

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 Demokratielernen 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. Himmelmann 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 gesamt-kulturelle 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 Demokratielearnern (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 Demokratielearnens 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 Demokratielearnens 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 Aeppli 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