

Demokratiebildung

Ein Thema für die Hochschuldidaktik?

ULRIKE LANGE, KATINKA NETZER, PETER SALDEN & ASTRID TAN

Zusammenfassung

Dieser Beitrag erörtert Demokratiebildung als hochschuldidaktisches Aufgabenfeld und umreißt mögliche Ansatzpunkte und Formate für hochschuldidaktische Angebote. Im Mittelpunkt steht die Durchführung eines Workshops auf der dghd-Tagung 2025 in Frankfurt am Main, dessen Ergebnisse dargestellt und für die weitere Arbeit bewertet werden. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass in hochschuldidaktischen Einheiten zur Demokratiebildung großes Potenzial liegt.

Schlüsselwörter: Demokratiebildung, Demokratie, Hochschuldidaktik

Abstract

This article explores citizenship education (Demokratiebildung) as a field of action in higher education and outlines possible approaches and formats for support initiatives offered by Centres for Teaching and Learning. It focuses on a workshop conducted at the DGHD 2025 conference, the outcomes of which are presented and reflected upon for future development. The authors conclude that there is considerable potential for teaching and learning support initiatives that foster democratic values in university education.

Keywords: Keywords: citizenship education, democracy, didactics in Higher Education, Teaching and Learning in Higher Education

1 Ausgangslage und Problemstellung

Der folgende Beitrag diskutiert die Frage, welchen Beitrag hochschuldidaktische Einrichtungen zur Demokratiebildung leisten können. Grundlage ist ein Workshop, den die Autor:innen auf der dghd-Tagung 2025 in Frankfurt am Main durchgeführt haben.

Um Antworten auf die Frage zu finden, beschäftigen wir uns einerseits mit dem Begriff Demokratiebildung sowie Kompetenzmodellen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen. Als zweiten Zugang stellen wir den Workshop auf der dghd-Tagung vor, im Rahmen dessen wir unsere Frage – inwiefern Demokratiebildung ein Thema in der Hochschuldidaktik sein kann/sollte – mit Kolleg:innen diskutiert haben, und fassen

abschließend die Ergebnisse dieser Diskussion zusammen. Zugleich ist dieser Workshop bereits ein Beispiel für ein mögliches hochschuldidaktisches Angebot zur Demokratiebildung, weshalb wir ihn ausführlicher darstellen.

1.1 Unsere Motivation

Am Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum beschäftigen wir uns im Rahmen einer Arbeitsgruppe aus Hochschul- und Schreibdidaktiker:innen mit Demokratiebildung. Ausgangspunkt hierfür war das weltweite Erstarken antidemokratischer Kräfte und die damit einhergehende Zunahme wissenschaftsfeindlicher Tendenzen, die uns ebenso alarmiert haben wie die Zunahme politisch motivierter Straftaten. Auch an Hochschulen spiegeln sich diese Entwicklungen wider, wenn beispielsweise Wissenschaftler:innen bedroht werden oder politisch extreme Gruppierungen auf dem Campus sichtbar werden. Zugleich kommt Hochschulen als Orten der Bildung und des gesellschaftlichen wie politischen Diskurses eine besondere Verantwortung zu, demokratisches Bewusstsein und Handlungsfähigkeit in einer Demokratie zu fördern. Wir haben uns daher aus unserem beruflichen Selbstverständnis heraus die Frage gestellt, wie wir den demokratischen Diskurs am Campus stärken und Lehrende unterstützen können, Demokratiebildung sowohl allgemein als auch speziell in der Fachlehre umzusetzen.

Während politische Bildung und Demokratiebildung in der Schule eine lange Tradition haben (Dewey, 2000), existieren zu diesem Themenfeld bisher nach unserem Eindruck nur wenige *hochschuldidaktische* Angebote. Wo es sie gibt, sind sie oft auf spezifische Fächer bezogen, wobei an erster Stelle die Lehrer:innenbildung zu nennen ist (Kultusministerium Hessen, 2025). Anders als beispielsweise bei Entrepreneurship Education scheint es bisher kein in der Breite geteiltes Verständnis zu geben, dass Hochschulen über alle Studiengänge hinweg Demokratiekompetenzen gezielt fördern sollen (Aktionsrat Bildung, 2020). Entsprechend schwach ist auch das Bewusstsein für dieses Feld in der Hochschuldidaktik, mit Ausnahme der Hochschuldidaktik Sachsen (HD Sachsen, 2025).

Dies zeigte sich auch in der Arbeit unserer AG, als bei den ersten Abstimmungen viele Fragen aufkamen: Sind wir für das Thema zuständig – und falls ja, mit welchem Schwerpunkt? Haben wir genug Ressourcen und genug Expertise in diesem Feld, um Angebote an Lehrende zu machen? Sollte sich ein eventuelles Angebot überhaupt an Lehrende wenden oder möglicherweise auch andere Zielgruppen im Blick haben? Was können wir ausdrücklich nicht leisten? Welche anderen Angebote zu Demokratiebildung gibt es an unserer Universität bereits, wie verorten wir uns in diesem Umfeld, was ist unsere Rolle zwischen Handlungsfeldern wie Anti-Diskriminierung, Extremismusprävention usw.?

Trotz dieser vielfältigen Fragen leitete uns auch der Impuls: Wir wollen nicht einfach nur zuschauen und Verantwortung weiterreichen, denn wir nehmen immer stärker Bedarf an Orientierung bei Lehrenden und weiteren Personen auf dem Campus wahr – nicht zuletzt auch bei uns selbst. Wir beobachten, dass falsch verstandene oder falsch eingeforderte ‚Neutralität‘ von Bildungseinrichtungen oft zu Unsicherheit und

Nicht-Handeln führt. Angesichts dessen hat sich unser Eindruck verstärkt, dass auch Hochschuldidaktik einen positiven Beitrag zu dem skizzierten Themenfeld leisten sollte.

Tatsächlich gibt es durchaus Anknüpfungspunkte für entsprechende Aktivitäten, so in der Frühzeit der Hochschuldidaktik, die im Kontext der Studienreformbewegung mit einem starken politischen Impetus entstand. Aber auch aus der jüngeren Vergangenheit gibt es Beispiele (vgl. z. B. die Beschreibung eines Workshopkonzepts zum Thema Ausgrenzung und Diskriminierung in Bade & Schophaus, 2021) sowie die Angebote der HD Sachsen.

2 Theoretischer Hintergrund: Begriffsklärung und Kompetenzmodelle

Grundlegend für die Beantwortung der Fragen, welchen Beitrag hochschuldidaktische Einrichtungen zur Demokratiebildung leisten können, ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff selbst und aktuellen Konzeptionalisierungen z. B. in Kompetenzmodellen.

2.1 Zum Begriff Demokratiebildung

Der Begriff Demokratiebildung tauchte zuerst in den 2000er-/2010er-Jahren auf, häufig synonym verwendet zu Begriffen wie Demokratieförderung, Demokratieerziehung und Demokratiepädagogik. Diese gewisse Unschärfe und eine bis dahin mangelnde theoretische Fundierung waren Gegenstand von Kritik, wie auch eine vermeintliche Konkurrenzsituation von Demokratiebildung zur politischen Bildung (Widmaier, 2018). Ungeachtet dieser mitunter aufgeheizten Fachdebatte wurde der Begriff in der praktischen Arbeit vieler Akteur:innen der politischen Bildung aber immer häufiger verwendet. Dies drückte sich beispielsweise auch bei der Gestaltung von Förderprogrammen aus, so z. B. das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2025). Durchgesetzt hat sich in der aktuellen Fachdebatte wie auch in der pädagogischen Praxis die Auffassung, dass Demokratiebildung eine der wichtigsten Zielvorgaben politischer Bildung sei, die Begriffe also einander ergänzen und nicht einander ausschließen. Vor diesem Hintergrund sprechen wir von Demokratiebildung.

Für die „Vielfalt an Bezeichnungen für Bildungsbemühungen, die Lernprozesse zu Politik und Demokratie initiieren wollen“ (Aktionsrat Bildung, 2020, S. 41) ist zu beachten, dass auch Begriffe aus dem englischsprachigen Diskurs die deutschsprachigen Begriffe ergänzen. Insbesondere beschreibt der vom Europarat verwendete Begriff ‚citizenship education‘ (Himmelmann, 2005; Council of Europe, 2016) das, was im deutschen Diskurs unter Demokratiebildung verstanden wird.

2.2 Kompetenzmodelle

Neben der Begriffsfrage stellt sich die Frage, was auf der Ebene von Kompetenzen unter Demokratiebildung zu verstehen ist. Aus hochschuldidaktischer Perspektive gibt es hier nach unserem Kenntnisstand kein etabliertes Modell. Inspiration geben aber Modelle aus anderen Kontexten, wie beispielsweise Konzepte des Europarats und aus dem Bereich der schulischen sowie der Erwachsenenbildung.

2.2.1 Kompetenzmodell des Europarats

Der Europarat ist seit einigen Jahren ein prominenter Akteur zur Förderung von Demokratie im Bildungswesen (vgl. Zimmermann, 2024) und hat mit seinem ‚Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur‘ einen systematischen Beitrag zur Diskussion über Demokratie-Kompetenzen geleistet. Im „Competences for Democratic citizenship“-Modell des Europarats werden insgesamt 20 Kompetenzen definiert, die in die vier Oberkategorien Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen/kritisches Denken gruppiert sind. Dies seien „Kompetenzen, die es einem Individuum ermöglichen, sich effektiv und angemessen an einer Kultur der Demokratie zu beteiligen“ (Council of Europe, 2016, S. 8).

Die hier zitierte Kultur der Demokratie ist ein vom Europarat geprägtes Konzept, das die Demokratie als Gesellschaftsform und Lebenswelt stark macht. Es geht dabei darum, dass nicht nur Individuen demokratisch handeln und denken sowie sich zur Demokratie bekennen, sondern dass sich eine solche Haltung auch in der jeweiligen Lebenswelt ausdrückt, beispielsweise in demokratischen Prozessen in Institutionen wie Schulen und Hochschulen.

Ihren Ausdruck findet die Kultur der Demokratie in politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontexten. In allen diesen Dimensionen kann Demokratiebildung ansetzen, um die damit verbundenen Kompetenzen zu fördern (Georgescu, 2017, S. 14).

2.2.2 Kompetenzmodelle im Schulkontext

Schaut man ausgehend vom sehr breiten und allgemein gedachten Konzept des Europarats auf den schulischen Kontext in Deutschland, so lässt sich feststellen, dass allein in den vergangenen 20 Jahren unterschiedliche Kompetenzmodelle zu politischer Kompetenz und Demokratiebildung diskutiert und weiterentwickelt wurden.¹ Zentrale Kompetenzen im schulischen Bereich scheinen politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sein (Gloe & Oeftering, 2022).

Himmelfmann (2005, S. 6) überträgt die klassische Dreiteilung des Lernens in einen kognitiv-reflexiven, einen affektiv-motivationalen (bzw. sozial-volitionalen) und einen praktisch-instrumentellen Bereich auch auf die demokratischen Kompetenzen. Entsprechend leitet er eine Dreiteilung ab, die sich in 1. Wissen/Verstehen, 2. Motiva-

¹ So beschrieb beispielsweise die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im Jahr 2004 ein Modell, das von Detjen et al. 2012 weiterentwickelt und schließlich von der Autor:innengruppe Fachdidaktik im Jahr 2017 erneut auf den Prüfstand gestellt wurde.

tion/Erfahrung sowie 3. Können/Handeln aufgliedert. Ähnlich beschreibt auch Massing (2012) demokratische Kompetenzen als Verbindung von Wissen, Motivation und Können im konkreten Handeln. Dieser Einschätzung schließt sich auch der Aktionsrat Bildung (Aktionsrat Bildung 2020, S. 49) in seinem Gutachten an.

Interessant ist die Kombination von Kompetenzmodellen mit dem Schulkulturan-satz, der den Schüler:innen konkrete und praxisnahe Demokratieerfahrungen in ihrem unmittelbaren Nahfeld ermöglichen soll, also z. B. in der Klasse, in der Schule oder im Ganzttag (Himmelmann, 2005, S. 24). Dies ist gut anschlussfähig an die auch vom Europarat verfolgte Idee einer institutionellen demokratischen Kultur.

2.2.3 Kompetenzmodelle im Hochschulkontext

Für die Hochschule gibt es außerhalb der Lehrer:innenbildung, die sich häufig an den zuvor geschilderten Politikkompetenzmodellen orientiert, kaum Empfehlungen zu demokratieorientierten Kompetenzmodellen. Das Gutachten des Aktionsrats Bildung (2020) führt dies auf den fehlenden Erziehungsauftrag der Universitäten zurück und fordert zum Ausgleich eine konsequente Einführung und curriculare Integration von Allgemeinbildung, zum Beispiel in einem verpflichtenden Studium Generale (ebd., S. 199).

Gerade weil etablierte hochschuldidaktische Kompetenzmodelle fehlen, stellt sich umso mehr die Frage, wie nun aber in der Hochschule die Hinführung zu demokratischer Mündigkeit gelingen soll. So ist ja beispielsweise im § 7 des Hochschulrahmengesetzes im Sinne einer Anforderung formuliert:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu *verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.*“ (Hervorhebung der Autor:innen)

Sind dies inhaltliche Anforderungen, d. h. erreicht man das Ziel durch die Thematisierung entsprechender Gegenstände? Oder begründen sich hier methodische Anforderungen, wie z. B. die Integration von Service Learning, Social Entrepreneurship oder Challenge-based Learning in die Fachlehre?

Geldner-Belli und Wittig (2023) beschreiben mit Verweis auf Prado (2010) die Universität ganz generell als in ihrem Denken unabhängige Instanz gegenüber Wirtschaft, Medien, Religion und anderen gesellschaftlichen Einflüssen. Auf diese Weise kann sie demokratische Prozesse und kritische Auseinandersetzung fördern und damit die Demokratie schützen (Geldner-Belli & Wittig, 2023).

Aus praktischer Perspektive gibt der Hochschullehrerbund (2024) wichtige Hinweise zur Gestaltung einer demokratieförderlichen Lehre an deutschen Hochschulen. Er skizziert als Ergebnis eines Kolloquiums zum Thema ‚Lehrziel Demokratie‘, wie nach seinem Verständnis Demokratiebildung in Hochschulen verwirklicht werden kann. Genannt wird die Förderung von Neugierde und kritischem Hinterfragen, die Umsetzung von Gruppenarbeiten mit konstruktiver Fehlerkultur, das gründliche Er-

lernen wissenschaftlicher Arbeitsweisen sowie Engagement der Lehrenden für ihr Fach. Service Learning wird als Verbindung von fachlichem Lernen mit Demokratiebildung herausgestellt. In der Fachlehre werden verschiedene aktivierende Methoden vorgestellt, die eine Mitwirkung und Mitbestimmung in der Lehre sicherstellen sollen. Darüber hinaus könnten die demokratische Mitwirkung in der Hochschulorganisation und eine hochschulische Debattenkultur im Sinne der Demokratiebildung wirken (Hochschullehrerbund, 2024).

Was Nierobisch (2018, S. 235) mit Blick auf die Erwachsenenbildung schreibt, gilt ebenso für die Hochschule: „Demokratie ist eine Lebensform, die täglich neu erlernt werden muss. Dazu bedarf es nicht nur hinreichender Kompetenzen, die Subjekte urteils- und handlungsfähig machen, sondern auch tiefgehender Reflexionsprozesse“. An Lehrende ist also eine doppelte Anforderung gestellt: Sie sollen selbst im Sinne von „Demokratie als Lebensform“ handeln, aber auch in ihrer Lehre Studierenden ermöglichen, diese Kompetenzen zu üben und zu entwickeln.

2.3 Fazit für die Hochschuldidaktik

Für die Hochschuldidaktik stellt sich damit die Aufgabe, geeignete Formate anzubieten, um die Lehrenden sowohl in der Reflexion und Weiterentwicklung ihrer eigenen Kompetenzen in der Gestaltung einer demokratischen Kultur als auch in der Entwicklung ihrer Lehre für die Studierenden zu unterstützen. Die Anforderungen sind damit auf zwei Ebenen gelagert. Dies macht evtl. besondere Formate notwendig, da sich dies von anderen klassischen hochschuldidaktischen Themen unterscheidet.

Weil Demokratiebildung derzeit an den Hochschulen und in der Hochschuldidaktik kein etabliertes Konzept ist, haben wir genau diese Fragen auf der dghd-Tagung 2025 mit interessierten Kolleg:innen in einem Workshop diskutiert.

3 Über Demokratiebildung in der Hochschuldidaktik sprechen: Einblick in den dghd-Workshop

Unsere Ausgangsfrage „Welchen Beitrag können hochschuldidaktische Einrichtungen zur Demokratiebildung leisten?“ haben wir im Workshop auf der dghd 2025 zusammen mit den Teilnehmenden erkundet. Dabei interessierte uns besonders, welche Unterstützungsangebote für Lehrende, die in unterschiedlichsten Konstellationen mit dem Thema zu tun haben, sinnvoll wären. Wir stellen hier den Workshop vor, der mit leichten Abwandlungen auch für Lehrende als hochschuldidaktische Fortbildung angeboten werden kann und fassen die Ergebnisse der kollegialen Diskussion zusammen.

3.1 Arbeit mit Szenarien

Um von konkreten Situationen ausgehen zu können, entwarfen wir im Vorfeld Szenarien, in denen auf inhaltlicher, methodischer oder interaktioneller Ebene Fragen von Demokratiebildung berührt wurden. Dabei gingen wir jeweils von einem Aspekt von Demokratiebildung in der Hochschullehre aus und entwarfen eine konkrete Situation

aus der Lehre. Die Themen und ihre Umsetzung in Szenarien speisten sich sowohl aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema als auch aus unserer hochschuldidaktischen Praxis. So greifen sie sowohl die verschiedenen Kompetenzbereiche von Wissen – Motivation – Handeln (Himmelfmann, 2005) als auch die Gestaltung einer demokratischen Kultur (Council of Europe, 2016) auf.

Szenario ‚Bauingenieurwesen‘ – Demokratiebildung in der Fachlehre – „Was soll ich denn noch alles machen?“

Herr Wen unterrichtet im Studiengang Bauingenieurwesen das Modul Fertigungsautomatisierung. Darin müssen die Studierenden unter anderem erarbeiten, wie neue Technologien rechtlich abgesichert in Unternehmen umgesetzt werden können. Dabei stellt Herr Wen immer wieder fest, dass einige Studierende mit dem deutschen Gesetzgebungsverfahren nicht vertraut sind und er Grundlagen des politischen Systems in Deutschland vermitteln muss, bevor er die Anwendung für neue Technologien behandeln kann. Er überlegt nun, wie er dies zeitökonomisch in seinen Kurs einbetten kann und dabei auch den unterschiedlichen Vorkenntnissen Rechnung tragen kann. Er fragt sich, ob er dafür überhaupt zuständig ist, aber ihm fällt auch nicht ein, an wen er die Studierenden verweisen könnte.

Szenario ‚Biologie‘ – (Potenzieller) Konflikt zwischen Partizipation von Studierenden und Expertise der Lehrenden (z. B. bei der Auswahl von Inhalten)

Frau Abbadi möchte in ihrem Seminar zu ‚Anatomie und Physiologie des Nervensystems‘ die Studierenden mehr einbeziehen und sie Themen wählen lassen, die für sie von besonderem Interesse sind. Sie steht nun aber vor dem Problem, dass die Studierenden im ersten Bachelorjahr über sehr unterschiedliche und meist nicht ausreichende Vorkenntnisse in der Materie verfügen. Außerdem fragt sie sich, wie sie mit einem solchen Vorgehen sicherstellen kann, dass alle Studierenden auch die angestrebten Kompetenzen und das angestrebte Wissen erwerben, wenn sie die Inhalte nicht mehr stringent vorgibt. Sie hat große Zweifel, dass Wahlfreiheit und Mitbestimmung der Studierenden in ihrem Seminar umsetzbar sind.

Szenario ‚Erziehungswissenschaften‘ – (Potenzielle) Frustration bei demokratischer Entscheidungsfindung mit Mehrheitsentscheid

Herr Kostas hat in seiner Veranstaltung ‚Einführung in die ästhetische und kulturelle Bildung‘ eine Projektarbeit als Modulabschluss vorgesehen. Die Studierendengruppe konnte dabei wählen, ob sie mit einer Kita oder einer VHS zusammenarbeiten will. Herr Kostas lässt abstimmen, und es geht ganz knapp zugunsten der Kita aus. Dies führt zu deutlichem Unmut in der Gruppe und nach der Sitzung kommen ein paar Studierende auf ihn zu und bringen ihre Frustration darüber zum Aus-

druck. Sie fühlen sich ungerecht behandelt, da die Abstimmung so knapp war. Herr Kostas muss nun überlegen, wie er mit diesem Konflikt in der nächsten Sitzung umgehen will. Er überlegt, wie es der ‚unterlegenen‘ Gruppe leichter fallen könnte, die Entscheidung zu akzeptieren, und er es schafft, dass alle Studierenden motiviert bei der Projektarbeit mitmachen.

Szenario ‚Jura‘ – Seminargruppen als gesellschaftliche Akteur:innen und die Vorstellung/Expertise/Verantwortung von Lehrenden

Frau Seggemeier unterrichtet Jura und betreut das studentische Projekt ‚Refugee Law Clinics‘, im Rahmen dessen Studierende Geflüchtete unentgeltlich beraten. Sie möchte dies nun mit einem anderen Kurs verknüpfen, in dem sie vorgesehen hat, dass Studierende sich mit den Problematiken dieser Fälle befassen und Briefe an Abgeordnete im Bundestag verfassen. Darin sollen sie konkrete Forderungen an die Politik formulieren zur Verbesserung der Situation. Frau Seggemeier steht nun vor dem Problem, dass sie selbst bereits genaue Vorstellungen davon hat, wie sich die Situation verbessern ließe, sie aber die Studierenden nicht zu sehr lenken will. Gleichzeitig macht sie sich Sorgen, in welche Richtung die Studierenden denken und ob sie nicht am Ende Lösungen vorschlagen, die kontraproduktiv sind.

Szenario ‚Medizin‘ – Unvereinbare wissenschaftliche und gesellschaftliche Positionen aushalten

Herr Meyer möchte die Studierenden darauf vorbereiten, trotz unvereinbarer Positionen sachlich miteinander zu diskutieren und es zu ertragen, wenn kein Konsens gefunden werden kann. Er wählt das Thema „Tierversuche“ und bereitet Texte vor, die verschiedene Haltungen repräsentieren und unterschiedlich emotional/sachlich geschrieben sind. Nun fragt er sich, wie er die Studierenden so untereinander und mit dem Material ins Gespräch bringen kann, dass sie eine begründete, eigene Position entwickeln können und auch die Argumentation der „anderen Seite“ nachvollziehen können. Er möchte einerseits, dass sie sich positionieren, andererseits den Diskussionsprozess aber auch auf einer Metaebene reflektieren. Er fragt sich auch, was er tun soll, falls die Mehrzahl der Studierenden einer Meinung ist und es also gar nicht zu dem Widerspruch kommt, mit dem er arbeiten möchte.

Für die Bearbeitung der Szenarien in Kleingruppen sollte der Fokus nicht auf der Entwicklung von Lösungen liegen (wie dies in einer hochschuldidaktischen Fortbildung passend wäre), sondern auf der (didaktischen) Analyse der Situationen und der Frage, wie Lehrende unterstützt werden können, um überhaupt in vergleichbaren Situationen in ihrer Lehre handlungsfähig zu sein. Deshalb gaben wir folgende Leitfragen vor:

- Welche Zielkonflikte sehen Sie in der Situation? Vor welchen Entscheidungen stehen die Lehrenden?
- Was braucht die lehrende Person in dieser Situation? Was muss sie beachten?
- Welche Fragen ergeben sich?

Entsprechend war der Auftrag für die Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum:

- Beschreiben Sie in Stichworten die Problemlage.
- Notieren Sie auf zwei Moderationskarten die schwierigste Frage, die Sie in dieser Situation sehen, und eine Idee, wie man damit umgehen kann.

Dieser Fokus leitete auf die Diskussion der Ausgangsfrage – „Welchen Beitrag können hochschuldidaktische Einrichtungen zur Demokratiebildung leisten?“ – in der Abschlussdiskussion hin.

3.2 Ergebnisse: Vorschläge für Angebote zur Demokratiebildung in der Hochschuldidaktik

In den Kleingruppendiskussionen wurden Fragen und Anliegen auf verschiedenen Ebenen deutlich, wie beispielsweise: Wie kann Akzeptanz für demokratische Prozesse und Entscheidungen im Seminar gefördert werden? Darf im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu politischem Engagement aufgefordert werden, oder ist dies bereits eine unzulässige „Überwältigung“² von Studierenden (d. h. ein zu stark instruktives Vorgehen)? Wie können Lehrende Handlungssicherheit in Situationen gewinnen, die sie auf der Ebene von Demokratiebildung reflektieren müssen?

In der sich daran anschließenden Plenumsdiskussion wurden unterschiedliche Perspektiven und Ideen aufgeworfen, wobei bei bestimmten Aspekten Einigkeit herrschte, wie z. B.:

1. **Zuständigkeit:** Die Hochschuldidaktik ist grundsätzlich für Demokratiebildung zuständig und sollte dazu ein (wie auch immer gestaltetes) Angebot für Lehrende machen. Inhalte können aus der Fachliteratur sowie aus Fragen und Bedarfen der Lehrenden abgeleitet werden.
2. **Fachbezug:** Es ist wichtig, Angebote zur Demokratiebildung mit fachlichen Inhalten eines Studiengangs zu verknüpfen und dies auch im Rahmen eines allgemeinen hochschuldidaktischen Angebots anzuregen. Fachbezug ist für hochschuldidaktische Angebote aber auch auf anderer Ebene mitzudenken, und zwar in dem Sinne, dass je nach fachlichem Kontext Fortbildungen zu Demokratiebildung

2 Der Begriff der Überwältigung stammt aus dem sogenannten Beutelsbacher Konsens, einem bis heute gültigen Referenzrahmen für formale politische Bildung in Deutschland insbesondere an Schulen. Er definierte ursprünglich drei Prinzipien für den Politikunterricht in Baden-Württemberg, die auf andere Kontexte der politischen Bildung übertragen wurden: 1. Überwältigungsverbot: Die Schüler:innen dürfen nicht im Sinne erwünschter Meinungen überwältigt werden, sondern sollen in die Lage versetzt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. So soll Indoktrination vorgebeugt werden. 2. Kontroversitätsgebot: Was in Gesellschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers bleiben. Hier ergibt sich eine Anknüpfung zum vermeintlichen Neutralitätsgebot von Lehrkräften: Die eigene politische Meinung darf dargestellt werden, aber als eine von vielen; Aufgabe der Lehrkraft ist es vielmehr, auch kontroverse Standpunkte zu vermitteln. 3. Interessenlage: Schüler:innen müssen in die Lage versetzt werden, ihre eigene politische Interessenlage zu analysieren, und sollen Mittel kennenlernen, eine politische Situation in ihrem Sinne zu beeinflussen (Sutor 2002).

möglicherweise unterschiedlich gerahmt werden müssen, da die Aufgeschlossenheit bzw. Anschlussfähigkeit in den Sozialwissenschaften eine andere als in den Ingenieurwissenschaften sein kann.

3. **Fokus auf Reflexion:** Reflexion ist im Rahmen von Demokratiebildung für die Studierenden wichtig. Ebenso hilft in diesem Feld Lehrenden eine gemeinsame Reflexion über Prozesse und Inhalte, weshalb im Sinne hochschuldidaktischer Angebote neben klassischen Workshops auch andere Formate des kollegialen Austauschs wertvoll sein könnten.
4. **Rechtsklärung:** Bei vielen Lehrenden scheint es ebenso wie auch unter Hochschuldidaktiker:innen in diesem für sie ungewohnten Feld Unsicherheit zu geben: Was darf ich überhaupt thematisieren? Wo verläuft eine Grenze, ab der die Pflicht zur parteipolitischen Neutralität gilt? Dies spricht dafür, auch rechtliche Aufklärung zu leisten, beispielsweise zum Verhältnis von der Pflicht zur Verfassungstreue im öffentlichen Dienst und der Pflicht zur parteipolitischen Neutralität.
5. **Arbeit mit Szenarien:** Um mit Lehrenden an Demokratiebildung zu arbeiten, wird der Einsatz von Szenarien auch für diese Gruppe als hilfreich und zielführend angesehen. Denn auf diesem Weg wird gut greifbar, wo überhaupt ganz konkret Unklarheiten und Schwierigkeiten entstehen können. Situationen können in vorbereiteten Szenarien zugespitzt werden, sie können Lehrenden Anregungen für ihre Lehre geben und häufig lassen sich schwierige Situationen anhand von Szenarien offener besprechen als anhand von authentischen Beispielen aus der Gruppe. Trainer:innen können Szenarien an das Thema der Veranstaltung, die Institution und die Gruppenzusammensetzung anpassen. So können z. B. Situationen aus verschiedenen Fachkulturen oder Veranstaltungsformen vorbereitet werden, aus denen die Moderation oder die Teilnehmenden ad hoc auswählen können.
6. **Hochschulstrategie:** Es ist sinnvoll, Aktivitäten zu Demokratiebildung mit hochschulweiten Grundsatzentscheidungen (hochschuleigene Positionierung) und entsprechenden Strategieprozessen zusammenzudenken. Solche Prozesse sollten gemeinsam mit der Hochschuldidaktik gestaltet werden, da diese für die Lehre eine wichtige Multiplikationsrolle spielen bzw. dort virulente Fragen einbringen kann.

Aus diesen Ergebnissen der Diskussion im Workshop ergeben sich für uns als Autor:innen unterschiedliche Formate, die von hochschuldidaktischen Einrichtungen im Bereich Demokratiebildung angeboten werden könnten. Dazu gehören:

- **Klassische hochschuldidaktische Workshops** im Kurz- oder Langformat, in denen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre möglich ist und im Sinne des Demokratiekulturansatzes zum Beispiel mehr Partizipation und Mitbestimmung für Studierende konkret für das eigene Lehrsetting entwickelt werden kann. Hier erscheint es sinnvoll, auch Verbindungen zu Fachdiskursen einzubinden und evtl. fakultätsspezifische Angebote zu machen, in denen das Verhältnis von demokratischer Grundordnung und fachlichem Diskurs und Forschung beleuchtet werden kann.

- **Austauschformate**, die Reflexion und kollegialen Austausch über eigene Ansätze zur Demokratiebildung und auch schwierige (demokratiekritische) Situationen in der Lehre zulassen, um Lehrende in ihrer Rolle zu stärken und sie bei der Ideenfindung und Entwicklung geeigneter Strategien zu unterstützen. Auch eine Vernetzung mit weiteren hochschulischen Unterstützungseinheiten wäre hier bei Bedarf möglich.
- **„Papierformate“**, in denen auf Grundlage von Leitbildern, Fachdiskursen, Hochschulrahmengesetz und anderen Gesetzen beschrieben bzw. diskutiert wird, welche Rechte und Pflichten die verschiedenen Akteur:innen an Hochschulen haben. So könnten z. B. rechtliche Grundlagen sowie Grenzen und Möglichkeiten für Maßnahmen bei undemokratischem Verhalten in Handreichungen dargestellt werden – mit den Worten einer Workshop-Teilnehmerin: ‚Was man alles darf.‘
- Schließlich erscheint uns als Autor:innen elementar, den **Austausch mit anderen HD-Einheiten** fortzuführen, ein Netzwerk zu bilden, um uns auf diesem Feld kollegial auszutauschen und ermutigen zu können.

4 Fazit

Der Austausch im dghd-Workshop zeigte, dass es aktuell ein großes Interesse an und viel Resonanz auf Initiativen gibt, die Demokratiebildung als hochschulische Aufgabe setzen. Dies bestärkt uns in der Ansicht, dass hochschuldidaktische Einrichtungen für Demokratiebildung an Hochschulen zuständig sind und die notwendige Expertise aufbauen können. Da Demokratiebildung weitgehend aus den Fächern ausgelagert wurde (mit Ausnahme der Lehrer:innenbildung), ist eine zentrale Struktur wie ein hochschuldidaktisches Zentrum geeignet, sie fakultätsübergreifend zu strukturieren und anknüpfungsfähig für verschiedene Bedarfe zu machen. Wie in der Diskussion deutlich wurde, sind disziplinspezifische Herangehensweisen aber sinnvoll, um die Diskurse und (lokalen) Eigenheiten der Disziplinen zu beachten.

Offen bleiben nach dem Workshop Fragen nach der konkreten Ausgestaltung und den konkreten Inhalten von hochschuldidaktischen Angeboten sowie der konkreten Zusammenarbeit mit den Fächern und mit anderen unterstützenden Einrichtungen sowie die Abgrenzung von diesen (falls notwendig). Dies muss evtl. im Diskurs weiter ausgehandelt werden. Zudem scheint es viele Fragen und Verunsicherungen im Hinblick auf diesen Themenkomplex zu geben. Zu überfachlichen Inhalten, Herangehensweisen und Vermittlungsformen können die in Abschnitt 3.2. zusammengetragenen Überlegungen weitere Anregungen geben.

Sowohl die Auswertung der Fachliteratur als auch die kollegiale Diskussion im Workshop auf der dghd-Tagung 2025 zeigen: Die Hochschuldidaktik kann Diskussionen anstoßen und sowohl professionelle Lehrkompetenz als auch persönliche professionelle Entwicklung (in Kooperation mit anderen universitären Akteur:innen) begleiten. Sie kann Themen strukturieren, Verantwortlichkeiten klären, Ansprechperson für

Lehrende und lehrbezogene Fragestellungen sein. Sie kann zum wissenschaftlichen Diskurs zurückführen, Fakten betrachten und sortieren, einen Dialog möglich machen und als Vorbild für demokratischen Diskurs stehen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz*. Gutachten. Hg. v. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Waxmann.
- Bade, C. & Schophaus, M. (2021). Umgang mit Ausgrenzung und Radikalismus – ein Fortbildungskonzept für die Hochschullehre. *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, Ausgabe 99, 1–21.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2025). *Über „Demokratie leben!“*. <https://www.demokratie-leben.de/dl/programm/ueber-demokratie-leben->
- Council of Europe (2016). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Strasbourg. Kompetenzen für eine demokratische Kultur. <https://rm.coe.int>
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik*. Neuausgabe, Nachdruck der 3. Auflage, Braunschweig.
- Geldner-Belli, J. & Wittig, S. (2023). Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner, Josefine (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 175–182). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5993-19>
- Georgescu, M. (2017). *T-Kit 7 – European Citizenship in Youth Work*. Unter Mitarbeit von Paola Bortini und Miguel Ángel García López. Namur: Council of Europe. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261290/T-Kit+on+European+Citizenship.pdf/7beade8c-aa21-9855-8fc6-6b53481ece2b?t=1516982923000>
- Gloe, M. & Oeftering, T. (2022). *Politikkompetenz. Modelle in der Politikdidaktik*. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/inklusive-politisch-bilden/505313/politikkompetenz-modelle-in-der-politikdidaktik/>
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2018). *Demokratiebildung. Hessische Blätter für Volksbildung* (3). wbv Publikation.
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2019). *Demokratiebildung II. Hessische Blätter für Volksbildung*. wbv Publikation.
- Himmelmann, G. (2005). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. BLK. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:257>
- Hochschuldidaktik Sachsen (2025). *Demokratie & Lehre*. <https://www.hd-sachsen.de/demokratie-lehre>

- Hochschullehrerbund (2024). *Lehrziel Demokratie – werden wir dieser Verantwortung gerecht? Arbeitshefte*. Deutsches Institut für Hochschulentwicklung. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11207720>
- Hufer, K.-P. (2019). Unzertrennbar: Politische Erwachsenenbildung und die Demokratie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(3), 209–217. <https://doi.org/10.3278/HBV1903W209>
- Kultusministerium Hessen (2025). *Modellprojekt zur Stärkung der Demokratiebildung und Extremismusprävention*. <https://kultus.hessen.de/modellprojekt-zur-staerkung-der-demokratiebildung-und-extremismuspraevention>
- Massing, P. (2012). Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz/>
- Nierobisch, K. (2018). Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(3), 235–244. <https://doi.org/10.3278/HBV1803W235>
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Politische Bildung. B 45, 17–27.
- Widmaier, Benedikt (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(3), 258–266. <https://doi.org/10.3278/HBV1803W258>
- Zimmermann, N.-E. (2024). Demokratie als Kompetenz. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 31(3), 32–36. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2403W010>

Autor:innen

Dr. Ulrike Lange arbeitet am Schreibzentrum im Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte ist das Thema gute wissenschaftliche Praxis.

Kontakt: ulrike.lange@rub.de.

Dr. Katinka Netzer arbeitet am Schreibzentrum im Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität. Einer ihrer Schwerpunkte ist die Arbeit mit Schreibtutor:innen in den Fächern.

Kontakt: katinka.netzer@rub.de.

Dr. Peter Salden leitet das Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum.

Kontakt: peter.salden@rub.de

Dr. Astrid Tan arbeitet als Hochschuldidaktikerin für die Europäische Hochschulallianz UNIC. Sie entwickelt mit der internationalen Arbeitsgruppe ein Workshopprogramm für Lehrende sowie Materialien zu innovativen Lehrformaten.

Kontakt: astrid.tan@ruhr-uni-bochum.de