



Bundeskanzleramt

Bundesinstitut
für Sportwissenschaft



Wir helfen
dem Sport

David Jaitner · Christian Gaum

Konzepte der Demokratiebildung und politischen Bildung

Eine Expertise (nicht nur) für den organisierten (Vereins-)Sport



Gefördert vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft im Rahmen des Bundesprogramms gegen Extremismus und Menschenfeindlichkeit im Sport, gefördert vom Bundeskanzleramt aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

**SPORT
EHREN♥MT**

Gefördert durch:



Bundeskanzleramt

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

Impressum

Herausgeber

Bundesinstitut für Sportwissenschaft | BISp
Graurheindorfer Straße 198 · 53117 Bonn
publikation@bisp.de
www.bisp.de

Ansprechperson

Dr. Birte von Haaren-Mack
Birte.vonHaaren-Mack@bisp.de
Tel.: +49 228 99 640 9011

Stand

Oktober 2025

Erscheinungsjahr

2026

Jaitner, David; Gaum, Christian

Konzepte der Demokratiebildung und politischen Bildung

Eine Expertise (nicht nur) für den organisierten (Vereins-)Sport

ISBN: 978-3-96523-131-3

DOI <https://doi.org/10.4126/FRL01-006500658>

Kooperationspartner

Deutsche Sportjugend
im Deutschen Olympischen Sportbund e.V. (DOSB)
Otto-Fleck-Schneise 12
60528 Frankfurt am Main

Gestaltung

MedienMélange: Kommunikation!
Goetheallee 6, 22765 Hamburg

Bildnachweis

Umschlagfoto: gettyimages | mihailomilovanovic

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über „<https://portal.dnb.de>“ abrufbar.

David Jaitner · Christian Gaum

Konzepte der Demokratiebildung und politischen Bildung

Eine Expertise (nicht nur) für den organisierten (Vereins-)Sport

Vorwort



Sehr geehrte Damen und Herren,

Sport hat die einzigartige Fähigkeit, Menschen zu verbinden und Werte wie Teamgeist, Fairness und Respekt zu fördern. Der gemeinnützige organisierte Sport trägt maßgeblich dazu bei, die demokratischen Strukturen in unserem Land zu stärken und zu schützen.

In den letzten Jahren müssen wir jedoch eine besorgniserregende Zunahme extremistischer und menschenfeindlicher Haltungen und Handlungen in unserer Gesellschaft feststellen, die auch vor dem Sport nicht haltmachen. Extremistische und diskriminierende Ansichten finden im Sport manchmal nur verdeckte Verbreitung und sind für eingeweihte Szenekennerinnen und -kenner durch bestimmte „Codes“ erkennbar, zunehmend werden sie aber auch ganz unverhohlen zur Schau gestellt.

Als Staatsministerin für Sport und Ehrenamt setze ich mich mit Nachdruck dafür ein, allen Formen von Extremismus und Menschenfeindlichkeit entschieden entgegenzutreten.

Wir betrachten den Sport als einen wichtigen gesellschaftlichen Spiegel, der uns sowohl die Stärken des demokratischen Miteinanders als auch die bestehenden Herausforderungen vor Augen führt. Es liegt in unserer gemeinsamen Verantwortung, den Sport frei von Hass und Intoleranz zu halten und ihn als Raum der Vielfalt und Integration zu stärken.

Gemeinsam mit der Deutschen Sportjugend und dem Bundesinstitut für Sportwissenschaft wollen wir mit dem Bundesprogramm ein starkes Zeichen setzen: Extremismus, Antisemitismus, Rassismus ebenso wie alle anderen

Formen der Menschenfeindlichkeit haben im Sport und in unserer Gesellschaft keinen Platz!

Das Bundesinstitut für Sportwissenschaft hat drei sportspezifische Forschungsprojekte zu den Themen „Gesellschaftspolitische Einstellungen im Sport“, „Extremismusprävention im Sport“ sowie „Demokratieförderung und -bildung in Sportvereinen“ initiiert. Mit den vorliegenden Publikationen darf ich Ihnen die Forschungsergebnisse an die Hand geben. Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die mit ihren wertvollen Beiträgen dazu beitragen, extremistische und menschenfeindliche Einstellungen im Sport sichtbar zu machen, damit wir gemeinsam aktiv dagegen vorgehen können.



Dr. Christiane Schenderlein
Staatsministerin für Sport und Ehrenamt

Inhaltsverzeichnis



Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	4
1	Einleitung	8
2	Methodisches Vorgehen	12
3	Conceptual Diagram.....	16
3.1	Leben	17
3.2	Einsicht.....	21
3.3	Kritik.....	24
4	Wissenschaftliche Einordnung der Studie	28
5	Transfervorschläge für Sportvereine und den organisierten Sport	30
6	Fazit	38
7	Literatur	40

1 Einleitung



Demokratische Formen des Zusammenlebens und demokratische Regierungssysteme sind keine naturwüchsigen Selbstläufer, sondern müssen von Generation zu Generation unablässig gelernt und gelebt werden, um fortzubestehen und sich weiterzuentwickeln (Negt, 2016). Die Aufgabe, die Demokratie zu erhalten, ist in der politischen Moderne nicht auf das formale Bildungssystem (v. a. Schule) beschränkt, sondern als ein gesamtgesellschaftliches Projekt konzipiert, in dem soziale Felder mit und ohne expliziten pädagogischen Auftrag gleichermaßen mitverantwortlich sind. Freiwillige Vereinigungen und Körperschaften des Dritten Sektors (z. B. gemeinnützige Vereine, Non-Profit-Organisationen, zivilgesellschaftliche Initiativen, Stiftungen, Genossenschaften) spielen dabei eine Schlüsselrolle im nonformalen und informellen Bildungsbereich (Zimmer, 2007).

Sportvereine sind die zentrale freiwillige Organisationsform im Bereich des Sports in Deutschland und prägen das soziale Leben von Millionen Menschen (Feiler & Breuer, 2023). Der organisierte Sport stellt mit gegenwärtig fast 29 Mio. Mitgliedern in mehr als 86.000 Vereinen, davon über 10 Mio. Kinder und Jugendliche unter 27 Jahren (Deutscher Olympischer Sportbund, 2024), einen flächendeckenden freiwilligen Organisationsbereich dar, für den vielfältige demokratische Potenziale und eine demokratisierende Verantwortung programmatisch fest in den Selbst- und Fremdbeschreibungen verankert sind. Folgt man den gesammelten Anspruchsformulierungen aus Politik, Gesellschaft und Sportorganisationen, so sind Sportvereine „Schulen der Demokratie“ (Jaitner, 2017): Sie besitzen eine formale demokratische Verfassung, praktizieren demokratische Strukturen im Alltag, üben demokratische Verhaltensweisen ein, bieten demokratische Lernräume, leisten qua freiwilligem und ehrenamtlichem Engagement einen bedeutsamen Beitrag zur Ausgestaltung des demokratischen Zusammenlebens und sind als zivilgesellschaftliche Institutionen für die Stabilität demokratischer Regierungsformen unverzichtbar (z. B. Rittner & Breuer, 2004; Krüger et al., 2013).

Im Gegensatz zu diesen vielfältigen funktionalen Zuschreibungsroutinen ist die wissenschaftliche empirische Basis dazu allerdings vergleichsweise dünn und zeigt mitunter soziale Strukturen und Praktiken, in denen die Potenziale nicht oder nur anteilig den Möglichkeiten entsprechen. Die Gründe dafür sind vielfältig und komplex. Oftmals sehen sich die Sportvereine und die verantwortlichen Personen an der Basis beispielsweise mit Verweisen auf den sportbezogenen Vereinigungszweck oder das politische Neutralitätsgebot des organisierten Sports nicht in der Verantwortung für Demokratiebildung oder politische Bildung. Mitunter fehlt es auch an Bewusstsein für die demokratischen Möglichkeiten in Sportvereinen oder es mangelt trotz einer grundlegenden Bereitschaft und guter Absichten an Wissen und Kompetenzen, um die demokratisch und politisch bildenden Potenziale der unterschiedlichen Strukturen und Aktionsräume in Sportvereinen in die Praxis umzusetzen (z. B. Ahlrichs & Jaitner, 2025; Jaitner, 2017; Quade et al., 2024; Richter et al., 2016b).

Die Möglichkeit, Demokratiebildung und politische Bildung umzusetzen (z. B. in Sportvereinen), setzt wesentlich Konzepte voraus, die in der Praxis Anschluss finden. Konzepte bieten strukturierte Orientierung in der Planung, schaffen Handlungswissen für die Umsetzung und ermöglichen Reflexionen über bestehende Strukturen und vollzogene Praktiken. Im wissenschaftlichen Diskurs setzt sich in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe von Fachdisziplinen intensiv damit auseinander, wie das Konzept der Demokratie normativ zu fassen ist und wie auf Grundlage dieser unterschiedlichen Demokratiekonzepte Demokratiebildung und politische Bildung in verschiedenen gesellschaftlichen Settings begründet, konzipiert und inszeniert werden können. Diese scheinen allerdings bislang nur disziplinintern gebündelt zu sein und noch nicht flächendeckend für die Praxis der Sportvereine aufgearbeitet und zur Verfügung gestellt worden zu sein.

Um den Möglichkeitsraum für Demokratiebildung und politische Bildung in Sportvereinen systematisch und konkret zu bestimmen, entwickeln wir in dieser Studie deshalb eine grafisch gestützte Übersicht, die ausgewählte wissenschaftliche Konzepte der Demokratiebildung und der politischen Bildung disziplinübergreifend thematisch bündelt und in eine fundierte Praxishilfe für den organisierten Sport überführt. Gemeinsamer Kern der gebündelten Konzepte ist „demokratische Politik“, die auf verschiedenen „soziale[n] Aggregatsebene[n]“ (May, 2007, S. 95 f.), d.h. unterschiedlich komplexen sozialen Kontexten (z. B. Interaktion, Gruppe, Organisation, System), Ausdruck findet. Die Auswahl der wissenschaftlichen Disziplinen orientiert sich an den sozialen Strukturen und Aktionsräumen, die Sportvereine auf Organisations- und Interaktionsebene für Demokratiebildung und politische Bildung anbieten

können (Thieme, 2017), z. B. Gremienarbeit und Mitgliederversammlungen, temporäre Arbeitsgruppen, sportliche Aktionsformen und weitere Bewegungs- und Freizeitangebote, Fortbildungen und Workshops, Vereinsfeste und -feiern, gemeinsame Ausflüge und Reisen oder sonstige informelle gesellige Gelegenheitsräume im alltäglichen Vereinsleben.

Auf diese Weise entsteht ein grundlegender Vorschlag, der mit einer gewissen Reichweite bestehende Konzepte zu Demokratiebildung und politischer Bildung über disziplinäre Fachgrenzen hinaus systematisch ordnet und zugleich mitunter nur unzureichend vorhandenes oder fehlendes Orientierungs-, Handlungs- und Reflexionswissen für die praktische Umsetzung von Demokratiebildung und politischer Bildung in Sportvereinen anbietet.

2 Methodisches Vorgehen



Die konzeptuelle Übersicht folgt der Idee des *Visual Thinking* und wird methodisch in Form eines *Conceptual Diagrams* umgesetzt. Methoden des *Visual Thinking* nutzen visuelle Darstellungen, um komplexe Gegenstände durch eine grafische Visualisierung von Konzepten zu strukturieren und zu kommunizieren (Ravetz & Ravetz, 2017). *Conceptual Diagrams* sind Visualisierungsformate, die sich für die thematische Kategorisierung und Strukturierung von nicht-hierarchischen Wissensstrukturen eignen. Ausgehend von einem Ausgangskonzept, das als Container fungiert, werden dabei zentrale Kategorienfelder des Ausgangskonzepts systematisch identifiziert und grafisch zueinander ins Verhältnis gesetzt (Eppler, 2006).

Für das *Conceptual Diagram* sind wissenschaftliche Ansätze zu Demokratiebildung und politischer Bildung als Ausgangskonzepte gesetzt. Die thematische Kategorisierung und Strukturierung erfolgte auf Grundlage eines mehrschrittigen Vorgehens (Tabelle 1). In einem ersten Schritt haben wir von März bis Mai 2024 Expertengespräche mit 20 Fachforschenden aus sechs Fachdisziplinen geführt. Die Auswahl der Disziplinen erfolgte anhand des Potenzials, zur Förderung von Demokratiebildung und politischer Bildung im organisierten (Vereins-)Sport beizutragen. Die Gespräche dienten dazu, gemeinsam mit den Fachleuten den gegenstandsbezogenen Diskurs in ihrer Fachdisziplin zu erschließen und relevante Marker zu setzen (z. B. Diskursstränge, Kernkonzepte, Leitunterscheidungen, Schlüsselpublikationen). Die Gespräche fanden digital statt und dauerten zwischen 24 und 93 Minuten (Mittelwert: 45 min). Für jedes Gespräch wurde ein Memo von ca. 1.500 Wörtern angefertigt.

In einem zweiten Schritt folgte eine umfassende Phase der Textarbeit. Für jede Disziplin wurde auf Basis der Gespräche mit den Fachleuten ein Kanon an wissenschaftlichen Ausgangstexten (v. a. Schlüsselpublikationen, Übersichtsarbeiten, Handbücher) festgelegt, die jeweils als Ausgangspunkte für weitere Referenztexte dienten. Insgesamt wurden auf diese Weise 258 Texte in die Modellierung des *Conceptual Diagrams* einbezogen und in einem zweiten Schritt systematisch analysiert. Die Textanalyse zielte darauf, disziplinübergreifende thematische Kernkategorien von Demokratiebildung und politischer Bildung hermeneutisch herauszuarbeiten und diese jeweils inhaltlich ausdifferenzieren. In Anlehnung an die Ordnungskriterien von Sant (2019) war die Lektüre der Texte durch vier thematische Fokuskriterien gerahmt:

- a) Primärer Bildungsmodus des Konzepts
- b) Demokratie- und gesellschaftstheoretische Grundannahmen des Konzepts
- c) Soziale Aggregatsebene(n) und Setting(s) des Konzepts
- d) Zielgruppe(n) des Konzepts

Auf diese Weise entstand ein disziplinübergreifendes thematisches *Conceptual Diagram*, in dem die primären Bildungsmodi der wissenschaftlichen Konzepte als strukturierende Kernkategorien angesetzt sind und durch Unterkategorien inhaltlich ausdifferenziert wurden.

In einem dritten Schritt wurde das Diagramm in Rücksprache mit ausgewählten Personen aus den wissenschaftlichen Fachgesprächen ($n = 8$) und im Rahmen eines Praxisworkshops mit Aktiven aus Sportvereinen und dem organisierten Sport ($n = 13$) kommunikativ validiert.

Tab. 1: Übersicht zur methodischen Herangehensweise

Arbeitsschritt		Zusammensetzung des Samples (n)
1. Expertengespräche mit Fachforschenden (n = Interviews)		Politische Bildung / Politikdidaktik (7)
		Sozialpädagogik / Soziale Arbeit (4)
		Geschichtswissenschaft/Geschichtsdidaktik (3)
		Allgemeine Erziehungswissenschaft (2)
		Demokratiepädagogik (2)
		Sportpädagogik/Sportwissenschaft (2)
2. Textarbeit (n = Texte)		Politische Bildung / Politikdidaktik (94)
		Sozialpädagogik / Soziale Arbeit (53)
		Demokratiepädagogik (38)
		Geschichtswissenschaft/Geschichtsdidaktik (32)
		Sportpädagogik/Sportwissenschaft (32)
		Allgemeine Erziehungswissenschaft (17)
		Museumspädagogik (4)
3. Kommunikative Validierung (n = Interviews)	Wissenschaft	Politische Bildung / Politikdidaktik (2)
		Sozialpädagogik / Soziale Arbeit (2)
		Sportpädagogik/Sportwissenschaft (2)
		Demokratiepädagogik (1)
		Geschichtswissenschaft/Geschichtsdidaktik (1)
	Organisierter Sport	Sportverein (10)
		Sportverband (3)

3 Conceptual Diagram



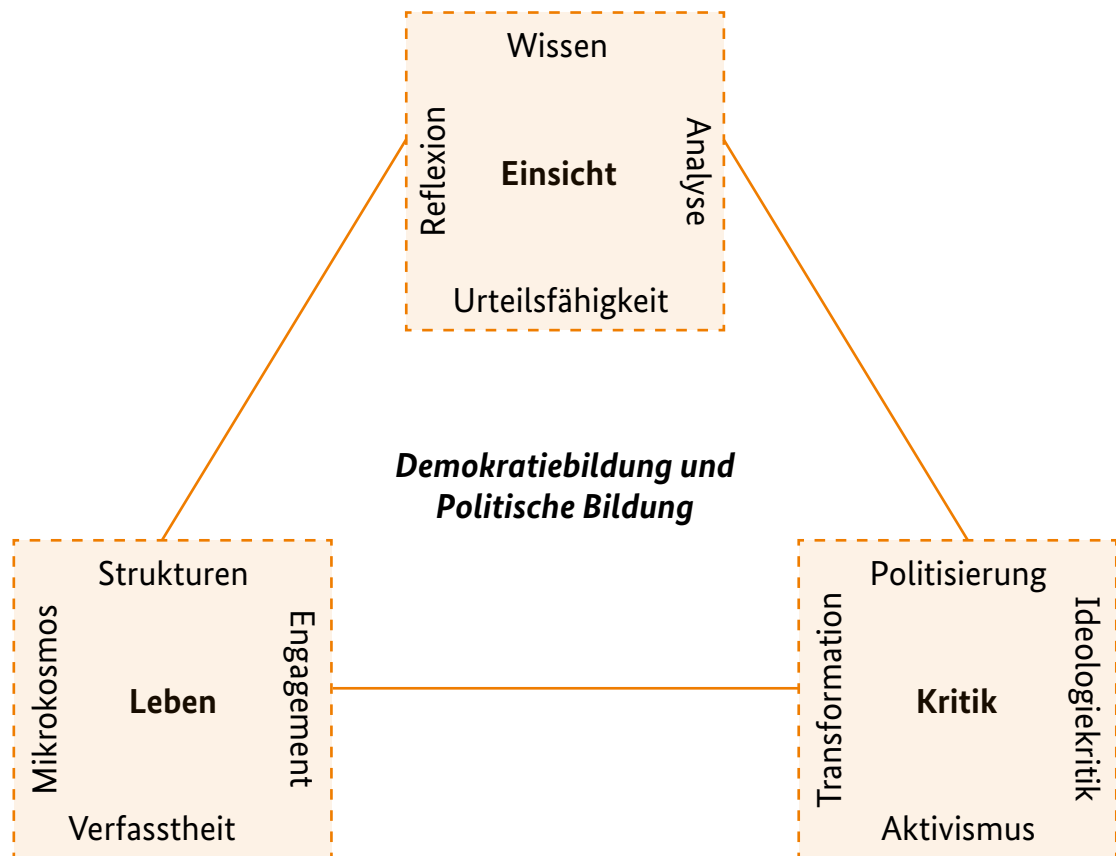


Abb. 1: Conceptual Diagram

Die konzeptuelle Übersicht, die auf diesem Weg entstanden ist, umfasst drei disziplinübergreifende thematische Kernkategorien, die jeweils einen primären Bildungsmodus, d. h. eine maßgebliche Art und Weise, in der sich Demokratiebildung oder politische Bildung vollzieht, bezeichnen: Leben, Einsicht und Kritik. Die Kernkategorien stehen gleichbedeutend zueinander und sind durch jeweils vier Unterkategorien inhaltlich ausdifferenziert und konkretisiert (Abbildung 1).

3.1 Leben

Eine erste Gruppe von Konzepten zu Demokratiebildung und politischer Bildung ist im primären Bildungsmodus *Leben* gebündelt. Die Kernkategorie orientiert sich an einem Bedeutungsstrang, der den Begriff seit der klassischen griechischen Philosophie normativ auf das Leben des Menschen in der geschichtlichen Welt festlegt und an ethische Grundfragen bindet (v. a.

Aristoteles, J. Dewey, H. Arendt). Leben (*bios*) ist, folgt man diesem Bedeutungsstrang, damit auf die Art und Weise orientiert, wie Menschen gut und richtig leben und zusammenleben können, und zeigt sich je unterschiedlich in den verschiedenen Formen der menschlichen Daseinsgestaltung (z. B. Genuss, praktische Tätigkeiten, Kontemplation). Die gelungene politische Praxis des Lebens und der Lebensführung (*bios politikos*) setzt an der sozialen und politischen Natur der menschlichen Gattung (*zoon politikon*) an und bezieht sich maßgeblich auf diejenigen praktischen Lebenszusammenhänge, die auf soziales Handeln, aktive Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens und politisches Engagement in einem demokratischen Gemeinwesen ausgerichtet sind. Das demokratische Politische ist so als menschliches Vermögen angelegt, kommt dadurch allerdings nicht zwangsläufig praktisch gegeben, sondern muss handelnd erzeugt werden, um eine gute praktische Lebensform zu erreichen (Karafyllis, 2012).

Konzepte, die Demokratiebildung und politische Bildung primär in diesem Sinnzusammenhang verorten, sind in der schulischen Demokratiepädagogik, in der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit und in der Sportpädagogik angesiedelt und können entlang der Unterkategorien *Strukturen*, *Verfasstheit*, *Mikrokosmos* und *Engagement* näher beschrieben werden. Demokratietheoretisch orientieren sich die Entwürfe an beteiligungszentrierten normativen Demokratietheorien, insbesondere an Ideen republikanischer Konsensdemokratien (z. B. Aristoteles, J.-J. Rousseau), am Verständnis einer Demokratie des fairen Kompromisses nach der deliberativen Demokratietheorie (J. Habermas) und an der pragmatistischen Demokratietheorie (J. Dewey).

Demokratiepädagogische Konzeptionen sind grundsätzlich auf das Setting Schule konzentriert und werden sowohl in der Schulpädagogik als auch in verschiedenen schulischen Fachdidaktiken (v. a. Politik, Sozialkunde/Sozialwissenschaften) diskutiert (z. B. Beutel & Fauser, 2007; Edelstein, 2014; Beutel et al., 2022; Grammes, 2025). Die Entwürfe entstehen in den 1990er-Jahren im Zusammenhang mit demokratiebezogenen Schulentwicklungsvorhaben und etablieren sich im Zuge des Bund-Länder-Kommissionsprogramms (BLK) „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein & Fauser, 2001). Demokratie fungiert in den Konzeptionen als grundlegendes Gestaltungsprinzip von Schule. Indem das institutionelle Setting und die darin verorteten Lernräume für demokratische Verhältnisse sorgen und vielfältige Partizipationsanlässe bieten, entsteht ein Handlungsraum, in dem die Lernenden den Sinn von Politik und Demokratie selbsttätig erfahren können. Die Schule ist so als Modell-Polis für mikropolitische Prozesse im sozialen Nahbereich gedacht, in der die Kinder und Jugendlichen lernen, grundlegende Werte des menschlichen Zusammenlebens (wie Grund- und Menschenrechte, Respekt, Toleranz, Gerechtigkeit) zu teilen und sich danach zu verhalten, v. a.

„Positionen zu klären und gegen andere Positionen zu verteidigen, abzuwägen, Lösungen abzustimmen, über Handlungsprobleme zu verhandeln, zwischen unterschiedlichen Optionen

zu wählen, den Sinn von Abstimmungen zu begreifen, Aufgaben und damit Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zu teilen, entsprechend ‚Macht‘ auszuüben und Einfluss zu gewinnen, Ämter wahrzunehmen und sich für Handlungen in Ämtern zu rechtfertigen“ (Edelstein & Fauser, 2001, S. 22f.).

Die Umsetzung erfolgt maßgeblich über eine demokratische Schulkultur und erfahrungsorientierte didaktische Konzepte (Beutel et al., 2022, Kap. VII), z. B. Mikromethoden demokratischen Sprechens (wie Deliberation, Rhetorik, Debatte), außerschulische Formate (wie Projektarbeit, Service Learning / Lernen durch Engagement) und formalisierte Formen der Mitbestimmung (wie Klassenrat, Schülervertretung, Schulforum, partizipative Leistungsbeurteilung, Streit-schlichtende).

Ansätze aus dem Bereich *Sozialpädagogik / Soziale Arbeit* sind in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit verortet und thematisieren entweder die immanenten Demokratiebildungspotenziale von institutionalisierten pädagogischen Handlungsfeldern (z. B. Kindertagesstätten, Vereine und Verbände, Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit) oder Möglichkeiten, Positionen der Adressatinnen und Adressaten über die Handlungsfelder hinaus in der kommunalen Umwelt öffentlich sichtbar zu machen.

Der Ansatz der sogenannten „Hamburger Schule“ bietet ein Konzept der Demokratiebildung, das die Bedeutung interner Strukturen hervorhebt (z. B. Richter, 2001; Sturzenhecker & Richter, 2010; Riekman, 2011; Richter et al., 2016b; Ahlrichs, 2019). Sozialpädagogische Demokratiebildung in diesem Sinne ist konzipiert als „Aneignung von Demokratie durch Demokratie, die die Subjekte im sozialen Zusammenhang der Organisationen der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit praktizieren“ (Sturzenhecker, 2013, S. 327). Im Zentrum steht der Begriff einer pädagogischen Partizipation, die demokratie-, gesellschafts- und bildungstheoretisch fundiert und v. a. für die Organisationsstrukturen freiwilliger Vereinigungen begründet ist. Freiwillige Vereinigungen, insbesondere Verbände und Vereine, sind in Anlehnung an Habermas (1981) Insti-

tutionen der zivilgesellschaftlichen Lebenswelt (zsfd. Richter, 2019), die sich durch freiwillige Mitgliedschaft, Orientierung an den Mitgliederinteressen, ehrenamtliche Mitgliedschaft, demokratische Entscheidungsstrukturen, Offenheit und Machtarmut auszeichnen (vgl. Bühler et al., 1978). Diese Strukturmerkmale bieten eine maßgebliche Basis, um demokratische Selbstverwaltung und Mitbestimmung erfahrungsorientiert zu lernen. Bildung ist dabei als „Erziehung in Mündigkeit zur Mündigkeit“ (Richter, 1991, S. 150) angelegt, d.h., die adressierten Personen müssen sich den Status der Mündigkeit nicht erst aneignen, sondern sie werden von Beginn an als mündige Subjekte anerkannt, die fähig sind, Fragen, Themen und Konflikte, von denen sie betroffen sind, einzubringen, kommunikativ auszuhandeln und zu entscheiden. Die Möglichkeit der Partizipation ist dabei strukturell in Rechten und Verfahren verankert (z.B. Kinderrechte, Satzung/Leitbild). Die demokratisch bildenden Erfahrungsmöglichkeiten sind auf verschiedenen Ebenen möglich. Richter et al. (2016a, S. 109 ff.) unterscheiden dazu zwei grundsätzliche Möglichkeiten:

- Als Regierungsform orientieren sich Demokratie und Partizipation an der Idee liberaler Expertendemokratie. Fachleute sind z.B. pädagogische Fachkräfte oder Ehrenamtliche, denen in freiwilligen Vereinigungen durch Position oder Qualifizierung eine bestimmte Macht zugeschrieben wird, Entscheidungen über die Regelung des gemeinsamen Alltags mit Kindern und Jugendlichen zu fällen. Für die Kinder und Jugendlichen sind dabei weitgehende demokratische Rechte eingeräumt, v.a. das Wahlrecht über die Freiwilligkeit der Teilnahme.
- Als Lebensform orientiert sich Demokratie in freiwilligen Vereinigungen an der deliberativen Demokratietheorie und zeigt sich beispielsweise in den deliberativen Formen der formalen Mehrheitsdemokratie (z.B. Jugendgremien), der nonformalen Mehrheitsdemokratie (z.B. Team im Sportverein) und der informellen Konsensdemokratie (z.B. Interaktionen zwischen Heranwachsenden oder Heranwachsenden und Erwachsenen).

Nach außen gerichtete sozialpädagogische Konzepte berücksichtigen, dass Fragen, Themen und Konflikte von Kindern und Jugendlichen oftmals über die inneren Angelegenheiten einzelner Handlungsfelder hinausgehen, und zielen darauf, für diese Angelegenheiten politische Partizipationsstrukturen in der kommunalen Umwelt herzustellen und zu nutzen. Auf diese Weise entstehen pädagogische Räume, um das demokratische Verständnis und die Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen zu stärken, und zugleich können sich Kommunen als öffentliche Entitäten und demokratische Möglichkeitsräume entwickeln.

Die sozialpädagogische Jugendengagementforschung beispielsweise thematisiert in diesem Zusammenhang institutionalisierte Formate der kommunalen Interessenvertretung, die seit den 1960er-Jahren in vielen deutschen Gemeinden, Städten und Landkreisen entstanden sind (z.B. Hafeneger & Niebling, 2008; Roth & Stange, 2022). Die Formate (z.B. Parlamente, Beiräte, Stadt- und Gemeinderäte, Foren) sind dabei mit einem politischen Mandat zur Mitgestaltung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ausgestattet und vertreten die Interessen der Zielgruppen gegenüber den jeweiligen kommunalen Ebenen und der Verwaltung. Teilweise verfügen die Gremien auch über einen eigenen Haushalt, über den frei oder in Absprache verfügt werden kann.

Auch im Konzept der kommunalen Sozialpädagogik von Maykus (2017) spielen demokratisch bildende Partizipationserfahrungen eine bedeutende Rolle. Im Rahmen der Grundidee, einen integrativen Ansatz für die Theorie und Praxis pädagogischen Handelns in Stadtteilen und Gemeinden zu entwickeln, kommt kommunalen Bildungslandschaften und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Bedeutung zu (Maykus, 2023). Kinder- und Jugendarbeit ist dabei nicht nur auf soziale Integration der adressierten Personen begrenzt, sondern zielt darauf ab, Heranwachsende dazu zu ermutigen und zu befähigen, ihre Interessen und Anliegen aktiv in kommunale Diskurse und Entscheidungsprozesse einzubringen. In diesem Zusammenhang ist die Praxis, Partizipation in demokratischen Strukturen „alltäglich erfahrbar“



Abb. 2: Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation (Derecik & Menze, 2019, S. 58)

(Maykus, 2021, S. 797) zu machen, ein wesentliches Handlungsprinzip, um Räume für eine urteils-, entscheidungs- und handlungsfähige Subjektbildung zu ermöglichen und öffentliche Nahbereiche politisch mitzugestalten. Konkret kann dies beispielsweise dadurch umgesetzt werden, dass Jugendliche ihre Orte (z.B. Jugendhäuser, Vereine) als kommunale Beteiligungsorte repräsentieren, sich in kommunalen Initiativen und Projekten engagieren oder sich in parlamentarische Partizipationsforen (wie Stadtteilerat, Jugendparlament) wählen lassen.

Sportpädagogische Ansätze im Bildungsmodus Leben adressieren den Wert, den Bewegungs-, Spiel- und Sporträume für Demokratiebildung und politische Bildung haben können. Den größten Schwerpunkt des Fachdiskurses bilden Beiträge zur Förderung von demokratischer Partizipation. Während Messmer (1995) den Partizipationsbegriff in seinem „Modell pädagogischer Partizipation“ noch als allgemeines didaktisches Grundprinzip in einer progressiven Lernkultur thematisiert, um bspw. fachliche Zielsetzungen auch im Sportunterricht

umzusetzen, greifen die Arbeiten von Derecik et al. (z.B. Derecik et al., 2013, 2018; Derecik & Menze, 2018, 2019) den erziehungswissenschaftlichen Partizipationsdiskurs explizit „unter einer demokratiepädagogischen Perspektive“ (Menze et al., 2019, S. 248) auf. Gelingende demokratische Partizipationsförderung ist dabei wesentlich an die Grundidee gebunden, dass diese „nicht erst gelernt werden muss, sondern durch das aktive Handeln erlebt und erfahren werden sollte“ (Derecik & Menze, 2019, S. 52). Basierend auf Vorarbeiten aus der Schul- und Sportpädagogik (v.a. Eikel, 2007; Messmer, 2013) werden verschiedene Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung ausgelotet, die verschiedene sportive Settings (v.a. Sportunterricht, außerunterrichtliche Bewegungsangebote im Ganztage) für eine „Erziehung zum demokratischen Handeln“ (Derecik & Menze, 2019, S. 55) bieten, und in ein „Modell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation“ überführt, das Zieldimensionen, Orte und Handlungsformen demokratischer Partizipation für den Schulsport aufzeigt (Abbildung 2).

3.2 Einsicht

Eine zweite Gruppe von Konzepten zu Demokratiebildung und politischer Bildung ist im Bildungsmodus *Einsicht* verortet. Die Kernkategorie ist an einer geisteswissenschaftlichen Bedeutungslinie ausgerichtet, die den Begriff als eine bestimmte Weise des geistigen Zugangs zu Sachverhalten oder zum eigenen Selbst markiert. Einsicht zu erlangen, bedeutet dabei, so in etwas hineinzusehen, dass zunächst verschlossene oder undeutliche Sachverhalte oder Verhältnisse zum eigenen Selbst wesentlich erfasst und in den zugrunde liegenden Struktur- und Sinnzusammenhängen durchschaut sind. Die so bestimmte Art und Weise des Zugangs beruht dabei grundlegend auf situationsbezogenen Formen des Wissens und Könnens, hat allerdings immer auch einen Handlungsbezug. Einsicht in dieser Bedeutung ist stets eine Voraussetzung für Handeln und Entscheiden, in der aristotelischen Philosophie mithin die Grundbedingung für praktische Weisheit (*phronesis*), d.h. die Voraussetzung für die Tugend der praktischen Vernunft (*praktikos nous*), richtiges Handeln und angemessene moralische Entscheidungen (Halbfass & Müller, 1972).

Entwürfe, die Demokratiebildung und politische Bildung auf diese Weise konzipieren, sind in schulischen Fachdidaktiken (z.B. Politik/Sozialwissenschaften, Geschichte, Sport), in der außerschulischen politischen Bildung, in der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit und in der allgemeinen Sportpädagogik verortet und können entlang der Unterkategorien *Wissen*, *Analyse*, *Urteilsfähigkeit* und *Reflexion* konkreter umrissen werden. Demokratietheoretisch orientieren sich die Entwürfe vielfältig in einem Spektrum, das sich insbesondere aus liberal-repräsentativen oder beteiligungszentrierten Demokratietheorien speist.

Fachdidaktische Konzepte für den schulischen Unterricht sind auf das formale Bildungssystem gerichtet und thematisieren politisches Lernen im schulischen Unterricht und in der Institution Schule. Politische Bildung gilt dabei als Unterrichtsprinzip, das die politische Dimension der Bildungsinhalte als Querschnittsaufgabe aller

Unterrichtsfächer festsetzt, und ist seit den 1960er-Jahren als eigenständiges Unterrichtsfach verankert (May & Partetzke, 2023).

Politikdidaktische Fachentwürfe, die der Kernkategorie *Einsicht* zugeordnet werden können, sind primär politikwissenschaftlich begründet. Die Konzepte agieren auf der Basis verschiedener demokratischer Politikbegriffe, die jeweils bestimmte Ausschnitte der politischen Realität sichtbar machen (May, 2007, S. 88 ff.). Kennzeichnend für die Ansätze ist eine Ausrichtung an Strukturen, Prozessen und personalen Voraussetzungen des politischen Systems, ein Fokus auf kognitive Operationen und eine didaktisch aufbereitete Vermittlung. Einige Fachentwürfe orientieren sich in diesem Zusammenhang maßgeblich an curricular festgelegten Inhalten. Für Patzelt (2005) beispielsweise geht es im Politikunterricht maßgeblich darum, ein Grundverständnis für die Funktionsweise politischer Systeme und die Prinzipien der Demokratie zu vermitteln, damit kein latenter Verfassungskonflikt entsteht und sich die Menschen eine realistische Einschätzung des politischen Systems aneignen (z.B. Einsicht, dass demokratische Verfahren eine gewisse Zeitperspektive mit sich bringen, um Entscheidungen zu treffen). Maßgebliche Ansatzpunkte für die Umsetzung sind dabei Wissen über Demokratie und der Erwerb verschiedener Deutungsmuster von Demokratie und ihrer institutionellen Umsetzung (z.B. Repräsentation, Parlamentarismus, Wahlen). Die Orientierung an curricularen Inhalten ist auch im Kompetenzmodell von Weißeno et al. (2010) leitend. Zentrales Element des Modells sind „Konzepte der Politik“ (z.B. Macht, Herrschaft, Gerechtigkeit, Staat, Recht, Demokratie), die als grundlegende Kategorien dienen, um komplexe Zusammenhänge und Prozesse der politischen Welt verstehen und einordnen zu können. Da diese Konzepte entscheidend sind, um tiefgehende Einsichten in politische Phänomene zu erlangen, sind diese als Grundwissen, das die Schülerschaft am Ende der Schullaufbahn inkl. jeweils kontrastierender Fehlkonzepte verinnerlicht haben soll, gesetzt. Im Gegensatz zu curricular orientierten Fachentwürfen betonen subjektorientierte Ansätze die Perspektive der sich bildenden Lernenden (z.B. Autorengruppe

Fachdidaktik, 2011). Auf diese Weise geraten insbesondere die personalen Voraussetzungen in den Blick. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, politische Situationen zu analysieren, verschiedene Perspektiven einzunehmen und begründet eigenständige politische Werturteile zu fällen. Wissen hat in diesen Ansätzen damit keinen kanonisierten Status, sondern eine dienende Funktion, d. h. wird situativ angeeignet, um Lösungen für politische Problemstellungen, die auf den Erfahrungen und Fragen der Lernenden aufbauen, zu entwickeln.

In der Fachdidaktik Geschichte entwickeln insbesondere Ansätze, die historisch-politisches Lernen seit den 1970er-Jahren geschichtstheoretisch begründen (z. B. Jeismann, 1977; Rüsen, 1983; Körber et al., 2007; Thünemann & Jansen, 2018), Fachentwürfe, die maßgeblich auf Einsicht der Lernenden abstellen. Die Konzepte orientieren sich grundständig an der Erkenntnisperspektive und den Arbeitsweisen der Geschichtswissenschaft und zielen darauf, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, das der Alterität verschiedener historischer Epochen Rechnung trägt und Orientierung bietet. Geschichtsbewusste Menschen in diesem Sinn sind in der Lage, die Geschichten der jeweiligen Zeit aus sich selbst heraus in einem Modus der „Besonnenheit“ (Jeismann, 1992, S. 566) zu analysieren und sachlich zu beurteilen, um das Geworden-Sein der Gegenwart kognitiv zu durchdringen, kompetent an Geschichtskultur teilzuhaben und reflektierte historische Identitäten auszubilden. Neben der Leitidee, dass eine derartig systematische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, unabhängig von den jeweiligen Lerngegenständen, grundsätzlich einen Beitrag zur Realisierung des Humanums und für aufgeklärte plurale Gesellschaften leistet, besteht auch ein Diskursstrang, der auf die Geschichte demokratischer Entwicklungen vor und nach dem Nationalsozialismus gerichtet ist und diese besonders betont (Barricelli, 2018).

In der Sportdidaktik lassen sich Arbeiten, die Demokratiebildung im Sportunterricht aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Lehrens und Lernens konzipieren, der Kernkategorie *Einsicht* zuordnen. Ahns und Amesberger

(2020) beispielsweise konzipieren den schulischen Sportunterricht als einen didaktisch arrangierten Lernraum, in dem demokratische Urteils- und Handlungskompetenzen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch vermittelt und erlebt werden können. Zur didaktischen Orientierung unterscheidet der Ansatz dabei zwischen leiblichen, sozialen, materialen und kognitiven (Demokratie-)Erfahrungsdimensionen und formuliert übergeordnete didaktisch-methodische Prinzipien (z. B. Reflexion, Partizipation, Kooperation, Offenheit, demokratischer Unterrichtsstil), die für ein Gelingen der demokratiebildenden Potenziale des Unterrichtsfaches bedeutsam sind.

Konzepte der außerschulischen politischen Bildung sind im Bereich der nonformalen Bildung verortet und können entlang des Lebensalters in Entwürfe zur außerschulischen politischen Jugendbildung und Ansätze der politischen Erwachsenen- und Weiterbildung differenziert werden. Im Gegensatz zur schulischen Politikdidaktik markiert die außerschulische politische Bildung ein heterogenes pädagogisches Feld mit sehr unterschiedlichen Strukturen, Angeboten, Bildungsorten und Trägern (z. B. Verbände, Bildungsstätten, Gewerkschaften und Kirchen, Volkshochschulen, Stiftungen der politischen Parteien), das in verschiedenen theoretisch-konzeptionellen Horizonten fundiert ist (Hafeneger, 2009).

Konzepte der außerschulischen politischen Jugendbildung folgen den Prinzipien der allgemeinen Jugendarbeit (v. a. Freiwilligkeit, Stärkenorientierung, Partizipation, Offenheit, Selbstbildung) und sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Querschnittsaufgabe und eigenständiges Feld der Kinder- und Jugendarbeit rechtlich gerahmt. Spezielle Ansätze der außerschulischen politischen Kinder- und Jugendbildung, die der Grundidee *Einsicht* folgen, legen die Schwerpunkte maßgeblich auf die Aneignung politischen Wissens, die Analyse politischer (Problem-)Fälle und die begründete politische Urteilsbildung. Zu diesem Zweck orientieren sich die Ansätze an Alltagsthemen und Lebensweltfragen der adressierten Subjekte und bereiten diese für verschiedene Set-

tings und Lernorte didaktisch auf (Schröder, 2013; Becker, 2022b; Hafeneger, 2022). Die lebensweltliche Verortung bietet dabei je nach Ansatz eine Möglichkeit, um die politischen Dimensionen ihrer eigenen Fragen und Anliegen herauszuarbeiten, oder kann als situativer Ausgangspunkt dienen, um abstrakte politische Grundprobleme und Konfliktlinien demokratischer Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensformen zu thematisieren (z.B. formale und strukturelle Bedingungen demokratischen Zusammenlebens, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung). Didaktische Gestaltungen, die diese Grundideen ernst nehmen, sind damit inhaltlich strukturiert, umreißen die angebotenen Themen aber oftmals nur grob und greifen im Verlauf das, was sich „zwanglos von selbst ergibt“ (Ciupke, 2010, S. 318) auf. Oftmals konzipieren die Träger die Angebote allerdings auch proaktiv, d.h., ausgewählte Themen und Lernziele, von denen sich ein gewisses Interesse oder aber eine gewisse gesellschaftliche Dringlichkeit versprochen wird, werden adressiert und zur Vermittlung angeboten. Die Umsetzung erfolgt meist in erfahrungsorientierten Veranstaltungsformaten, die eine gewisse didaktische und methodische Flexibilität zulassen (z.B. Werkstätten, Workshops, Diskussionsrunden, Exkursionen, Projekte, Barcamps).

Ansätze der außerschulischen politischen Erwachsenen- und Weiterbildung, die primär auf *Einsicht* abstellen, zielen darauf ab, elementare politische Kompetenzen zu vermitteln, die für eine aktive und informierte Teilnahme am demokratischen gesellschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Dazu gehören Lernangebote zur politischen Bildung, die beispielsweise das Verständnis für die Notwendigkeit der Menschenrechte und der demokratischen Staats- und Lebensform, Einsichten in demokratische Strukturen und Verfahren, die Ablehnung von verschiedenen Formen der Diskriminierung oder politische Urteilskraft und gesellschaftliche Deutungskompetenz adressieren (Hufer, 2016), aber auch Offerten zur politischen Grundbildung, die grundlegendes politisches Sach- und Funktionswissen mit Formen der Literalisierung verbinden (Zeuner, 2017). Da die Teilnahme freiwillig erfolgt, sind die Angebote stark an den

Interessen, Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmenden orientiert und werden in einem breiten Spektrum an Methoden umgesetzt (z.B. Vorträge, Seminare, Kurse, Studienreisen, Werkstätten, Podiumsdiskussionen, Erzählcafés, Argumentationstrainings). Die Angebote können sich dabei an verschiedenen Zielgruppen (z.B. politisch verdrossen, bildungsfern, zugewandert, im ländlichen Raum lebend) orientieren (Besand & Jugel, 2015) oder von der Frage nach geeigneten Räumen geleitet sein. Besand (2022) plädiert in diesem Zusammenhang für eine aufsuchende politische Erwachsenenbildung, die Orte in den Blick nimmt, an denen unterschiedliche Menschen mit einem gemeinsam geteilten, nicht politischen Anliegen regelmäßig zusammenkommen und an denen sich während dieser Zeiten Möglichkeiten für Dialoge und Debatten ergeben (z.B. Wandergruppen, Chöre, Hausgemeinschaften, Sportvereine, Hundeschulen).

In der *Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit* zeigt sich in neueren Facetten der sog. „Hamburger Schule“ eine doppelte reflexive Ergänzung (z.B. Ahlrichs & Hoffmann, 2022; Ahlrichs & Fritz, 2024). Eine erste reflexive Ergänzung setzt direkt an der Grundidee demokratischer Strukturen in Verbänden und Vereinen an, verlagert das demokratische Bildungsmoment aber vom gelebten Vollzug in die kognitive Vergegenwärtigung der Strukturen und der damit (nicht) einhergehenden Praxis dieser Strukturen. Demokratiebildung findet damit immer dann statt, wenn die Kinder und Jugendlichen sich selbstständig oder angeregt durch Fachkräfte über den demokratischen Rahmen und die damit verbundene (fehlende) Umsetzung bewusst werden. Eine zweite Ergänzung verschränkt die Grundidee der sozialpädagogischen Demokratiebildung mit Inhalten der politischen Bildung (z.B. Exklusion, Minderheitenschutz, Diversity, Rassismus, Extremismus). Die didaktische Umsetzung erfolgt dabei nicht abstrakt über klassische Formate der Vermittlungsdidaktik (z.B. Vorträge über vernachlässigte Rechte oder Exklusionsmechanismen), sondern zielt auf das angeleitete Hinterfragen der eigenen Strukturen und Praktiken. Damit diese Selbstreflexionen gelingen können, sind problembezogene Inputs notwendig und markieren die Schnittstelle zur politischen Bildung.

In der *allgemeinen Sportpädagogik* entwickeln Ratzmann und Gaum (2024) einen erfahrungsorientierten Demokratiebildungsansatz, der kognitive demokratiebildende Reflexionen über das gemeinsame Sich-Bewegen mit leiblichen Einsichten, die in den sportiven Aktionsformen selbst verortet sind, verbindet (siehe auch Prohl & Ratzmann, 2018; Ratzmann et al., 2022). Orientiert am allgemeinen Fachentwurf einer „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ nach Prohl (2010), liegt der Fokus des Ansatzes darauf, „spezifische Qualitätserfahrungen der Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Ratzmann et al., 2022, S. 4) zu ermöglichen. Demokratiebildende Lehr-Lern-Kontexte im Sport werden dabei als doppelte ästhetische Erfahrungsräume konzipiert, in denen sich Bewegungserfahrungen in Auseinandersetzung mit fachlichen Lerngegenständen und Sozialerfahrungen im gemeinsamen Sich-Bewegen miteinander verbinden:

- Bewegungsästhetische Erfahrungen fokussieren zwischenleibliche ästhetische Bewegungserfahrungen im Bewegungsvollzug. Der Raum bewegungsästhetischer Erfahrungen verweist auf körperlich-leibliche Demokratiebildungsmöglichkeiten, die im Modus des Sich-Bewegens primär vorsprachlich vermittelt sind. In der Praxis geht es dabei um einen spezifischen Vollzug des sportlichen Tuns, in dem das strukturell im (wettkampforientierten) Sport induzierte und demokratiepädagogische relevante Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Widerstreit in bewegten Aus- und Verhandlungsprozessen erfahrbar gemacht wird. Es geht hier um Koordination des eigenen Handelns mit dem Handeln anderer Menschen.
- Sozialästhetische Erfahrungen thematisieren die sozialen Interaktionen im Training und Wettkampf. So werden bspw. unterschiedliche Interessen artikuliert und diskutiert oder künftige Handlungs- und Umgangsweisen abgestimmt. Der Raum sozialästhetischer Erfahrungen verweist auf kognitiv-rationale Demokratiebildungsmöglichkeiten, die im Modus reflexiver Rationalität sprachlich vermittelt sind. In der Praxis geht es dabei v.a. um lebensweltlich aufgegriffene kognitive

Bearbeitung der o.g. Themen, die notwendig eine zeitweise Unterbrechung des sportlichen Bewegungsvollzugs mit sich bringt.

3.3 Kritik

Eine dritte Gruppe von Entwürfen zu Demokratiebildung und politischer Bildung ist im Bildungsmodus *Kritik* zusammengefasst. Die Kernkategorie folgt einer generalisierten Bedeutungslinie, die den Begriff in der modernen Philosophie seit Kant verortet. Während der Begriff bis zu diesem Zeitpunkt maßgeblich mit der Kunstfertigkeit verbunden ist, textförmige Werke sachangemessen zu beurteilen (*kritike techne*), wird der Begriff bei Kant programmatisch auf alle Anwendungsbereiche des intellektuellen und gesellschaftlichen Lebens (z. B. Erkenntnis, moralisches Handeln, gesellschaftliche Institutionen) ausgeweitet. Kritik ist dabei die reflexive Praxis, die Grenzen der zur Disposition stehenden Sachverhalte frei und öffentlich mit den Mitteln der Vernunft zu prüfen, um das Bestehende entweder zu legitimieren oder begründet Anlässe für dessen Veränderung aufzuzeigen. Mit Marx wird der Begriff um eine praktische Facette erweitert. Kritisch zu sein, bedeutet damit nicht mehr nur, Widersprüche in Sachverhalten aufzudecken und widerspruchsfrei neu zu interpretieren, sondern die widersprüchlichen Sachverhalte aktiv zu verändern. Um gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern, sind dabei kollektive Emanzipationsprozesse der betroffenen Gruppen und politische (Kampf-) Akte wesentliche Mittel (Röttgers, 2010).

Entwürfe, die Demokratiebildung und politische Bildung wesentlich in dieser Bedeutungslinie verstehen, sind in schulischen Fachdidaktiken (Politik, Geschichte), in der außerschulischen politischen Bildung, in der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit und in der Museumspädagogik verortet und können entlang der Unterkategorien *Politisierung*, *Transformation*, *Ideologiekritik* und *Aktivismus* detaillierter beschrieben werden. Demokratietheoretisch sind die Entwürfe in beteiligungszentrierten, kritischen und poststrukturalistischen Demokratietheorien fundiert.

In der *schulischen Fachdidaktik* haben emanzipatorische Konzepte einen kritischen Impetus. Aus der Perspektive einer bildungstheoretisch informierten Politikdidaktik konzipieren beispielsweise Kenner und Lange (2022, S. 62) Demokratiebildung als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“. Konkret schlagen die Autoren hier in Orientierung an Himmelmann (2001) eine Operationalisierung in drei analytischen Kategorien vor, die Demokratiebildung unterscheidet als kritische Bildung über Demokratie als Normen- und Institutionensystem (z.B. Auseinandersetzung mit den formalen und informellen Rahmenbedingungen, Rechtsansprüchen und Teilhabechancen demokratischer Entscheidungsprozesse), das Demokratische als Wertekompass in der Gesellschaft (v.a. als Anerkennung demokratischer Prinzipien wie der Unantastbarkeit der Menschenwürde, Minderheitenschutz, Schutz vor Diskriminierung, Grund- und Menschenrechte) und eine erfahrungsorientierte Demokratisierung von Lebensbereichen durch konsequente Mitbestimmungsmöglichkeiten, die weit über die systemischen Möglichkeiten der repräsentativen Demokratie (z.B. Wahlen) hinausgehen und über Erfahrungen von Deliberation (J. Habermas) und Dissens (C. Mouffe) zum Ausdruck gebracht werden (Kenner & Lange, 2025). Die leitende Orientierung an emanzipierten Subjekten bildet damit eine Gegenposition zu Bildungsansätzen, die eine Affirmation des bestehenden demokratischen Systems anstreben. Im Gegensatz dazu geht es bei Demokratiebildung in diesem Sinne vorrangig darum, gegebene Ordnungen „zu verstehen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie [man] es selbst für adäquat [hält]“ (Kenner & Lange, 2020, S. 49).

Emanzipatorische Fachentwürfe in der Geschichtsdidaktik sind an historisch-politischem Handeln in der jeweiligen Gegenwart orientiert und zielen darauf, individuelle Subjekte dazu zu befähigen, sich kritisch zu bestehenden Geschichten ins Verhältnis zu setzen und ihre eigene Geschichte in öffentliche Diskurse einzubringen (z.B. Bergmann & Pandel, 1975; Kuhn, 1977; Schulz-Hageleit, 2014). Der Ansatz bei Sieberkrob

und Chmiel (2025) greift die Idee von Demokratiebildung als vom Subjekt ausgehenden Emanzipationsprozess zur Mündigkeit bei Kenner und Lange (2022) auf und überträgt diesen auf das historische Lernen im Geschichtsunterricht. Demokratiebildendes historisches Lernen setzt dabei an der Geschichtskultur an und zielt darauf, die Lernenden dazu zu befähigen, in einer von sozialer Ungleichheit geprägten Gegenwart aktiv an den Verhandlungen der Vergangenheit zu partizipieren und „selbst [ihre] Geschichte zu machen“ (Kuhn, 1977, S. 59). Dazu ist es notwendig, etwas über Demokratie als historisches Phänomen zu lernen, gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse der Lernenden aufzugreifen, Angebote zu individuellen Sinnbildungen über Vergangenheit zu schaffen und geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse im Geschichtsunterricht kritisch zu thematisieren. Auch der Ansatz von McLean (2023) orientiert sich leitend an Mündigkeit, fundiert die Überlegungen aber mithilfe Kritischer Theorie. Mündigkeit ist damit in einem doppelten Sinne festgelegt als „Erweiterung und Wahrnehmung individueller Möglichkeiten der Selbstbestimmung und [...] die solidarische Vergrößerung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten aller in der Gesellschaft insgesamt“ (McLean, 2021). Um dieses Ziel zu erreichen, ist Ideologiekritik das didaktische Mittel der Wahl. Durch ein historisch vorgehendes Denken geht es im Geschichtsunterricht darum, kollektive Ideologien aufzudecken und ihnen den Schein der Natürlichkeit zu nehmen, indem man das Zustandekommen von sozialen Realitäten historisch nachzeichnet, die Kontingenz von historischen Prozessen und gesellschaftlichen Verhältnissen aufzeigt und Alternativen denkbar macht bzw. denkt.

Auch die sozialwissenschaftlich verortete *kritische außerschulische politische Bildung* bezieht sich normativ auf Mündigkeit und bindet diese an den Kritikbegriff. Im Gegensatz zu Ansätzen, die Übungsfelder für Facetten demokratischen Zusammenlebens ansteuern, rückt in den Konzepten das Politische in den Vordergrund und kritische politische Bildung insistiert darauf, dass soziale Situationen und gesellschaftliche Fragen an die Legitimität von politischen Entscheidungen, öffentliche Belange, Macht und

Herrschaft geknüpft sind. Wohnig (2019) bspw. verankert den emanzipativen Zusammenhang von politischer Bildung, Mündigkeit und Kritik in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule bei Adorno und stellt den Konflikt als konstitutives Element demokratischer Politik in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt und Gegenstand politischer Selbstbildungsprozesse sind aktuelle gesellschaftliche, politische und ökonomische Konfliktfelder aus dem Lebensumfeld der adressierten Personen, an denen stellvertretend bestehende Verhältnisse und Strukturen analysiert, beurteilt und in demokratisierend transformiert werden. Öffentliche politische Partizipation wird dabei nicht propädeutisch für spätere Ernstfälle eingeübt, sondern direkt in politischen Aktivitäten erprobt. Politische Bildungsarbeit bietet entsprechende Räume an, in denen die Urteile und Anliegen der Lernenden in die Öffentlichkeit getragen werden und das dafür notwendige Engagement geplant, durchgeführt und reflektiert wird (Wohnig, 2021; Wohnig & Sämann, 2022). In ähnlicher Weise verstehen auch Lösch und Rodrian-Pfennig (2014, S. 48 ff.) kritische Demokratiebildung als politische Bildung, „die weder reine Vermittlung von, noch gar ‚Mittel der Politik‘ ist“, sondern in demokratisierender Absicht „an und mit den Widersprüchen liberaler Demokratie“ arbeitet, um zu „ermöglichen, dass die Individuen die sozialen Verhältnisse, in die sie tagtäglich eingebunden sind, verstehen und die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, eingreifend verändern können“.

Konzepte kritischer politischer Bildung in der *Sozialpädagogik* / *Sozialen Arbeit* folgen einem ähnlichen Muster (z. B. Bürgin, 2021; Lindner, 2022). Ziel der Ansätze, die in poststrukturalistischen Demokratie- und Gesellschaftstheorien verankert sind, ist es, die heranwachsenden Lernenden zu befähigen, die Gesellschaft politisch zu demokratisieren. Für diesen Zweck ist es notwendig, politische Bildung auf der Ebene des politischen Systems, geprägt von Dissens und politischem Kampf um Macht und Herrschaft, zu platzieren. Für die praktische Arbeit bedeutet dies, Politik für und mit den Heranwachsenden zu machen. Politik für die Heranwachsenden greift die faktische politische Ausgeschlossenheit von Kindern und Jugendlichen auf und

setzt daran an, das politische Erscheinen der Zielgruppe in relevanten Gremien zu erhöhen. Politik mit den Heranwachsenden versteht die Lernenden als Systemakteure und orientiert sich an der Idee, den Lernenden im politischen Tun diejenigen (Konflikt-)Kompetenzen zuzueignen, die notwendig sind, um die gesellschaftlichen Herrschaftsräume zu demokratisieren und die eigenen Forderungen (z. B. altersbedingte Ausschlüsse von Macht, Ressourcenverteilung und -verwendung) in politischen Kampfzonen geltend zu machen.

Die kritische *Museumspädagogik* zielt auf einen Beitrag zur historisch-politischen Demokratiebildung. Die Ansätze verstehen Museen als Bildungsorte, an denen die Artefakte nicht lediglich abbilddidaktisch präsentiert werden, sondern mit Fragen der Repräsentation verknüpft sind. Progressive Museen verstehen sich dabei als radikal demokratische öffentliche Orte und stellen Fragen von Sichtbarkeit und Machtverhältnissen, die partizipative Gestaltung der Orte und den Anspruch, Geschichte inklusiv, divers und vielfältig zu erzählen, konzeptionell in den Mittelpunkt (Sternfeld, 2018).

4 Wissenschaftliche Einordnung der Studie



Das wissenschaftliche Kernanliegen der Studie ist eine systematische Übersicht, die wissenschaftliche Konzepte zu Demokratiebildung und politischer Bildung aus unterschiedlichen akademischen Disziplinen grafisch visualisiert bündelt. Auf diese Weise entsteht ein multidisziplinäres *Conceptual Diagram*, das *Leben*, *Einsicht* und *Kritik* als disziplinübergreifende primäre Bildungsmodi vorschlägt und diese jeweils intern ausdifferenziert und konkretisiert (Abbildung 1).

Auf einer wissenschaftlichen Ebene bietet die Übersicht damit einen Vorschlag an, akademische Diskurse zu Demokratiebildung und politischer Bildung über verschiedene Disziplinen hinweg zu ordnen. Auf diese Weise entsteht eine thematisch ausgerichtete Ergänzung zur „Topografie der Praxis politischer Bildung“ (Becker, 2023), die einen interaktiven Überblick über Strukturen und Ansätze verschiedener Settings der formalen und nonformalen politischen Bildungslandschaft eröffnet.

Zur Theorie und Praxis von Demokratiebildung und politischer Bildung in diesem Feld besteht eine Reihe von aktuellen Beiträgen und empirischen Studien aus der Sozialpädagogik (z. B. Ahlrichs, 2019; Ahlrichs & Fritz, 2020, 2021; Ahlrichs & Hoffmann, 2022), der außerschulischen politischen Bildung (z. B. Ahlrichs & Fritz, 2024; Besand et al., 2018; Fritz, 2020; Fritz et al., 2024; Hebenstreit, 2020; Vosgerau, 2014), der Sportwissenschaft (z. B. Breuer & Friedrich, 2024; Derecik & Menze, 2018; Jaitner, 2017; Quade et al., 2024) und ersten Ansätzen für eine multidisziplinäre Verknüpfung (Ahlrichs & Jaitner, 2025). Neben der disziplinübergreifenden Erweiterung auf der Ebene der Ordnungsvorschläge ergänzt die Studie damit auch den Forschungsstand zu Demokratiebildung und politischer Bildung in Sportvereinen um eine konzeptionelle Übersicht.

In methodischer Hinsicht ist das visualisierende Vorgehen innovativ und ermöglicht eine reduzierende Abstraktion von vielfältigen und heterogenen wissenschaftlichen Diskursen zu Demokratiebildung und politischer Bildung. Da wissenschaftliches Wissen stets perspektivisch ist, ist das entstandene Diagramm notwendiger-

weise immer auch eine soziale Konstruktion, die an die gewählten spezifischen Blickwinkel und Vorannahmen gebunden ist. Diese sollen im Folgenden reflektiert und offengelegt werden. Thematisch ist der Mapping-Prozess erstens auf profilierte Konzepte zu Demokratiebildung und politischer Bildung und das Setting des organisierten (Vereins-)Sports ausgerichtet. Auf diese Weise bleiben bspw. integrative wissenschaftliche Konzepte, die keinen primären Schwerpunkt setzen (z. B. Becker, 2022a; Himmelmann, 2001; May & Partetzke, 2023), angrenzende fachliche Diskurse (v. a. zu Extremismusprävention und Demokratieförderung) und Texte aus Fachdisziplinen, denen wir im gewählten Setting keinen unmittelbaren Anwendungsbezug zugeschrieben haben (z. B. Philosophiedidaktik), für unsere Übersicht außen vor. Methodisch besteht das Diagramm zweitens aus ober- und untergeordneten Sammelbegriffen, die jeweils eine Reihe von wissenschaftlichen Entwürfen mit ähnlicher Stoßrichtung bündeln. Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung zu einer Kernkategorie ist dabei der von uns hermeneutisch herausgearbeitete und kommunikativ validierte primäre Bildungsmodus der Konzeptionen. Durch dieses Vorgehen kann insbesondere die abstrahierende grafische Umsetzung deshalb den Eindruck erwecken, dass die jeweiligen Unterkategorien exklusive Sinnelemente der einzelnen Kernkategorien darstellen. Tatsächlich verhält es sich jedoch so, dass die Unterkategorien selbstverständlich auch in anderen Kernkategorien eine Rolle spielen (können), allerdings in einer neben- oder vorgeordneten Position, die in der grafischen Umsetzung keinen Eingang findet. Für Ansätze, die primär im Bildungsmodus *Kritik* konzipiert sind, sind bspw. Wissen, Analysekompetenzen und Urteilsfähigkeit zweifelsfrei relevant, betreffen aber nicht den lebensweltlich-transformativen Kern des kritischen Bildungsmodus. Um dieser Einschränkung Rechnung zu tragen, haben wir deshalb auf durchgezogene Linien um die einzelnen Kernkategorien verzichtet, um die Wechselbeziehungen der Unterkategorien auch visuell zu markieren.

5 Transfervorschläge für Sportvereine und den organisierten Sport



Neben der wissenschaftlichen Zielsetzung verfolgt der Beitrag eine explizit praxisorientierte Absicht. Zu diesem Zweck werden die drei Bildungsmodi des vorliegenden Ordnungsvorschlags aufgegriffen, um daran anknüpfend Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis der Demokratiebildung und politischen Bildung im organisierten Sport und in Sportvereinen zu entwickeln. Die Vorschläge bieten aktiven Personen im organisierten Sport und in Sportvereinen eine theoretisch informierte Basis, um bestehende Praktiken auf Verbands- und Vereinsebene systematisch zu reflektieren oder künftige Maßnahmen (z. B. Konzeption und Umsetzung von Projektvorhaben und Alltagsgestaltung in Sportvereinen und Sportverbänden, Ausschreibungen von Förderrichtlinien für Sportvereine durch Sportverbände, Stiftungen oder politisch Aktive) zu planen und zu gestalten.

Die Umsetzung erfolgt in tabellarischer Form. Die Anwendungsmöglichkeiten werden dabei jeweils in aufeinander bezogenen Spalten der

Tabelle abstrakt benannt und vertiefend erläutert. Zusätzlich werden für die einzelnen Anwendungsmöglichkeiten in einer weiteren Spalte exemplarisch Praxisbeispiele aus Sportvereinen angeführt. Die Praxisbeispiele verweisen auf praktisch erprobte Ansätze der Demokratiebildung und politischen Bildung in Sportvereinen und im organisierten Sport. Damit eröffnen sie eine greifbare Möglichkeit, die vorgeschlagenen Anwendungsbeispiele besser zu verstehen, und bieten zugleich konkrete Referenzen (z. B. Ideen und Beispiele für Maßnahmen und Projekte, Ansprechpartnerinnen und -partner sowie Kontaktpersonen in der Praxis), um zukünftige Vorhaben fundiert zu konzipieren und umzusetzen. Die ausgewählten Beispiele haben dabei den Anspruch, die jeweilige Anwendungsmöglichkeit grundsätzlich zum Ausdruck zu bringen, die Auflistungen sind allerdings weder idealtypisch noch erschöpfend gedacht. Die praktisch orientierte Bündelung von Anwendungsmöglichkeiten und Praxisbeispielen findet sich in den Tabellen 2–4.

Tab. 2: Anwendungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele zu Demokratiebildung und politischer Bildung in Sportvereinen: Bildungsmodus „Leben“

Bildungsmodus	Anwendungsmöglichkeiten	Exemplarische Praxisbeispiele
Leben	Strukturen bilden	Allgemeine demokratische Strukturelemente im Verein und/oder in Abteilungen des Vereins, bspw. Gremien und Ämter (z. B. Vorstand, Mitgliederversammlung), Verfahren (z. B. Wahlen und Wahlverfahren, Quotenregelungen für Beschlussfähigkeit und Anträge, Protokolle), Rechte (z. B. für Beschlüsse und Revidierung von Beschlüssen, aktive und passive Wahl) und Statuten (z. B. Satzung, Ordnungen)
		§§ 21–54 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)
		Freiwillig ergänzende (basis-)demokratische Strukturelemente im Verein und/oder in Abteilungen des Vereins, bspw. ergänzende Gremien und Ämter (z. B. Arbeitsgruppen, Ausschüsse, Delegiertensystem, Plenum, Leitungsteams), ergänzte Verfahren (z. B. digitale Mitbestimmung), erweiterte Rechte (z. B. Mitgliedsalter, finanzielle Ressourcen) und ergänzende Statuten (z. B. Leitbild)
		z. B. Plenum: IFC Rostock z. B. Delegiertensystem: TSV München-Ost z. B. Leitungsteam: SV Altena
		Gruppenbezogene demokratische Strukturelemente, bspw. für Kinder und/oder Jugendliche (z. B. Jugendversammlung, -ausschuss, -rat, -konferenz, -sprechende, -etat) oder Ältere (z. B. Ältestenrat)
		z. B. Jugendausschuss: SV Bondorf, TV Sersheim z. B. Jugendrat: TSV Lauf, SV Großefehn z. B. J-Team: SV BayerWuppertal, TSVE 1890 Bielefeld z. B. Ältestenrat: SV Henstedt-Ulzburg, SV Darmstadt 1898
	Strukturen praktizieren	Allgemeine und gruppenbezogene demokratische Strukturelemente im Verein und/oder in Abteilungen des Vereins demokratisch leben, bspw. echte Wahlen und Entscheidungen, offene Diskussionsräume, weit gefasste Teilnahme-, Stimm- und/oder Wahlrechte, offene und transparente Prozesse und Verfahren, Quotenregelungen für verschiedene Differenzkategorien
		Vereinsprinzipien leben, v. a. wechselseitige Verpflichtung, ehrenamtliches Engagement, lokale Verantwortung, Öffentlichkeit (als Einheit von diskursiver Beratung und abgestimmter Entscheidung von freien und gleichen Mitgliedern), demokratische Verfahren und Verfassung
		Partizipativ gestaltete Organisationsentwicklungsprozesse, bspw. Implementierung oder Veränderung von bestehenden oder ergänzenden demokratischen Gremien, Ämtern, Rechten oder Statuten
		z. B. Leitbildentwicklung: TSV Griedel, SKG Erfelden

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Bildungs- modus	Anwendungsmöglichkeiten	Exemplarische Praxisbeispiele
Leben	Interaktionen gestalten	Demokratische Werte (z.B. Grund- und Menschenrechte, Respekt, Toleranz, Gerechtigkeit) und „echte“ Partizipation als Grundlage für das Zusammenleben im Verein, bspw. im Trainings- und Wettkampfbetrieb oder anderen Bewegungsangeboten, in Gremien und Sitzungen, bei Veranstaltungen und Festen oder im geselligen Beisammensein Zusammenleben im Verein demokratisch gestalten, bspw. Positionen äußern und vertreten, Lösungen für Handlungsprobleme gleichberechtigt mit allen Betroffenen erarbeiten, Entscheidungen an deliberative Prozesse binden, Verantwortung übernehmen und verteilen, für das eigene Handeln Rechenschaft ablegen, offen im Zugang zum Verein und in der Mitarbeit im Verein, aktiv gegen nicht-demokratisches Sprechen und Handeln vorgehen

Tab. 3: Anwendungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele zu Demokratiebildung und politischer Bildung in Sportvereinen: Bildungsmodus „Einsicht“

Bildungsmodus	Anwendungsmöglichkeiten	Exemplarische Praxisbeispiele
Einsicht	Situationen aufgreifen	Anlassbezogene Probleme, Fragen und Vorkommnisse, die in Vereinskontexten aufkommen und eine politische Dimension haben (z. B. soziale Ungleichheit, Diversity, Exklusionsmechanismen, Minderheitenschutz, Rassismus, Extremismus), aufgreifen, gemeinsam thematisieren und/oder Lösungsmöglichkeiten entwickeln
		z. B. Rechtsextremismus: La Familia Fightclub Erfurt, Aktionsbündnis DJK Eintracht Coesfeld / SG Coesfeld 06 / DJK Vorwärts Lette z. B. Rassismus: Polar Pinguin Berlin
		Verfassung und Verfasstheit von demokratischen Strukturelementen im Verein und/oder in Abteilungen des Vereins reflektieren
		z. B. Sportjugend Hessen (Projekt „DemoS! – Sport stärkt Demokratie“)
Bildungsangebote arrangieren	Sportstätten (v. a. Stadien bekannter Vereine) als Settings, um politische Bildungsangebote attraktiv zu situieren	z. B. Lernort Stadion
		Sportvereine und organisierter Sport als exemplarische (Lern-)Gegenstände und/oder Settings der außerschulischen politischen und historisch-politischen Bildungsarbeit, um allgemeine Ziele und Themen lebensweltnah zu arrangieren
		z. B. politische Bildung: HSG Hanau (Projekt „Vorsicht Vorurteile – Demokratieförderung im Sport“), TuS Müsen 1882 (Workshop „Respekt! Kein Platz für Rassismus“), SSB Hannover (Plakette „Respekt Vereint! Gegen jegliche Diskriminierung – für ein respektvolles Miteinander“), Eintracht Hildesheim von 1861 (Werte- und Würdekompass „Hellwach“), Makkabi Deutschland (Projekt „Zusammen 1 – Für das, was uns verbindet“)

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

Bildungsmodus	Anwendungsmöglichkeiten	Exemplarische Praxisbeispiele
Einsicht	Bildungsangebote arrangieren	z. B. historisch-politische Bildung: BSG Chemie Leipzig (Podcast „Fußball im Nationalsozialismus – Erinnerung und Geschichtsdeutung in Leipzig-Leutzsch“), Westdeutscher Fußballverband (Partizipatives Projekt „NS-Zwangsarbeit auf Fußballplätzen“), Fortuna Düsseldorf (Studien- und Gedenkfahrten in das ehemalige Konzentrationslager Theresienstadt), Makkabi Nürnberg / 1. FC Nürnberg (Projekt „Jenö-Konrad-Cup – Fußball trifft auf Geschichte“)
	Bewegungsräume im Sportverein (z. B. in Training und Wettkampf oder anderen Bewegungsangeboten) so inszenieren, dass demokratische Erfahrungen leiblich-körperlich in Aktion ermöglicht werden	z. B. kickfair, buntkicktgut, TeamKickers – Fußball lebt Demokratie, b:all inclusive
	Vereine als Orte einer aufsuchenden politischen (Erwachsenen-)Bildung, an denen unterschiedliche Menschen mit einem gemeinsam geteilten, nicht politischen Anliegen regelmäßig zusammenkommen und an denen sich während dieser Zeiten die Möglichkeit für Dialoge und Debatten zu Demokratie und politischen Themen ergibt	z. B. Konzept „Unsichtbare politische Bildung“ (Besand, 2022)

Tab. 4: Anwendungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele zu Demokratiebildung und politischer Bildung in Sportvereinen: Bildungsmodus „Kritik“

Bildungsmodus	Anwendungsmöglichkeiten	Exemplarische Praxisbeispiele
Kritik	Gegenwarten transformieren	z.B. antirassistische Vereins- und Spartengründungen: Athletic Sonnenberg z.B. gemeinschaftsgetragene Vereinsgründungen: HFC Falke z.B. queere Vereinsgründungen: SC Janus, Team München z.B. Gründung von Flinta*-Gruppen: Roter Stern Leipzig
	Ordnungen, Strukturen, Prozesse, Praktiken und Machtverhältnisse des organisierten Vereinssports reflektieren und demokratischer gestalten	
	Ordnungen, Strukturen, Prozesse, Praktiken und Machtverhältnisse eines Vereins oder von einzelnen Vereinskontexten politisch für und mit betroffenen Mitwirkendengruppen (z. B. Heranwachsende, Fans) reflektieren und demokratischer gestalten, bspw. bei ungleicher Präsenz in Gremien, faktischer Ausgeschlossenheit von Diskussionsräumen und Entscheidungen, ungleicher Ressourcenverteilung und -verwendung	z.B. Herabsetzen des Wahlalters im Verein: TC Dettingen z.B. Stärkung der innverbündlichen Mitbestimmungsstrukturen für junge Menschen: Deutsche Volleyball-Jugend (DVJ)
	(Vorbereitung einer) Vorsprache von Vereinsanliegen oder Anliegen einzelner Mitwirkendengruppen im Verein auf kommunaler Ebene (z. B. Anträge oder Präsentationen in kommunalen Strukturen wie Stadtrat oder Kreistag)	z.B. Sportvereinsdelegierte im Kinder- und Jugendparlament Berlin-Neukölln
	Selbstverständnis als (kommunal-)politischer Akteur entwickeln und leben (z. B. Bündnisse bilden, Aktionen initiieren, sich an öffentlichen politischen Aktionen beteiligen)	z.B. Borussia Leer, SG Egelsbach, Roter Stern Berlin, HV Lüneburg, FC Heidetel
Vergangenheiten beleuchten	(Ideologie-)Kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Vereins (z. B. Mitglieder und Mitgliedschaft, Namensgebungen, Strukturen), die zu praktischen Ergebnissen führt, bspw. kritische Vereinschronik, Namensänderungen von Sportstätten, Ausstellungen, Gedenkstätten	z.B. Umbenennung von Sportstätten: Eimsbütteler Turnverband, Kapfenberger SV, 1. FC Schweinfurt 05
	(Ideologie-)Kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte des organisierten (Vereins-)Sports, bspw. in arrangierten Formaten kritischer historisch-politischer Bildung oder bei Exkursionen in demokratischen Museen	z.B. Sportmuseum Berlin

6 Fazit



Das in dieser Expertise entwickelte *Conceptual Diagram* bietet eine disziplinübergreifende Grundlage, um Demokratiebildung und politische Bildung systematisch zu verstehen und praktisch zu gestalten. Dies gilt allgemein für verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder und verspricht auch für den organisierten (Vereins-)Sport ein bedeutsames Potenzial für die praktische Arbeit zu bieten. Die drei beschriebenen Bildungsmodi *Leben*, *Einsicht* und *Kritik* markieren unterschiedliche Zugänge, die je nach Zielsetzung, Kontext und Zielgruppe spezifisch fokussiert werden können. Dabei ist es nicht notwendig, alle Aspekte gleichermaßen oder in einer hierarchischen Abfolge zu berücksichtigen.

Ein praxisnaher Einsatz des Diagramms im Sport bietet sich insbesondere dort an, wo Sportverbände und -vereine ihre Strukturen und Interaktionen reflektieren und weiterentwickeln möchten oder wo Bildungsträger des Sports Maßnahmen (z.B. Workshops, Schulungen) zur Demokratiebildung und zu politischer Bildung planen. Dabei kann der Bildungsmodus *Leben* für erfahrungs- und beteiligungsorientierte Lernformen stehen, *Einsicht* für kognitive und reflexive Auseinandersetzungen und *Kritik* für emanzipative und transformatorische

Lern- und Gestaltungsprozesse. Eine Verschränkung ist beispielsweise möglich, wenn in einem Workshop partizipative Erfahrungen (*Leben*) in Reflexionen über demokratische Prinzipien (*Einsicht*) münden und in die kritische Analyse bestehender Strukturen (*Kritik*) überleiten. So wird das Diagramm zu einem Orientierungs- und Reflexionsinstrument für die Konzeption, Durchführung und Evaluation demokratisch und politisch bildender Praxis im Sport.

Die in den abschließenden Tabellen dargestellten Anwendungsbeispiele sind als Anregungen zu verstehen. Sie bieten nicht nur die Möglichkeit zur Orientierung, sondern ggf. auch zur Vernetzung. Zukünftig kann das Diagramm als Grundlage für Qualifizierungsreihen, Handreichungen und Forschungsprojekte dienen, die die demokratisch und politisch bildenden Potenziale des (organisierten) Sports sichtbar machen und systematisch fördern. Die Expertise versteht sich damit als Impuls für eine wissenschaftliche und (sport-)politische Weiterentwicklung: Demokratiebildung im Sport braucht konzeptionelle Klarheit, praktische Anschlussfähigkeit und Räume, in denen sie gelebt, verstanden und kritisch fortgeschrieben wird.

7 Literatur



- Ahlrichs, R. (2019). *Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen – empirische Befunde – Entwicklungsperspektiven*. Beltz Juventa.
- Ahlrichs, R., & Fritz, F. (2020). Mehr als nur Sport? Demokratiebildung in und um den Sportverein. Empirische Schlaglichter aus aktuellen Forschungsprojekten. *Standpunkt: sozial*, 30(2–3), 46–56.
- Ahlrichs, R., & Fritz, F. (2021). Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung. Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 2, 6–14. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00036-7>
- Ahlrichs, R., & Fritz, F. (2024). Politische Bildung und Demokratiebildung im Verein. Das kritische Potenzial einer unterschätzten (Jugend-)Bildungsinstitution. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Stefan, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann, & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 386–394). Wochenschau.
- Ahlrichs, R., & Hoffmann, S. (2022). *Demokratische Partizipation in der Jugendverbandsarbeit*. Nomos.
- Ahlrichs, R., & Jaitner, D. (2025). Sportvereine als Orte der Demokratiebildung? Ansprüche und Wirklichkeiten aus multidisziplinärer Perspektive. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 56(1), 12–18.
- Ahns, M., & Amesberger, G. (2020). Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In A. Heinrich, G. Margot, & P. Rainer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 201–216). Waxmann.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Wochenschau.
- Barricelli, M. (2018). Demokratiegeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung. In M. Parak (Hrsg.), *Demokratiegeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung* (S. 29–40). Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.
- Becker, H. (2022a). Integrationsmodell für politische Bildung in der Jugendbildung/Jugendarbeit. In Transfer für Bildung e.V. (Hrsg.), *Politische Bildung und Jugendarbeit. Handreichung für eine verbindende Perspektive* (S. 41–55). Transfer für Bildung e.V.
- Becker, H. (2022b). Zwischen Freiraum und Prävention – Politische Jugendbildung. In K. Möller, F. Neuscheler, & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 114–124). Kohlhammer.
- Becker, H. (2023). *Topografie der Praxis politischer Bildung*. Transfer für Bildung e.V. <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis>
- Bergmann, K., & Pandel, H.-J. (1975). *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Fischer Athenäum.
- Besand, A. (2022). Von Zielgruppen zu Formaten und Räumen. Oder: Warum wir in der politischen Bildung nicht so sehr auf Zielgruppen fixiert sein sollten. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 53(3), 12–18.

- Besand, A., & Jugel, D. (2015). Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In C. Dönges, W. Hilpert, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 99–109). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, A., Hölzel, T., & Jugel, D. (2018). *Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion*. Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen.
- Beutel, W., & Fauser, P. (Hrsg.). (2007). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Wochenschau.
- Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V., & Seifert, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau.
- Breuer, M., & Friedrich, J. (2024). Der demokratische Körper. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 5, 4–7. <https://doi.org/10.1007/s43594-024-00111-9>
- Bühler, W., Kanitz, H., & Siewert, H.-J. (1978). *Lokale Freizeitvereine. Entwicklung – Aufgaben – Tendenzen*. IKW.
- Bürgin, J. (2021). *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Beltz Juventa.
- Ciupke, P. (2010). Orte der politischen Bildung. Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(4), 315–324. <https://doi.org/10.3278/HBV1004W315>
- Derecik, A., & Menze, L. (2018). *Gelingende demokratische Partizipation in der Sportpraxis. Erforderliche Kompetenzen und Prozesse*. Deutsche Sportjugend.
- Derecik, A., & Menze, L. (2019). Mittendrin und auch dabei? – Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), 49–66.
- Derecik, A., Goutin, M.-C., & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen*. Springer VS.
- Derecik, A., Kaufmann, N., & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Springer VS.
- Deutscher Olympischer Sportbund (2024). *Bestandserhebung 2024*. www.dosb.de/medienservice/statistiken
- Edelstein, W. (2014). *Demokratiepädagogik und Schulreform* (hrsg. v. W. Beutel, K. Edler, & H. Rademacher). Wochenschau.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. BLK.
- Eikel, A., & de Haan, G. (Hrsg.). (2007). *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Wochenschau.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, 5(3), 202–210. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500131>
- Feiler, S., & Breuer, C. (2023). Deutschland: Sportvereine als wichtige Akteure der Zivilgesellschaft. In S. Nagel, K. Elmoose-Østerlund, B. Ibsen, & J. Scheerder (Hrsg.), *Funktionen von Sportvereinen in europäischen Gesellschaften: Eine länderübergreifende vergleichende Studie* (S. 133–165). Springer International Publishing.

- Fritz, F. (2020). „The kids aren't alt-right“. Antifaschistisch-politische Jugendbildungsarbeit im Kontext Fußball. Vorstellung und Praxisreflexion des Projektes „Bildung am Millerntor“. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 36(2), 50–55.
- Fritz, F., Schmidt, B., Walter, S., & Zwecker, M. (Hrsg.). (2024). *Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball?* Beltz Juventa.
- Grammes, T. (2025). Demokratiepädagogik und Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung. Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 104–138). Wochenschau.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 2). Suhrkamp.
- Hafeneger, B. (2009). Politische Bildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 861–879). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafeneger, B. (2022). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander, & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Aufl., S. 176–185). Wochenschau.
- Hafeneger, B., & Niebling, T. (2008). Kinder- und Jugendparlament. In N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (S. 123–141). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halbfass, W., & Müller, K. (1972). Einsicht, einsichtig. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 2, S. 414–415). Schwab.
- Hebenstreit, S. (2020). Draußen im außerschulischen Lernort. Fußballstadien als Erfahrungsräume sportbasierter Jugendbildungsarbeit. In B. Bous, J. Hildmann, & M. Scholz (Hrsg.), *Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte. Forschung rund um die Erlebnispädagogik* (S. 46–59). ZIEL.
- Himmelman, G. (2001). *Demokratie-Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau.
- Hufer, K.-P. (2016). *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*. wbv.
- Jaitner, D. (2017). *Sportvereine als „Schulen der Demokratie“? Eine pragmatistische Perspektive*. Lehmanns Media.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst, & K.-E. Jeismann (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 9–33). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, K.-E. (1992). Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 43(9), 557–569.
- Karafyllis, N. C. (2012). *Bios und Zoe. Naturphilosophische Grundbegriffe*. <https://www.naturphilosophie.org/bios-und-zoe/>
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing, & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelman, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Wochenschau.

- Kenner, S., & Lange, D. (2025). Demokratie, das Demokratische und Demokratisierung. Kategorien emanzipatorischer Demokratiebildung. In W. Beutel, S. Kenner, & D. Lange (Hrsg.), *Monitor Demokratiebildung. Band 1: Demokratiebildung. Eine Orientierung* (S. 21–33). Wochenschau.
- Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Ars Una.
- Krüger, M., Emrich, E., Meier, H. E., & Daumann, F. (2013). Bewegung, Spiel und Sport in Kultur und Gesellschaft – Sozialwissenschaften des Sports. In A. Güllich, & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 337–394). Springer.
- Kuhn, A. (1977). *Einführung in die Didaktik der Geschichte* (2. Aufl.). Kösel.
- Lindner, W. (2022). Demokratie-Illusionen (in) der Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 70(5), 219–228. <https://doi.org/10.3262/DJ2205219>
- Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (2014). Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In A. Eis, & D. Salomon (Hrsg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* (S. 28–57). Wochenschau.
- May, M. (2007). *Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, M., & Partetzke, M. (2023). *Einführung in die Politikdidaktik. Band 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder*. Wochenschau.
- Maykus, S. (2017). *Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Maykus, S. (2021). Kommunale Sozialpädagogik und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 787–798). Springer VS.
- Maykus, S. (2023). Kommunale Bildung in der Demokratie. Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildung in gemeinsamer Verantwortung. *Jugendhilfe*, 61(1), 5–12.
- McLean, P. (2021). *Selbstbestimmung durch Lernen aus der Geschichte? Emanzipative Mündigkeit als Ziel historisch-kritischer Bildung*. Lernen aus der Geschichte. <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15045>
- McLean, P. (2023). *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Wochenschau.
- Menze, L., Derecik, A., & Neuber, N. (2019). Demokratische Partizipationsförderung – vom programmatischen Aufruf zur Praxis des Ganztagssports. *Sportunterricht*, 68(6), 248–252.
- Messmer, R. (1995). *Partizipation im Unterricht*. Universität Bern.
- Messmer, R. (2013). Partizipation im Sportunterricht (SMF-Modell). In R. Messmer, *Fachdidaktik Sport* (S. 122–135). Haupt.
- Negt, O. (2016). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Steidl.
- Patzelt, W. J. (2005). Demokratie in Deutschland – Folgerungen für die politische Bildung. In G. Himmelmann, & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 27–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., durchgesehene und korrigierte Aufl.). Limpert.
- Prohl, R., & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133–154). Springer VS.
- Quade, S., Barkemeyer, L., & Neuber, N. (2024). Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Sport – eine explorative Interviewstudie zum demokratiebildenden Potenzial von Sportvereinen. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 5, 170–177. <https://doi.org/10.1007/s43594-024-00141-3>
- Ratzmann, A., & Gaum, C. (2024). Bewegte Konsensfindung – eine erfahrungstheoretische Figur fachlicher Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In W. Beutel, & M. Gloe (Hrsg.), *Konflikte. Gesellschaft und Politik demokratisch gestalten* (S. 187–205). Wochenschau.
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M. S., Rief, M., & Amesberger, G. (2022). Demokratie – (K)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? *Bewegung und Sport*, 76(1), 3–9.
- Ravetz, J., & Ravetz, A. (2017). Seeing the wood for the trees: Social Science 3.0 and the role of visual thinking. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 30(1), 104–120. <https://doi.org/10.1080/13511610.2016.1224155>
- Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T., & Schwerthelm, M. (2016a). Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In R. Knauer, & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 106–131). Beltz Juventa.
- Richter, H. (1991). Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedanken. In H. Peukert, & H. Scheuerl (Hrsg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 141–153). Beltz.
- Richter, H. (2001). *Kommunalsportpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung*. Lang.
- Richter, H. (2019). *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen: Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*. Springer VS.
- Richter, H., Sturzenhecker, B., & Maykus, S. (2016b). Wo wird Mensch Demokrat? Anfragen zur Demokratiebildung in (Sport-)Vereinen. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 46(6), 603–611.
- Riekmann, W. (2011). *Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittner, V., & Breuer, C. (2004). *Gemeinwohlorientierung und soziale Bedeutung des Sports* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Sport und Buch Strauß.
- Roth, R., & Stange, W. (2022). Kommunale Kinder- und Jugendparlamente – ein unterschätzter Ort politischer Bildung und Beteiligung. *deutsche jugend*, 70(5), 199–208. <https://doi.org/10.3262/DJ2205199>
- Röttgers, K. (2010). Kritik. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (Bd. 2, S. 1317–1323). Meiner.
- Rüsen, J. (1983). *Grundzüge einer Historik I: Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schröder, A. (2013). Politische Jugendbildung. In B. Hafeneger (Hrsg.), *Handbuch außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure* (2., ergänzte und überarbeitete Aufl., S. 173–186). Wochenschau.
- Schulz-Hageleit, P. (2014). *Alternativen in der historisch-politischen Bildung. Mainstream der Geschichte: Erkundungen – Kritik – Unterricht*. Wochenschau.
- Sieberkrob, M., & Chmiel, C. (2025). Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht. In S. Achour, P. Eberhard, D. Pech, M. Sieberkrob, & J. Zelck (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven* (S. 129–140). Wochenschau.
- Sternfeld, N. (2018). *Das radikaldemokratische Museum*. De Gruyter.
- Sturzenhecker, B. (2013). Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete Aufl., S. 325–337). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange, & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 103–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thieme, L. (Hrsg.). (2017). *Der Sportverein – Versuch einer Bilanz*. Hofmann.
- Thünemann, H., & Jansen, J. (2018). Historisches Denken lernen. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes, C. Spieß, H. Thünemann, C. Wilfert, & M. Zülsdorf-Kersting, *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 71–106). Wochenschau.
- Vosgerau, S. (2014). Fußball und politische Bildung. Lernort Stadion – Was Fußball zur politischen Bildung beitragen kann. *unsere jugend*, 66(6), 247–256.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wohnig, A. (2019). Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 50(3), 11–17.
- Wohnig, A. (2021). Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In A. Wohnig (Hrsg.), *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen* (S. 152–165). Wochenschau.
- Wohnig, A., & Sämann, J. (2023). Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung. *Der pädagogische Blick*, 4, 257–268. <https://doi.org/10.3262/PB2204257>
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke, & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung. Inhalte, Zielgruppen, Herausforderungen* (S. 34–55). Wochenschau.
- Zimmer, A. (2007). *Vereine – Zivilgesellschaft konkret* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.



www.bisp.de
Bundesinstitut für Sportwissenschaft
Graurheindorfer Straße 198 · 53117 Bonn
info@bisp.de



Wir helfen
dem Sport