



Hans-Peter Burth
Volker Reinhardt (Hrsg.)

Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen

Empirische und theoretische
Untersuchungen zur Demokratiedidaktik
in Schule und Hochschule

Freiburger Studien zur Politikdidaktik | Band 3
herausgegeben von Hans-Peter Burth und Volker Reinhardt


budrich
academic press

Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen

Freiburger Studien zur Politikdidaktik

herausgegeben von

Apl. Prof. Dr. Hans-Peter Burth/

Prof. Dr. Volker Reinhardt

Band 3

Hans-Peter Burth
Volker Reinhardt (Hrsg.)

Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen

Empirische und theoretische
Untersuchungen zur Demokratiedidaktik
in Schule und Hochschule

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-96665-005-2 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-980-2 (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhalt

Hans-Peter Burth unter Mitarbeit von Volker Reinhardt

Zur Wirksamkeit von Demokratielernen – Eine Einführung 7

Teil 1: Gibt es einen Transfer von schulischem Demokratielernen zu politischer Partizipation?

Hermann Veith, Mario Förster & Michaela Weiß

Demokratiekompetenz, Demokratieverstehen und
Demokratieerziehung 29

Jürg Aepli & Volker Reinhardt

Politikinteresse und politische Motivation. Zur Wirkung einer
politikvernetzten Projektarbeit 47

Horst Biedermann & Fritz Oser

Durch partizipative Prozesse zu politisch-demokratischem Lernen –
ein Patentrezept? 63

Katrin Hahn-Laudenberg, Daniel Deimel & Hermann Josef Abs

Partizipation von Schüler*innen. Differenzierungen im Anschluss an
die International Civic and Citizenship Education Study 2016 93

Alexander Wohnig

Aus sozialem wird politisches Lernen? Zur Wirkung und Ambivalenz
des Demokratie-Lernens 115

Teil 2: Wie wirksam ist Demokratie-Lernen in Schule und Unterricht?

*Jürgen Gerdes, Uwe H. Bittlingmayer, Igor Osipov, Gözde Okcu &
Diana Sahrai*

Die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen (Life Skills) als Teil
einer demokratischen und menschenrechtsorientierten politischen
Bildung 139

Volker Reinhardt

Zur Wirksamkeit des Politikunterrichts. Perspektiven von Expertinnen und Experten	169
---	-----

Wolfgang Beutel & Arila Feurich

Wirkungsanalysen und Demokratieforschung – der Beitrag von Wettbewerb und Förderprogramm „Demokratisch Handeln“	189
---	-----

Nils Berkemeyer

Demokratisierung der Schule durch eine deliberative Profession? Konzeption und Forschungsperspektiven	207
---	-----

Teil 3: Was kann Service-Learning als Methode von Demokratie-Lernen in der Schule und Hochschule bewirken?

Markus Gloe, Sandra Zentner & Anna Mauz

Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Modell	245
---	-----

Karl-Heinz Gerholz, Mathias Götzl & Philipp Struck

Demokratiebildung in der beruflichen Lehrerbildung – Prozessanalytische Fallstudien zur Wirksamkeit von Service Learning	269
--	-----

Helene Bergmann, Hans-Peter Burth & Dominik Jenne

Wie wirkungsvoll ist Service-Learning? Zum Stand der Evaluation von Service-Learning-Projekten in Schule und Hochschule	287
---	-----

Heinz Reinders

Die Skepsis ist das Handwerkszeug der Wissenschaft. Über die Wirksamkeit von Service-Learning in der Hochschullehre	319
---	-----

Angaben zu den Autorinnen und Autoren	331
---	-----

Zur Wirksamkeit von Demokratielernen – Eine Einführung

Hans-Peter Burth unter Mitarbeit von Volker Reinhardt

I.

Demokratie-Lernen ist heute ein zentrales Ziel und ein wesentlicher Bestandteil der Politischen Bildung. Dies belegen zum einen zahlreiche politisch-institutionelle Vorgaben, Richtlinien und Beschlüsse auf internationaler und nationaler Ebene, die vom Europarat (Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung 2010) über das Grundgesetz, die Landesverfassungen sowie die Erlasse der Kultusministerkonferenz bis hin zu den Bildungsplänen einzelner Länder (s. z.B. Baden-Württemberg 2016) reichen (vgl. Liggesmeyer 2018: 4f). So charakterisiert etwa der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ (2009) exemplarisch die Notwendigkeit und Bedeutung von Demokratie-Lernen für die persönliche, soziale und politische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen:

„Erziehung für die Demokratie ist eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung – Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden. Kinder und Jugendliche sollen bereits in jungen Jahren Vorzüge, Leistungen und Chancen der Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen – auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels. Schon in der Grundschule sollen Kinder Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und die Unterschiede zu (...) diktatorischen Herrschaftsformen herangeführt werden (...).“

Demokratisches Verständnis entwickeln Kinder und Jugendliche ganz besonders über persönliche Erfahrung und über eigenes Handeln (...) Partizipation und Selbstverantwortung müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden – auch und gerade in Familie und Schule. Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden. Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer. In

jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es darum, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch fördern und sie damit zugleich beim Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz zu unterstützen.“ (KMK 2009: 2/3)

Auch in der akademischen Forschung zur Politischen Bildung bilden die Themen Demokratie-Lernen und Demokratieerziehung seit 20 Jahren ein wesentliches Thema (s. exemplarisch Beutel/Fauser 2007/2011). Aus heutiger Sicht können die vor allem in den Nullerjahren mitunter polemisch ausgetragenen „Revierkämpfe“ zwischen Politikdidaktik und Demokratiepädagogik als überwunden betrachtet werden. Die aktuelle Diskussion wird vielmehr von der Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen Demokratie- und Politiklernen bestimmt (so auch Liggesmeyer 2018: 14 mit Verweis auf Massing 2011). Grundlegend für diese Entwicklung ist unseres Erachtens die auch bereits schon vor mehr als zehn Jahren von Peter Henkenborg artikuliert Einsicht (vgl. Liggesmeyer 2018: 15), dass „Demokratie in der modernen Gesellschaft die Ressource oder das Medium der Politik [ist]“ und demnach zwischen Demokratie und Politik „ein sachlich unauflöslicher Zusammenhang“ besteht (Henkenborg 2005: 264). Dies wiederum bedeutet, dass „Demokratie-Lernen ... kein Gegensatz zum Politik-Lernen [ist] (Veith 2008: 6).“ So wird inzwischen der Begriff der „Demokratiepädagogik“ als „Ergänzungs- und Erweiterungsbegriff zum Begriff der Politischen Bildung weitgehend akzeptiert“ (Fauser 2017: 90) besteht doch deren gemeinsames Ziel darin (s. Veith 2008:7), „eine Persönlichkeit herauszubilden, die fähig ist, das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage von Demokratie, Frieden, Freiheit, Menschenwürde, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Verantwortung für Natur und Umwelt, Achtung vor religiösen Überzeugungen (...) mitzugestalten“ (BMZ/KMK 2007, S. 55).

Mit anderen Worten ist es die Aufgabe und das Ziel der schulischen wie außerschulischen Politischen Bildung, Kinder, Jugendliche sowie interessierte Erwachsene zu mündigen demokratischen Bürgerinnen und Bürgern zu bilden, deren Engagement von der kritischen Beobachtung politischer Prozesse über ein durch fundierte politische Urteilsbildung begleitetes Wahlverhalten zu reflektierter politischer Partizipation in der pluralistischen Zivilgesellschaft und im politischen System selbst reicht. Nur so kann die Stabilität der Demokratie auf der gesellschaftlichen und politischen Makroebene gewährleistet werden. Demokratie-Lernen als Politik-Lernen zielt somit auf den Erwerb demokratischer Einstellungen und Kompetenzen durch Kinder und Jugendliche im Fachunterricht wie in schulischen und kommunalen Projekten (vgl. Reinhardt 2011), als auch auf die Vermittlung der Fähigkeit zur demokratischen Partizipation im Sozialraum Schule (vgl. Edelstein 2014) und im soziopolitischen System der Demokratie selbst (verstanden als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, s. Himmelfmann 2001).

II.

Bildeten in den 1990er Jahren politische Phänomene wie Politikverdrossenheit unter Jugendlichen, fremdenfeindliche Gewalttaten und Rechtsextremismus den politischen Hintergrund, der eine Förderung von Demokratie-Lernen und die Etablierung einer Demokratiepädagogik als notwendig erscheinen ließen, so hat sich die gesellschaftspolitische Relevanz und Dringlichkeit von Demokratielernen seitdem noch deutlich verschärft. Wurde die westliche liberale Demokratie in den letzten 15 Jahren aufgrund ihrer internen Partizipationsdefizite zunächst als „Postdemokratie“ (Rancière, Crouch) kritisiert, erscheint sie nun – angesichts des Erstarkens rechtspopulistischer, neonationalistischer und EU-skeptischer politischer Bewegungen und der Wiederkehr populistisch-autoritärer Regierungsstile (u.a. in Ungarn, Polen, der Türkei, Brasilien und in den USA) – als in ihren Grundlagen herausgeforderte und in die Defensive gedrängte „angegriffene Demokratie“ (Fauser 2016, siehe auch Deneen 2017, Mounk 2018, Fukuyama 2019, Koppetsch 2019). In dem Maße wie im nationalen und internationalen politischen Diskurs antidemokratische Zielsetzungen und eine teils neofaschistische politische Rhetorik wieder salonfähig geworden sind, ruft die jüngste Entwicklung bedrückende Erinnerungen an die politischen Diskurse der frühen 30er Jahre des letzten Jahrhunderts wach.

Die eigentliche Tiefenstruktur dieser politischen Phänomene benennt unseres Erachtens treffend Peter Fauser: „Man muss darin eher eine gesamtulturelle Reaktion auf die zunehmende, mit der Globalisierung auftretende Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie sehen, zwischen der politischen Reichweite nationalstaatlich verfasster Demokratien und der Reichweite von Systemprozessen, bei denen der Transfer von Geld, Informationen, [man kann ergänzen: Migranten, HPB], Macht und Gewalt global organisiert wird. Gefährlich ist die Spaltung zwischen Demokratie und Politik vor allem, weil sie die Tendenz verstärkt, den universalistischen Anspruch des demokratischen Weges unter dem einschüchternden Druck globaler Oligarchien zurückzunehmen. Das führt in der Konsequenz hinter die Verfassungsidee des demokratischen und sozialen Rechtsstaates und der Menschenrechtsanbindung staatlicher und überstaatlicher Politik zurück und gefährdet die historischen Errungenschaften von Aufklärung und Moderne.“ (Fauser 2017: 95)

Vor diesem Hintergrund kann die Bedeutung von Demokratie-Lernen für eine erfolgreiche Politische Bildung, die diesen Herausforderungen gewachsen sein will, gar nicht überschätzt werden. Gleichzeitig wirft die erfolgreiche Mobilisierung von Wählerinnen und Wählern durch antidemokratische und rechtspopulistische Parteien, Gruppierungen und Protestbewegungen (z.B. PEGIDA, Reichsbürger, Identitäre etc.) die beunruhigende Frage auf, wie und warum hier erfolgreich zu einer politischen Partizipation motiviert werden

kann, die in ihrer Zielsetzung den Grundnormen der pluralistisch-liberalen Demokratie gerade entgegengesetzt ist.

III.

Betrachtet man das jüngste Aufkommen dieser demokratiefeindlichen politischen Strömungen, stellt sich somit mit Nachdruck die Frage, wie es nach nahezu 20 Jahren um die Wirkung von Demokratie-Lernen bestellt ist. Es ist offensichtlich, dass es nicht ausreicht, im Rahmen Politischer Bildung stets neue Konzepte und Programme des Demokratie-Lernens zu entwickeln und durchzuführen. Vielmehr muss man sich fragen, welchen substantiellen Beitrag Demokratie-Lernen für die gesamtgesellschaftlich wirksame Herausbildung von demokratieförderlichen Einstellungen und Partizipationsbereitschaft zu leisten vermag.

Gemessen an dieser zentralen Bedeutung von Demokratielernen für die Politische Bildung sowie im Vergleich zur Zahl demokratie-pädagogischer Programme gibt es relativ wenige Studien zur Wirkung von Demokratie-Lernen. So existieren z.B. für Service-Learning-Programme in Deutschland so gut wie keine Wirkungsanalysen (vgl. Reinders 2015: 63); die akademische Diskussion dieser Methode von Demokratie-Lernen stützt sich hierzulande primär auf US-amerikanische Wirkungsstudien (vgl. Burth 2016). Gleiches gilt auch für das analytische Fundament einer Wirkungsanalyse von Demokratie- und Projektlernen, also der Theoriebildung und Wirkungsforschung im Bereich von Demokratielernen und Engagementlernen (vgl. Reinhardt 2015). Diese ist bislang weitgehend ein Desiderat.

Ein Grund hierfür mag sein, dass an der Wirkungsanalyse interessierte Autorinnen und Autoren im Bereich der Politischen Bildung die Evaluation von Programmen des Demokratie-Lernens und der Politischen Bildung generell als mit besonderen Schwierigkeiten behaftet sehen. Demnach muss sich eine Wirkungsanalyse von Demokratielernen den Besonderheiten der Evaluation Politischer Bildung bewusst sein: Anders als bei Evaluationen im naturwissenschaftlichen Kontext, lasse sich bei jenen der „weichen“ Programme der Politischen Bildung Kausalwirkungen im Sinne linearer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht messen. Es sei nahezu unmöglich, hier „eine Kausalität zwischen einer Intervention und möglichen Veränderungen als Folge dieser Intervention nachzuweisen“ (Lynen von Berg/Hirsland 2004: 19, ähnlich auch Becker 2011: 109; Liebig 2006: 10). Für eine Evaluation in klassisch naturwissenschaftlichem Sinn müsste es aber möglich sein, „alle neben der eigentlichen Intervention auf das Feld einwirkenden externen Faktoren zunächst isolieren zu können, sodann die im Feld auftretenden Effekte (...) identifizieren und diese schließlich messen (...) zu können. Dies wäre – wenn über-

haupt – nur experimentell möglich und ist daher für die Evaluierung der hier in Frage stehenden Programme aus ethischen, aber auch aus methodologischen und forschungspraktischen Gründen nicht praktikabel.“ (ebd.: 19/20). Eine Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, stellt die Expertenbefragung zur Wirkung Politischer Bildung dar (vgl. Reinhardt 2018). Diese nimmt allerdings nicht die eigentliche Wirkung des Demokratielernens in den Fokus, sondern die Einschätzung bzw. die Expertise von Forschenden und Schulpraktikern mit all ihren Forschungs- und Erfahrungshintergründen zur Wirkung der Politischen Bildung, die in verdichteter Form abgebildet werden. Sie werden nach ihrer Ergebniseinschätzung der relevanten Studien und ihrer Wirkungserfahrungen befragt, um die Essenz von wirksamem Politikunterricht herauszuarbeiten.

Demgegenüber lässt sich bei Wirkungsanalysen im Bereich der Empirischen Bildungsforschung und Jugendpsychologie zum Gemeinnützigkeits- und Engagement-Handeln (s. z.B. Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. 2007; Speck/Backhaus-Maul 2007; Speck et al. 2013: 33; Reinders 2006; Reinders 2010; Prein/Sass/Züchner 2009; Düx/Sass 2007, Wohnig 2017) ein größeres Vertrauen in die Möglichkeit der Analyse kausaler Variablen-Zusammenhänge feststellen (z.B. zwischen Variablen wie soziale Tätigkeit und der Förderung von Prosozialität bzw. sozio-politischer Beteiligungsbereitschaft). Hier findet sich auch ein stärker „szientistisches“ Interesse an der Formulierung generalisierender Modelle und Theorien im Bereich des Demokratielernens (siehe z.B. zur Theorie gemeinnütziger Tätigkeit Youniss/Yates 1997; Reinders/Youniss 2006; Younis/Reinders 2010; Reinders 2014, 2016). Die Mehrzahl von empirischen Wirkungsanalysen von Demokratie- und Engagement-Lernen findet sich derzeit in diesem Forschungsparadigma.

Unbestritten ist unseres Erachtens der Umstand, dass die Evaluation von Programmen Politischer Bildung (wie in den Sozialwissenschaften generell) eine normative Dimension aufweist. D.h. „Evaluation ist keine wissenschaftliche Technik oder neutrale Fragestellung, die unabhängig von bestimmten Norm- und Wertvorstellungen existiert. Evaluation benötigt zumindest einen Vergleichsmaßstab, um eigene Bewertungen vornehmen zu können. Woher dieser Maßstab kommt und auf welchen Werten er gründet, ist aber in jedem praktischen Evaluationsvorhaben umstritten.“ (Ulrich/Wenzel 2004: 29/30) Die Ziele wie die Evaluationskriterien von Programmen Politischer Bildung „sind abhängig von den unterschiedlichen Wertvorstellungen und Weltbildern derjenigen, die in der Praxis tätig sind. Die Konflikthaftigkeit von Evaluation ergibt sich somit aus dem Gegensatz der Forderung einer objektiven Bewertung und der Tatsache, dass jede Evaluation sich an häufig unausgesprochenen und unreflektierten Normen orientiert.“ (Ulrich/Wenzel 2004: 30)

So ist – neben dem Bildungsbegriff – der zentrale normative Begriff, der für die Evaluation von demokratiepädagogischen Programmen ausschlaggebend ist, jener der Demokratie selbst. Das bedeutet, dass die empirische Frage

nach der Wirkung von Demokratielernen (bzw. entsprechender Programme, Unterrichtsformen und institutioneller Arrangements im Sozialraum Schule) nicht unabhängig von der Entscheidung für spezifische normative Prämissen (d.h. dem jeweils zugrunde gelegten Demokratiebegriff) beantwortet werden kann. Denn dieser ist stets implizit demokratietheoretisch verortet, wobei in der akademischen Diskussion die Bandbreite des demokratietheoretischen Spektrums von der liberalen Demokratie als Grundlage des „Mainstreams“ der Politischen Bildung, bis hin zu Formen einer radikalen Demokratie (Mouffe, Rancière) reicht, wie sie in der Kritischen Politischen Bildung diskutiert werden (vgl. Lösch, B./Rodrian-Pfennig 2014, Salomon 2014, Wohnig 2017). Aufgrund dieser normativen Differenzen hinsichtlich der als Fundament dienenden Demokratietheorie können von manchen Autoren als „erfolgreich“ evaluierte Projekte des Demokratielernens aufgrund eines abweichenden Demokratiebegriffs von anderen wiederum als „zu wenig demokratisch“, „system-affirmativ“, „unkritisch“ oder „unpolitisch“ beurteilt werden.

Folglich muss jede Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen den jeweils zugrunde gelegten Demokratiebegriff offenlegen und begründen; hier berühren sich also empirische Evaluation und normative demokratietheoretische Argumentation (zur prinzipiellen Interdependenz von empirischer und normativer Analyse s. Burth 2010). Andererseits darf man sich angesichts dieser Interdependenzen nicht dazu verleiten lassen, sich in demokratietheoretischen bzw. schlimmstenfalls ideologischen Grundsatzdiskussionen festzubeißen und darüber die Evaluation und Wirkungsanalyse konkreter Projekte des Demokratie-Lernens und somit den Praxisbezug zu vernachlässigen.

IV.

Der vorliegende Band enthält 13 Texte von PolitikdidaktikerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, SoziologInnen und PsychologInnen, in denen unterschiedliche Methoden des Demokratielernens auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden (u.a. institutionalisierte schulische Partizipation, demokratische Unterrichtsgestaltung, Service-Learning in Schule und Hochschule, Sozialpraktika, demokratische Schulprojekte, Interventionsklassen, Förderprogramme, Bildungslandschaften und Schulwerkstätten). Dabei werden entweder direkt Wirkungsanalysen von Demokratie-Lernen durchgeführt (in Form von empirischen Evaluationen, Metaevaluationen, Experteninterviews, empirischen Unterrichtsanalysen, Interventionsstudien mit Kontrollgruppen, Schulwettbewerben) oder die theoretisch-konzeptuell erforderlichen Vorarbeiten für derartige Wirkungsanalysen entwickelt (wie z.B. Demokratiekonzepte, professionstheoretische Reflexionen, Modelle der Demokratiekompetenz, evaluationstheoretische Konzepte).

Demokratiethoretisch gesehen, so machen die einzelnen Beiträge deutlich, decken die den Wirksamkeitsanalysen zugrunde gelegten Verständnisse von Demokratie-Lernen das gesamte Spektrum von liberalen, beteiligungsorientierten, pragmatischen, deliberativen und kritischen Demokratiekonzeptionen bis hin zu Menschenrechtskonzepten ab.

Im Einzelnen lassen sich die Texte dieses Sammelbands in drei Abschnitte gliedern, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Wirkungsanalyse von Demokratielernen in den Blick nehmen. Im folgenden Überblick soll deutlich werden, welchen Beitrag die einzelnen Artikel zur Beantwortung der drei Leitfragen des Sammelbandes leisten.

Teil 1: Gibt es einen Transfer von schulischem Demokratielernen zu politischer Partizipation?

In der politikdidaktischen Forschung besteht heute darüber Einigkeit, dass schulische Demokratiebildung normativ und empirisch gesehen von großer Bedeutung für den Erwerb von Wissen über die Demokratie, von demokratischen Einstellungen und Demokratiekompetenzen, wie der Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln und politischer Partizipation in Politik und Gesellschaft, ist. Folglich stellt sich die Frage, in welcher Form Demokratieerziehung und Politische Bildung in der Schule gestaltet werden muss, um den so wichtigen Transfer von schulischem Demokratielernen („Lernen in der Demokratie“) zu genuin politischer Partizipation („Lernen für die Demokratie“) zu ermöglichen.

Ein erster wichtiger Schritt zur wissenschaftlichen Beantwortung dieser Fragen, so machen *Hermann Veith, Mario Förster und Michaela Weiß* in ihrem Beitrag deutlich, ist der konzeptuelle Entwurf von Demokratiekompetenzen, die den SchülerInnen in der Schule vermittelt werden sollen. Auf der Basis eines solchen mehrdimensionalen Kompetenzmodells wird es möglich, in Befragungen von SchülerInnen der Sekundarstufe I aus fünf verschiedenen Bundesländern deren Verständnis von Demokratie zu erheben und relativ zu verschiedenen Dimensionen (wie z.B. demokratische Transparenz, Partizipation oder genereller Demokratiebegriff) zu beschreiben. Hierbei wird u.a. deutlich, dass die befragten SchülerInnen bereits über ein klares Demokratieverständnis verfügen. Auf diese Weise können dann Rückschlüsse auf die kompetenzspezifische Wirksamkeit oder Wirkungslosigkeit bereits etablierter Formen schulischer Demokratiebildung gewonnen werden. Letztere bilden, wie die Autoren abschließend demonstrieren, den Ausgangspunkt erfahrungsgestützter Reflexionen zur Verbesserung der Wirkung von schulischer Demokratiebildung (z.B. basierend auf den Ergebnissen von Schulwettbewerben wie dem Deutschen Schulpreis).

Einen anderen, etwas direkteren, methodischen Weg schlagen *Jürg Aepli und Volker Reinhardt* mit ihrer Interventionsstudie zur Wirkungsanalyse von politikvernetzten Unterrichtsprojekten ein. Den thematischen Kontext ihres Beitrags bildet die gerade in der deutschsprachigen Politik- und Demokratiedidaktik intensiv diskutierte Frage, inwiefern durch schulisches Demokratielernen ein Spillover-Effekt erzielt werden kann, der rein soziales Lernen auf der individuellen Mikro-Ebene zugunsten von politischer Partizipation auf der soziopolitischen Makroebene von Staat und Gesellschaft überwinden kann (vgl. Wohnig 2017, Reinhardt 2015). Es geht mit anderen Worten also darum, wie durch schulisches Demokratielernen die von SchülerInnen im sozialen Nahraum gemachten Demokratieerfahrungen (Demokratie als Lebensform) auf die demokratische Beteiligung am politischen System und in der Zivilgesellschaft (Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform) übertragen werden können (sogenanntes „Brückenproblem“ (vgl. Petrik 2013). Hierbei richten die Autoren den Blick auf die konkrete Gestaltung des Politikunterrichts selbst: So gibt es ihrer Ansicht nach begründete Hoffnungen, dass politikvernetzte Projektarbeit (die u.a. auf die schulische Vermittlung realer politischer Partizipationserfahrungen in Politik und Gesellschaft abzielt) in größerem Maße die Bereitschaft zu politischer Partizipation fördert, als „traditioneller“ lehrerzentrierter Politikunterricht, der von den SchülerInnen oftmals als langweilig empfunden wird. Die Verfasser überprüfen ihre konzeptuell begründeten Wirksamkeitserwartungen an politikverbundener Projektarbeit im Rahmen einer in Schweizer Schulen als Pre-Post-Erhebung mit Kontrollgruppe durchgeführten Interventionsstudie. Somit gehen sie auch der Frage nach, ob SchülerInnen nach Durchführung einer demokratiepädagogischen Intervention ein höheres Politikinteresse sowie eine höhere politische Motivation und politische Handlungsbereitschaft aufweisen. Bei der Auswertung ihrer Interventionsstudie kommen die Autoren zu überraschenden Ergebnissen.

Auch der Beitrag von *Horst Biedermann und Fritz Oser* kreist um die Frage nach der Beziehung von sozialem Lernen und politischem Demokratielernen. Im Zentrum ihrer Untersuchung steht das Phänomen der politischen Partizipation, das heute gemeinhin als unverzichtbares Element einer demokratischen Ordnung und zugleich als zentrales Ziel von Demokratielernen betrachtet wird. Im Kern lautet die Forschungsfrage der beiden Autoren, inwiefern partizipative Erfahrungen in der Schule zum Erwerb von politischer Partizipationsfähigkeit im Rahmen von demokratisch-politischem Lernen beitragen können. Ausgehend von einer interdisziplinären Bestimmung des Phänomens Partizipation und unter Berücksichtigung verschiedener, teils eigener, empirischer Studien gelangen die Autoren zu zwei für das schulische Demokratielernen gleichermaßen zentralen wie unbequemen Erkenntnissen: 1. Es gibt keinen garantierten Transfer von schulischen Partizipationserfahrungen im Bereich des sozialen Lernens zum Erwerb politischer Partizipationsfähigkeit im Demokratielernen. 2. SchülerInnen weisen ein jeweils nach Alter

differenziertes und epistemologisch verankertes Verständnis politischer Partizipation auf, dessen Implikationen oftmals nur in Teilen mit dem demokratietheoretisch postulierten Verständnis politischer Partizipation identisch ist. Es liegt nun am Leser, die Frage zu beantworten, welche Konsequenzen für die Wirksamkeit von schulischem Demokratielernen aus diesen pessimistischen Resultaten zu ziehen sind.

Der Text von *Katrin Hahn-Laudenberg, Daniel Deimel und Hermann Josef Abs* thematisiert ebenfalls das „Brückenproblem“. Die Autoren gehen u.a. der Frage nach, inwieweit schulische Partizipationserfahrungen einen Beitrag zur politischen und zivilgesellschaftlichen Kompetenzentwicklung sowie insbesondere zur politischen Partizipationsbereitschaft leisten können. Selbst wenn die Autoren in dieser Hinsicht bei weitem nicht so pessimistisch sind wie Horst Biedermann und Fritz Oser, konstatieren sie doch, dass empirische deutschsprachige Studien „bislang eher gegen einen automatisierten Transfer schulischer Partizipationserfahrung auf unterschiedliche politische Kompetenzdimensionen (sprechen).“ (Hahn-Laudenberg/Deimels/Abs in diesem Band). Zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage nehmen die Autoren eine sekundäranalytische Interpretation der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) vor, an der 14-jährige SchülerInnen aus Nordrhein-Westfalen als einzigem deutschem Bundesland teilgenommen haben. Mithilfe der von den Verfassern auf Basis der ICCS-Daten aus NRW erzeugten Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodellen wird deutlich, dass diejenigen SchülerInnen, die über Erfahrungen mit schulrechtlich garantierten (z.B. Klassensprecherwahl, Schulversammlung) und projektbasierten Formen schulischer Partizipation verfügen, signifikant häufiger erklären, künftig auch im politischen Erwachsenenalter verschiedene Varianten politischer Partizipation ausüben zu wollen. Zugleich macht die Analyse aber auch deutlich, dass die SchülerInnen aus NRW im internationalen Vergleich signifikant seltener beabsichtigen, im Erwachsenenalter politisch zu partizipieren als ihre Mitschüler aus den anderen Teilnehmerländern der ICCS-Studie 2016.

Der Beitrag von *Alexander Wohnig* geht ebenfalls der Frage nach, unter welchen Bedingungen bei Projekten des Demokratielernens ein Spillover-Effekt von sozialem Lernen auf politisches Lernen und Handeln erfolgen kann. Der Autor stellt ein Modellprojekt vor, in dem Sozialpraktika von SchülerInnen mit einer außerschulischen politischen Bildungsintervention verbunden wurden. Das Ziel dieser Intervention ist es, das soziale Lernen politisch zu reflektieren und als politischen Bildungsanlass zu nutzen. Normativer Ausgangspunkt dieser qualitativen Studie ist ein kritisches Verständnis von politischer Bildung, das auf die Vermittlung der Fähigkeit abzielt, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch in den Blick zu nehmen, zu analysieren und hinsichtlich einem Mehr an Demokratie und Demokratisierung zu verändern.“ (Wohnig in diesem Band) Entsprechend ermöglicht das Modellprojekt SchülerInnen im Anschluss an das freiwillige Engagement in Sozialprojekten

durch außerschulische Nachbereitungsseminare eine politische Reflexion der dort gemachten Erfahrungen. Während dieser politischen Intervention werden SchülerInnen und BerufsschülerInnen teilnehmend beobachtet und qualitativ befragt. In der politischen Nachbereitung gelingt es so, den SchülerInnen grundlegende Einsichten in die politischen Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Sozialpraktika sowie in die Situation der sozialen Einrichtungen generell zu vermitteln. Dadurch werden sie befähigt, die politischen Bedingungen, Voraussetzungen und Probleme ihres freiwilligen sozialen Engagements (z.B. einen politisch induzierten Fachkräftemangel) zu erkennen, zu hinterfragen und politisch zu kritisieren. Weiterhin lernen die SchülerInnen im Gespräch mit verantwortlichen gesellschaftlichen und politischen Akteuren, den Schritt zur problemlösenden politischen Partizipation zu vollziehen. Als Ergebnis gelingt es der Studie, verallgemeinerbare politikdidaktische Vorschläge und Gelin- gensbedingungen zum Übergang von sozialem zu politischem Lernen und Handeln zu formulieren und so einen signifikanten Beitrag zur Überwindung des „Brückenproblems“ beim Demokratielernen zu leisten.

Teil 2: Wie wirksam ist Demokratie-Lernen in Schule und Unterricht?

Eine weitere wichtige Frage einer Wirkungsanalyse von Demokratielernen lautet, wie die von Demokratiepädagogik, Demokratiedidaktik und Politischer Bildung entwickelten Demokratiekonzepte in der praktischen Gestaltung von Schule und Unterricht konkret wirksam und für die SchülerInnen erfahrbar umgesetzt werden können. Es gibt hier inzwischen eine ganze Reihe von Konzeptualisierungen, die neben den eher traditionellen Unterrichtsformen auch spezielle Lehr- und Lern-Formate umfassen, wie z.B. Interventions- und Präventionsprogramme sowie Wettbewerbe oder Förderprogramme für Schulprojekte, die von den SchülerInnen entwickelt werden. Das Ziel ist es hierbei gleichermaßen, derartige Demokratie- und Menschenrechtserziehung in Schule und Unterricht evaluativ auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen sowie die politikdidaktischen, demokratiepädagogischen wie demokratietheoretischen Voraussetzungen für die praktische Gestaltung einer demokratiefördernden Unterrichts- und Schulgestaltung zu reflektieren und analysieren.

Der Beitrag von Jürgen Gerdes, Uwe H. Bittlingmayer, Igor Osipov, Gözde Okcu und Diana Sahrai schildert eine Evaluation des schulischen Förder- und Präventionsprogramms Lions Quest „Erwachsen werden“, das für die Sekundarstufe 1 entwickelt wurde. Ziel des Präventionsprogramms ist es, SchülerInnen sogenannte „Lifeskills“, also personale und soziale Lebenskompetenzen wie z.B. Selbstwahrnehmung, Empathie, Kritisches Denken, Entscheidungs-

fähigkeit, Problemlösungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit etc., zu vermitteln. Die Förderung von Lebenskompetenzen stellt eine implizite Form der Menschenrechtsbildung dar. Diese wiederum ist eine wichtige Voraussetzung, damit SchülerInnen ein Verständnis der zentralen Werte demokratischer Bildung erwerben, und somit eine wichtige Bedingung für das Erlernen allgemeiner Demokratiekompetenzen. Bei der durchgeführten Wirksamkeitsevaluation des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ handelt es sich um eine akzeptanzbezogene, formative und summative Evaluationsstudie, die als quasi-experimentelle Interventionsstudie mit randomisiertem Kontrollgruppendesign und Messwiederholung in Form von Prä-/Post-/ und Follow-Up Gruppenvergleichen angelegt ist. Erhoben wurde die Programmwirksamkeit einer eineinhalbjährigen Interventionsphase (bei einer Schulstunde pro Woche) mit Blick auf Life-Skills-Kompetenzen in den Bereichen kulturelle Toleranz und soziale Kompetenzen. Im Rahmen dieser Evaluationsstudie wurden SchülerInnen der 5. und 6. Klassenstufe aus allen Schulformen in sechs Bundesländern befragt. Die Evaluation kommt zu dem Ergebnis, dass sich hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms Lions-Quest „Erwachsen werden“ deutliche Effekte des Programmeinsatzes in den Life Skills-Dimensionen der kulturellen Heterogenitätsakzeptanz, der Selbstsicherheit und der Interaktionssouveränität feststellen lassen. Somit kann eine durch das Präventionsprogramm von Lions-Quest induzierte, effektive, implizite Menschenrechtsbildung nachgewiesen werden. Eine solche muss jedoch, so die Autoren abschließend, durch eine explizite Menschenrechtsbildung ergänzt werden, um eine umfassende Wirkung für das Demokratielernen und die Politische Bildung zu entfalten. Diese ist jedoch nach wie vor ein Desiderat an deutschen Schulen.

Gegenstand des Beitrags von *Volker Reinhardt* ist eine Expertenbefragung zum Thema Wirksamkeit von Politikunterricht und Demokratielernen. Im Rahmen des fächerübergreifenden Forschungsprojekts „Wirksamer Fachunterricht“ wurden zu diesem Thema zwanzig ExpertInnen (u.a. FachdidaktikerInnen, FachleiterInnen an Seminaren und LehrerInnen) in strukturierten Interviews nach den Kriterien eines wirksamen Politikunterrichts befragt. Im Mittelpunkt der Befragung steht die Beantwortung der Frage, was am Politikunterricht überhaupt wirksam sein soll und kann. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern beschränkt sich die demokratische und politische Bildung in der Schule nicht auf den Erwerb von bloßen Kompetenzen, sondern hat darüber hinaus vor allem politische Urteilsbildung und Demokratielernen zum Ziel, um so politische Mündigkeit und politische Partizipation zu fördern. Mit Hilfe der ExpertInnenbefragung soll ergründet werden, ob und wie diese Ziele im Politikunterricht erreicht werden können. Hierbei steht u.a. das notwendige fachliche Wissen der LehrerInnen im Blickpunkt, das für die Planung und Durchführung eines wirksamen Politikunterrichts erforderlich ist. Weitere Themen sind die Sicht- und Tiefenstrukturen des Politikunterrichts sowie die

Frage, ob man bezüglich Demokratie- und Politiklernen immer noch von einem Gegensatz sprechen kann. Weiterhin wird gefragt, welche geeigneten und wirksamen Lernumgebungen sowie welche wirksamen Formen der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht für das Demokratielernen notwendig sind. Gleiches gilt auch für die neuerdings vieldiskutierte Rolle von Lern- und Leistungsaufgaben im Politikunterricht. Auf der Grundlage der ExpertInnenbefragung will der Beitrag das Gemeinsame und Differenten in den Expertisen herausstellen, um so ein Destillat der vorgebrachten empirischen Erfahrungen und Überzeugungen zu gewinnen. Indem die Expertenmeinungen möglichst gebündelt und der Mainstream der Ergebnisse genauso wie abweichende Einschätzungen zusammenfassend dokumentiert werden, wird ein repräsentatives Bild der eingeholten Expertenmeinungen zu den Bedingungen der Wirksamkeit von Politik- und Demokratieunterricht gezeichnet.

Wolfgang Beutel und Arila Feurich dokumentieren und reflektieren in ihrem Beitrag die vielfältigen Wirkungen, die von dem Wettbewerb und Förderprogramm Demokratisch Handeln für die Demokratiepädagogik und das Demokratielernen in Deutschland bereits seit Jahrzehnten ausgehen. Entsprechend der ursprünglichen Wettbewerbsfrage „Gesucht werden Beispiele demokratischen Handelns“ zielt das Programm seit 1990 auf die Prämierung von schulischen und außerschulischen Projekten von Kindern und Jugendlichen, die auf die partizipative Gestaltung von Schule und Gesellschaft als demokratischen Erfahrungsraum abzielen. So wirkt der Wettbewerb u.a. als praxisnahes Förderinstrument zur Verbreitung demokratischer Schulentwicklung in Deutschland und gleichzeitig auch als entwicklungsbezogene Form der Schulforschung. Die im Laufe der Ausschreibungsjahre ausgezeichneten praxiswirksamen Projekte demokratischen Handelns in Schule und Gesellschaft lassen sich dabei den vier Themenbereichen „Schulbezogene Projekte: Die Schule als Ganzes und als Lebensraum“; „Projekte des Zusammenlebens“, „Welt und Umwelt sowie Kommune/lokales Umfeld“ sowie „Geschichte“ zuordnen. Der in Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft verankerte fachliche Programmhintergrund dokumentiert sich auch in verschiedenen Forschungsarbeiten, in denen die SchülerInnen-Projekte des Wettbewerbs schulpädagogisch, demokratiedidaktisch und auch politikwissenschaftlich analysiert wurden. Weiterhin stellen die Autoren verschiedene Schul- und Bildungsprojekte vor, die im Kontext des Förderprogramms und in Kooperation mit anderen Förderinstitutionen der Schulentwicklung entstanden sind und zum Teil bereits evaluiert wurden. Hierbei handelt es sich um Beispiele für bundesweites schulisches und außerschulisches Demokratielernen sowie für die Entstehung regional verknüpfter demokratischer Lernorte im Rahmen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Insgesamt macht der Beitrag deutlich, dass es sich beim Wettbewerb und Förderprogramm Demokratisch Handeln um einen zentralen Katalysator demokratischer Schulentwicklung in Deutschland handelt.

Nils Berkemeyer geht in seinem grundlagentheoretischen Beitrag der prinzipiellen Frage nach, welcher Voraussetzungen eine nachhaltige Demokratisierung von Schule und Unterricht bedarf und wie eine solche realisierbar ist. Der Autor zeigt sich mit der derzeitigen Verfasstheit von Demokratiepädagogik und ihrer demokratietheoretischen Grundlagen unzufrieden und sucht nach Alternativen. Als fundamental für eine Demokratisierung von Schule und Unterricht sieht er das normative verfassungsrechtliche Gebot, wonach Schule zur Demokratie erziehen und als Ganzes einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung leisten muss. Hierbei soll die schulische Vermittlung demokratischer Verfassungsziele gleichberechtigt neben der Erreichung der fachlich-curricularen Ziele stehen. Somit wird Demokratieerziehung vom Verfasser nicht lediglich als Unterrichtsfach, sondern als normative Querschnittsaufgabe von Schule begriffen, die dem deutschen Staatsziel eines demokratischen und sozialen Bundesstaates verpflichtet sein muss. Im Anschluss stellt der Autor die Verbindung zur Professionstheorie her, in der eine demokratietheoretische Bestimmung des Lehrauftrags allerdings bislang fehlt. Mit Bezug auf Habermas und verwandte Theoretiker schlägt Berkemeyer das demokratietheoretische Modell der Deliberation als normativen Ausgangspunkt der Profession der Lehrkräfte vor. Deliberation ermöglicht eine fächerübergreifende Demokratisierung des Unterrichts durch die Verwendung von pragmatisch-demokratischen Sprachspielen. Diese beruhen auf der transparenten Verwendung rationaler wie moralischer Gründe und behandeln SchülerInnen wie LehrerInnen als gleichberechtigte Kommunikationsteilnehmer. Das theoretische Fundament einer solchen sprachlich-kommunikativen Demokratisierung von Unterricht resultiert dabei aus einer deliberativen Fundierung des didaktischen Dreiecks durch das sprachpragmatische Dreieck von Bühler. Eine derartige kommunikative Didaktik versteht sich als gesellschaftskritisch und ermöglicht zugleich die Formulierung von deliberativen Kompetenzen zur Beurteilung der Performanz von Lehrpersonen im Rahmen von professionsbezogenen Wirkungsanalysen und Evaluationen.

Teil 3: Was kann Service-Learning als Methode von Demokratielernen in Schule und Hochschule bewirken?

Nachdem Service-Learning in den USA und in Kanada bereits seit den 1960er Jahren als zentrale Methode der Citizenship Education etabliert ist, hat es sich in den letzten 20 Jahren auch in Deutschland zu einer sehr prominenten Unterrichtsform von Demokratielernen in Schule und Hochschule entwickelt. Mehr denn je werden mit Service-Learning heute große Erwartungen im Hinblick auf das schülerische und studentische Erlernen von politischer Handlungsfähigkeit und der Entwicklung von Politikinteresse im Allgemeinen und

von politischer Partizipationsbereitschaft im Besonderen verbunden. Folglich stellt sich aus der interdisziplinären Sicht einer evaluatorisch und empirisch orientierten Lehr-Lern-Forschung die Frage, ob Service-Learning als Instrument von Demokratielernen diesen keineswegs geringen Hoffnungen gerecht werden kann.

Genauso wichtig wie eigentliche Wirkungsanalysen sind auch solche Forschungsarbeiten, die die praktisch erfolgversprechenden Wirkungsbedingungen dieser Form von Demokratielernen vorab analysieren oder als konzeptuelle Basis elaborierte Evaluationsstudien erst ermöglichen. So verweisen *Markus Gloe, Sandra Zentner und Anna Mauz* in ihrem Beitrag zum einen auf Qualitätsstandards, die erfolgreiches Lernen durch Engagement in der Praxis fördern und entwickeln dann ein Konzept von Demokratiekompetenzen, die den SchülerInnen durch Service-Learning-Programme vermittelt werden sollen. Das dreidimensional angelegte Modell vereint fachliche Definitionen von Demokratiekompetenz (Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Wissensbestände) mit einer praxisnahen Formulierung von Demokratie-Performanz. Letztere will den LehrerInnen und SchülerInnen einen konkreten Eindruck jener Kompetenzen vermitteln, die durch die Teilnahme an Service-Learning-Programmen im besten Fall realisiert werden können. Ein solches Theorie-Praxis-Modell von Demokratiekompetenz soll den LehrerInnen ermöglichen, ihr eigenes Demokratieverständnis zu reflektieren und ihnen so gleichzeitig die für den praktischen Erfolg so wichtige qualitätsvolle, didaktische und organisatorische Durchführung von Service-Learning-Programmen erleichtern. Darüber hinaus dient das vorgestellte Demokratiekompetenz-Modell als Basis für die Durchführung und Analyse von empirischen Evaluationsstudien über Service-Learning. Hierbei soll das Kompetenzmodell als Meta-Konstrukt einen allgemeinen Orientierungsrahmen für die Formulierung der zu vermittelnden Demokratiekompetenz bereitstellen. Gleichzeitig gewährleistet es deren einheitliche Operationalisierung, um so die Vergleichbarkeit von empirischen Studien zu ermöglichen, die auf eine Wirkungsanalyse von Service-Learning abzielen.

Karl-Heinz Gerholz, Mathias Götzl und Philipp Struck wiederum stellen zwei Fallstudien zur Wirksamkeit von Service Learning in der beruflichen Lehrerbildung vor. Den Erhebungsgegenstand bilden von Studierenden berichtete Erlebnisse während der Durchführung von Service-Learning-Programmen in wirtschafts-, berufs- und sonderpädagogischen Bachelor- und Masterstudiengängen an den Universitäten Bamberg und Rostock. Während Wirksamkeitsforschung zu Service-Learning-Programmen meist auf der Basis von retrospektiven Selbsteinschätzungen der Programmbeteiligten (z.B. mithilfe von Fragebögen) erfolgt, wählen die Autoren eine prozessanalytische Vorgehensweise, die bessere Resultate verspricht. Hierzu entwickeln sie ein Wochenjournal, in das die am Programm beteiligten Studierenden in Tagebuchform jene Erlebnisse und Gründe eintragen, die sie zur Reflexion über ihr zivilgesell-

schaftliches Engagement bewegt haben. Wirkungsanalytisch betrachtet zeigen die beiden Fallstudien, dass die studentischen TeilnehmerInnen an den beiden berufspädagogischen Service-Learning-Programmen u.a. sowohl durch den direkten Kontakt mit den Adressaten des bürgerschaftlichen Engagements (hier: gleichaltrige Migranten und Flüchtlinge) als auch durch die wissenschaftlich-begleitende Beschäftigung mit dem Service-Programm zur Reflexion über ihr eigenes sowie über bürgerschaftliches Engagement generell angeregt werden. Somit wird deutlich, dass die untersuchten Service-Learning-Programme demokratiepädagogisch gesehen wirksam sind: Die teilnehmenden Lehramtsstudierenden werden durch die im Rahmen der Programme gemachten Erfahrungen und Erlebnisse zu einer verstärkten Verarbeitung und Reflexion von bürgerschaftlichem Engagement sowie zu einer eigenen Positionierung gegenüber zivilgesellschaftlichen Normen und Werten motiviert.

Helene Bergmann, Hans-Peter Burth und Dominik Jenne gehen der generellen Frage nach, welche Wirkungen Service-Learning-Programme an Schulen und Hochschulen für die Förderung von bürgerschaftlichem Engagement besitzen. Als Methode wählen die Autoren eine kumulative Sekundäranalyse, die auf eine eigenständige Interpretation vorliegender Evaluationen zum Thema Service-Learning abzielt. Da die Zahl deutscher Evaluationen von Service-Learning recht überschaubar ist, rekurrieren die Autoren vor allem auf amerikanische Evaluationen und Metastudien. So gibt es in den USA eine große Anzahl von Studien zum Thema, welche schulischem Service-Learning mehrheitlich positive Wirkungen auf die Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement bescheinigen. Demgegenüber können die wenigen deutschen Evaluationsstudien zum schulischen Service-Learning nur geringe Programmeffekte hinsichtlich der Förderung von Demokratie-Lernen feststellen. Gleiches gilt für die Evaluation von Service-Learning an Hochschulen. Den zahlreichen amerikanischen Studien gelingt hier mehrheitlich der Aufweis positiver Wirkungen auf Variablen wie Selbstwirksamkeit, Teamfähigkeit, oder Prosozialität sowie die Bereitschaft zu bürgerlichem Engagement bei Studierenden. Die wenigen deutschen Studien zur Wirkung von Service-Learning an Hochschulen können zwar zum Teil höhere Wissenzuwächse und ein effektiveres Lern- und Reflexionsverhalten der Studierenden verzeichnen, jedoch gerade eben nicht die erwünschten Effekte auf die soziale Persönlichkeitsentwicklung oder die Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement. Die im zweiten Teil des Beitrags präsentierte Metaevaluation bietet zunächst eine generelle Reflexion der forschungslogischen Prämissen von Wirkungsstudien zur politischen Bildung. Vor diesem Hintergrund empfehlen die Autoren schließlich das Evaluations-Konzept einer theoriegeleiteten Wirkungserklärung (vgl. Burth 1999), das auf die notwendige Verbindung von Theoriebildung und Evaluation von Service-Learning-Programmen verweist. Als vielversprechende Grundlage für eine künftige Theorie des Service-Learning wird hierbei die Theorie Gemeinnütziger Tätigkeit (Youniss/Yates/Reinders) empfohlen.

Der Beitrag von *Heinz Reinders* schließlich stellt den Abschluss einer langjährigen wissenschaftlichen Beschäftigung des Autors mit dem Thema Service-Learning dar und bietet eine kritische – und durchaus auch launige – Reflexion der Erforschung dieser Unterrichtsform an deutschen Hochschulen. Hierbei zeigt Reinders zunächst an zahlreichen Beispielen, dass die wissenschaftliche Evaluation von Service-Learning in Deutschland bislang aus verschiedenen Gründen und auf unterschiedliche Weise den allgemein anerkannten Forschungsstandards meist nicht genügt. Versteht man wie Reinders unter „Wirksamkeit“ im strengen Sinn „den Nachweis kausaler Zusammenhänge, die aufwändig über die Zeit und in quasi-experimentellen Settings zu erbringen sind“ (Reinders in diesem Band), gelangt man zu der ernüchternden Feststellung, dass „bis dato keine einzige Studie für Deutschland existiert, die die Wirksamkeit von Service Learning auch an nur einer Schule, Hochschule oder einer anderen Bildungsinstitution belegen würde.“ (ebenda).

Ist Service-Learning also völlig wirkungslos? Dieser These will sich der Autor dennoch nicht anschließen. So reagiert die neuere evaluative Service-Learning-Forschung auf das Problem einer Vielfalt (teils intervenierender) Variablen mit der Entwicklung von prozessorientierten Analysemethoden, die mittels Fragebögen oder Lern- bzw. Reflexions-Tagebüchern die subjektiven Erfahrungen und Reflexionen der Studierenden im Kontext von Service-Learning-Programmen erheben (vgl. hierzu auch den Beitrag von *Gerholz/Götzl/Struck*). Solche vom Autor durchgeführte prozessorientierte Evaluationen zeigen, dass Service-Learning den beteiligten SchülerInnen und Studierenden in hohem Maße ermöglicht, ihre Praxiserlebnisse und die damit verbundenen Emotionen und Gedanken zu reflektieren. Die Entwicklung praktischer Folgerungen durch die Programmadressaten wird genauso angeregt wie die Identifikation von beruflich relevantem Wissen. Diese Ergebnisse demonstrieren, dass der Lehr-Lern-Form Service-Learning durchaus ein aktivierender Effekt bei SchülerInnen und Studierenden zugeschrieben werden kann.

V.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Band mitgewirkt haben, für die problemlose Kooperation. Weiterhin danken wir Nora Reiner für die Redaktion und Formatierung des Textes und Verena Isele für die Korrekturen. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei Sarah Rögl vom Verlag Barbara Budrich UniPress für die wie immer reibungslose Zusammenarbeit bei der Herstellung und Veröffentlichung dieses dritten Bandes unserer Reihe Freiburger Studien zur Politikdidaktik.

Literatur

- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main, 2007.
- Becker, H. (2011): Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland. Teil I: Auswertungsbericht. Essen/Berlin. https://www.adb.de/download/publikationen/01_Teil%201%20-%20Auswertungsbericht.pdf (letzter Zugriff: 02.04.18)
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg., 2011, 2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. (Wochenschau)
- Bittlimgmayer, U./Gerdes, J./Sahrai, D./Scherr, A. (2013): Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung, in: Bremer, H./Kleemann- Göhring, M./Teiwes-Kügler, Ch./Truman, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für einen soziologische Perspektive, Weinheim/Basel, S. 253-276 (Beltz)
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/ MK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn. BMZ/KMK 2007
- Bohm, A. (2017): Evaluation Politischer Bildung, in: Reinhardt, V./Lange, D./ (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2), Baltmannsweiler 2017, S. 55-63 (Schneider Verlag Hohengehren)
- Burth, H.-P. (1999): Steuerung unter der Bedingung struktureller Koppelung. Ein Theoriemodell soziopolitischer Steuerung, Opladen (Leske+Budrich)
- Burth, H.-P. (2010): Normative Politikwissenschaft. Eine analytische Grundlegung, Hamburg (Dr. Kovac)
- Burth, H.-P. (2016): The contribution of Service Learning programs to the promotion of civic engagement and political participation. A critical evaluation. In: Citizenship, Social and Economics Education, Vol. 15, Issue 1, April, pp. 58-66
- Deneen, P. J. (2018): Why Liberalism failed. (Politics and Culture)
- Düx, W./Sass, E. (2007): Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30/4, S. 17-22.
- Edelstein, W. (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform, Schwalbach/Ts. (Wochenschau)
- Fauser, P. (2016): Angegriffene Demokratie. Vortrag bei der Jenaer Fachtagung „Angegriffene Demokratie“ am 23./24.Oktober 2015. Erscheint in: Förster, M./Fauser, P./Beutel, W. (Hrsg.): Angegriffene Demokratie, Schwalbach/Ts. (Wochenschau)
- Fauser, P. (2017): Demokratiepädagogik, in: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1), Baltmannsweiler 2017, S. 90-103

- Fukuyama, F. (2019): Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet, 2. Aufl. Hamburg (Hoffmann und Campe)
- Gerdes, J. (2013): Demokratiepädagogik und die Krise der Demokratie, in: Berkessel, H./Beutel, W./Faulstich-Wieland, H./Veith, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur. Genderdemokratie, Schwalbach/Ts. (Wochenschau)
- Henkenborg, P. (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung. In: Massing, P./Roy, K.-B. (Hg.): Politik. Politische Bildung. Demokratie, Schwalbach/TS., S. 261-272 (Wochenschau)
- Klemm, U. (2008): Demokratie-Lernen – Grenzen und Hindernisse. Oder: „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“, in: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 3, S. 16-20 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103380 (06.03.18)
- Koppetsch, C. (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter, Bielefeld (Transcript)
- Liebig, R. (2006), Effekteforschung im Kontext der offenen Kinder und Jugendarbeit. Konzeptionelle Vorüberlegungen, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund
- Liggismeyer, L. (2018): Demokratische Bildung in der Grundschule Demokratietheoretische Grundlagen didaktischer Konzepte zum Demokratie-Lernen in der Grundschule. Wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg
- Lösch, B./Rodrian-Pfennig (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse, in: Eis, A./Salomon, D. (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 28-58 (Wochenschau)
- Massing, Peter (2011): Demokratie-Lernen – Beiträge der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik. In: Thomas Goll (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft), S. 35-56.
- Mounk, Y. (2018): The People vs. Democracy: Why our Freedom is in Danger and How to Save It (The Belknap Press)
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2. Aufl. Opladen (Barbara Budrich)
- Prein, G./Sass, E./Züchner, I. (2009): Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 529-547.
- Reinders, H. (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. Skizze und empirische Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Tätigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 599-616.
- Reinders, H./Youniss, J. (2006): Community service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Eds): Citizenship Education. Theory, research, practice, Münster, pp. 195-208 (Waxmann)
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 531-547
- Reinders, H. (2014): Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz, Wiesbaden (VS-Verlag)

- Reinders, H. (2016): Service-Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, Weinheim und Basel (Beltz Juventa)
- Reinhardt, V. (2011): Fachunterricht Politik und Demokratie-Lernen in Projektform, in: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 140-154 (Wochenschau)
- Reinhardt, V. (2017): Demokratielernen, in: Lange, D./ Reinhardt, V. (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1), Baltmannsweiler 2017, S. 203-213
- Reinhardt, V. (Hrsg.) (2015): Jugend und Politik. Empirische Studien zur Wirkung politikverbundener Projektarbeit, Wiesbaden (Springer VS-Verlag)
- Reinhardt, V. (Hrsg.) (2018): Wirksamer Politikunterricht. Reihe: Unterrichtsqualität. Perspektiven von Expertinnen und Experten, hrsg. von Volker Reinhardt, Markus Rehm & Markus Wilhelm, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren)
- Salomon, D. (2014): Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der politischen Bildung, in: Eis, A./Salomon, D. (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 58-77 (Wochenschau)
- Speck, K./Backhaus-Maul, H. (2007): Wissenschaftliche Evaluation des Programms „Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen“ im Land Sachsen-Anhalt. Potsdam/Halle.
- Speck, K./Ivanova-Chessex, O./Wulf, C. (2013): Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Lynen von Berg, H./Hirsland, A. (2004): Zivilgesellschaft und politische Bildung – Zur Evaluation von Programmen und Projekten, in: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Verlag Bertelsmannstiftung Gütersloh, S. 15-27
- Ulrich, S./Wenzel, F.M. (2004): Partizipative Evaluation, in: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Verlag Bertelsmannstiftung Gütersloh 2004, S. 27-49
- Veith, H. (2008): Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen – In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 3, S. 4-7 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103375 (06.03.18)
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden (Springer)
- Youniss, J./Yates, M. (1997): Community service and social responsibility in youth, Chicago (The University of Chicago Press)
- Youniss, J., Reinders, H. (2010): Youth and community service: A review of US research, theoretical perspectives and implications for policy in Germany, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (2), pp. 233-248.

Teil 1
Gibt es einen Transfer
von schulischem Demokratielernen
zu politischer Partizipation?

Demokratiekompetenz, Demokratieverstehen und Demokratieerziehung

Hermann Veith, Mario Förster & Michaela Weiß

Eine im März 2019 vom Institut für Protest- und Bewegungsforschung durchgeführte Befragung unter den Teilnehmenden der „Fridays for Future“-Demonstrationen in Berlin und Bremen ergab, dass eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aus mittleren und höheren Sozialmilieus kommt. Das Ergebnis ist wenig überraschend, denn auch in früheren Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die politischen Bildungsinteressen von Jugendlichen sehr stark mit ihrer sozialen Herkunft und damit auch mit dem Besuch unterschiedlicher Bildungsgänge im gegliederten Sekundarschulsystem zusammenhängen (DIPF 2018; Deutsches Kinderhilfswerk 2018). So zeigte sich in der Internationalen Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung, an der in Deutschland lediglich Nordrhein-Westfalen teilnahm, dass das politische Wissen von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern aus bildungsschwächeren Familien erkennbar geringer war. Und obwohl das Bundesland mit Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein politische Bildung schon ab der fünften Jahrgangsstufe durchgängig in den Stundentafeln verankert hat (Gökbudak, Hedtke 2019), waren die Testergebnisse im europäischen Vergleich insgesamt unterdurchschnittlich (Abs, Hahn-Laudenberg 2017). Berücksichtigt man zudem, dass das Gros der Jugendlichen am politischen Geschehen weniger interessiert ist (Albert et al. 2015), hat man genügend Gründe, danach zu fragen, wie wirksam die Schule auf die Vollmitgliedschaft in der demokratischen Gesellschaft vorbereitet und woran man entsprechende Fortschritte und Erfolge erkennen kann. Klar ist, dass man dafür ein differenziertes Konzept von Demokratiekompetenz benötigt, das nicht nur die Dimension des politischen Wissens und der demokratiepolitischen Urteilsfähigkeit umfasst, sondern auch Haltungen und Fähigkeiten beschreibt, die für demokratisches Handeln unerlässlich sind. Wir wollen im Folgenden ein solches Konzept vorstellen (1) und darauf aufbauend, am Beispiel einer umweltpolitischen Fragestellung klären, was Schülerinnen und Schüler unter Partizipation und Transparenz verstehen (2). Schließlich möchten wir anhand der Arbeit zahlreicher, in Schulwettbewerben erfolgreicher Einrichtungen zeigen, was demokratiepädagogisch wirksame Schulen im Bereich der Demokratieerziehung leisten (3).