

(Wie) ist Demokratie lernbar?

Sarah Häsel (Berlin)

Abstract

Eine lebendige Demokratie erfordert die aktive Mitgestaltung der Bürger:innen. Demokratie kann über demokratische Kompetenzen, Empathie und Prosozialität, dem uneigennützigem Verhalten, gelernt werden. Verschiedene Ansätze zur Demokratieförderung, wie Mentoring, Service-Learning, Gemeinwesenarbeit, Community Organizing und aufsuchende politische Bildung ermöglichen dies. Empirische Daten zeigen, dass politisches Vertrauen und Selbstwirksamkeit entscheidend sind, jedoch nicht automatisch zu einer demokratischen Haltung führen. Diskriminierung und soziale Ungleichheit gefährden die Demokratie; daher sind Schutzmaßnahmen und öffentliche Diskussionen notwendig. Eine starke demokratische Kultur erfordert Zeit, Engagement und infrastrukturelle Gelegenheiten, um Zugehörigkeit zu schaffen.

Schlüsselwörter

Demokratieförderung – Demokratiekompetenzen – Prosozialität – Mentoring – Service-Learning – aufsuchende politische Bildung

1. Einleitung

Wir leben in einer Demokratie. Demokratie kann als Herrschafts- und Gesellschaftsform verstanden werden (vgl. Kleist/Weiberg u. a. 2023, 11). Demokratie als Herrschaftsform definiert sich als eine politische Ordnung, die auf dem Prinzip der Volkssouveränität basiert. Diese Volkssouveränität manifestiert sich in der politischen Mitgestaltung der Bürger:innen, insbesondere durch die Durchführung von Wahlen. Die demokratische Ordnung stützt sich auf die Prinzipien des Rechtsstaats sowie auf die in der Verfassung verankerten Grundrechte. Zudem wird die Demokratie durch die Gewaltenteilung abgesichert, die eine Machtkonzentration verhindert und die Unabhängigkeit der verschiedenen staatlichen Institutionen gewährleistet. Im Gegensatz dazu zeichnet sich Demokratie als Gesellschaftsform durch Lebensweisen aus, die auf den Prinzipien der Gleichheit basieren. Sie ermöglicht individuelle Entscheidungen und Handlungen der Bürger:innen und gewährleistet gleichzeitig den Schutz von Minderheiten. In diesem Kontext fördert die demokratische Gesellschaft die Teilhabe aller an politischen und sozialen Prozessen und schafft ein Umfeld, in dem Vielfalt und unterschiedliche Perspektiven respektiert und gewahrt werden. Dies teilt die Gesellschaft.

Laut der Mitte-Studie¹ sehen 87 % der befragten Bürger*innen die Würde und Gleichheit aller an erster Stelle einer Demokratie die Fähigkeit von Vernunft und Moral verlangt (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 103). Zugleich werden diese Voraussetzungen und die Demokratie nicht als Selbstverständlichkeit angesehen. Lediglich etwas mehr als die Hälfte der Befragten (57 %) bewerten die Demokratie als im Großen und Ganzen gut funktionierend (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 103).

„Knapp vier von fünf Personen sehen die Demokratie in Deutschland zunehmend bedroht. 85 Prozent der Bevölkerung wünschen sich, dass sich die Bundesregierung noch stärker für eine lebendige und starke Demokratie einsetzt.“ (Kleist/Weiberg u. a. 2023, 1).

Wie kann eine lebendige und starke Demokratie erreicht werden? Seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, dies über einen gesetzlichen Rahmen zu verankern. Das Gesetz zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischer Bildung wurde in der ersten Lesung im Bundestag am 16.03.2023 sehr umstritten diskutiert (vgl. BMSFSJ 2025). Die Kritikpunkte liegen insbesondere in den Förderbedingungen. Zudem sei Demokratieförderung nicht trennscharf von anderen Gesetzen und Regelungen definiert. So wird Demokratieförderung in einem Atemzug mit Extremismusprävention genannt, wobei diesen unterschiedliche Logiken zugrunde liegen. Extremismusprävention meint das Handeln in verdachtsbezogenen Momenten, während Demokratieförderung die Förderung demokratischer Prozesse und Prinzipien anvisiert (vgl. Langner 2023, 9). Demokratieförderung ist in den Bereichen der schulischen Politikdidaktik, der politischen Bildung sowie der Sozialen Arbeit verankert (vgl. Langner 2023, 9). Diese drei Disziplinen verfolgen das Ziel, Demokratie zu verstehen, zu erlernen und ein demokratisches Verhalten zu entwickeln. Die spezifische Ausgestaltung der Ansätze variiert zwischen den Disziplinen, wobei die finanzielle Förderung einen signifikanten Einfluss auf die Implementierung dieser Maßnahmen ausübt.

Demokratie als offene Lebensform meint, dass Demokratie nicht nur eine politische Struktur oder ein System ist, sondern auch eine Lebensweise, die Offenheit, Vielfalt, Teilhabe, Gemeinschaft, kritische Auseinandersetzung und aktive Mitgestaltung zugrunde legt. Der Beitrag nimmt aus dieser Perspektive das Lernen von Demokratie in den Blick. Dafür werden Kompetenzen, Empathie und Prosozialität näher betrachtet und Ansätze skizziert, die Demokratie als offene Lebensform stärken.

1 In der empirischen „Mitte-Studie“ werden regelmäßig die politischen Einstellungen und gesellschaftlichen Werte der Bevölkerung in Deutschland erfasst (vgl. Zick/Küpper u. a. 2023).

2. Demokratie lernen

Kann Demokratie gelernt werden? Mit dieser Fragestellung werden zwei Bereiche miteinander verknüpft: der in der Politik verankerte Gegenstand Demokratie und der in den Bildungswissenschaften verankerte Begriff des Lernens. Bildung wird grundsätzlich eine starke Wirkmächtigkeit zugeschrieben. So hat Bildung einen positiven Einfluss auf Erwerbstätigkeit und ein höheres Einkommen, soziale und gesellschaftliche Teilhabe, Gesundheit, Kriminalität, Wirtschaftlichkeit und vieles mehr (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024; vbw 2020, 34). Bereits Aristoteles ging davon aus, dass gebildete Bürger:innen informierter sind und stärker durchdachte Entscheidungen treffen können. Bildung könne somit politische Wahlen und darüberhinausgehendes Engagement, Werte und Netzwerke beeinflussen (vgl. vbw 2020, 37). Obwohl dieser Zusammenhang in empirischen Daten nachweisbar ist, wissen wir wenig über die Wirkungsrichtung.

„Inwiefern diese Korrelationen aber einen kausalen Effekt der Bildung darstellen, ist eine offene Frage. Es ist gut denkbar, dass sie unbeobachtete Merkmale von Personen widerspiegeln, die diese sowohl eine höhere Bildung erwerben lassen als auch zu einer erhöhten politischen Partizipation führen.“ (vbw 2020, 37).

Demnach reicht es nicht aus, Bildung als eine Begründung für demokratisches Handeln heranzuziehen.

Die *Politikdidaktik* beschäftigt sich mit dem Erlernen politischer Demokratie, wobei der Beutelsbacher Konsens von zentraler Bedeutung ist. Dieser 1976 formulierte Minimalkonsens der politischen Bildung umfasst drei wesentliche Prinzipien: das Überwältigungsverbot, die Berücksichtigung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik sowie die Befähigung der Schüler:innen, eigene Interessen zu analysieren (vgl. Widmaier 2022, 206). Ziel des Beutelsbacher Konsenses ist es, jungen Menschen die Vielfalt politischer Positionen und Perspektiven nahezubringen, um sie in die Lage zu versetzen, eine informierte eigene Meinung zu vertreten. Dafür müssen in erster Linie, die Grundlagen einer Demokratie und deren Prinzipien erlernt werden. Orte des politischen Lernens sind unter anderem Bildungseinrichtungen wie Kitas, Schulen, Verbände und Jugendeinrichtungen. Bereits an den Orten der frühkindlichen Bildung werden Partizipation und Teilhabe eingeübt. Über die Gestaltung und das Erleben von Entscheidungsprozessen wird demokratisches Wissen vermittelt. Kinder lernen ihre Meinung zu äußern und Entscheidungen zu treffen. So werden Frustrationstoleranz, Kompromissfähigkeit und Gemeinschaftsinn eingeübt. Zudem erleben Kinder die Wirksamkeit ihres Handelns (vgl. Sünker/Swiderek 2022, 33; Sturzenhecker 2022; Hansen/Knauer 2017). In der Schule wird demokratisches Wissen sowohl in Unterrichtsfächern vermittelt als auch über

hungsgestaltung vorzuleben (vgl. Himmelmann 2016). Durch die Vermittlung demokratischer Werte und die Schaffung eines respektvollen Miteinanders können Schüler:innen in ihrem sozialen und politischen Engagement gestärkt werden.

Neben den Bildungsinstitutionen sind die Familie und Freunde wesentlich für das Demokratielernen. So hat das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluss auf die Kinder. Eine autoritative Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, zu erklären und zu eigenverantwortlichem Handeln anzuregen, unterstützt das Lernen von Demokratie (vgl. vbw 2020, 68). Neben dem Erziehungsstil können politische Einstellungen, politische Wahlentscheidungen und Bereitschaft zum politischen Engagement innerhalb der Familien weitergegeben werden (vgl. Avdeenko/Siedler 2017; Oskarsson/Dawes u. a. 2018). Darüber hinaus haben Freunde, das politische System des Aufwachsens und aktuelle politische Ereignisse Einfluss auf die Entwicklung einer politischen Identität. Die im Jugendalter erlernten und eingenommenen Positionen sind sehr wirkmächtig (vgl. vbw 2020, 70f.). Eine politische Identität ist dann erstmal fest und stabil, kann aber durch stark einschneidende Erlebnisse verändert werden (vgl. vbw 2020, 65). Diese politische Identität spielt eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Demokratie, da sie die Bereitschaft und Fähigkeit zur politischen Partizipation beeinflusst. Über Auseinandersetzung und Reflexion wird das Vertrauen in die eigene politische Wirksamkeit und die Bereitschaft, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen, gestärkt.

Die empirischen Daten der Mitte-Studie zeigen, dass das Gefühl der politischen Selbstwirksamkeit mit zunehmendem Alter abnimmt. Die Daten zeigen auch, dass insbesondere Befragte mittleren Alters ein geringes politisches Vertrauen haben (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 125).

„Je weniger Vertrauen die Befragten in staatliche Institutionen und Wahlen haben, je geringer sie ihre politische Selbstwirksamkeit einschätzen, desto eher neigen sie zu demokratiegefährdenden beziehungsweise antidemokratischen Einstellungen“ (Küpper/Önal u. a. 2023, 128).

Wer ist hier gemeint? Nachweisbar ist,

„[...] dass es insbesondere ärmere Menschen sind, die wenig Vertrauen in die Demokratie und die öffentlich-rechtlichen Medien haben und sich zugleich politisch weniger selbstwirksam fühlen, gefolgt von jenen mit mittlerem Einkommen“ (Küpper/Önal u. a. 2023, 127).

Allerdings lässt sich dieser Zusammenhang statistisch nicht nur mit der Schulbildung erklären (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 127). So zeigt sich auch, dass Bürger:innen, die einsam sind, also von zunehmender sozialer Isolation betroffen sind, weniger Vertrauen in Demokratie und Selbstwirksamkeitserleben haben als nicht-einsame Bürger:innen. Zudem vermeiden sie eher Konflikte (vgl. Kersten/Neu u.

a. 2025, 52). Einsamkeit kann „jeden Menschen ganz individuell und unmittelbar treffen“ (Kersten/ Neu u. a. 2025, 37). Demnach ist die Frage nach dem *Wer ist hier gemeint?* nicht so leicht zu beantworten.

Geringes Vertrauen in die Demokratie kann Wahlentscheidungen auf verschiedenen Wegen beeinflussen. In den Analysen zur Wahl der AfD wird deutlich, dass nicht primär der Siedlungstyp eines Raumes Einfluss auf das Wahlverhalten hat, sondern vielmehr die „(Wahrnehmung der) wirtschaftlichen Prosperität eines Stadtviertels, einer Gemeinde oder Kreises“ (Kersten/Neu u. a. 2025, 121, Hervorhebung im Original). Die subjektive Wahrnehmung der wirtschaftlichen Bedingungen in einem Gebiet hat einen stärkeren Einfluss auf die Wahlentscheidungen der Menschen als die objektiven Merkmale des Wohnorts selbst.

Geringes Vertrauen in die Demokratie kann auch die Wahlbeteiligung beeinflussen. Die Wahlbeteiligung ist nicht mit individuellen Defiziten zu erklären, sondern vielmehr damit, dass die Menschen, die nicht wählen gehen, ihre Alltagsthemen und -sorgen im Politischen nicht wahrgenommen und vertreten sehen (vgl. Gill 2025, 18). Diese Erfahrungen von politischer Unwirksamkeit sind ein Lernprozess der dazu führt, dass Menschen sich nicht als legitimiert erleben, um an politischen Prozessen teilzunehmen (vgl. Gill 2025, 18). Dies wiederum kann zu einem präventiven Selbstausschluss (vgl. Gill 2025, 19) oder Ressentiments führen.

„Ressentiment ist ein subjektives Gefühl der sozialen Ohnmacht, das, vermittelt über den Wunsch, die erlittene Kränkung durch Selbstbehauptung auf Kosten anderes ungeschehen zu machen, zur Zerstörung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der demokratischen Ordnung beiträgt“ (Kersten/Neu u. a. 2025, 59).

Ressentiments können aus Enttäuschungen über Freiheits- und Gleichheitserwartungen entstehen, wobei die Toleranzgrenzen individuell unterschiedlich sind (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 83).

3. Demokratie über Kompetenzen, Empathie und Prosozialität lernen

Auch wenn die verschiedenen Orte und Anlässe des lebenslangen Lernens hier nicht weiter ausgeführt werden, kann bereits jetzt die Frage, ob Demokratie erlernbar ist, mit Ja beantwortet werden. Mit den Beobachtungen eines zunehmenden Rechtspopulismus und einer sozialen Ungleichheit in der Wahlbeteiligung (vgl. vbw 2020, 32; Zick/Küpper u. a. 2023) und dem Ziel einer Demokratie als offene Lebensform rückt das ‚Wie?‘ in den Fokus.

3.1 Demokratische Kompetenzen

Der Aktionsrat Bildung, ein politisch unabhängiges Gremium von Bildungswissenschaftler:innen, hat Empfehlungen zur Förderung demokratischer Kompetenzen entwickelt. Ausgehend vom Verständnis des lebenslangen Lernens werden diese für die Altersgruppen differenziert formuliert. Besonders betont wird die Phase der Sekundarstufe, da in diesem Zeitraum politische Interessen entwickelt werden und relativ konstant bis in das Erwachsenenalter bleiben (vgl. vbw 2020, 23). Ausgangspunkt der Empfehlungen ist die Annahme, dass aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen in einer heterogenen Gesellschaft Konflikte immer bestehen und sich nicht verhindern lassen werden.

„Demnach sollte politische Bildung auch das Verständnis fördern, dass eine friedliche Konfliktlösung institutionelle Arrangements der politischen Entscheidungsfindung benötigt, die im Übrigen auch ein staatliches Gewaltmonopol beinhalten“ (vbw 2020, 44).

Dies kann über demokratische Kompetenzen erfolgen. Es gibt verschiedene Modelle demokratischer Kompetenzen. Die Modelle integrieren im wesentlichen Wissen, Haltung, Handlungs- und Urteilsfähigkeit (vgl. Veith 2024). Ergänzend werden weitere Schwerpunkte wie Identität und Partizipation in der ‚International Civic and Citizenship Education Study‘ (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg u. a. 2024) oder das kritische Verständnis im Modell des Europarates (vgl. Europarat 2016) gesetzt. Vergleicht man die Modelle miteinander, lassen sich drei zentrale Dimensionen daraus ableiten: eine kognitive, eine affektiv-motivationale und eine volitionale Dimension. In der kognitiven Dimension werden das politische Wissen, aber auch politische Analyse- und Handlungsfähigkeiten zusammengefasst. Demnach umfasst die kognitive Dimension auch ein Wissen um die Gestaltung kommunikativer und partizipativer Prozesse. In der affektiv-motivationalen Dimension kommen Werte und Einstellungen, politisches Vertrauen und Interesse sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Tragen. Es sind also all die Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen, die das politische Handeln tragen. Die volitionale Dimension umfasst die soziale und politische Handlungsbereitschaft. Dies meint die Bewertung einer Situation oder Ausgangslage und den tatsächlichen Antrieb, sich einzubringen und tätig zu werden. Neben der Überzeugung, auf politische Prozesse Einfluss nehmen zu können, spielt hier auch die Priorisierung der Bereitschaft, durch das eigene Handeln zu demokratischen Werten beizutragen, eine Rolle (vgl. vbw 2020, 49).

Wenn Demokratie als offene Lebensform verstanden wird, sind insbesondere die Motivation und die Bereitschaft, durch eigenes Handeln zur Aufrechterhaltung und Förderung demokratischer Prozesse beizutragen, von zentraler Bedeutung. Um die Motivation und Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung demokratischer Methoden

und Abläufe zu fördern, ist es entscheidend, zu verstehen, wie diese Kompetenzen erlernt werden können. Durch die aktive Mitgestaltung werden diese Prozesse reproduziert und stabilisiert, was indirekt zur Aufrechterhaltung demokratischer Werte beiträgt.

3.2 Empathie und Prosozialität

Wissen allein reicht nicht aus, um gewünschte Reaktionen oder ein gewünschtes Verhalten hervorzurufen (vgl. Urner 2024, 44). Was braucht es noch? Lösel/King u. a. (2018) haben in einem systematischen Literaturreview Studien in den Themenfeldern Extremismus und Radikalisierung analysiert, um Schutzfaktoren zu identifizieren. Neben der Zustimmung zur Rechtsstaatlichkeit werden Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als Schutzfaktoren benannt (vgl. Lösel/King u. a. 2018). Empathie bedeutet, die Gedanken und Gefühle einer anderen Person zu erkennen und zu verstehen, was diesen zugrunde liegt (vgl. Rogers 1981, 68). Laut Zhou u. a. (2024) weisen neue Studien darauf hin, dass Empathie gelernt werden kann. Über Beobachtungen wird das Einfühlen in andere Personen eingeübt und diese Erfahrungen werden auf andere Kontexte übertragen (vgl. Zhou/Han u. a. 2024). Empathie kann in eine prosoziale Motivation übergehen. Prosozialität bedeutet ein Verhalten zu zeigen, dass anderen Personen nutzt ohne eigenen Vorteil (vgl. Popov/Thielmann 2025). Um dies zu erlernen, müssen Menschen sich in andere Personen hineinversetzen können. Wenn Kinder in der Lage sind, sich in andere hineinzuversetzen und deren Perspektive einzunehmen, dann verhalten diese sich auch prosozialer. So wird Vertrauen gefördert und Konflikte reduziert (vgl. Popov/Thielmann 2025). Bei Empathie und Prosozialität sind immer auch Emotionen mit im Spiel. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive haben Emotionen als ein Komplex aus Gefühlen, Stimmungen und Eindrücken einen großen Einfluss auf unser Leben. Zum einen entstehen Emotionen durch Einflüsse aus der Umwelt, Erfahrungen, Erwartungshaltungen, Hoffnungen und Wünschen. Zum anderen beeinflussen Menschen damit zugleich selbst ihre Emotionen (vgl. Urner 2024, 44). Lernen, im Sinne einer Verhaltensveränderung, kann also nicht ohne emotionale Verknüpfung stattfinden. Dafür braucht es Überzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Urner 2024, 98). Um diese anvisierte Veränderung als selbstverständlich und normal zu empfinden, ist es notwendig, Gewohnheiten über zahlreiche Wiederholungen auszubilden. Aus dieser Perspektive braucht Demokratielernen Erfahrungen, die mit Emotionen verknüpft sind und sowohl an bestehenden Gewohnheiten als auch Neuem ansetzen. Zudem braucht es viele Wiederholungen dieser Erfahrungen.

In der Analyse von Lösel/King u. a. (2018) werden auch gute Leistungen in der Schule, ein hoher Bildungszugang und das Zugehörigkeitsgefühl gegenüber der Schule als Schutzfaktoren benannt. Die Relevanz des Zugehörigkeitsgefühls zeigt

sich auch auf der gesellschaftlichen Ebene: Die, die sich zugehörig fühlen, haben seltener extremistische politische Einstellungen (vgl. Zick/Küpper u. a. 2023). Ein Umfeld, in dem eine demokratische Haltung als eine Selbstverständlichkeit und als Normalität gesehen und erlebt wird, unterstützt somit den Lernprozess. Zugleich sind so auch die emotionalen Anknüpfungspunkte leichter herstellbar. Für den Erwerb demokratischer Kompetenzen sind sowohl emotionale Faktoren als auch ein starkes Zugehörigkeitsgefühl unterstützend. Insbesondere in einem Umfeld, in dem demokratische Werte als Normalität angesehen werden, wird das Demokratielernen gefördert.

4. Ansätze für den Erwerb demokratischer Fähigkeiten

Empathie, Emotionen und Prosozialität sind neben Wissen sowie Handlungs- und Urteilsfähigkeit erforderlich für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Im Folgenden werden drei Ansätze vorgestellt, die diese Dimensionen miteinander verknüpfen. Das *Mentoring* zielt als Methode auf die individuelle Förderung von Menschen ab. Der Ansatz des *Service-Learning* integriert gemeinnützige Tätigkeiten in Institutionen. Im Gemeinwesen verorten sich Alltag und Zugehörigkeit der Menschen.

4.1 Mentoring

Seit den 2000er Jahren gibt es soziale Mentoringprogramme in Deutschland, die darauf abzielen, Bildungsunterschieden bei Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken.

„Im Mentoring gehen eine erfahrenere Person als Mentor*in und eine weniger erfahrenere Person als Mentee eine stabile 1:1-Beziehung ein, die durch Interesse, Wohlwollen, Exklusivität, Freiwilligkeit und Entwicklung gekennzeichnet ist“ (Häseler 2023).

Ehrenamtliche Mentor:innen begleiten Kinder und Jugendliche in der Freizeitgestaltung. Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist, dass die Familie einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat. Um die für das Aufwachsen verankerten Bildungschancen, die unter anderem vom Schulabschluss und der Erwerbssituation der Eltern abhängig sind, auszuweiten, fungieren Mentor:innen als zusätzliche erwachsene Ansprechpartner:innen. So werden die sozialen Beziehungen von Kindern und Jugendlichen erweitert. Ein *Mentoring* gelingt dann, wenn diese Beziehung von Verbindlichkeit, gegenseitigem Interesse und wertschätzenden Interaktionen geprägt ist (vgl. Rhodes 2005; Schüler 2020). Die mit der Beziehungsgestaltung verbundenen Emotionen unterstützen die verschiedenen Lernprozesse (vgl. Urner 2024, 48f.).

In einer langfristig angelegten randomisierten kontrollierten Studie wurde von Kosse/Deckers u. a. (2016) nachgewiesen, dass Kinder aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status mit einem Mentor:in ihre sozialen Fähigkeiten ähnlich ausbilden wie Gleichaltrige aus Familien mit einem sozioökonomisch höheren Status. Auch zwei Jahre nach Beendigung des Mentorings ist das entwickelte prosoziale Verhalten bei den Mentees nachweisbar sowie ein höherer Schulabschluss vorhersagbar (vgl. Kosse/Deckers u. a. 2016). *Mentoring* unterstützt also Prosozialität.

Das Mentoringprogramm „Balu und Du“ wird in der Analyse von Lösel/King u. a. (2018) zu Schutzfaktoren für Extremismus explizit benannt. Darüber hinaus fördern Mentoringprogramme eine Zunahme an Bewältigungskompetenz, Lernerfolgen und Resilienz (vgl. Gesemann/Nentwig-Gesemann u. a., 2020). Auch das politische Bewusstsein und die Überzeugung gemeinschaftlichen Handelns nehmen zu (vgl. Weiler/Haddock u. a., 2015), was wiederum zu weiterem Engagement und einer positiven Einstellung diesem gegenüber führt (vgl. Goldner/Golan 2017). Dieser Effekt wird auch bei den teilnehmenden Mentees deutlich. Die benannten Wirkungen der Einstellungs- und Verhaltensänderungen, Resilienz, höhere Bildungsabschlüsse, bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Zunahme von bürgerschaftlichem Engagement werden wiederum gesellschaftlich wirksam (vgl. Gesemann/Nentwig-Gesemann u. a., 2020). Mentoringprogramme fördern somit die Entwicklung demokratischer Kompetenzen, die zugleich Resonanz in einer Demokratie als offene Lebensform erzeugen.

4.2 Service-Learning

Um Demokratielernen praxis- und anwendungsorientiert zu gestalten, sind Ansätze entstanden, die Demokratie mit sozialem Lernen und Tun verknüpfen. So kann das Erleben von kooperativem Miteinander im lokalen Raum demokratische Einstellungen und Handlungsroutinen einüben, fördern und etablieren. Des Weiteren kann der Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten, die aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen und Heterogenität immer bestehen werden, fokussiert werden (vgl. vbw 2020, 33).

Service-Learning oder auch Lernen durch Engagement ist eine Lehr- und Lernform, die in diesem Rahmen entstanden ist. Hier werden gesellschaftliches Engagement und fachliches Lernen verbunden (vgl. Seifert/Zentner u. a. 2012). Dieser Ansatz zielt darauf ab, fachliches Lernen in Bildungseinrichtungen qualitativ und praxisnah zu gestalten. Praktisch betrachtet, lernen Kinder und Jugendliche verschiedene Formen des Engagements kennen. Über ihr eigenes Engagement, die fachliche Begleitung und Reflexion üben sie demokratische Kompetenzen ein (vgl. Seifert/Zentner u. a. 2012).

Im deutschsprachigen Raum wird *Service-Learning* als neuer Ansatz diskutiert, wobei der Mehrwert international bereits empirisch belegt ist (vgl. Resch/Paetsch 2023, 120). Das demokratiepolitische Wissen, das kritische Denken sowie die Reflexionsfähigkeit der jungen Menschen nimmt zu. Über das Engagement trainieren sie ihre Kommunikationsfähigkeiten, Empathie und lernen, andere zu akzeptieren. Zudem sammeln sie in ihren Tätigkeiten Selbstwirksamkeitserfahrungen. Demnach führt *Service-Learning* bei den Teilnehmenden zu einem demokratischen und sozialen Verantwortungsbewusstsein, das sich auch über eine Beteiligungsbereitschaft zeigt (vgl. Zentner 2020, 195).

Um diese Wirkungen zu erzielen, ist eine qualitativ hochwertige Umsetzung erforderlich. Besonders wichtig ist dabei, dass die Engagementmöglichkeiten auf konkreten Projekten und Themen innerhalb eines lokalen Raums basieren. Es ist daher erforderlich, einen tatsächlichen Bedarf zu identifizieren. Zudem zeigt sich, je stärker die Kinder und Jugendlichen an der Planung und Vorbereitung beteiligt werden, desto höher ist ihr Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Zentner 2020, 197-198; Reinders 2016; Mauz/Gloe 2019). Des Weiteren sollte das Engagement ausreichend Zeit für angeleitete Reflexionen enthalten. Zeit zum Nachdenken und Reflektieren fördert die Verknüpfung mit der politischen Identität (vgl. Zentner 2020, 197-198). Das *Service-Learning* bietet über die Verankerung in den Bildungsinstitutionen die Möglichkeit, eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen zu erreichen und somit den sozialen Ungleichheiten im Engagement zu begegnen.

4.3 Gemeinwesen

Neben dem demokratischen Lernen über Beziehungen im Mentoring und Engagement im *Service-Learning* soll nun das Gemeinwesen näher betrachtet werden. Ein Gemeinwesen ist ein territorialer Raum, der über den sozialen Zusammenhang von Menschen sowie funktionale und kategoriale Zugehörigkeiten gestaltet wird (vgl. Stövesand 2019). Die Gemeinwesenarbeit zielt darauf ab, materielle, infrastrukturelle und immaterielle Bedingungen zu verändern, um Handlungsfähigkeit und Selbstorganisation der Bürger:innen zu ermöglichen (vgl. Stövesand 2019). So gibt es zahlreiche Beteiligungsformate wie Bürger:innenforen und -haushalte, Runde Tische, Planungswerkstätten und viele mehr. Des Weiteren werden Orte und Anlässe für Begegnungen gestaltet. Der erste Schritt ist, „Raum für Begegnungen in der Halbdistanz“ (Kersten/Neu u. a. 2025, 124) zu schaffen, um in einem zweiten Schritt Gemeinschaft zu gestalten.

Eine Methode zur Organisation von Stadtteilen und zur Gestaltung von Gemeinschaften ist das *Community Organizing*. Diese Methode zielt darauf ab, über Beziehungsarbeit Menschen zu befähigen, sich für ihre Interessen machtvoll einsetzen zu können (vgl. Szyuka/Müller 2023). Durch interessenserkundende Gespräche mit den Mitgliedern eines Gemeinwesens werden tragfähige Beziehungen aufgebaut

und unabhängige Organisationen – Bürger:innenplattformen – gegründet. Im Sinne des Machtgewinns von Bürger:innen können sich diese durch ihre geknüpften Beziehungen als handlungsfähiges ‚Wir‘ erleben und agieren (vgl. Penta 2022). *Community Organizing*, so wie es in den weltweiten großen Netzwerken praktiziert wird, stärkt die Zivilgesellschaft, hinterfragt bestehende Machtverhältnisse und bezieht insbesondere jene Menschen ein, die über konventionelle demokratische Wege nicht erreicht werden. Das wesentliche Moment hierfür sind die Beziehungen. Menschen engagieren sich aufgrund ihrer Eigeninteressen oder Beziehungen (Penta 2008, 196). Um dieser Vielfalt an Menschen und Akteur:innen sowie dem demokratischen Ideal gerecht zu werden, ist ein Rahmen erforderlich, der Vorannahmen und Handlungen reflektiert und kritisch hinterfragt.

Auch die *aufsuchende politische* Bildung ist entstanden, um Menschen zu erreichen, die über die klassischen Beteiligungsformate nicht erreicht werden.

„Aufsuchende politische Bildung ist bestrebt, sozial-kulturelle wie physisch-räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden durch aktives Zugehen zu überwinden, wobei ein starker Fokus auf die Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen und Netzwerke gelegt wird.“ (Ludwig 2019, 2).

Aufsuchende politische Bildung setzt somit am Alltag der Menschen an. Der Alltag ist durch eine Eigenlogik gekennzeichnet (vgl. Thiersch 2012, 183) und fordert dialogisches Agieren. Über dialogische, partizipative Methoden sollen Menschen gestärkt werden, eigenständig für ihre Interessen einzutreten. So werden lebensweltrelevante Themen und Bedarfe aufgegriffen (vgl. Bremer 2025, 34; Gill 2025). Das Ernstnehmen der Nöte der Bürger:innen kann Ressentiments entgegen wirken (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 134; Gill 2025, 14). Unterstützend ist dabei, dass im Gemeinwesen Menschen durch verschiedene Formate in ihren unterschiedlichen Rollen angesprochen werden, was wiederum die Dialogbereitschaft erhöht (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 149f.). Aus einer politischen Perspektive darf dies nicht zu einer Instrumentalisierung von Ängsten oder Populismus führen. Vielmehr dient die aufsuchende politische Bildung als ein Ansatz nachhaltige Lösungen zu entwickeln.

5 Fazit

Demokratie ist erlernbar und es gibt erfolgreiche Ansätze dafür. Neben den hier benannten sei auf die Projekte im Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘ und die zahlreichen Landesprojekte der politischen Bildung, Sozialen Arbeit und Zivilgesellschaft verwiesen. Alle tragen zu einer starken Demokratie bei. Um dies weiterführen zu können, braucht es eine adäquate langfristig angelegte finanzielle Ausstattung dieser sowie Anerkennung und Rückhalt durch Politik und Gesellschaft.

Denn auch Einrichtungen der Demokratiewerkarbeit und deren hauptamtlichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden sind Anfeindungen, Bedrohungen und Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. Weiberg/Schöll 2025, 3).

Politisches Vertrauen zu stärken und Selbstwirksamkeit zu fördern, sind wichtige Ansätze. Aber diese garantieren keine demokratische Haltung (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 134). Gefordert ist die Stärkung der demokratischen Kultur, sodass diese von allen Menschen als ‚Normalität‘ erlebt wird (vgl. Küpper/Önal u. a. 2023, 133; Urner 2024, 78). Eine demokratische Kultur bedeutet Demokratie als offene Lebensform und zeigt sich auch darin, gegen Bedrohungen und Diskriminierungen vorzugehen. Die betroffenen Einrichtungen der Demokratiewerkarbeit ergreifen Sicherheitsmaßnahmen für die Teilnehmenden, dokumentieren Vorfälle und stellen Strafanzeigen (vgl. Weiberg/Schöll 2025, 4). Darüber hinaus ist es notwendig, eine öffentliche Diskussion zu fördern, da die Toleranz gegenüber Diskriminierung das Vertrauen in die politischen Institutionen erodiert.

„Die gleichheitsbezogene Dimension der vertrauensbildenden Maßnahmen besteht in einem konsequenten Schutz der Bürgerinnen und Bürger vor Diskriminierung (Art. 3 GG).“ (Kersten/Neu 2025, 137).

Laut der Antidiskriminierungsstelle des Bundes können Menschen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihres Körpers, ihres Alters und ihrer sexuellen Identität diskriminiert werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2025). Es ist empirisch nachweisbar, dass einsame Menschen häufiger diskriminiert werden und sich daher an öffentlichen Orten eher unwohl fühlen (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 54). Um Diskriminierung entgegenzuwirken und Zugehörigkeit im Sinne einer demokratischen Kultur zu schaffen, bieten sich infrastrukturelle Gelegenheitsstrukturen an. Dies sind Freizeitangebote, Begegnungsorte, Bibliotheken, Cafés aber auch Tische und Stühle in Parkanlagen. Im Vordergrund steht hierbei, Orte zu angenehmen Orten zu machen (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 124). Solche Gelegenheitsstrukturen stärken das Vertrauen in die Mitmenschen und haben einen positiven Einfluss auf das Einsamkeitsempfinden (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 109). Zusammenfassend bedeutet das, die Politik ist gefordert, der Daseinsvorsorge gerecht zu werden (vgl. Kersten/Neu u. a. 2025, 138).

Eine starke und lebendige Demokratie erfordert das Engagement aller Bürger:innen sowie die kontinuierliche Förderung demokratischer Werte und Kompetenzen. Nur durch die Schaffung von inklusiven Räumen und die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen kann das Vertrauen in die politischen Institutionen gestärkt werden. Letztlich hängt die Zukunft der Demokratie von der Bereitschaft ab, Vielfalt zu akzeptieren und gemeinsam an einer gerechten und offenen Gesellschaft zu arbeiten.

Literatur

Abs, Hermann-Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (2024), ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2025), Was ist Diskriminierung? <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/was-ist-diskriminierung-node.html> (abgerufen 15.09.2025).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024), Bildung in Deutschland kompakt 2024, Bielefeld: wbv Publikation.

Avdeenko, Alexandra/Siedler, Thomas (2017), Intergenerational Correlations of Extreme Right-Wing Party Preferences and Attitudes toward Immigration, in: Journal of Economics 119(3), 768-800.

BMSFSJ = Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025), Gesetz zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung (Demokratiefördergesetz), <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-staerkung-von-massnahmen-zur-demokratiefoerderung-vielfaltgestaltung-extremismuspraevention-und-politischen-bildung-demokratiefoerderungsgesetz--207726> (abgerufen 19.08.2025).

nal of Economics 119(3), 768-800.

BMSFSJ = Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025), Gesetz zur Stärkung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung, Extremismusprävention und politischen Bildung (Demokratiefördergesetz), <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-staerkung-von-massnahmen-zur-demokratiefoerderung-vielfaltgestaltung-extremismuspraevention-und-politischen-bildung-demokratiefoerderungsgesetz--207726> (abgerufen 19.08.2025).

Bremer, Helmut (2025), Aufsuchende politische Bildung, in: Gill, Thomas/Stapf-Finé, Heinz/Wallentin, Annette (Hg.), Handbuch Aufsuchende politische Bildung, Frankfurt: Wochenschau Verlag, 23-39.

Europarat (2016), Kompetenzen für eine demokratische Kultur, <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (abgerufen 19.08.2025).

Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (2020), Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.

Gill, Thomas (2025), Warum aufsuchende politische Bildung?, in: Gill, Thomas/

Stapf-Finé, Heinz/Wallentin, Annette (Hg.), Handbuch Aufsuchende politische Bildung, Frankfurt: Wochenschau Verlag, 13-22.

Goldner, Limor/Golan, Daphna (2017), The long-term effects of youth mentoring on student mentors' civic engagement attitudes and behavior, in: Journal of Community Psychology 45(6), 691-703

Häseler, Sarah (2023), Mentoring [online]. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/9835> (abgerufen 19.08.2025).

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2017), Die Kinderstube der Demokratie. Eckpunkte eines Konzepts zur Eröffnung von Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen, in: Richter, Elisabeth/Lehmann, Therese/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.), So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«, Weinheim: Beltz, 15-27.

Himmelmann, Gerhard (2016), Demokratie-Lernen. Eine Aufgabe moderner Schulen, in: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hg.), Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe, <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/06/himmelmann-g2016-demokratielernen-10-jahre-degede.pdf> (abgerufen 19.08.2025).

Kersten, Jens/Neu, Claudia/Vogel, Bertold (2025), Einsamkeit und Ressentiment, Bonn: Hamburger Edition.

Kleist, J. Olaf/Weiberg, Mirjam/Schöll, Anja (2023), Mehr Demokratie fördern! Mehrheit sieht Demokratie unter Druck und befürwortet längerfristige Unterstützung der Zivilgesellschaft, DeZIM Briefing Notes 10, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).

Kosse, Fabian/Deckers, Thomas/Schildberg-Horisch, Hannah/Falk, Armin (2016), The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment, IZA Discussion Paper Series, DP No. 9861, Bonn.

Küpper, Beate/Sandal-Önal, Elif/Zick, Andreas (2023), Demokratiegefährdende Radikalisierung in der Mitte, in: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.), Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, 91-136.

Langner, Joachim (2023), Konzepte pädagogischer Demokratieförderung in Förderprogrammen der Bundesländer, München: DJI.

Lösel, Friedrich/King, Sonja/Bender, Doris/Jugl, Irina (2018), Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research, in: International Journal of Developmental Science 12, 89-102.

Ludwig, Felix (2019), Expertise „Aufsuchende politische Bildung“, <https://aufsuchende-bildungsarbeit.arbeitundleben.de/material-links/expertise-felix-ludwig-prof-dr-helmut-bremer-universitaet-duisburg-essen-aufsuchende-politische-bildung> (abgerufen 19.08.2025).

Mauz, Anna/Gloe, Markus (2019), Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis (2. Aufl.), Berlin: Stiftung Lernen durch Engagement, https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Eigene_Publikationen/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_2018_Mauz_Gloe_Demokratiekompetenz.pdf (abgerufen 19.08.2025).

Oskarsson, Sven/Dawes, Christopher T./Lindgren, Karl-Oskar (2018), It Runs in the Family, in: Political Behavior 40, 883-908.

Penta, Leo (2008), Community Organizing und die gestaltende Bürgergesellschaft. Warum Gutes-tun allein nicht ausreicht, in: Dettling, Daniel (Hg.), Die Zukunft der Bürgergesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag, 191-198.

Penta, Leo (2022), Die Macht der Solidarität, in: Meier, Tobias/Penta, Leo/Richter, Andreas (Hg.), Community Organizing. Eine Einführung, Weinheim: Beltz, 112-119.

Popov, Natalie/Thielmann, Isabel (2025), The core tendencies underlying prosocial behavior: Testing a person-situation framework, in: Journal of Personality 93(3), 633-652. Personality 93(3), 633-652.

Reinders, Heinz (2016), Service Learning. Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, Weinheim: Beltz Juventa.

Resch, Katharina/Paetsch, Jennifer (2023), Service-Learning. Begriffsbestimmung eines neuen Lehransatzes in der Lehrkräftebildung, in: Journal für LehrerInnenbildung 23(2), 118-126.

Rhodes, Jean E. (2005), A Model of Youth Mentoring, in: DuBois, David L./Karcher, Michael L. (Hg.), Handbook of Youth Mentoring, Thousand Oaks: Sage, 30-43.

Rogers, Carl (1981), Der neue Mensch, Stuttgart: Klett-Cotta.

Schüler, Bernd (2020), Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung: Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche im Spiegel von Forschungsergebnissen aus 25 Jahren, in: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hg.), Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: Springer, 77-108.

Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012), Praxisbuch Service-Learning, Weinheim: Beltz.

Stövesand, Sabine (2019), Gemeinwesenarbeit [online]. socialnet Lexikon, Bonn: socialnet, <https://www.socialnet.de/lexikon/487> (abgerufen 19.08.2025).

Sturzenhecker, Benedikt (2022), Demokratische Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Züchner, Ivo/Peyerl, Katrin (Hg.), Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim: Beltz, 56-70.

Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2022), Kinderpolitik und Kinderrechte, in: Züchner, Ivo/Peyerl, Katrin (Hg.), Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim: Beltz, 26-39.

Szynka, Peter/Müller, Carsten (2023), Community Organizing [online]. socialnet Lexikon, Bonn: socialnet, <https://www.socialnet.de/lexikon/357> (abgerufen 12.09.2025).

Thiersch, Hans (2012), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim: Beltz.

Urner, Maren (2024), Radikal Emotional. Wie Gefühle Politik machen, München: Droemer.

vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2020), Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten, Münster: Waxmann.

Veith, Hermann (2024), Demokratiekompetenz und demokratische Kompetenzförderung in der Berufsbildung, in: BWP 53 (2024), 4, Bonn: Franz Steiner Verlag, S. 16-19, <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19961> (abgerufen 12.09.2025).

Weiberg, Mirjam/Schöll, Anja (2025), Schwindende Räume. Wenn demokratisches Engagement zur Zielscheibe wird, DeZIM Policy Briefs 3, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).

Weiler, Lindsey M./Haddock, Shelley A./Zimmermann, Toni S./Henry, Kimberly L./Krafchick, Jennifer L./Youngblade, Lisa M. (2015), Time-limited, structured youth mentoring and adolescent problem behaviors, in: Applied Developmental Science 19(4), 196-205.

Widmaier, Benedikt (2022), Wozu „gute Bürger:innen“? Versuch einer Klärung für Theorie und Praxis der politischen Bildung, in: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hg.), Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit, Stuttgart: Kohlhammer, 204-216.

Zentner, Sandra (2020), Wir müssen ihnen zutrauen, dass sie etwas verändern können. Demokratiekompetenz stärken mit Service-Learning – Lernen durch Engagement, in: Die Deutsche Schule 112(2), 192-203.

Zhou, Yuqing/Han, Shihui/Kang, Pyungwon/Tobler, Philippe N./Hein, Grit (2024), The social transmission of empathy relies on observational reinforcement learning, in: PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, in: Psychological and Cognitive Sciences 121(9), e2313073121.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hg.) (2023), Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH.

Über die Autorin

Sarah Häseler, Dr. phil., ist Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit mit dem Schwerpunkt lokale Demokratieförderung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Dort leitet sie das Deutsche Institut für Community Organizing (DICO). Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Gemeinwesenarbeit, Bürgerschaftliches Engagement, Sozialraumorientierung und Familienförderung.