheidungsfindung bei, die Umsetzung von Leitbildern wie „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder „Kultur des Friedens“ (UNESCO-Projektschulen) sowie europäische bzw. internationale Schulkooperationen. Im Fokus stehen hier soziale Lernprozesse und das Erfahren von Demokratie im Nahbereich (Demokratie als Lebensform). Auch gesellschaftliches Engagement der Schule als Ganzes, z.B. durch Spendensammlungen für soziale Zwecke, ist in dieser dritten Säule zu verorten. Politische Bildung im engeren Sinne kann durchaus ebenfalls auf Schulebene erfolgen, z.B. durch politische Planspiele (wie „Schule als Staat“), Juniorwahlen oder schulöffentliche Podiumsdiskussionen zu politischen Fragen. Die Umsetzung solcher Aktivitäten setzt allerdings oftmals die Expertise und das Engagement der Politiklehrkräfte voraus und ist mit der ersten Säule, dem politischen Fachunterricht, verwoben.



© Rido – stock.adobe.com

#### 4. Aktuelle Handlungsbedarfe zur Entwicklung der schulischen Demokratiebildung: ausgewählte Schlaglichter

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis der historisch-politischen Bildung und Erziehung in der Schule“ beinhaltet einen breiten Strauß an Zielen und Ansätzen, wie Schulen zur Demokratiebildung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland beitragen können und sollen. Dabei werden alle drei oben skizzierten Säulen schulischer Demokratiebildung erwähnt, ebenso die Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen Bildungsakteurinnen und -akteuren. Es bleibt allerdings unklar, welche Rolle den unterschiedlichen Säulen bei der Zielerreichung jeweils zukommt und welche besonderen Aufgaben die verschiedenen Akteurinnen und Akteure haben. Damit ist es schwierig, Leerstellen und Defizite zu identifizieren, um daraus spezifische Entwicklungsbedarfe zur Stärkung der Demokratiebildung an Schulen abzuleiten.

Ein erster Schritt ist entsprechend die Unterscheidung der drei Säulen schulischer Demokratiebildung – politischer Fachunterricht, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und demokratische Schulkultur – samt ihren besonderen Potenzialen und Aufgaben. Wichtig ist außerdem, diese Säulen nicht gegeneinander auszuspielen, was im Zuge bildungspolitischer „Innovationen“, aber auch fachlicher Debatten leicht geschieht. Sie sollen und können sich nicht gegenseitig ersetzen, sondern ergänzen und wechselseitig stärken. Hierfür ist es erforderlich, Problemstellen in jeder Säule zu identifizieren und entsprechende Entwicklungsbedarfe durch passende Maßnahmen zu adressieren. Dies wiederum ist auf mehreren Ebenen erforderlich: bei der Curriculum- und Maßnahmenentwicklung an Schulen, in der Lehrkräfteausbildung und in der Lehrkräftefortbildung, und zwar für sämtliche Schulformen und jeweils für die Leitfächer der politischen Bildung und für alle übrigen Fächer. Diese Ebenen greifen ineinander. Wirksame und nachhaltige demokratische Schulentwicklung kann sich nicht auf eine Säule oder eine Ebene beschränken, sie muss alle Säulen und alle Ebenen in den Blick nehmen und jeweils die dringlichen Handlungsbedarfe adressieren.

Konkret lassen sich dabei derzeit u. a. folgende Defizite identifizieren, bei denen eine bildungspolitische und bildungspraktische Nachjustierung dringend geboten ist:

In der ersten Säule des politischen Fachunterrichts ist zum einen das gänzliche Fehlen dieses Unterrichts in manchen Jahrgängen kritisch hervorzuheben, insbesondere in den unteren Klassen der Sekundarstufe I, wo Politikunterricht oftmals erst in der 7. Klassenstufe, teilweise auch erst in der 8. oder gar 9. Klasse startet

(vgl. z. B. SWK 2024). Der Handlungsbedarf für eine angemessene schulische Demokratiebildung ist hier angesichts der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre bei vielen politischen Wahlen, von Kommunal- über Landes- bis Europawahlen, besonders augenfällig. Politikunterricht muss frühzeitig einsetzen, um politische Kenntnisse, Kompetenzen, motivationale Orientierungen wie politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und reflektierte demokratische Einstellungen auch zur Demokratie als Herrschaftsform zu fördern.

Des Weiteren ist der geringe Umfang des Politikunterrichts gemessen an seinen Aufgaben kritisch zu sehen (vgl. Gökbudak / Hedtke 2019). Entwicklungsbedarfe für Curricula zeigen sich auch für den Sachunterricht der Grundschule, wo es zu oft den Präferenzen der einzelnen Lehrkräfte überlassen wird, ob soziales Lernen der Kinder auch in politisches Lernen im engeren Sinne überführt wird.

Ein weiteres Defizit besteht darin, dass politischer Fachunterricht zu einem außerordentlich hohen Anteil von Lehrkräften unterrichtet wird, die hierfür nicht ausgebildet sind. In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil des fachfremd erteilten Politikunterrichts (bzw. des Unterrichts in Fächerverbänden, die Leitfächer der politischen Bildung sind) laut offiziellen Zahlen an Gymnasien bei ca. 25 %, an Real- und Hauptschulen bei ca. 60 % und mehr (vgl. Grieger / Oberle 2019; SWK 2024). Diese Zahlen liegen nicht nur weit über den Anteilen fachfremd erteilten Unterrichts in den sogenannten Kernfächern, sie fallen auch deutlich höher aus als in den meisten anderen Fächern. Die hierzulande vorgesehenen Grundlagen für einen qualitativ hochwertigen Schulunterricht, nämlich ein einschlägiges Studium und einschlägiges Referendariat für das unterrichtete Fach, fehlen entsprechend.

Auch Sachunterrichtslehrkräften, die das Leitfach politischer Bildung an Grundschulen unterrichten, mangelt es oftmals an einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung für die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Sachunterrichts. Schwerpunktsetzungen im Studium können bedeuten, dass ein Abschluss gänzlich ohne fachliche und fachdidaktische Anteile politischer oder historischer Bildung absolviert wird (vgl. Blaseio 2021). Daraus ergeben sich einerseits mangelnde Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften bezüglich politischer Bildung im Sachunterricht. Andererseits ist in der Praxis die Tendenz zu beobachten, Kindern politisches Lernen im engeren Sinne noch nicht zuzutrauen, was die Potenziale der Demokratiebildung in der Primarstufe konterkariert. Auch an Grundschulen gilt es, nicht nur auf ein demokratisches Schul- und Unterrichtsklima zu setzen, sondern alle drei Säulen schulischer Demokratiebildung zielgruppengerecht zu bespielen.

Fortbildungen sind ein essenzieller Baustein der lebenslangen berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften und können prinzipiell auch ausbildungsbedingten Defiziten entgegenwirken und zur Bewältigung neuer Herausforderungen befähigen. Es ist jedoch festzustellen, dass Fortbildungen für Sachunterrichtslehrkräfte relativ selten gesellschaftswissenschaftliche Schwerpunkte setzen bzw. selten Themen der politischen Bildung und Demokratiebildung adressieren (Grieger / Oberle i.E.). Außerdem gibt es Hinweise, dass Politik fachfremd unterrichtende Lehrkräfte seltener fachliche Fortbildungen besuchen als ihre fachlich ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen (Abs et al. 2024).

Es braucht also eine Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung und der Lehrkräftefortbildung (samt deren Rahmenbedingungen an Schulen, welche die Fortbildungsteilnahme ermöglichen und fördern) für den politischen Fachunterricht von der Grundschule über die allgemeinbildenden Sekundarstufenschulen bis hin zu den Berufsbildenden Schulen. Dabei sollten auch die Potenziale bzw. Möglichkeiten der Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren der außerschulischen politischen Bildung thematisiert werden.

Für die zweite Säule der schulischen Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie die dritte Säule der demokratischen Schulkultur liegen ebenfalls entscheidende Stellschrauben auf den Ebenen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung. Angehende Lehr-

kräfte aller Unterrichtsfächer müssen in ihrem Studium für Demokratiebildung professionalisiert werden und etwas über Ziele und Ansätze von Demokratiebildung in ihren jeweiligen Fächern erfahren. Gleiches gilt für die Demokratiebildung als Schulprinzip, an der ja alle Lehrkräfte mitwirken sollen. Analysen von Hochschulcurricula zeigen allerdings, dass diese bildungspolitischen Empfehlungen (vgl. SWK 2024) in der Lehramtsausbildungspraxis bisher noch nicht hinreichend angekommen sind (vgl. Huschle & Abs 2025). Neben einem Reformbedarf der Ausbildungscurricula ergibt sich daraus zudem der Bedarf an Fortbildungen zur Demokratiebildung für praktizierende Lehrkräfte aller Fächer – bezogen auf ihre jeweiligen Unterrichtsfächer (Umsetzung eines demokratischen Unterrichtsklimas, Aufgreifen von Konflikten und antidemokratischen Schüleräußerungen, fachspezifische Ansätze der politischen Bildung im engeren Sinne) sowie bezogen auf die Realisierung einer demokratischen Schulkultur.

Um die Säule der Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu stärken, ist außerdem eine Weiterentwicklung schulischer Curricula erforderlich: Bildungspolitische Leitfäden sind ein wichtiger Schritt zur Implementation von Demokratiebildung in allen Unterrichtsfächern. Eine Aufnahme dieser Ziele in die fachlichen Curricula, mit spezifischen Hinweisen für unterschiedliche Jahrgänge, könnte die Wahrnehmung, Verbindlichkeit und Umsetzung dieser Bildungsziele in der Bildungspraxis maßgeblich erhöhen.



© Wolfilser – stock.adobe.com



© H\_Ko – stock.adobe.com

## 5. Fazit

Angesichts der fundamentalen Herausforderungen, denen auch etablierte Demokratien heute gegenüberstehen, werden von vielen Seiten hohe Erwartungen an den Beitrag von Schulen zur Förderung der Demokratie formuliert. Auch wenn Bildung nicht mit einer Feuerwehr verwechselt werden sollte, ist dies durchaus ein Gelegenheitsfenster zur nachhaltigen Verankerung bzw. Stärkung der Demokratiebildung an Schulen. Zur besseren Verständigung über Ansätze der Demokratiebildung hat der vorliegende Beitrag aus einer politikdidaktischen Perspektive Vorschläge für grundlegende konzeptuelle Unterscheidungen beleuchtet, u. a. zwischen sozialem und politischem Lernen oder politischer Bildung und Demokratiepädagogik. Außerdem wurden strukturell drei Säulen schulischer Demokratiebildung unterschieden: der politische Fachunterricht, das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip sowie die demokratische Schulkultur.

Demokratische Schulentwicklung sollte alle drei Säulen umfassen und gewinnbringend aufeinander beziehen. Außerdem muss Bildungspolitik neben der Institution Schule (samt kooperierender Akteurinnen und Akteure sowie Orten außerschulischer politischer Bildung) auch die Ebenen der Lehrkräfteausbildung und -fortbildung in den Blick nehmen, um demokratische Schulentwicklung effektiv und nachhaltig zu stärken.

Wenn die hier skizzierten Problemstellen in den einzelnen Säulen und den unterschiedlichen, miteinander zusammenhängenden Ebenen der Curriculumentwicklung, Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung für alle Schulformen ernsthaft angegangen werden, ist ein spürbarer Wirkungszuwachs schulischer Demokratiebildung zu erwarten – diese These sei hier gewagt. Dabei sollten die Maßnahmen demokratischer Schulentwicklung begleitend empirisch erforscht werden, um praktischen Herausforderungen besser begegnen zu können, von erfolgreichen Vorreitermaßnahmen zu lernen und diese in die Breite zu diffundieren. Abschließend sei allerdings nochmals betont, dass formale schulische Bildung nur ein (sehr relevanter – nicht zuletzt aufgrund der Schulpflicht, durch die potenziell alle Heranwachsenden erreicht werden können) Baustein politischer Sozialisation ist und keine überhöhten Wirkungserwartungen im Sinne von demokratiebezogenen Heilsversprechen an Schulen gestellt werden sollten. Neben weiteren Sozialisationsinstanzen wie Familie, peers und Medien ist es auch an der Politik selbst, sich so weiterzuentwickeln, dass politische Unterstützung, institutionelles Vertrauen und demokratische Partizipation der (auch jungen) Bürgerinnen und Bürger gefördert werden.

## Literatur

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., Ziemes, J. F. (Hrsg.) (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster; New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:29150; 10.31244/9783830998228
- Blaseio, B. (2021): Vielfalt statt Einheit an den deutschen Universitäten: Eine Bestandsaufnahme der Lehramtsstudiengänge Grundschule mit Sachunterricht. GDSU – Journal(12), S. 26–46.
- Bernauer, T., Jahn, D., Kuhn, P. M., Kritzinger, S., Walter, S. (2022): Einführung in die Politikwissenschaft (5. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Breit, G., Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Eschenburg, T. (1985): Der mündige Bürger fällt nicht vom Himmel. In: Der Bürger im Staat 35 (3), S. 239–243.
- Grieger, M., Oberle, M. (i.E.): Fortbildungen für Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Eine Programmanalyse des Fortbildungsangebots in Niedersachsen von 2018 bis 2022 (Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht).
- Grieger, M., Oberle, M. (2020): Fächerübergreifendes Unterrichten im Fach Gesellschaftslehre – Herausforderungen und Ansätze für die Lehrerbildung. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U., Overwien, B. (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Schwalbach / Ts.: Wochenschau, S. 147–163.
- Hacke, J. (2024): Wehrhafte Demokratie. Vom Wesen und Wert eines schillernden Konzepts. In: APuZ 9–11 / 2024, S. 25–31.
- Himmelmann, G. (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3. Aufl. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Huschle, L., Abs, H. J. (2025): Hochschule. In: Abs, H. J., Engartner, T., Hedtke, R., Oberle, M. u.a. (Hrsg.): Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung. Bonn: bpb, S. 182–285.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [01.11.2024].
- Levitsky, S., Ziblatt, D. (2019). How democracies die. New York: Corn.
- Lewandowsky, M. (2024). Was Populisten wollen. Wie sie die Gesellschaft herausfordern – und wie man ihnen begegnen sollte. Kiepenheuer & Witsch.
- Massing, P. (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft. Ausgewählte Aufsätze. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, P., Weißeno, G. (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, T. (2012): Was ist Politik? 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MK BaWü) (2019): Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/faecheruebergreifend/demokratiebildung> [01.11.2024].
- Mols, M. (2020): Politik als Wissenschaft: Zur Definition, Entwicklung und Standortbestimmung einer Disziplin. In: Lauth, H.-J., Wagner, C. (Hrsg.): Einführung in die Politikwissenschaft. Paderborn: Schöningh. 10. Aufl., S. 23–61.
- Müller, J.-W. (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Oberle, M. (2024): Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung. In: Goll, T. (Hrsg.): Kontroversität – Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 21–37.
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, K., Neucheler, F., Steinbrenner, F. (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62–73.
- Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., Stamer, M.-M. (2023): Politische Sozialisation im Jugendalter. Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen Zeitschriften. München: DJI.
- Oberle, M., Ivens, S., Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, H., Detterbeck, K. (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 101–117.
- Oberle, M., Pohl, K. (2020): Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In: Cramer, C., König, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 509–516.
- Oberle, M., Schöne, H. (2022): Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung. In: Pohl, K., Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 279–287.
- Roßteutscher, S. (2009): Soziale Partizipation und Soziales Kapital. In: Kaina, V., Römmele, A. (Hrsg.): Politische Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–180. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0_7)
- Schäfer, A., Zürn, M. (2021): Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus. Suhrkamp.
- Stein, T. (2021): Selbstbindung durch Recht im demokratischen Verfassungsstaat. In: APuZ 27/2021, S. 4–11.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] (Hrsg.) (2024). Stellungnahme „Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung“ zum Download. Verfügbar unter: [https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme\\_Demokratiebildung.pdf](https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf) [01.11.2024].
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz – Gutachten. Münster: Waxmann.

# 3.4 Datengestützte Demokratische Schulentwicklung: Wie Schulen mit der „Potenzialanalyse“ starten können

Matthias Busch, Inken Heldt

Demokratiebildung stellt eine genuine Aufgabe aller Unterrichtsfächer und des Schullebens insgesamt dar. Sie wird durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2009/2018), im 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2021), in den Schulgesetzen und Curricula aller Bundesländer in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Durch geeignete Handlungs- und Anforderungssituationen sollen Schülerinnen und Schüler in ihren demokratischen Handlungskompetenzen und Werthaltungen gestärkt sowie zur Übernahme von Ver-

antwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft ermutigt und befähigt werden (KMK 2018, 4). Dies geschieht durch eine gelebte Demokratie in Unterricht und Schulleben, entsprechende Beteiligungs- und Organisationsstrukturen, im sozialen Miteinander, in außerschulischen Aktivitäten sowie einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit demokratischen Themen, Werten und Herausforderungen. Aus den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz lassen sich insgesamt acht Handlungsfelder ableiten, die sich wechselseitig beeinflussen und in denen sich eine demokratische Schulkultur entwickelt (vgl. Abb. 1).

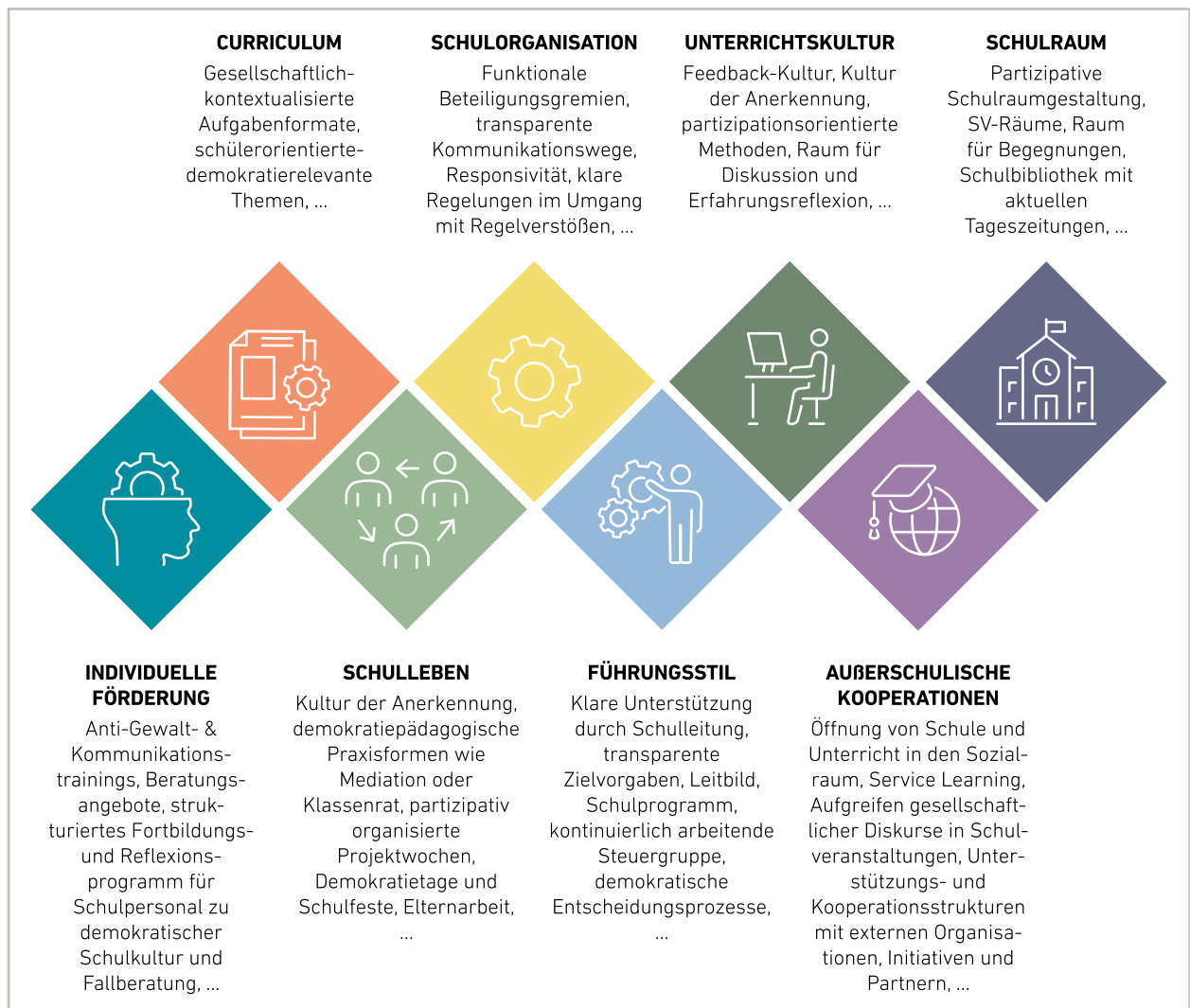


Abb. 1: Handlungsfelder demokratischer Schulentwicklung

Damit eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur entstehen kann, bedarf es einer Gesamtstrategie, die die einzelnen Handlungsfelder sinnstiftend aufeinander bezieht und die hierfür notwendige Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung regelt (vgl. den Beitrag von H.-G. Rolff in diesem Band). Hierbei gilt es, die schulspezifischen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Stärken zu berücksichtigen, um ein auf die Schule abgestimmtes Konzept demokratischer Schulkultur formulieren zu können. Dies setzt eine entsprechende Abstimmung im Kollegium und verbindliche, transparente Zielsetzungen voraus. Neben einem Leitbild, das die grundlegenden Wertmaßstäbe, Motive und Ziele für die Schulgemeinschaft festhält und als „Leitplanke“ und Richtschnur die Ausgestaltung der demokratischen Schulkultur perspektiviert, zählen hierzu ein Schulprogramm oder eine Schulzeitpartitur, die die konkreten Maßnahmen und Beiträge der einzelnen Unterrichtsfächer, extracurricularen Angebote und Handlungsfelder präzisieren, vernetzen und im Hinblick auf den Bildungsgang und die demokratische Kompetenzentwicklung der Lernenden konkretisieren.

Eine solch komplexe Aufgabe setzt nicht nur eine Steuergruppe voraus, die – von Schulleitung und Kollegium mandatiert – die demokratische Schulentwicklung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern und -prozessen strukturiert, anleitet und organisiert. Vielmehr wird für eine systematische Steuerung, die an Bedürfnissen und Ressourcen der Schulgemeinschaft anknüpft, die Stärken und Schwächen der jeweiligen Schule berücksichtigt und Fortschritte sichtbar macht, ein kontinuierliches Monitoring erforderlich.

Ein solches Instrument zur strategischen Steuerung, das eine evidenzbasierte Entwicklung und Schwerpunktsetzung demokratischer Schulentwicklung unterstützt, ist die an der Universität Trier und dem Zentrum für politische Bildung Luxemburg 2018 entwickelte „Potenzialanalyse“ (vgl. Busch 2018). Das Befragungstool soll Einzelschulen auf niedrighschwellige, pragmatische Weise eine eigenständige Erhebung von Einstellungen, Wahrnehmungen, Chancen und Herausforderungen einer schulspezifischen Gestaltung der demokratischen Schulkultur ermöglichen. Seine grundlegende Funktion und Anwendung sowie Erfahrungen, die mit dem Instrument in bisherigen Erhebungen gesammelt werden konnten, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

### **Die Potenzialanalyse als Steuerungsinstrument demokratischer Schulentwicklung**

Damit Schulentwicklung den tatsächlichen Bedürfnissen und Erwartungen der Schulgemeinschaft gerecht wird und sie an die Möglichkeiten und Limitationen der

jeweiligen Schule angepasst werden kann, ist es sinnvoll, die spezifischen Sichtweisen und Einschätzungen von Lernenden, Eltern, Lehrkräften und anderen schulischen Mitarbeitenden systematisch zu erfragen: Wie erleben Schülerinnen und Schüler demokratische Mitgestaltungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht? Welche Einstellungen, Befürchtungen und Erwartungen zum geplanten demokratischen Entwicklungsprozess haben Lehrpersonen? Welche Bereitschaft, welche bisher ungenutzten Potenziale und Widerstände, den Entwicklungsprozess mitzugestalten, gibt es in der Schulgemeinschaft?

Ziel der Potenzialanalyse ist es, die Wahrnehmung und Einschätzung der bestehenden demokratischen Schulkultur aus der Sicht der schulischen Akteurinnen und Akteure zu erheben. Hierdurch sollen Stärken, Schwächen und Ressourcen, mögliche Konflikte, Herausforderungen und Potenziale eruiert werden, deren Kenntnis die Grundlage für eine strategische Planung der Schulentwicklung bilden. Der Schulgemeinschaft gibt die Befragung die Gelegenheit, ihre Interessen, Beobachtungen und Befürchtungen einzubringen. Gerade der Vergleich zwischen und innerhalb der unterschiedlichen Statusgruppen verdeutlicht divergierende Perspektiven, Interessen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Eine Potenzialanalyse kann dabei sowohl als Ausgangspunkt für eine anstehende Schulentwicklung genutzt als auch für eine regelmäßige Überprüfung erreichter Ziele und Veränderungen verwendet werden. Dabei sollten die erzielten Ergebnisse nicht als objektive Messung der demokratischen Schulkultur interpretiert werden, sondern Anlass für einen gemeinsamen Austausch geben. Die Diskussion der Umfrageergebnisse in der Schulgemeinschaft, in Fokusgruppen und Gremien hilft, die Perspektiven der anderen Beteiligten kennenzulernen und gemeinsam Ideen für die demokratische Schulkultur zu entwickeln. Bereits die Durchführung der Potenzialanalyse ist damit eine demokratische Lerngelegenheit: Sie zeigt den Befragten, dass ihre Erfahrungen eine wichtige Grundlage für den partizipativen Gestaltungsprozess bilden und sie mit ihren Ideen, Forderungen und Talenten Verantwortung für die demokratische Schulkultur haben.

### **Durchführung und Einbindung der Potenzialanalyse in die demokratische Schulentwicklung**

Die Potenzialanalyse erfolgt in fünf Phasen (vgl. Abb. 2).

In einer ersten Phase sollten zunächst die schulspezifische Erhebung konzipiert sowie die konkrete Zielsetzung und die Rahmenbedingungen geklärt werden, unter denen die Potenzialanalyse durchgeführt wird.

Hierzu ist es notwendig, die bereits existierende oder zu bildende Steuergruppe durch die Schulleitung und ggf. die Gesamtkonferenz entsprechend zu mandatieren. Dies betrifft nicht nur organisatorische Details und Ziele der geplanten Potenzialanalyse. So muss beispielsweise besprochen werden, wann, wer, durch wen und auf welche Weise befragt werden soll, welche datenschutzrechtlichen Voraussetzungen es sicherzustellen gilt und wie die Schulgemeinschaft rechtzeitig und transparent über die Durchführung informiert werden kann. Eine Befragung zur demokratischen Schulkultur löst vielmehr bei den Beteiligten gleichermaßen Hoffnungen und Befürchtungen aus, über deren Konsequenzen sich Schulleitung und Steuergruppe im Klaren sein sollten. Dies betrifft einerseits den Umgang mit den erhobenen Daten: Neben der Einhaltung aller datenschutzrechtlichen Bedingungen, die

beispielsweise die Anonymisierung betreffen, sollte auch unstrittig sein, wem die aufbereiteten Ergebnisse in welcher Form zur Verfügung gestellt werden, wer (keine) Einsicht in die Rohdaten erhält und wie die Resultate in der Schulgemeinschaft diskutiert werden sollen. Andererseits gehen mit der Potenzialanalyse Erwartungen einher, die sich auf eine Veränderung der bestehenden Schulkultur beziehen. Sind eine Schulleitung oder ein Kollegium nicht bereit, mit den Ergebnissen der Befragung einen sichtbaren und konsequenten Entwicklungsprozess anzustoßen, führt das schnell zu Enttäuschungen und löst das Gefühl aus, an einer letztlich folgenlosen Erhebung teilgenommen zu haben. Sind Funktion, Bedingungen und Bedeutung der Potenzialanalyse dagegen von Beginn an geklärt, können sie transparent kommuniziert und die Ausgestaltung der Erhebung entsprechend angepasst werden.



Abb. 2: Phasen der Potenzialanalyse

Bei der Entwicklung des Studiendesigns sollte die Steuergruppe diskutieren, wer zu welchen Aspekten befragt werden soll. Denkbar ist es, die gesamte Schulgemeinschaft, d.h. sowohl Lehrpersonen, Lernende, Eltern und weitere Mitarbeitende der Schule, einzubeziehen. Auf diese Weise würden eine größtmögliche Beteiligung und Sichtbarkeit des angestrebten Entwicklungsprozesses realisiert. Alle Beteiligten hätten Gelegenheit, ihre Perspektiven, Ideen und Erfahrungen einzubringen. Erscheint der hierfür notwendige Aufwand zu groß oder fehlt es an Bereitschaft, die aus der breiten Partizipation resultierende Erwartungshaltung durch entsprechende Konsequenzen und Beteiligungs-

formate im weiteren Entwicklungsverfahren zu bedienen, ist auch eine Befragung einzelner Jahrgänge oder Statusgruppen denkbar. Sinnvoll erscheint es, in jedem Fall das Kollegium und ausgewählte Schulklassen zu berücksichtigen.

Die konkreten Fragen, die in der Erhebung gestellt werden, sollten die unterschiedlichen, interdependenten Handlungsfelder der demokratischen Schulentwicklung adressieren und schulspezifische Besonderheiten beachten. Vom Zentrum für politische Bildung und der Universität Trier wurden 2018 exemplarische Fragebögen für Luxemburger Sekundarschulen kon-

zipiert und erprobt, die online für die verschiedenen schulischen Gruppen in französischer und deutscher Sprache zur Verfügung stehen (vgl. Busch 2018). Die hier vorgeschlagenen Formulierungen müssen entsprechend an die spezifischen Anforderungen der je-

weiligen Schulgemeinschaft angepasst und ergänzt werden (vgl. Hinweise in Abb. 3). Es bietet sich an, vornehmlich auf geschlossene Fragen zurückzugreifen und diese nur um einzelne offene Fragen zu ergänzen, um den Auswertungsaufwand zu begrenzen.

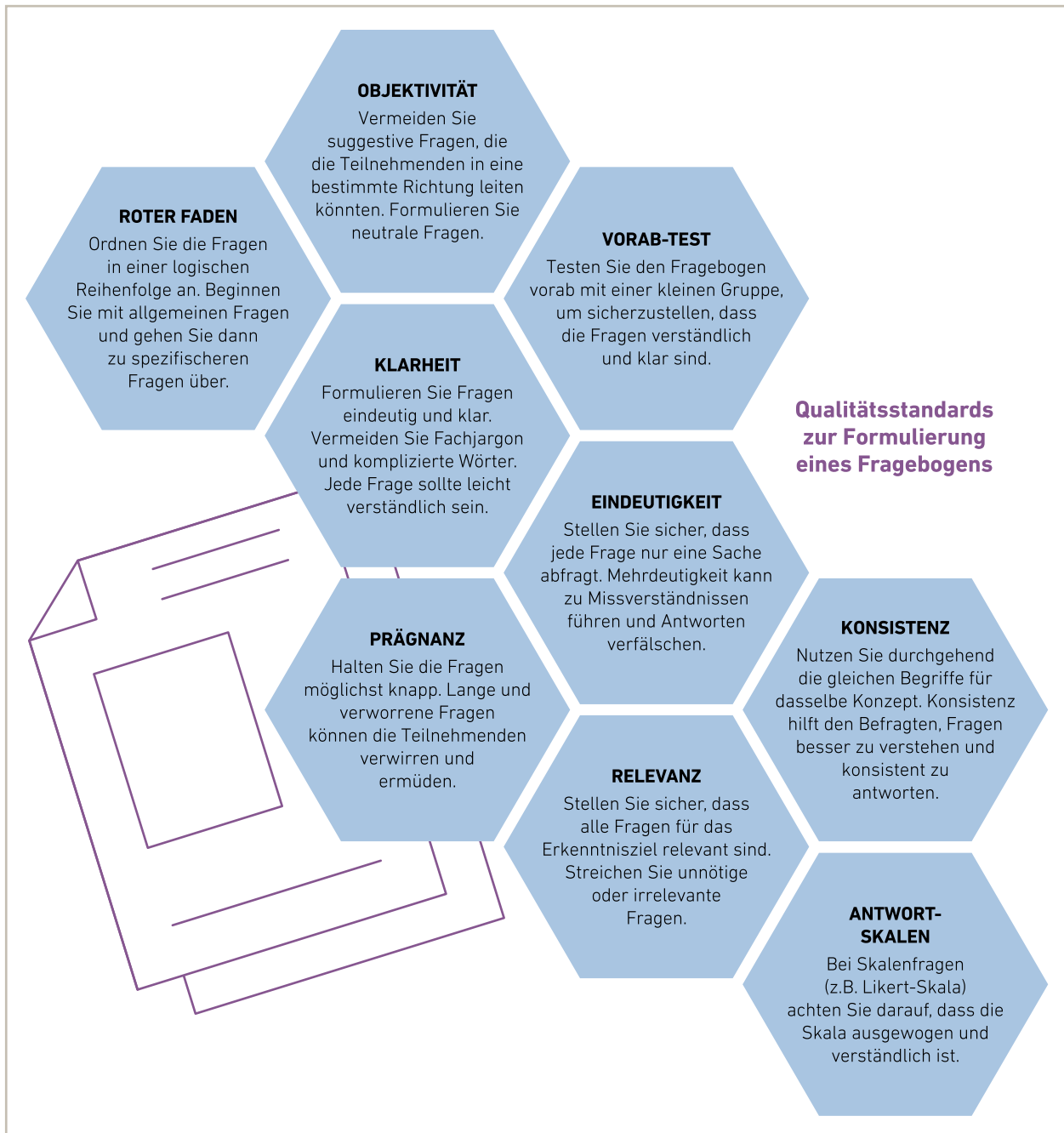


Abb. 3: Qualitätsstandards zur Formulierung eines Fragebogens

Die eigentliche Erhebung findet sodann in der zweiten Phase der Potenzialanalyse statt. Dabei kann die Umfrage in Form ausgedruckter Fragebögen oder digital mit entsprechenden Erhebungstools wie LimeSurvey oder UniPark erfolgen, die in den meisten Bundesländern Schulen kostenlos zur Verfügung stehen. Vor der Erhebung sollten Lehrpersonen, Eltern und

Lernende über die Potenzialanalyse, ihre Funktion und die Durchführung informiert werden. Je nach Bundesland ist eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten bei der Befragung von Minderjährigen, in jedem Fall bei Kindern und Jugendlichen unter 14 Jahren, notwendig. Zugleich sollte in den Einladungsschreiben und vor Beginn der Befragung auf die Freiwilligkeit und daten-



© picture alliance / Westend61 | zerocreatives, 2015

schutzrechtlichen Bedingungen hingewiesen werden (vgl. exemplarische Informationsschreiben im Anhang).

Ob die Erhebung im Klassenverbund im Rahmen einer Unterrichts- oder Verfügungsstunde gemeinsam oder individuell daheim durchgeführt wird, muss im Einzelfall entschieden werden. Das zeitgleiche Bearbeiten des Fragebogens in einer Verfügungsstunde, im Rahmen einer Gesamtkonferenz oder eines Elternabends erhöht in der Regel die Rückmeldequote. Vielfach ist es bei längeren Zeiträumen, die zur Teilnahme eingeräumt werden, sinnvoll, zwischenzeitlich durch zusätzliche Anschreiben die Zielgruppen an die Beteiligung zu erinnern.

In der dritten Phase werden die Ergebnisse der Befragung ausgewertet und für die Schulgemeinschaft in einem Zwischenbericht aufbereitet. Hierbei kann insbesondere auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beobachtung und Bewertung der bestehenden demokratischen Schulkultur geachtet werden. Stärken und Ressourcen in den einzelnen Handlungsfeldern sollten dabei ebenso herausgestellt werden wie Schwächen und Herausforderungen. Zu beachten ist, dass es sich jeweils um Selbsteinschätzungen und individuelle Wahrnehmungen und nicht um eine objektive Messung der demokratischen Schulentwicklung handelt. Entsprechend wichtig ist es daher, die Ergebnisse und die vorgenommene Interpretation der

Daten in der Schulgemeinschaft und mit einzelnen Fokusgruppen in der vierten Phase zu diskutieren. Der Zwischenbericht bietet Anlass, Stärken, Schwächen, Ressourcen und Entwicklungsbedarfe auszumachen und konkrete Handlungsziele und Entwicklungsvorhaben zu bestimmen. Indem unterschiedliche Gremien der Schule wie die Personal-, Eltern- oder Schülervertretung, die Gesamtkonferenz und die Schulleitung, aber auch die einzelnen Klassen die Befragungsergebnisse diskutieren, ihre Sichtweisen einbringen und mögliche Missverständnisse korrigieren können, bietet die Potenzialanalyse Gelegenheit, Selbstverständnisse, Ziele und Funktionen einer demokratischen Schulkultur zu vergegenwärtigen und gemeinsame Vorstellungen und Ideen zu entwickeln. Hierzu ist zunächst eine passende schulinterne Veröffentlichung der Ergebnisse beispielsweise durch Aushänge, den Versand des Zwischenberichts oder Präsentationen notwendig. Die Rückmeldungen können sowohl in einzelnen Gremiensitzungen als auch über ein entsprechendes digitales Forum erfolgen, um auch in dieser Phase eine breite Partizipation zu ermöglichen.

Abschließend sollte die Steuergruppe aus den Ergebnissen konkrete Maßnahmen ableiten und mit der Schulleitung sowie den schulischen Gremien abstimmen. Kleine, aber kontinuierliche Schritte in mehreren Handlungsfeldern sind hier meist erfolgversprechender als zu ambitionierte oder allgemeine

Vorhaben, die die Schulgemeinschaft schnell überfordern können und zu Frustrationen führen. Um die Motivation zu erhalten, sollten unbedingt Ziele ins Auge gefasst werden, deren sichtbare und zeitnahe Umsetzung hohe Erfolgsaussichten hat. Ein erkennbarer kausaler Bezug zu relevanten Befragungsergebnissen und eine schulspezifische Ausgestaltung der Maßnahmen sind hilfreich, um die Akzeptanz und Wirksamkeit der Potenzialanalyse zu stärken.

Gute Erfahrungen haben Schulen in dieser Phase beispielsweise auch mit Projekttagen gemacht, in denen die Schulgemeinschaft auf Basis der Erhebung gemeinsam konkrete Ideen und Vorhaben entwickelt. Sollte dagegen die Befragung große Differenzen oder Unsicherheiten innerhalb des Kollegiums bezüglich der grundsätzlichen Relevanz einer demokratischen Schulentwicklung ergeben haben, ist es hilfreich, zunächst in schulinternen Fortbildungstagen ein gemeinsames Verständnis über Zielsetzungen, Funktionen und Bedeutung einer demokratischen Schulkultur im Kollegium zu entwickeln und das bestehende Leitbild zu präzisieren. Neben konkreten Fortbildungsangeboten oder der Initiierung von Arbeitsgruppen, die sich um die Einführung ausgewählter Praxisformen bemühen, sollten bei Bedarf auch strukturelle Verbesserungen, z.B. im Bereich des Konfliktmanagements, der Gremienarbeit und Kommunikation, verfolgt werden. Eine erneute Potenzialanalyse in einem der folgenden Schuljahre kann den Erfolg der vereinbarten Maßnahmen gezielt prüfen und weitere Impulse für evidenzbasierte Konzept- und Strategieentwicklungen geben.

## Rückschlüsse aus bisherigen Erfahrungen mit dem Befragungstool

Die Potenzialanalyse wurde als Instrument entwickelt, das von Schulen eigenständig angewendet werden kann. Durchführung, thematische Gestaltung und Verwendung der Befragung variieren entsprechend stark. Gleichwohl lassen sich aus Rückmeldungen von Einzelschulen und der vielfachen Begleitung von Schulen Rückschlüsse zur Wirkungsweise, zu Hürden und Chancen des Erhebungstools ziehen.

So zeigen die bisherigen Erfahrungen, dass die Voraussetzungen, Ressourcen und Herausforderungen zwischen den Schulen ganz unterschiedlich ausfallen und schulspezifische Strategien erforderlich machen. Eine klare Verständigung über Ziele, Funktionen und Möglichkeiten der demokratischen Schulentwicklung sind deshalb notwendig und lohnenswert.

Nicht selten zeigen sich in der Potenzialanalyse unterschiedliche Wahrnehmungen innerhalb und zwischen Statusgruppen (vgl. exemplarisch Abb. 4). Solche Ergebnisse sollten nicht dazu verführen, eine „objektive“ Einschätzung des Sachverhalts anzustreben oder einer Gruppe die Berechtigung ihrer Sichtweise abzuerkennen. Divergierende Bewertungen können vielmehr einen Gesprächsanlass bieten, um über Erwartungen, Handlungsmotive und Interessen zu sprechen und gemeinsam Verbesserungsstrategien zu entwickeln.

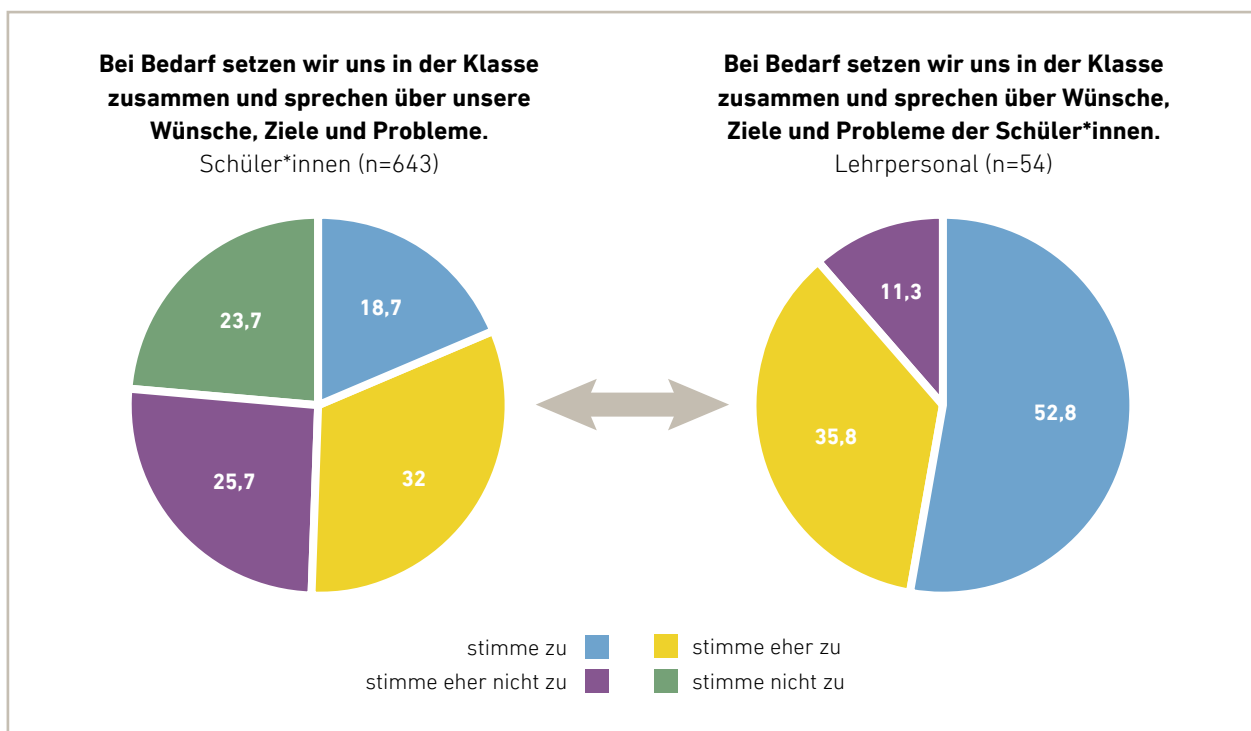


Abb. 4: Divergierende Wahrnehmung demokratischer Schulkultur zwischen Lehrpersonen und Lernenden (Einzelschule, Luxemburg, 2022)

Häufig verdeutlichen Potenzialanalysen ein Fehlen von Transparenz und einem gemeinsamen Verständnis der demokratischen Schulentwicklung. So kann es sein, dass einzelne demokratiepädagogische Praxisformen oder das schulische Leitbild in Teilen des Kollegiums unbekannt sind, mit demokratischer Schulentwicklung nur wenige Handlungsfelder assoziiert werden (vgl. Abb. 5) oder unklar bleibt, wie die Schulleitung zu den angestrebten Maßnahmen steht. Dies sind in der Regel wichtige Hinweise, im Kollegium und der Schulgemeinschaft einen Informations- und Verständigungsprozess anzustoßen. Ohne ein gemeinsames Verständnis von Verantwortlichkeiten, Bedeutung und Handlungsfeldern demokratischer Schulkultur fehlt es Schulentwicklung an der notwendigen Grundlage, Unterstützung und

sinnstiftenden Vernetzung. Wie sehr die Einstellungen und das Verständnis von demokratischer Schulentwicklung innerhalb des Kollegiums die Wahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten beeinflussen, zeigt ein exemplarischer Vergleich zweier in ihrer Größe und sozialen Struktur weitgehend identischer Schulen (vgl. Abb. 6): Lehrkräfte, die Demokratiebildung nicht als genuine Aufgabe von Schule und Unterricht ansehen, nehmen auch Beteiligungsmöglichkeiten und -interessen von Lernenden signifikant weniger stark wahr als Lehrpersonen, die der demokratischen Schulentwicklung positiv gegenüberstehen. Erst ein geteiltes Verständnis von Demokratiebildung eröffnet entsprechende Handlungsoptionen.

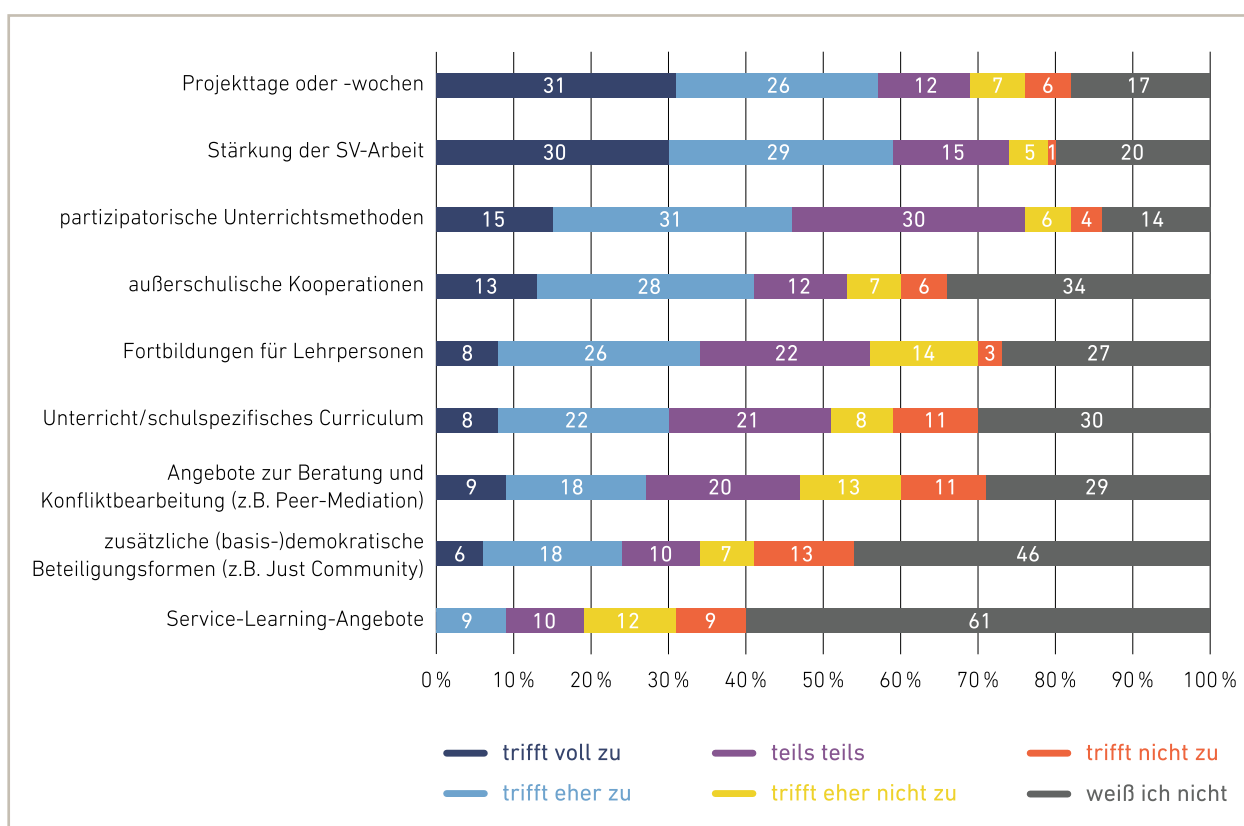


Abb. 5: Demokratische Schulentwicklung in einzelnen Handlungsfeldern (Lehrpersonen, Studie „Gelingensbedingungen demokratischer Schulentwicklung in rheinland-pfälzischen Modellschulen“, 2023, n= 147, Fragestellung: In welchen Handlungsfeldern fördert Ihre Schule die demokratische Lern- und Schulkultur?)

Nicht selten berichten Steuergruppen davon, durch die Potenzialanalyse bisher unbeachtete Potenziale der eigenen demokratiepädagogischen Praxis erkannt und Kolleginnen und Kollegen in ihrem bestehenden Engagement motiviert zu haben. Bereits die Erhebung wird als Anerkennung und Wertschätzung empfunden und stärkt vorhandene demokratiepädagogische Initiativen. Umgekehrt werden auch Unsicherheiten, Befürchtungen und Widerstände sichtbar und können auf diese Weise konstruktiv bearbeitet werden. Hilfreich ist es, Bedenken und Widerstand Raum und

Struktur zu geben, indem beispielsweise erhobene Einwände von der Steuergruppe proaktiv in die Kommunikationsstrategie einbezogen werden und regelmäßige Feedbackrunden und Beteiligungsstrukturen etabliert werden, durch die Widerstand ernst genommen und konstruktiv bearbeitet werden kann. Eine offene, transparente Kommunikationsstrategie kann dabei unterstützen, Empathie für mögliche Befürchtungen zu zeigen und diese durch kontinuierliche Information zu Zielen, Prozessen und Entscheidungen zu relativieren.

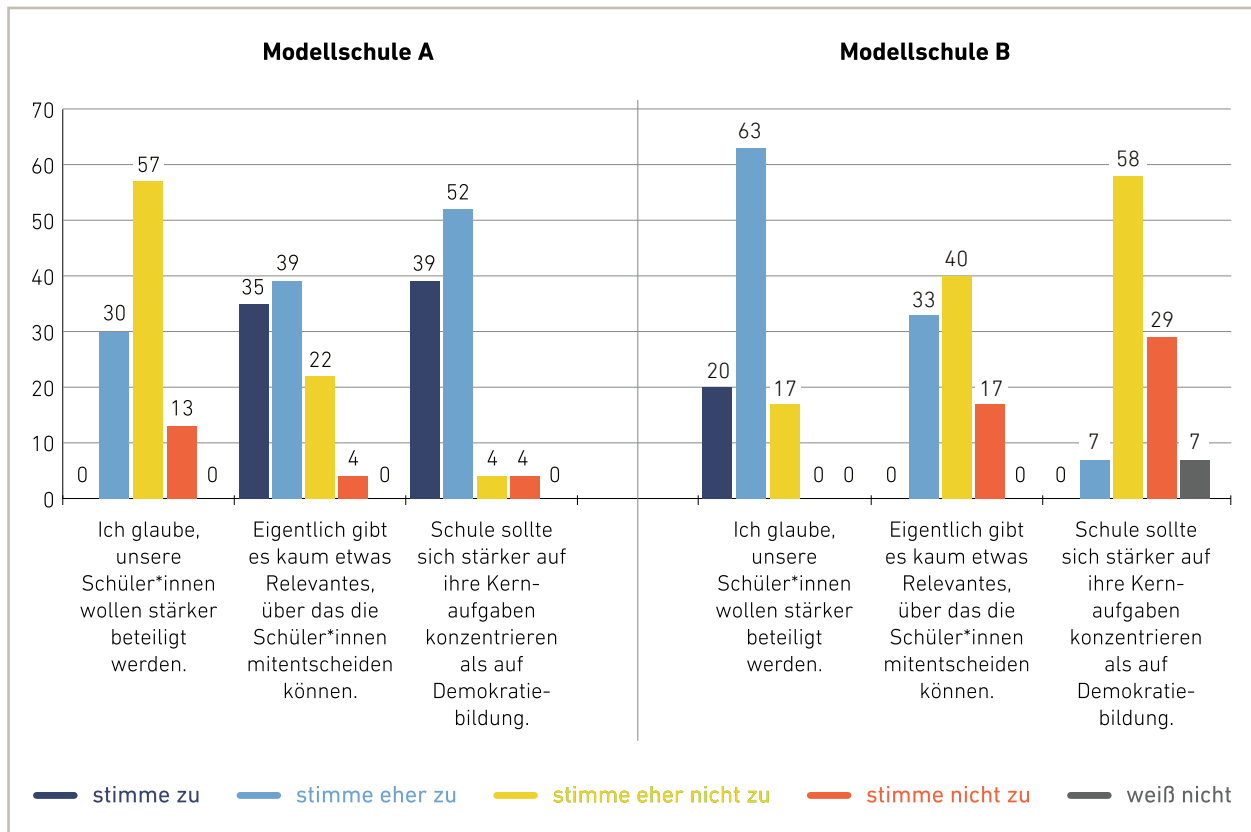


Abb. 6: Schulspezifische Ressourcen und Herausforderungen (Lehrkräftebefragung, Schulvergleich, Studie „Gelingensbedingungen demokratischer Schulentwicklung in rheinland-pfälzischen Modellschulen“, 2023, n(A)=25/ n(B)= 33)

## Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Busch, M. (2018): Potentialanalyse „Demokratische Schulkultur“. In: mateneen 01/2018 – Demokratiepädagogische Schulentwicklung, S. 13–19. Online unter: <https://doi.org/10.25353/ubtr-made-5553-454f>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009 / 2018): Empfehlungen zur Demokratiebildung: „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf)

# Informationsschreiben an teilnehmende Lehrkräfte

## Online-Befragung zur demokratischen Schulentwicklung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Demokraten fallen nicht vom Himmel.“ Gerade in der heutigen Zeit, in der Demokratien weltweit unter Druck stehen und antidemokratische Kräfte immer mehr Zulauf erhalten, hat die Demokratiebildung als Aufgabe von Schule und Unterricht an Relevanz und Dringlichkeit gewonnen. Unsere Schule hat sich deshalb die demokratische Schulentwicklung zum Ziel gesetzt.

### Was bedeutet demokratische Schulentwicklung?

Demokratische Schulentwicklung bedeutet, dass alle Mitglieder unserer Schulgemeinschaft – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das nicht-pädagogische Personal – gemeinsam das Schulleben und die partizipative Schulorganisation gestalten und weiterentwickeln. Ziel der demokratischen Schulentwicklung ist es, gemeinsam eine von Partizipation, Toleranz und Wertschätzung geprägte Schulgemeinschaft zu stärken, in der demokratische Werte und Handlungskompetenzen gelebt und erlernt werden können. Von dieser Zielsetzung erhoffen wir uns eine lebendige und integrative Schumatmosphäre, eine Verbesserung der partizipativen Schulorganisation und eine Stärkung der Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht.

Als ersten Schritt der demokratischen Schulentwicklung planen wir, im Monat [MM] eine Befragung aller Schüler:innen und Lehrkräfte durchzuführen. Mit der Befragung wollen wir die Einschätzungen, Erfahrungen und Herausforderungen zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur in unserer Schule erheben. Sie bildet eine wichtige Grundlage für die weitere Gestaltung der Schulentwicklung.

Wir bitten Sie deshalb bis zum [TT.MM.JJJJ] unter folgendem Link an der Befragung persönlich teilzunehmen: [<https://Link-hier-einsetzen>]

## Hinweise zur Datenerhebung, -aufbewahrung und Vernichtung

Das Ausfüllen des Online-Fragebogens dauert ca. 25 Minuten. Wir verwenden hierzu das Umfragetool „LimeSurvey“, das vom IBBW für diesen Zweck allen Schulen zur Verfügung gestellt wird und alle datenschutzrechtlichen Standards erfüllt. Die Teilnahme ist freiwillig und eine Nicht-Teilnahme oder ein nachträglicher Widerruf der Einwilligung ohne Angabe von Gründen hat keine Konsequenzen. Wir versichern, dass die erhobenen Daten unter strenger Beachtung der geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen vertraulich behandelt und aufbewahrt werden. Unbefugte Dritte erhalten keinen Einblick in die Daten. Die Auswertung und Nutzung der Daten erfolgen in anonymisierter Form. Die Speicherung, Auswertung und Verwendung des gesamten Datenmaterials erfolgen ausschließlich für den Zweck der demokratischen Schulentwicklung. Die Daten werden nach Beendigung der Auswertung vernichtet.

**Unter folgendem Link können Sie an der Online-Befragung bis zum [TT.MM.JJJJ] teilnehmen:**  
[<https://Link-hier-einsetzen>]

Den Klassenlehrer:innen werden wir in der kommenden Woche weitere Informationen zur Durchführung der Schülerbefragung zukommen lassen.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

# Informationsschreiben für Klassenlehrer:innen zur Durchführung der Schülerbefragung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wie bereits angekündigt wollen wir in den kommenden Wochen die Befragung der Schülerinnen und Schüler zur demokratischen Schulentwicklung durchführen.

Wir danken Ihnen sehr, dass Sie diese Befragung als Klassenlehrer:in der Klasse [KK] anleiten. In diesem Zusammenhang haben wir für Sie einige Anregungen zusammengestellt, die die Abläufe erleichtern und eine erfolgreiche Teilnahme ermöglichen sollen.

## Hilfreich ist es, wenn Sie

- die Schülerinnen und Schüler einige Tage vor der Durchführung über die geplante Befragung informieren, und zwar mündlich und / oder anhand des bereitgestellten Informationsschreibens an teilnehmende Schülerinnen und Schüler.
- idealerweise mit den Schüler:innen ein kurzes Gespräch über die Intention und die Ausrichtung der Befragung führen (Bemühen um eine genauere Kenntnis demokratischer Prozesse in unserer Schule, Befragung aller Schüler:innen und Lehrkräfte unserer Schule, Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität und Einhaltung des Datenschutzes, Dauer der Umfrage ca. 20 min).
- einige Tage vor der Umfrage den Schüler:innen die Einverständniserklärung für die Eltern mitgeben (vgl. Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Eltern teilnehmender Schülerinnen und Schüler). Diese Einverständniserklärung muss vor der Durchführung der Umfrage vorliegen.
- dafür sorgen, dass die Umfrage im Klassenverband (nicht zu Hause!) durchgeführt wird, um die umfassende Teilnahme möglichst aller Schüler:innen sicherzustellen.
- zu Beginn der Umfrage ein A-5-Blatt mit dem Link bzw. dem QR-Code zur Umfrage austeilten bzw. zusenden (vgl. Link zur Umfrage für die Schülerinnen und Schüler). Die Befragung kann an einem Computer mit Internet-Anschluss oder zur Not auch am eigenen Smartphone durchgeführt werden.

Für Rückfragen stehen wir jederzeit gern zur Verfügung.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

# Informationsschreiben für teilnehmende Schüler:innen

## Umfrage zur demokratischen Schulentwicklung

Liebe Schülerinnen und Schüler,

in der heutigen Zeit stehen Demokratien weltweit unter Druck. Antidemokratische Kräfte gewinnen an Zulauf und bedrohen die freiheitliche Gesellschaft. Unsere Schule hat sich deshalb dazu entschieden, die demokratische Schulkultur zu stärken. Demokratische Schulentwicklung bedeutet, dass alle in der Schule mitentscheiden dürfen, wie die Schule besser werden kann und wie wir fair und respektvoll miteinander leben und lernen können.

Damit das gelingt, ist jede einzelne Sichtweise und jede Meinung wertvoll! Wir würden uns deshalb sehr freuen, wenn ihr an unserer Umfrage teilnehmt!

**Wie lange dauert die Teilnahme?** Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 20 Minuten und wird im Rahmen einer Unterrichtsstunde im Monat [MM] stattfinden.

**Ist die Teilnahme freiwillig?** Ja, ihr habt keine Nachteile, wenn ihr nicht mitmacht. Wenn ihr mitmacht, könnt ihr auch im Nachhinein eure Einwilligung ohne Angabe von Gründen widerrufen.

**Wer erfährt von euren Antworten?** Eure Angaben werden anonymisiert und ausschließlich für die schulinterne Auswertung verwendet. Niemand anderes erfährt, was ihr geantwortet habt.

**Werden die Antworten bewertet?** Nein, der Fragebogen ist kein Test. Es gibt keine Benotung oder Beurteilung. Wir sind an euren persönlichen Gedanken und an eurer ehrlichen Einschätzung interessiert.

**Wie kann man teilnehmen?** Ihr werdet die Befragung online in eurem Unterricht ausfüllen. Den Link zur Umfrage erhaltet ihr von euren Lehrer:innen.

**Wo bekommt man weitere Informationen?** Bei Rückfragen steht euch Herr / Frau [Name][E-Mail] aus der Steuergruppe für demokratische Schulentwicklung zur Verfügung.

**Vielen Dank für eure Unterstützung!**

# Informationsschreiben für Eltern

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

wir freuen uns, Ihnen mitteilen zu können, dass unsere Schule in diesem Schuljahr die demokratische Schulentwicklung in besonderer Weise stärken wird.

## Was bedeutet demokratische Schulentwicklung?

Demokratische Schulentwicklung bedeutet, dass alle Mitglieder unserer Schulgemeinschaft – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das nicht-pädagogische Personal – gemeinsam das Schulleben und die partizipative Schulorganisation gestalten und weiterentwickeln. Ziel der demokratischen Schulentwicklung ist es, gemeinsam eine von Partizipation, Toleranz und Wertschätzung geprägte Schulgemeinschaft zu stärken, in der demokratische Werte und Handlungskompetenzen gelebt und erlernt werden können. Mit diesem Ziel erhoffen wir uns eine lebendige und integrative Schumatmosphäre, in der alle Beteiligten sich wertgeschätzt und als wichtiger Teil der Gemeinschaft fühlen. Dies trägt nicht nur zur positiven Entwicklung unserer Schule bei, sondern auch zur persönlichen und sozialen Entwicklung Ihrer Kinder.

Als ersten Schritt der demokratischen Schulentwicklung planen wir, im Monat [MM] eine Befragung aller Schüler:innen und Lehrkräfte durchzuführen. Mit der Befragung wollen wir die Einschätzungen, Erfahrungen und Herausforderungen zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur in unserer Schule erheben. Sie bildet eine wichtige Grundlage für die weitere Gestaltung der Schulentwicklung.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 20 Minuten und wird im Rahmen des Unterrichts mit dem Befragungstool „LimeSurvey“ durchgeführt. „LimeSurvey“ ist ein vom IBBW zur Verfügung gestelltes Befragungstool, das alle datenschutzrechtlichen Standards erfüllt. Die Teilnahme ist freiwillig und Ihr Kind hat keine Nachteile, wenn es nicht mitmacht. Auch im Nachhinein kann die Einwilligung zur Teilnahme ohne Angabe von Gründen widerrufen werden. Alle Angaben werden anonymisiert und ausschließlich für die schulinterne Auswertung verwendet.

Wir würden uns freuen, wenn Sie Ihrem Kind eine Teilnahme an der Befragung gestatten. Bitte geben Sie hierzu Ihrem Kind die ausgefüllte Erklärung zur Entgegennahme durch die Lehrkraft mit.

Für Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung und bedanken uns im Voraus für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

# Einverständniserklärung für Schüler:innen unter 14 Jahren

## Online-Umfrage zur demokratischen Schulentwicklung

Hiermit erkläre ich mich bereit, dass mein Sohn / meine Tochter

---

(Vorname, Name, Klasse)

an der **Befragung zur demokratischen Schulentwicklung** teilnimmt.

Die Hinweise zur Erhebung, Aufbewahrung und Vernichtung der Daten habe ich verstanden und akzeptiert.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift (Erziehungsberechtigte:r)



# Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- Broese, Konstantin, Dr., ist Leiter des Fachbereichs „Schule und Bildung“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Zuvor Lehrkraft, wiss. Mitarbeiter am Fachbereich Philosophie / Pädagogik der Universität Mainz sowie Studienleiter der Ev. Akademie Hofgeismar (u. a. mit dem Schwerpunkt Lehrkräftefortbildung); Lehr- und Arbeitsschwerpunkte: Demokratie und Demokratieentwicklung, Demokratiepädagogik und demokratische Schulentwicklung.
- Busch, Matthias, Dr., Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Universität Trier. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Demokratiebildung und demokratischen Schulentwicklung, dem Unterrichten in gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächern und der historischen Bildungsforschung.
- Decker, Frank, Dr., Professor am Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. Frank Decker ist seit 2001 Professor für Politikwissenschaft an der Universität Bonn. Seine Schwerpunkte sind die Demokratie- und Parteienforschung. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Entwicklung und Reform der demokratischen Institutionen. 2023 wurde er für seine Arbeit mit dem „Otto-Kirschheimer-Preis“ ausgezeichnet.
- Heldt, Inken, Dr., Professorin für das Politische System der Bundesrepublik Deutschland und Politische Bildung, Universität Passau. Besondere Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Demokratiebildung und Menschenrechte; Digitalität und politische Medienbildung; gesellschaftliche Transformation und Global Citizenship Education.
- Klinger, Udo, Stellvertr. Direktor a. D. des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz, Speyer. Autor, Herausgeber und Publizist. Arbeitet konzeptionell zu Fragen der Schul- und -unterrichtsentwicklung, Curricula und Werkstattmaterialien. Berater, Vortragender und Workshopgestalter.
- Oberle, Monika, Dr., Professorin für Politikwissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung; schulische und außerschulische politische Bildung; Demokratiebildung, politische Medienbildung, EU-Bildung, politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung; (Plan-)Spiele in der politischen Bildung.
- Priebe, Botho, Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer. Neben verschiedenen Funktionen in Gremien, Beiräten und Projekten, u. a. als Beauftragter der Kultusministerkonferenz bei der OECD für PISA, PIAAC und INES A, vorrangige Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratische Schulentwicklung als Demokratiebildung, Qualität und Wirksamkeit von Schulentwicklung und Lehrkräftebildung, Steuerungsqualität schulischer Unterstützungssysteme, Schul- und Unterrichtsqualität.
- Rolff, Hans-Günter, Dr., Professor an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund. Hans-Günter Rolff war Unterabteilungsleiter in einem Schulministerium und dann Prof. an der TU-Dortmund. Er gilt als Pionier der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum. Er hat 1973 das Institut für Schulentwicklungsforschung gegründet und zahlreiche Schulentwicklungsprojekte im In- und Ausland begleitet.
- Thelen, Sibylle, Direktorin der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart. Vor ihrem Wechsel in die Direktion leitete sie die Abteilung „Demokratisches Engagement“. Zugleich war sie zuständig für den Fachbereich Gedenkstättenarbeit. Sie studierte Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Geschichte und Kultur des Nahen Orients sowie Turkologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Studienbegleitend absolvierte sie die Deutsche Journalistenschule (DJS) in München.





In der Reihe Bausteine sind bisher erschienen:

**Demokratische Schulentwicklung konkret Band 2**

Vorschläge, Materialien und Methoden für die Praxis  
Stuttgart 2026, 72 Seiten

**Demokratische Schulentwicklung konkret Band 1**

Grundlagen und Handlungskonzepte im Überblick  
Stuttgart 2026, 52 Seiten

**Von Hogwarts nach Wakanda – eine Reise zu Demokratie  
und Werten in modernen Mythen.**

Erfahrungsberichte, Seminarmodelle, Fachartikel zur Veranstaltungsreihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.  
Stuttgart 2021, 52 Seiten

**Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne, Band 2**

Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS in  
Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I.  
Stuttgart 2018, 103 Seiten

**Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne, Band 1**

Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS in  
Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I  
Stuttgart 2017, 90 Seiten

**Lernfeld Europa**

Handlungsorientierte Module für den Unterricht (Lehrerheft)  
LpB und CIVIC Institut für internationale Bildung Düsseldorf  
Stuttgart 2014, 136 Seiten

Die Bausteine finden Sie unter

<https://www.lpb-bw.de/lernmedien/unterrichts-bausteine>

## LpB-Shops/ Publikationsausgaben

### Stuttgart

Lautenschlagerstraße 20  
70173 Stuttgart  
Telefon: 07 11/16 40 99-0

Öffnungszeiten:

Mo–Do 9 bis 12 Uhr  
13 bis 15:30 Uhr

Fr 9 bis 12 Uhr

### Tagungszentrum

#### Haus auf der Alb

Hanner Steige 1  
72574 Bad Urach  
Telefon: 071 25/1 52-0

Öffnungszeiten:

Mo–Fr 8 bis 12 Uhr  
13 bis 16.30 Uhr

### Außenstelle Freiburg

Rathausgasse 33  
79098 Freiburg  
Telefon: 07 61/2 07 73-0

Öffnungszeiten:

Di/Do 10 bis 16.30 Uhr

### Außenstelle Heidelberg

Plöck 22  
69117 Heidelberg  
Telefon: 0 62 21/60 78-0

Öffnungszeiten:

Di/Do 10 bis 17 Uhr  
Mi 13 bis 17 Uhr

### Außenstelle Ludwigsburg

Myliusstr. 15  
71 638 Ludwigsburg  
Telefon: 07 11/21 82 15 54-40  
Shop im Aufbau

### Außenstelle Tübingen

Wilhelmstraße 8  
72074 Tübingen  
Telefon: 070 71/1 36 80-60

Öffnungszeiten:

Mo 10 bis 15 Uhr  
Do 13 bis 17 Uhr

# lpb

Landeszentrale  
für politische Bildung  
Baden-Württemberg

Druckausgaben neuerer Bausteine können Sie im Webshop der Landeszentrale für politische Bildung [www.lpb-bw.de/shop](http://www.lpb-bw.de/shop) bestellen. Ab einem Sendungsgewicht von 500 g wird eine Versandkostenpauschale berechnet. Keine Bestellung per Telefon, Post, Fax oder E-Mail.



Bisherige Ausgaben in der Reihe Bausteine finden Sie zum Bestellen oder als Download unter [www.lpb-bw.de/lernmedien/unterrichts-bausteine](http://www.lpb-bw.de/lernmedien/unterrichts-bausteine)