

Demokratiebildung für mehr Inklusion mit Fokus auf soziale Benachteiligung

MARKUS PAUSCH*

The fact that citizenship education is considered a task of democratic states is nothing new. Since the end of the Second World War, it has developed and professionalised considerably in many countries. It takes place mainly, but not only, in the education system. In recent years, new questions have arisen in the face of a global crisis of democracy. One of these is the task of democracy education, in promoting the inclusion of people who are disadvantaged for various reasons. In this article, various facets of this task are discussed and conceptually structured.

Keywords: *Education, Democratic Competences, Democracy, Citizenship Education, Inclusion*

Einleitung: Von der politischen Bildung zur Demokratiebildung

Politische Bildung hat in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg eine vielfältige Geschichte. In den liberalen Demokratien Nord- und Westeuropas verlief die Entwicklung anders als in den Staaten des sowjetischen Einflussbereichs, in denen erst nach dem Fall der Berliner Mauer Schritt für Schritt ein der Demokratie entsprechendes Angebot an politischer Bildung entwickelt werden musste.¹ Blickt man auf die Staaten der Europäischen Union, so zeigt sich, dass es nur wenige Studien gibt, die sich im Detail einem Vergleich der politischen Bildung in den Mitgliedstaaten widmen. Der bisher wohl ausführlichste Bericht über Citizenship Education in Europa beschäftigt sich mit dem Angebot in Schulen und stammt aus dem Jahr 2017.²

* Markus Pausch, Prof. (FH) Dr., Salzburg University of Applied Sciences/Fachhochschule Salzburg, Urstein Süd 1, 5412 Puch bei Salzburg (Österreich), markus.pausch@fh-salzburg.ac.at.

¹ Keith Crawford und Rob Foster, „Education for Citizenship in Romania and the UK: A Comparison,“ *Citizenship, Social and Economics Education* 4, no. 3 (2000): 170–82, <https://doi.org/10.2304/csee.2000.4.3.170>; Kerri Tobin, „Civic education in emerging democracies: Lessons from post-Communist Poland and Romania,“ *Journal of Research in International Education* 9, no. 3 (2010): 273–88, <https://doi.org/10.1177/1475240910382996>.

² *Eurydice Brief Bürgererziehung an den Schulen in Europa 2017* (Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2018), doi:10.2797/40405.

Historisch betrachtet standen viele Staaten nach 1945 vor der Aufgabe, eine Transformation von einem autoritären Regime hin zu einer Demokratie zu vollziehen. Das bedeutete auch, dass die Bürgerinnen und Bürger in gewisser Weise anders „erzogen“ werden mussten.³ Die Bildungsziele änderten sich. In den liberalen Demokratien Westeuropas wurden politikdidaktische und inhaltliche Diskussionen geführt. Re-Education war erklärtes Ziel der USA bei ihren Bemühungen um ein neues Bildungssystem in Deutschland.⁴ In anderen Staaten Europas – auch in jenen, die selbst eine faschistische oder anderweitig autoritäre Geschichte⁵ aufwiesen – wurde Re-Education nicht explizit betrieben. Dennoch gab es ein Bewusstsein über die Notwendigkeit, demokratische Einstellungen und Werte zu stärken.⁶

Zumindest implizit ging es dabei auch um Inklusion, auch wenn der Begriff damals so nicht verwendet und später gerade im Bildungskontext meist mit Menschen mit Behinderung assoziiert wurde. Grundsätzlich bedeutet „Inklusion“ als soziologischer Terminus nach Talcott Parsons die Einbeziehung aller Menschen in die Gesellschaft mit einem Fokus auf jene, die aus welchen Gründen immer bisher von dieser ausgeschlossen, also exkludiert waren⁷. In der Demokratietheorie ergibt sich die Bedeutung von Inklusion ausgeschlossener Gruppen aus der Idee eines Grundrechts auf Partizipation und Teilhabe für all jene, die von Entscheidungen

³ John Dewey, *Demokratie und Erziehung* (Weinheim und Basel: Beltz, 1993).

⁴ Wolfgang Sander, „1945 bis heute: Von Anfang bis PISA. Dossier Politische Bildung,“ <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193808/1945-bis-heute-von-anfang-bis-pisa/>, abgerufen am 12. Dezember 2024.

⁵ Zu diesen Ländern zählt etwa Österreich, das sich nach 1945 lange Zeit als „erstes Opfer“ des Nationalsozialismus inszenierte und u. a. auf diesem Opfermythos den Wiederaufbau und die staatliche Unabhängigkeit begründete: Herbert Dachs, „Politische Bildung in Österreich. Ein historischer Rückblick,“ in *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich*, Hrg. Cornelia Klepp und Daniela Rippitsch (Wien: Facultas, 2008), 17–34. Es gilt aber auch für Italien, wo die Aufarbeitung des Faschismus nicht explizit als Ziel der Bildungspolitik der Nachkriegszeit definiert wurde. Noch weniger spielte dies in Frankreich eine Rolle im Hinblick auf Kollaborateure oder Anhänger des Vichy-Regimes. Alessandro, Ferrari, „The problem of civic cohesion and the role of the state school in France and Italy: Historical, religious and secular comparisons,“ *Journal of moral education* 35, no. 4 (2006): 533–50.

⁶ Roberto Sani, „Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War,“ *History of Education and Children's Literature*, Vol. I, no. 2 (2006), 1000–18.

⁷ Talcott Parsons, *The System of Modern Societies* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1971), 79–85; Talcott Parsons, „The Democratic Revolution,“ in *Citizenship: Critical Concepts, Vol 1*, eds. Bryan Turner and Peter Hamilton (London und New York: Routledge, 1994), 338.

betroffen sind.⁸ In diesem Sinne bestand die Idee der politischen Bildung der Nachkriegszeit in Europa insbesondere in Deutschland darin, alle Staatsbürgerinnen und -bürger bzw. alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozio-ökonomischen Situation zu Demokratinnen und Demokraten zu erziehen und sie damit gleichermaßen zu ermächtigen, am demokratischen Leben teilzuhaben. Im Osten Europas wurde hingegen danach getrachtet, politische Themen in den Schulen entsprechend der sozialistischen Staatsdoktrin zu unterrichten. So gab es in der DDR ein Fach namens „Gegenwartskunde“, später „Staatsbürgerkunde“, in dem Marxismus-Leninismus als überlegene Ideologien dargestellt und das Weltbild der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) vermittelt wurden. Ganz ähnlich und in Kombination mit einem starken Organisationsgrad der Jugend, etwa in Gruppierungen mit straffen Hierarchien wie den Pionieren, verlief der Prozess in der Sowjetunion und anderen sozialistischen Staaten.⁹ Erst nach 1990 konnte sich dort, zumindest in den späteren EU-Staaten, eine demokratische und freie politische Bildung entwickeln.

Im Westen wurden die Diskussionen über die demokratische „Erziehung“ nach 1945 bereits relativ rasch wissenschaftlich vertieft und verfeinert. In Deutschland kam es in den 1960er Jahren zu ersten Professuren, die sich mit spezifischen Fragen wie Theorien, Methoden und Didaktik befassten. Dieser Prozess setzte in anderen europäischen Demokratien zum Teil erst später ein. Insgesamt lässt sich festhalten, dass politische Bildung eine starke Professionalisierung und Akademisierung durchlaufen hat. Dabei spielten auch die Europäisierung und Internationalisierung von Bildung eine Rolle, da sie dazu beitrug, ein kompetenzorientiertes Lernen zu forcieren.¹⁰

Internationale Bildungsstandards wie die PISA-Studien sind ein relativ junges Phänomen, um festzustellen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in den diversen Gegenständen verfügen sollten. Die politische Bildung blieb von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Ab Ende des 20. Jahrhunderts verstärkten sich die Fachdiskussionen über die Lernziele. Das Fach wurde stark interdisziplinär geprägt.

⁸ Rainer Bauböck, „Democratic Inclusion: A Pluralist Theory of Citizenship,“ in *Democratic Inclusion: Rainer Bauböck in Dialogue* (Manchester: University Press, 2018), 3–102.

⁹ Friedrich Kuebart, „Politische Sozialisation und politische Erziehung in der Sowjetunion,“ *Bildung und Erziehung* 25, no. 3 (1972): 44–57.

¹⁰ Charlotte Röhner, Claudia Henrichwark und Michaela Hopf, Hrg., *Europäisierung der Bildung: Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009).

Historikerinnen, Pädagogen, Politikwissenschaftlerinnen und andere kooperierten zunehmend in der Entwicklung und Weiterentwicklung von Theorien, Methoden und Didaktik. Im 21. Jahrhundert herrscht Übereinstimmung darüber, dass es nicht ausreicht, Institutionenwissen vom Katheder aus in monologartigen Vorträgen zu unterrichten. Bereits 1999 wurde in Deutschland ein Entwurf für nationale Bildungsstandards entwickelt, und zwar von einer neu gegründeten Organisation, der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE).¹¹ In diesem Entwurf ist erstmal von Kompetenzen als Ziel der politischen Bildung die Rede. Politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten sollten durch eine passende Didaktik gefördert werden. Im Jahr 2008 veröffentlichte eine Gruppe von Expertinnen und Experten, u. a. der österreichische Historiker und Geschichtsdidaktiker Reinhard Krammer, ein Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung, in dem vier Kompetenzbereiche definiert wurden: Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz. Zum Erwerb dieser Kompetenzen ist es nötig, über ein gewisses Arbeitswissen zu verfügen.¹² Krammers Modell wurde im deutschsprachigen Raum zu einem Referenzpunkt für die Fachdebatte. Über die Zielgruppen der politischen Bildung oder gruppenspezifische Angebote wurde indes weniger intensiv diskutiert. Weitgehend ging man davon aus, dass alle Bürgerinnen und Bürger einer Demokratie während ihrer Bildungslaufbahn die entsprechenden Kompetenzen erlernen sollten. Erst vor wenigen Jahren begann sich die Debatte darüber auszudifferenzieren.

In Hinblick auf die Ziele der politischen Bildung stellte 2017 der Europarat mit seinem Referenzrahmen für Kompetenzen einer demokratischen Kultur ein neues Modell in den Raum.¹³ Die Autorinnen und Autoren unterstreichen die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes mit dem Ziel, den Lernenden die aktive Beteiligung an den Debatten und Entscheidungsprozessen von pluralistischen Demokratien und komplexen Gesellschaften zu erleichtern. Die wesentlichen Dimensionen einer

¹¹ Wolfgang Sander, „Auf dem Weg zu nationalen Bildungsstandards in der politischen Bildung? Der Entwurf der GPJE,“ in *Standards für die politische Bildung: Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe*, Hrg. Eberhard Jung (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005), 30–40.

¹² Reinhard Krammer, „Kompetenzen durch politische Bildung,“ *Informationen zur Politischen Bildung* 29 (2008): 5–14.

¹³ *Kompetenzen für eine demokratische Kultur: Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung* (Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018).

demokratischen Kultur werden in Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Verstehen unterteilt. Zu den Werten zählen „Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte“, „Wertschätzung der kulturellen Vielfalt“, „Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit“. An diesem letzten Wert zeigt sich, dass in den Zieldimensionen auch Gerechtigkeitsfragen eine Rolle spielen, was in früheren Konzepten der politischen Bildung weniger explizit der Fall war. Zur Dimension der „Haltungen“ werden die „Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken“, „Respekt“, „Gemeinwohlorientierung“, „Verantwortung“, „Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit“ sowie „Toleranz für Mehrdeutigkeit“ zugeordnet. Die Fähigkeiten setzen sich aus „selbstständige Lernkompetenzen“, „analytische und kritische Denkweise“, „Fähigkeit zuzuhören und Dinge wahrzunehmen“, „Empathie“, „Flexibilität und Anpassungsfähigkeit“, „sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten“ sowie „Konfliktlösungskompetenzen“ zusammen. Die letzte Dimension „Wissen und kritisches Denken“ ergibt sich aus „Wissen und kritisches Selbstverständnis“, „Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation“, „Wissen und kritisches Weltverstehen“.¹⁴

So sehr diese als Kompetenzen bezeichneten Bereiche im Detail zu hinterfragen, zu operationalisieren und zu erweitern wären, bilden sie doch eine brauchbare Basis für politische Bildung in verschiedenen Kontexten. Sie erweitern jedenfalls die Debatte um die Ziele und auch die Didaktik der politischen Bildung. Dennoch kommen einige Kompetenzen, die für eine inklusivere Ausrichtung wichtig wären, nicht zur Sprache. So fehlt etwa eine Kompetenz der Wahrnehmung von Exklusion oder der Bekämpfung von Ungleichheiten. Es fehlt auch eine Erwähnung von Widerstandsfähigkeit gegen Autoritarismus und die Dimension der Solidarität. Somit bleiben auch in der jüngsten Debatte um die Ziele von politischer Bildung, die der Stärkung der Demokratie dienen soll, einige Fragen offen.¹⁵

Zu erwähnen bleibt noch die Diskussion um den Fachterminus „Demokratiebildung“. Einige verwenden den Begriff, um das Ziel einer Stärkung der demokratischen Kompetenzen zu unterstreichen. Dies gilt auch für die Initiative des Referenzrahmens für die Kompetenzen einer demokratischen Kultur. Das Argument lautet, dass „Politische Bildung“

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ Dies gilt auch für die zuletzt stärker aufkommende Global Citizenship Education, in der besonderes Augenmerk auf ökologische Fragen gelegt wird.

Demokratiebildung für mehr Inklusion mit Fokus auf soziale Benachteiligung als Begrifflichkeit ein anti-demokratisches Weltbild nicht ausschließt und dass in diesem Sinne politisch gebildete Personen durchaus auch autoritäre Ambitionen haben können. Demokratiebildung wäre demgegenüber explizit darauf ausgerichtet, Demokratinnen und Demokraten hervorzuheben und damit auch die Demokratie als Regierungsform zu stärken.¹⁶ Diesem Zugang folge ich in diesem Artikel, weil er es erleichtert, den normativen Anspruch einer inklusiven Bildung zu erheben und damit Armut als zu berücksichtigendes Phänomen in den Blick zu nehmen.

Ungleicher Zugang zu politischer Bildung für Armutsbetroffene und -gefährdete

Wie erwähnt, wurde politische Bildung über die letzten Jahrzehnte hinweg weitgehend als eine Aufgabe des Staates erachtet, die alle Bürgerinnen und Bürger erreichen sollte, und zwar weitgehend über das traditionelle Bildungssystem und hier vor allem die Schulen. Es besteht kein Zweifel daran, dass dieser Anspruch weiterhin Geltung haben muss; umso mehr, wenn wir von der Notwendigkeit einer demokratisch ausgerichteten Bildung – also einer Demokratiebildung – ausgehen. An der Zielsetzung ist also nicht zu rütteln, allerdings braucht es zur Zielerreichung eine stärkere Differenzierung. Die Sozialwissenschaften haben bereits vor einigen Jahrzehnten festgestellt, dass auch demokratische Gesellschaften Ungleichheiten aufweisen, die den Bildungssektor betreffen.¹⁷ So ist es etwa in kaum einem Land ausreichend gelungen, Unterschiede in der Ausprägung und im Umfang von Demokratiebildung in den verschiedenen Schultypen zu beseitigen.¹⁸

In manchen Schultypen stehen mehr dieser Inhalte auf dem Programm als in anderen. Das bedeutet, dass etwa jene, die eine kürzere Schullaufbahn absolvieren, weil sie sich für einen Lehrberuf oder eine andere nicht-schulische Ausbildung entscheiden oder gar keine

¹⁶ Michael May, „Was ist Demokratiebildung?“ in *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration*, Hrg. Andreas Beelmann und Danny Michelsen (Wiesbaden: Springer VS, 2022), 251–64, https://doi.org/10.1007/978-3-658-35564-7_12.

¹⁷ Bernhard Schimpl-Neimanns, „Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989,“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (2000): 636–69, <https://doi.org/10.1007/s11577-000-0102-y>.

¹⁸ Andrea Szukala hat zur Frage der Inklusion und politischen Bildung 2023 einen theoretisch und empirisch fundierten Sammelband herausgegeben: idem, „Politische Bildung und demokratische Spaltung,“ in *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Hrg. Andrea Szukala und Tonio Oeftering (Baden-Baden: Nomos, 2020), 51–68.

weitere Ausbildung durchlaufen, deutlich weniger Demokratiebildung erfahren als jene, die bis zur Hochschulreife und darüber hinaus im Bildungssystem verweilen. In anderen Worten: Wer in Deutschland oder Österreich nach der Sekundarstufe aus der Schule aussteigt, ist dahingehend benachteiligt.¹⁹ Es kommt hinzu, dass es statistisch meist jene betrifft, die in sozio-ökonomisch schwierigeren Verhältnissen geboren werden und aufwachsen. Wer also als Kind von Armut betroffen ist, erfährt im Durchschnitt weniger Demokratiebildung und verfügt somit im Erwachsenenleben meist über schlechtere Zugangschancen zum politischen Diskurs und zur demokratischen Mitbestimmung, was sich unter anderem darin äußert, dass ärmere oder von Armut bedrohte Menschen sowie weniger Gebildete seltener von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen, seltener an anderen Formen der Politik partizipieren, sich weniger wirkmächtig im politischen Bereich fühlen und der Demokratie, ihren Institutionen und Repräsentantinnen und Repräsentanten weniger vertrauen.²⁰ Vor allem an diesen letzten Punkten zeigt sich, dass demokratische Staaten ein ureigenes Interesse daran haben müssen, derartige Ungleichheiten im Zugang zu Demokratiebildung zu verhindern bzw. zu bekämpfen.

In der Forschung hat sich erst in jüngerer Zeit das Interesse an verschiedenen Zielgruppen verstärkt, das genau mit diesen obgenannten Realitäten zu tun hat. So betitelten 2020 Sabine Achour und Susanne Wagner einen Artikel über eine deutschlandweite Studie treffend mit „Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: «Wer hat, dem wird gegeben»“.²¹ Diese Studie zeigt, dass das Angebot je nach Schultyp va-

¹⁹ Rainer Geißler und Sonja Weber-Menges, „Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive,“ in *Handbuch Bildungsfinanzierung*, Hrg. Heiner Barz (2010), 155–65; Christoph Butterwegge, „Armut und Bildung,“ in *Ein Grund für Bildung?!: Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele*, Hrg. Johanna Schneider, Karsten Schneider und Annegret Ernst (Bielefeld: wbv, 2011), 41; Philip Schnell und Oliver Gruber, „Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandel zwischen 2012 und 2022,“ in *Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven*, Hrg. Adi Buxbaum, Ursula Filipič, Sybille Pirklbauer, Nikolai Soukup und Norman Wagner (Wien: ÖGB, 2023), 137–49.

²⁰ Franz Merli, „Armut und Demokratie,“ *Journal für Rechtspolitik* 24, no. 2 (2016): 107–15; Michael Strähle, „Soziales und politisches Engagement unter schwierigsten Bedingungen“, *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 25, no. 2 (2016): 88–90.

²¹ Sabine Achour und Susanne Wagner, „Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: «Wer hat, dem wird gegeben». Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen,“ *Die Deutsche Schule* 112, no. 2 (2020): 143–58.

riert. In eine ähnliche Kerbe schlägt Luisa Conti²² und bezieht sich auf einen Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zum „Thema Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. Hier wird wie zuletzt so oft betont, dass die Anfälligkeit für anti-demokratische Phänomene wie gewalt-affine Radikalisierung, Extremismus oder Autoritarismus durch eine bessere, inklusivere Demokratiebildung vermindert werden könne. Neben diesen Beiträgen wird in den letzten Jahren, tatsächlich im Kontext einer befürchteten oder realen Zunahme anti-demokratischer Einstellungen und Aktivitäten, vermehrt über die Aufgaben der Jugend- und Sozialarbeit im Bereich der Demokratiebildung und Extremismusprävention diskutiert.²³ Damit erweitert sich das Betätigungsfeld einer Demokratiepädagogik über den Schulbereich hinaus.

Auch inhaltlich kann die Demokratiebildung das Thema Inklusion noch stärker in den Blick nehmen. Die bereits beschriebenen Kompetenzmodelle richten relativ wenig Augenmerk auf Ausgrenzungsmechanismen durch sozio-ökonomische Ungleichheit. Weder im Modell von Krammer noch in jenem des Europarats wird besonders auf die Exklusion und das Problem der Armut eingegangen. Im Referenzrahmen des Europarats wird zwar bei den Werten auch die Bedeutung der Wertschätzung von Gleichheit erwähnt, jedoch bleibt dies relativ allgemein und nicht näher ausdifferenziert. Ein genauerer Blick auf die Bedeutung von Solidarität wäre hier ein Ansatz, der im nächsten Kapitel etwas genauer beleuchtet und argumentiert wird.

Um insgesamt den Zugang zu Demokratiebildung inklusiver zu gestalten, braucht es einen Ausbau des Unterrichtsfachs in allen Schultypen, mehr Angebote in der Jugendarbeit sowie inhaltlich eine stärkere Berücksichtigung des Themas Solidarität.

Aufgaben und Möglichkeiten der Demokratiebildung zur Inklusion

Die Herausforderungen für die Demokratiebildung als Staatsaufgabe sind in diesen Zeiten der multiplen Krise groß. Das Fachgebiet hat sich

²² Luisa Conti, „Inklusive Bildung als Demokratiebildung. Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt,“ in *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Bürgerbewusstsein: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Hrg. Moritz Haarmann, Steve Kenner und Dirk Lange (Wiesbaden: Springer VS, 2020), 189–206, https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_13.

²³ Marcus Pausch, Patricia Hladschik, Filip Pazderski und Rasha Nagem, *Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur in der europäischen Sozial- und Jugendarbeit: Handbuch für Jugend- und Sozialarbeiter*innen* (Salzburg – Strasbourg: Council of Europe, 2021).

dynamisch entwickelt und professionalisiert. Dennoch kann nicht einmal in gut funktionierenden Demokratien und sozial relativ gerechten Gesellschaften²⁴ davon ausgegangen werden, dass der Zugang zu Demokratiebildung für alle Menschen gleich ist. Um dies zu verändern, braucht es mindestens drei Ansätze. Der eine bezieht sich auf das Schulwesen, der andere auf die Jugendarbeit und der dritte auf die Inhalte der Demokratiebildung.

Stärkung des Unterrichtsfachs in allen Schultypen

Schulen sind als staatliche Institutionen prädestiniert dafür, gewisse Ungleichheiten auszutarieren oder zu vermindern. In Demokratien ist die Gleichheit im Sinne gleicher Zugangschancen ein zentrales Versprechen. In der demokratischen Realität und in den Bildungssystemen der meisten Staaten wird dieses Versprechen allerdings nicht eingelöst. Wie oben bereits argumentiert, findet der Unterricht in Demokratiebildung nicht in allen Schulstufen und Schultypen gleichermaßen statt. Ein Bericht von EURYDICE²⁵ zeigt, dass im europäischen Vergleich viele Systeme existieren, die sich teilweise sehr voneinander unterscheiden. Trotzdem hat der Bericht versucht, vergleichbare Kriterien für „Citizenship Education“ heranzuziehen. Dabei stellt er fest, dass die Inhalte von Demokratiebildung manchmal als fächerübergreifende Querschnittmaterie unterrichtet werden, es aber auch eigene Unterrichtsfächer oder Teile von Unterrichtsfächern gibt. Laut EURYDICE weisen französische Lehrpläne die höchste Anzahl an Unterrichtsstunden auf, gefolgt von Finnland, Estland und Griechenland. In diesen Ländern wird „Citizenship Education“ in allen Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe I und II) in eigens dafür vorgesehenen Fächern unterrichtet. Trotz gewisser Fortschritte gibt es jedoch laut Bericht in fast der Hälfte der EU-Staaten keine Vorschriften oder Empfehlungen für die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen. Die Voraussetzungen sind also sehr unterschiedlich. Im deutschen Bildungssystem kommt etwa eine starke Dezentralisierung hinzu. Ähnlich wie in Österreich und anderen Staaten endet die Schul- oder Bildungspflicht im Alter von 15 oder 16 Jahren. Schulsysteme, in denen relativ früh eine Trennung in staatliche und private Schulen erfolgt oder in der Sekundarstufe I bereits unterschiedliche

²⁴ Daniel Schraad-Tischler und Christof Schiller, *Social Justice in the EU – Index Report 2016: Social Inclusion Monitor Europe* (Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2016).

²⁵ *Citizenship Education at School in Europe 2017: Eurydice Report* (Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2017), <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>.

Demokratiebildung für mehr Inklusion mit Fokus auf soziale Benachteiligung Schulformen gewählt werden können, weisen ein größeres Risiko für Ungleichheit im Bildungszugang auf.

Das Sekundarschulwesen in den deutschen Bundesländern ist gekennzeichnet durch die Aufteilung in verschiedene Bildungsgänge, wobei die jüngsten Reformen mehr Flexibilität zwischen diesen Bildungsgängen bieten. In Deutschland ist Demokratiebildung nicht in allen Bundesländern Teil des Lehrplans. Inhalte werden in das Fach „Geschichte“ integriert. Dies gilt auch für Österreich, wo Politische Bildung ab der 6. Schulstufe in Mittelschulen und in Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Form von Modulen in den Geschichtsunterricht integriert ist. In den Berufsschulen gibt es ein eigenes Fach „Politische Bildung“, in einigen berufsbildenden Schulen sind entsprechende Inhalte mit Recht oder Wirtschaft kombiniert. Ob und wie viel an Demokratiebildung eine Schülerin oder ein Schüler erfährt, hängt in diesen und vielen anderen Staaten Europas also davon ab, welcher Schultyp besucht wird.²⁶

Um diesem Problem entgegen zu wirken, wäre einerseits innerhalb einzelner Staaten die Stärkung bzw. Einführung eines Unterrichtsfachs der Politischen Bildung oder besser „Demokratiebildung“ sinnvoll, und zwar in allen Schultypen nach den gleichen Prinzipien, mit den gleichen Inhalten und mit Lehrpersonen, die eine entsprechende Ausbildung durchlaufen haben.²⁷ Dabei spielt auch die Didaktik der Demokratiebildung eine entscheidende Rolle.²⁸ Diese kann sich auf verschiedene Altersgruppen beziehen, aber auch soziale Herkunft mitberücksichtigen. Da sich die Didaktik der politischen Bildung in den letzten Jahren und Jahrzehnten sehr professionalisiert und differenziert hat,²⁹ wäre es über eine enge Kooperation zwischen Universitäten, Lehrerbildungseinrichtungen und Schulen relativ einfach, hier auf dem Stand der Forschung zu agieren. Armutsbetroffene oder armutsgefährdete Kinder und Jugendliche könnten auf diese Weise im Schulsystem die gleichen Voraussetzungen und Chancen vorfinden, um Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, am politischen Leben ihres Landes, ihrer Region oder Gemeinde teilzuhaben.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ Mahir Gökbudak und Reinhold Hedtke, *Ranking Politische Bildung 2017* (Bielefeld: Universität Bielefeld, 2018).

²⁸ Zur Frage einer inklusiven Didaktik siehe Kersten Reich, *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule* (Weinham und Basel; Beltz, 2014).

²⁹ Marcus Kindlinger, „Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung,“ in *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen: Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*, Hrg. Colin Cramer (Münster – New York: Waxmann, 2023), 255.

Politische Bildung in der Jugendarbeit

Neben dem schulischen Bildungssystem lernen Menschen auch in informellen Kontexten, und sie entwickeln dabei Bilder von und Einstellungen gegenüber der Politik und der Demokratie.³⁰ Dabei spielen lebensweltliche Erfahrungen in Familie und Freundeskreis sowie diverse Medien eine wichtige Rolle. Die Veränderung des Medienkonsums, weg von Printmedien und traditionsreichen öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten hin zu den so genannten sozialen Medien und dem Internet, ist vor allem in der jungen Generation in rasanter Geschwindigkeit vorstattergegangen und erweist sich für politische Einstellungen als folgenreich.

Die politische Sozialisation und Kompetenzen hängen also nicht nur von erlernten Inhalten in formellen Bildungskontexten ab, sondern auch von eigenen Erfahrungen in und mit Organisationen und sozialen Interaktionen. Als Demokratie-Erfahrungen können Erlebnisse erachtet werden, in denen ein Individuum als gleichberechtigt und frei an Diskussionen oder Entscheidungen beteiligt ist. Im Schulkontext sind solche Erfahrungen nur eingeschränkt möglich, da das System nach wie vor von einer relativ strikten Hierarchie und von Zwang dominiert wird, zumindest in Hinblick auf essentielle Themen. Zwang besteht insofern, als es Schul- oder Ausbildungspflicht gibt und die Schülerinnen und Schüler somit nicht freiwillig in der Schule sitzen. Die Möglichkeiten der Machtausübung sind formell betrachtet ungleich verteilt. Mitbestimmung kann es im Klassenkontext dennoch geben. Sie kann sogar bewusst initiiert und gefördert werden. Gewisse Formen der Beteiligung von Eltern und Lernenden – etwa das Schulforum oder die Wahl von Klassen- und Jahrgangssprechern sind sogar im Schulunterrichtsgesetz geregelt. Dennoch bleiben im Bildungswesen die Grenzen der Demokratie-Erfahrungen relativ eng und wie erwähnt ungleich verteilt. Dem kann außerhalb der Schule zum Teil effizienter entgegengewirkt werden.

Jugend- und Sozialarbeit ist in vielen europäischen Ländern darauf ausgerichtet, die Chancen der sozialen und politischen Teilhabe von Menschen zu stärken, die aus welchen Gründen auch von Exklusion betroffen sind, etwa aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft, Herkunft, ihrer Pflegebedürftigkeit, ihres Alters oder eben ihrer sozio-ökonomischen Situation. Armutsgefährdete und armutsbetroffene Personen können durch Soziale Arbeit auch in ihren Chancen auf Demokratiebildung und politischer Partizipation gestärkt werden. In den letzten Jahren haben

³⁰ Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter* (Bielefeld: wbv, 2020).

Demokratiebildung für mehr Inklusion mit Fokus auf soziale Benachteiligung

einige Autorinnen und Autoren darauf hingewiesen, dass die Beziehung zwischen Sozialer Arbeit und Demokratie zwar weitgehend undefiniert geblieben ist,³¹ aber eine starke Interdependenz besteht.³² Die pädagogische Dimension in der Sozialen Arbeit ist von entscheidender Bedeutung, um Demokratie als einen offenen und fortlaufenden Prozess zu begreifen und nicht als vordefiniertes Projekt.

Die Förderung von Jugend- und Sozialarbeit in Hinblick auf Demokratiebildung und Demokratie-Erfahrungen wäre somit neben der Stärkung eines Unterrichtsfachs ein wichtiger Hebel für mehr Gleichheit. Armutsgefährdete Personen, die über Soziale Arbeit erreicht werden, können gezielt durch Empowerment und andere Maßnahmen in ihren demokratischen Kompetenzen und ihrem Selbstwirkungsempfinden gestärkt werden. Die Differenzierung von Zielgruppen und ihrer Erreichbarkeit wäre dabei wichtig. Sozial- und Jugendarbeiterinnen und -arbeiter könnten entsprechend darauf geschult werden, die Demokratiekompetenzen ihrer Klientinnen und Klienten zu fördern.

Solidarität als Thema der Demokratiebildung

Auf einer inhaltlichen Ebene ist für eine inklusive Demokratie mit Berücksichtigung benachteiligter Gruppen das Thema Solidarität wichtig.³³ Wer die Bedeutung von Solidarität in demokratischen Gesellschaften nicht erkennt und Gerechtigkeitsfragen ignoriert, wird die Ungleichheiten im Zugang zu Bildung und Demokratie nicht als problematisch erachten. Für eine inklusive Demokratie, in der benachteiligte Gruppen gestärkt werden, ist ein Verständnis aller Bürgerinnen und Bürger für die Notwendigkeit entsprechender Sozialpolitik nötig.³⁴ Dieses Verständnis sollte im Referenzmodell demokratischer Kompetenzen besser berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist somit im Unterricht an Schulen genauso wichtig wie in anderen Kontexten der Demokratiebildung.

³¹ Thomas Geisen, Fabian Kessl, Thomas Olk und Stefan Schnurr, Hrg., *Soziale Arbeit und Demokratie* (Wiesbaden: Springer VS, 2013), 9.

³² Tadeusz Kamiński, „Social Work, Democracy and Human Rights – What Follows from the Dignity of the Human Person,“ *Caritas et Veritas* 5, no. 1 (2015): 135-143, DOI: 10.32725/cetv.2015.014.; Christian Spatscheck, „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“, *Sozial Extra* 32.5-6 (2008): 6-9.

³³ Sylvia Erben, „Solidarität,“ *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit* 8, no. 2 (2023): 113–15.

³⁴ Waltraud Meints-Stender und Dirk Lange, „Gegen imperiale Lebensweisen: Politische Urteilkraft als Praxis der Solidarität,“ in *Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung*, Hrg. Lara Kierot, Ulrich Brand und Dirk Lange (Wiesbaden: Springer VS, 2023), 3–14.

Als theoretische und empirische Grundlage für die Förderung der Solidarität durch Demokratiebildung können viele Quellen herangezogen werden. Kein Staat, insbesondere kein demokratischer, kann ohne ein Mindestmaß an Solidarität existieren. Die Berücksichtigung der Thematik kann auf zwei Wegen erfolgen: entweder mit dem bestehenden Referenzrahmen durch eine Aufwertung der Kompetenz „Wertschätzung von Gleichheit“, der Kompetenz „Respekt“ oder der „Gemeinwohlorientierung“. Es scheint jedoch in allen drei in Frage kommenden Kompetenzen nicht genau das gemeint, was Solidarität bedeutet. Insofern wäre der zweite Weg, die Erweiterung des Modells um die Kompetenz „Solidarität“, wohl zielführender. Diese Kompetenz müsste in der Folge näher definiert und operationalisiert werden. Dazu bietet sich an, verschiedene Solidaritätskonzepte zu diskutieren und vor allem auf die Frage nach der Inklusion von armutsgefährdeten oder armutsbetroffenen Personen oder Gruppen einzugehen.

Konklusion

Ungleichheit ist in allen Gesellschaften ein Problem. Dies gilt besonders für demokratische Staaten, die ein Versprechen von Chancengleichheit in sich tragen. Um der Erfüllung dieses Versprechens näher zu kommen – eine 100%-ige Einlösung wird es niemals geben können – ist nicht nur eine entsprechende Sozialpolitik nötig, sondern auch eine Bildungspolitik, die dafür sorgt, dass auch jene Bevölkerungsgruppen Chancen der Mitbestimmung haben, die aufgrund verschiedener Aspekte benachteiligt sind. Armutsbetroffene und Armutsgefährdete zählen zu diesen Gruppen und haben in den Bildungssystemen der meisten Staaten weniger Chancen auf Demokratiebildung als ökonomisch besser Situierte. Die Aufgabe von Staaten und staatlichen Akteurinnen und Akteuren, aber auch der Zivilgesellschaft und der Sozialwissenschaften besteht darin, diese Ungleichheit zu vermindern und durch verschiedene Maßnahmen der Demokratiebildung zu einer besseren Inklusion beizutragen. Diese Maßnahmen lassen sich zumindest in drei Kategorien gliedern: eine Stärkung des Unterrichts der Demokratiebildung in Schulen, eine Förderung von außerschulischen Demokratie-Erfahrungen und Demokratie-Kompetenzen durch Sozial- und Jugendarbeit sowie eine stärkere Betonung des Werts bzw. der Kompetenz „Solidarität“ im Rahmen von Bildungsmaßnahmen.