

# Demokratiekompetenz und demokratische Kompetenzförderung in der Berufsbildung



**HERMANN VEITH**  
Prof. Dr., Professur an der  
Georg-August-Universität  
Göttingen  
hermann.veith@sowi.uni-  
goettingen.de

**Demokratische Gesellschaften leben vom freiwilligen Engagement ihrer Bürger/-innen. Dies setzt Autonomie im Handeln, Denken und Urteilen voraus. Der klassische Begriff dafür heißt »Mündigkeit«. Er bezeichnet die individuelle Fähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern, ein aufgeklärtes, verantwortungsbewusstes und selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese Definition lässt jedoch die Frage offen, welche besonderen Kompetenzen zur Wahrnehmung politischer Teilhaberechte in demokratischen Gesellschaften erforderlich sind. Der folgende Beitrag gibt Antworten. Dazu werden Debattenhintergründe und ausgewählte Konzepte demokratischer Handlungskompetenz seit den 1990er-Jahren vorgestellt und darauf aufbauend die Möglichkeiten demokratischer Kompetenzförderung in der Berufsbildung skizziert.**

## Kompetenzen zur Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie

Wer von »Demokratiekompetenz« spricht, betont, dass die Fähigkeiten, die zur aktiven Wahrnehmung und konstruktiven Gestaltung der Bürgerrolle in der Demokratie erforderlich sind, gelernt werden müssen. Der Begriff bezieht sich dabei auf ein Set von psychischen Dispositionen und domänenspezifisch darstellbaren Handlungsanforderungen, die ihren Ursprung in der verfassungsrechtlich gesicherten politischen Selbstbestimmungspraxis freier und gleicher Bürger/-innen haben. Die Frage, worin genau diese Befähigungen zur demokratischen Teilhabe bestehen, kam zu Beginn der 1990er-Jahre im Kontext der Diskussion zum Umgang mit Politikverdrossenheit auf die Agenda.

Zur Erinnerung: Bei der ersten gesamtdeutschen Shell-Jugendstudie 1992 vertraten über 80 Prozent der befragten 13- bis 29-Jährigen in den alten und neuen Bundesländern die Auffassung, dass es in der Politik nur ums Geld gehen würde und Politiker/-innen nicht ehrlich wären (vgl. ZINNECKER/FISCHER 1992). Die Daten zeigten auch, dass Jugendliche nur gering daran interessiert waren, sich gesellschaftlich zu engagieren. Angesichts der tiefgreifenden wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen, die die Nachwendegesellschaft damals erschütterten – man denke hier auch an die Gewaltvorkommnisse in Hoyerswerda, Rostock, Mölln und Solingen –, wurden diese Trends mit Sorge beobachtet. In der politischen Bildungsarbeit drängte sich die Frage auf, wie man das Wegdriften von Jugendlichen stoppen und junge Menschen in konstruktiven Formen an demokratische Werte binden könne. Dabei nur auf politische Aufklärung zu setzen, erschien der Sachlage nicht angemessen. Denn »Demokratie«, so die pointiert zugespitzte

Einschätzung im neunten Jugendbericht, sei »nicht allein durch Lesen zu erfahren, sondern bedarf der Einübung und Erfahrung im alltäglichen Leben« (BMFSFJ 1994, S. 185). Die politische Bildungsarbeit müsse deshalb in allen Bereichen beteiligungsorientierter angelegt werden.

Mit Blick auf die Schule formulierte eine Gruppe namhafter Politikwissenschaftler/-innen und Politikdidaktiker/-innen den Sachverhalt nur kurze Zeit später so, dass es darum gehe, Schüler/-innen frühzeitig auf die aktive Wahrnehmung der »Bürgerrolle in der Demokratie« (DARMSTÄDTER APPELL 1996, S. 35) vorzubereiten. Dafür sei es erforderlich, den Erwerb demokratischer »Kompetenzen« in folgenden Dimensionen zu sichern:

- auf der Wissensenebene durch Vermittlung von Kenntnissen über »das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse und die dabei geltenden Regeln und über die Alltagswirklichkeit von Politik mit ihren Spannungen zu den Verfassungsnormen«;
- auf der Haltungsebene durch die Förderung der »Bereitschaft, Meinungsvielfalt und Meinungskonkurrenz in einer pluralistischen Gesellschaft auszuhalten, sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen und Kompromisse zu ertragen«;
- auf der Handlungsebene durch Gelegenheiten zum Erwerb demokratiespezifischer Fähigkeiten »zur Nutzung von Partizipationschancen« (ebd., S. 35).

Dieser letzte Aspekt spielte auch in der internationalen Bildungsdebatte eine wichtige Rolle. Dort ging es um Demokratisierung und »democratic participation« (DELORS u.a. 1996, S. 102). Der niederländische Politikwissenschaftler RUUD VELDHUIS legte für den Europarat ein Konzept vor, in dem er vier basale Aspekte von »democratic citizenship« unterschied:

- Wissen über politische Institutionen, Inhalte und Prozesse,
- Haltungen und Überzeugungen, die auf demokratischen Werten basieren,
- intellektuelle und methodische Fähigkeiten, die zur Informationsbeschaffung und zur politischen Urteilsbildung erforderlich sind und
- praktische Partizipationsfähigkeiten, die benötigt werden, um sich an politischen Prozessen und zivilgesellschaftlichen Aktivitäten systemangemessen zu beteiligen (vgl. VELDHUIS 1997, S. 15 ff.).

### Konzepte demokratischer Handlungskompetenz

Beide Vorschläge belegen, dass die Diskussion über Demokratiekompetenz national und international schon im Gang war, bevor sie im Sog der Rezeption der PISA-Studie 2000 und der daran anschließenden Debatte über schulische Bildungsstandards in der Politikdidaktik und den Bildungswissenschaften unter veränderten schul- und schulfachbezogenen Prämissen fortgesetzt wurde (vgl. HIMMELMANN/LANGE 2005). Dazu eine Auswahl von Beispielen:

- Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung legte 2004 ein konsensuell erarbeitetes Konzept vor, in dem drei Kompetenzbereiche »politischer Mündigkeit« unterschieden wurden: 1. politische Urteilsfähigkeit, 2. politische Handlungsfähigkeit im Sinn von Interessen artikulieren, Meinungen äußern, Aushandeln und Kompromisse schließen und 3. methodische Fähigkeiten wie Recherchieren, Analysieren oder Kommentieren (vgl. GPJE 2004).
- In einer später revidierten Fassung wurde selbstkritisch angemerkt, dass man die Wissensdimension und die volitionalen Aspekte vernachlässigt hätte. Man sprach nun von »Politikkompetenz« und unterschied vier Dimensionen: 1. Fachwissen, 2. politische Urteilsfähigkeit, 3. politische Handlungsfähigkeit sowie 4. Einstellung und Motivation (vgl. DETJEN u. a. 2012).
- In einem aktuelleren, zusammenfassenden Gutachten der VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT (VBW) wurde die Auffassung vertreten, dass sich drei zentrale Dimensionen von Demokratiekompetenz ausmachen lassen: 1. eine kognitive Dimension, die sowohl politisches Wissen als auch die darauf bezogenen Analyse- und Urteilsfähigkeiten umfasst, aber auch kommunikative und partizipative Handlungsfähigkeiten einschließt, 2. eine affektiv-motivationale, die u. a. politisches Interesse und Einstellungen zu Menschenrechten und Demokratie beinhaltet, und 3. eine volitional konative, die sich auf die Bereitschaft bezieht, überhaupt demokratisch zu handeln (vgl. vbw 2020, S. 49).
- Im aktuellen Referenzrahmen des Europarats steht die Teilhabe an der »demokratischen Kultur« (EUROPARAT 2023, S. 41) im Vordergrund. Die dafür erforderlichen Kompetenzen werden vier großen Bereiche zugeteilt:
  1. Werte, 2. Einstellungen, 3. Fähigkeiten, wobei damit v. a. personale und soziale Fähigkeiten gemeint sind, sowie 4. Wissen und kritisches Denken.

In allen hier dargestellten Konzepten demokratischer Handlungskompetenz sind kognitive Fähigkeiten beschrieben. Dazu zählen politisches Wissen und demokratiepolitisches Urteilsvermögen. Auch ist – wenngleich mit unterschiedlichen Gewichten – von politischen Grundhaltungen die Rede. Diese verweisen auf motivationale Einstellungen oder affektive Bindungen. Während frühe Konzepte ausdrücklich auch die Dimension »politische Handlungsfähigkeit« hervorheben, fällt auf, dass diese in den zuletzt genannten Konzepten kaum mehr eine Rolle spielt, so als ob demokratisches Handeln ohne einschlägiges Können nur mit gutem Willen und einem Set allgemeiner kognitiver und sozialer Fähigkeiten zu bewerkstelligen sei.

### Demokratiekompetenz

Demokratiekompetenz als Befähigung zur aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle ist jedoch qua Definition nicht ohne bereichsspezifische Handlungsfähigkeiten modellierbar. Um demokratisch handeln zu können, benötigt man gleichzeitig:

1. politisches und historisches Wissen (knowledge) über Herrschaftssysteme (polity), demokratiepolitische Inhalte (policy) und demokratische Prozesse (politics);
2. sozial und moralisch fundierte Urteilsfähigkeiten (intellectual skills), um in der Lage zu sein, gesellschaftliche, politische und historische Tatbestände differenziert, abwägend und verantwortungsbewusst normativ zu bewerten;
3. wertbasierte Haltungen (attitudes/values), die auf internalisierten Grundwerten (u. a. Menschenrechte, Würde, Toleranz, Respekt) und Rechtsvorstellungen (u. a. Gleichheit, Meinungsfreiheit, Gewaltenteilung, Wahlen) aufbauen;
4. demokratiespezifische Handlungsfähigkeiten (political skills), um in politisch angemessenen Formen zur Bestandssicherung und Weiterentwicklung der Demokratie beitragen zu können (vgl. Abb., S. 18).

Diese politischen Handlungsfähigkeiten haben ihren Quell- und Ankerpunkt in der verfassungsrechtlich geschützten »Selbstbestimmungspraxis« (HABERMAS 1999, S. 280) freier und gleicher Bürger/-innen. Wer demokratisch handeln will, muss in der Lage und bereit sein, seinen Willen an Regeln zu binden, die es ermöglichen, in Angelegenheiten, die die Interessen und Rechte aller Gesellschaftsmitglieder berühren, zu gemeinsam verantworteten und verantwortbaren Lösungen zu kommen (vgl. VEITH/FÖRSTER/WEISS 2020). Dazu ist es erforderlich:

## Abbildung

## Dimensionen der Demokratiekompetenz



- Menschen ohne Statusvorbehalte als Träger subjektiver Rechte anzuerkennen und bereit zu sein, deren Autonomie, Würde und Integrität im gemeinsamen Lebenszusammenhang zu schützen (Inklusion);
- politische Verantwortung in unterschiedlichen sozialen Rollen zu übernehmen und an der gemeinsamen Gestaltung der sozialen Lebenspraxis mitzuwirken (Partizipation);
- offen zu kommunizieren und im Prozess der politischen Meinungsbildung mit Informationen kritisch und verlässlich umzugehen (Transparenz);
- zwischen privaten und öffentlichen Interessen abzuwägen, Konflikte auszuhalten, Kontroversen auszutragen, abwägend zu argumentieren, um in fairen Verhandlungen zu verbindlichen Entscheidungen zu kommen (Deliberation);
- geltende Normen und Vereinbarungen mit Blick auf ihre Rechtsgrundlagen und ihre Verallgemeinerbarkeit kritisch zu hinterfragen und zu beurteilen (Legitimation);
- die Wirksamkeit von Abmachungen, Entscheidungen und Maßnahmen unter Abwägung der Ziele, Mittel und Ressourcen zu überprüfen, um gegebenenfalls getroffene Entscheidungen zu revidieren (Effizienz).

Politisches und historisches Wissen, sozial-moralisch fundierte Urteilsfähigkeiten sowie motivations- und haltungsbildende verinnerlichte demokratische Werte sind notwendig, aber ohne demokratiespezifische Handlungsfähigkeiten nicht hinreichend, um die Bürgerrolle in der Demokratie wahrzunehmen und auszugestalten.

### Demokratische Kompetenzförderung in der Berufsbildung

Wenn zur Demokratiekompetenz also auch domänenspezifische Handlungsfähigkeiten erforderlich sind, dann stellt sich die Frage, was die Einrichtungen der beruflichen Bildung zur demokratischen Kompetenzförderung beitragen,

nicht nur in Bezug auf die Inhalte, den Umfang und die Qualität der politischen Bildungsangebote, sondern auch mit Blick auf die praktischen Gelegenheiten zum Demokratielernen in Schule und Ausbildungsbetrieb.

Was die schulischen Bildungsangebote betrifft, ist die Auseinandersetzung mit politischen Themen im allgemeinbildenden Unterricht an den beruflichen Schulen verpflichtend. Die diesbezüglichen Rahmenlehrpläne unterscheiden sich je nach Bundesland und Berufsschulform. Die Schüler/-innen sollen aber nicht nur Wissen, sondern auch methodische Fertigkeiten (z.B. analysieren) und praktische Handlungsfähigkeiten (z.B. diskutieren) erwerben können. Vor allem aber geht es darum, sie zu befähigen, komplexe Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu beurteilen (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2015). All dies setzt voraus, dass die unterrichtlichen Lehr-/Lern-Prozesse in diesen Themenfeldern nach politikdidaktisch anerkannten Grundsätzen (Beutelsbacher Konsens) gestaltet werden. Die Lehrkraft und das Lernsetting sind Vorbild und Muster für eine demokratische Gesprächs- und Handlungskultur.

Darüber hinausgehend bietet der berufsfachliche Unterricht die Chance, demokratiepolitisch bedeutsame Fragen, die sich in einzelnen Branchen stellen oder mit Arbeitstätigkeiten verbunden sind, aufzugreifen und vertiefend zu behandeln. Das Lernfeldkonzept macht es hier möglich, Lernsituationen inhaltlich so anzulegen, dass auch berufsethische Fragen thematisiert und Probleme der ökologischen oder gesellschaftlichen Verantwortung aufgeworfen werden können. Durch die Verbindung von Lernfeldorientierung und Projektarbeit ist es zudem möglich, das Demokratielernen auch praktisch zu fördern. Indem die Schüler/-innen die Gelegenheit erhalten, selbstorganisiert und in kleinen Projektteams über mehrere Wochen gemeinsam mit ihren Lehrkräften an Lernaufgaben zu arbeiten, erhöht sich der prozessbezogene Koordinationsbedarf und macht kontinuierliche Absprachen erforderlich. Diese dienen aber nicht nur fachlichen Zwecken, sondern

auch der pädagogischen Begleitung, Aushandlung und Verständigung. Demokratielernen heißt hier, zu lernen, anderen mit Respekt zu begegnen (Inklusion), andere zu beteiligen (Partizipation), sachbezogen und offen zu kommunizieren (Transparenz), inhaltlich zu argumentieren, Gründe abzuwägen und Entscheidungen zu treffen (Deliberation). In solchen verständigungsorientierten Kooperations- und Aushandlungsprozessen lässt sich unmittelbar überprüfen, ob sich die Regeln, auf die man sich in der Projektarbeit geeinigt hat, im gemeinsamen Handeln bewähren (Legitimität). Und nicht zuletzt ist es erforderlich, sich zu vergewissern, ob der Aufwand, den man treibt, auch angemessen ist (Effizienz). Damit ist das Projektsetting, wenn es in dieser Weise pädagogisch gerahmt wird, für die Förderung demokratischer Handlungsfähigkeiten geradezu prädestiniert.

Da berufsbildende Schulen normalerweise Lernorte sind, an denen sich Menschen verschiedenster »Herkunft, Kultur, sexueller, politischer und weltanschaulicher Orientierung« (TIETZE 2021, S. 5) begegnen, bietet sich ihnen zumindest potenziell die Chance, das schulische Zusammenleben auf allen Ebenen in partizipativen und deliberativen Formen gemeinsam zu gestalten. Im Mitvollzug demokratischer Praktiken können die Schüler/-innen erfahren, dass sie dazugehören und Mitglieder einer inklusiven Schulgemeinschaft sind, in der wechselseitiger Respekt und gegenseitige Wertschätzung den Alltag bestimmen.

Im Unterschied dazu sind Ausbildungsbetriebe Sozialisationsinstanzen, in denen pädagogische Handlungsgrundsätze durch Unternehmensregeln und Alltagsnormen überlagert werden. Dadurch entstehen beruflich bestimmte Arbeitsbeziehungen, in denen fachqualifikatorische Ziele zumeist den Vorrang haben. Ausbildungsbetriebe sind jedoch auch dazu verpflichtet, die soziale und persönliche Entwicklung der Auszubildenden zu begleiten und den Erwerb »von demokratischen Kompetenzen« (BIBB 2021, S. 5) aktiv zu fördern. Mit Blick auf die politischen Bildungsleistungen sind die entsprechenden Richtlinien in den Standardberufsbildpositionen formuliert. Um die »Eigenverantwortung des Einzelnen am Arbeitsplatz« (ebd., S. 5) zu stärken, sollen die Unternehmen sicherstellen, dass sich die Auszubildenden mit dem Arbeits- und Tarifrecht auseinandersetzen können; ebenso mit Fragen der Gesundheitsprävention, des Umweltschutzes, der nachhaltigen Entwicklung und der Nutzung digitaler Technologien (vgl. ausführlich zu den Standardberufsbildpositionen den Beitrag von HACKEL in dieser Ausgabe). Ob dies über die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten, die häufig von Gewerkschaften durchgeführt werden, oder im Arbeitsprozess selbst geschieht, hängt von den Branchen, Betrieben und Unternehmensgrößen ab. Das gilt auch für die aktive Mitwirkung im Rahmen der betrieblichen Mitbestimmung. Darum ist es wichtig, dass in den Betrieben, in denen es keine Jugend- und Auszubildendenvertretungen gibt, das

Ausbildungspersonal demokratiesensibel agiert und mit Fortbildungsangeboten unterstützt wird. Wie demokratisch die Erfahrungen sind, die Auszubildende an ihren Arbeitsplätzen machen, hängt zwar auch vom Betriebsklima und den Arbeitsformen ab, aber noch entscheidender ist, wie respektvoll (inklusiv), teilhabefördernd (partizipativ), transparent und verständigungsorientiert (deliberativ) formell kooperiert und informell kommuniziert wird. ◀

## LITERATUR

BIBB: Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/dienstpublikationen/de/17281>

BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: 9. Jugendbericht. Bonn 1997

DARMSTÄDTER APPELL: Aufruf zur Reform der Politischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 47/1996. Bonn 1996, S. 34–38

DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; PADRÓN QUERO, M.; SAVANE, M. A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; MYONG W. S.; ZHOU, N.: Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris 1996

DETJEN, J.; MASSING, P.; RICHTER, D.; WEISSENO, G.: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012

EUROPARAT (Hrsg.): Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell. Straßburg 2023

GPJE – GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Taunus 2004

HABERMAS, J.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M. 1999

HIMMELMANN, G.; LANGE, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden 2005

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Rahmenrichtlinien für das Fach Politik in der Berufseinstiegschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule im Beruflichen Gymnasium – Einführungsphase. Hannover 2015

TIETZE, K.: Demokratieförderung in der beruflichen Bildung. Ausbilderinnen und Lehrkräfte als handelnde Akteurinnen. Düsseldorf 2021

VEITH, H.; FÖRSTER, M.; WEISS, M.: Demokratiekompetenz, Demokratieverstehen und Demokratieerziehung. In: BURTH, H.-P.; REINHARDT, V. (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen, Berlin, Toronto 2020, S. 29–46

VELDHUIS, R.: Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities. Straßburg 1997

VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster 2020

ZINNECKER, J.; FISCHER, A.: Jugendstudie '92. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 1. Opladen 1992, S. 213–282

(Alle Links: Stand 17.10.2024)