REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2026

Schwerpunkt
Wer macht politische Bildung?

Zeitung
„Demokratie leben!": Prien-Reform stößt auf breite Kritik

Fachbeiträge
Stefanie Kessler
Soziale Arbeit macht politische Bildung – Professionsspezifische Aufgaben und Herausforderungen

Michael Görtler, Nurdin Thielemann
Schulsozialarbeit und politische Bildung

Marcel Grieger
Politiklehrkräfte für das fächerübergreifende Unterrichten in Gesellschaftswissenschaften aus- und fortbilden

Matthias Heyl
Wer macht erinnerungskulturelle Bildungsarbeit an Erinnerungsorten zur Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen?

Didaktische Werkstatt
Theresa Rütermann
Politische Bildung durch Service Learning? Das Projekt „Ich kann!" als Beispiel für eine kritische politische Bildung mit Kindern

DVPB aktuell
Rachel Herfurth
Reflexivität als professionelle Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Bildung

WOCHEN SCHAU VERLAG

WOCHEN SCHAU VERLAG

... ein Begriff für politische Bildung

DIE FACHZEITSCHRIFT WOCHENSCHAU

Demokratie und Autokratie

Bestell-Nr. 2326

IHR ABO FÜR GUTEN UNTERRICHT

Aktueller als jedes Schulbuch, sofort einsetzbar im Unterricht!

- ✓ **11 Hefte im Jahr**
- ✓ **aktueller als jedes Schulbuch**
- ✓ **zugeschnittene Materialien mit einer zentralen Problem- oder Fragestellung**
- ✓ **motivierende Einstiege, solides Datenmaterial (vielfältige Grafiken, Schaubilder und präzise Informationen)**
- ✓ **aktuelles Arbeitsmaterial**

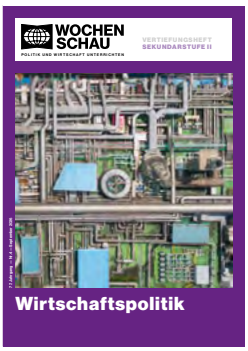
Bonus: einmal jährlich die Sonderausgabe für Ihre persönliche Fort- und Weiterbildung

Konsum & Produktion

Bestell-Nr. 1326

Nahostkonflikt

Bestell-Nr. 1426



Wirtschaftspolitik

Bestell-Nr. 2426

EU

Bestell-Nr. 1526

Testabo inklusiver aller Vorteile der Arbeit mit der WOCHENSCHAU für ein Jahr zum halben Preis kennenlernen.

Geopolitik

Bestell-Nr. 2526

KI und Unterricht

Bestell-Nr. 26s

LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG: Diese Ausgabe ist für Ihre persönliche Weiterbildung

www.wochenschau-verlag.de

Editorial

Wenn wir in der vergangenen POLIS-Ausgabe gefragt haben, in welchen Räumen, außerhalb des Klassenzimmers, politische Bildung stattfindet, dann richten wir mit der aktuellen Ausgabe das Augenmerk auf die unterschiedlichen nichtschulischen Akteure der politischen Bildung und ihr professionelles Selbstverständnis. So berichtet Stefanie Kessler über die sehr breiten Handlungs- und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, die vielfältige Ansatzpunkte für politische Bildung bieten und über eine lange Tradition in der politischen Bildung verfügen würden. Das professionelle Selbstverständnis der Sozialarbeitenden sei eine gute Basis für eine politische Bildung, die auf politische Handlungsfähigkeit ziele. Ein solches Handlungs- und Arbeitsfeld ist auch die Schulsozialarbeit, der sich Michael Görtler und Nurdin Thielemann in ihrem Beitrag widmen. Allerdings können sie bislang nur wenige Fachdebatten zu Fragen politischer Bildung in der Schulsozialarbeit erkennen und in der Praxis sei das Potential längst noch nicht ausgeschöpft. Marcel Grieger wendet sich in seinem Beitrag dem Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaft (Gesellschaftslehre o. ä.) zu und beschäftigt sich mit der bislang vielfach defizitären Aus- und Fortbildung von Politiklehrkräften, die auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächern unterrichten. Dass sich auch die Bildungsreferent:innen an den Gedenkstätten zur Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen mehrheitlich als Teil einer historisch-politischen Bildung verorten, stellt Matthias Heyl heraus, wenn er die erinnerungskulturelle Arbeit in der Gedenkstätte Ravensbrück vorstellt. In der Didaktischen Werkstatt berichtet Theresa Rütermann von einem Kooperationsprojekt zwischen Schule und außerschulischen Partnern, das deutlich macht, dass politische Bildung auch in Service-Learning-Projekten möglich ist.

Zum Schluss noch ein Hinweis in eigener Sache: Mit dem Relaunch der DVPB-Webseite wurde auch das POLIS-Archiv gründlich renoviert und verfügt nun über eine Suchfunktion. Schauen Sie doch einmal hinein: https://dvpb.de/zeitschrift-polis/

Die POLIS-Redaktion bedankt sich recht herzlich bei den Autor:innen dieser Ausgabe und wünscht eine anregende Lektüre.

Gudrun Heinrich, Martina Tschirner

POLIS

Wer macht politische Bildung?

Zeitung

„Demokratie leben!": Prien-Reform stößt auf breite Kritik 4

Fachbeiträge

Stefanie Kessler
Soziale Arbeit macht politische Bildung – Professionsspezifische Aufgaben und Herausforderungen 7

Michael Görtler, Nurdin Thielemann
Schulsozialarbeit und politische Bildung 10

Marcel Grieger
Politiklehrkräfte für das fächerübergreifende Unterrichten in Gesellschaftswissenschaften aus- und fortbilden 13

Matthias Heyl
Wer macht erinnerungskulturelle Bildungsarbeit an Erinnerungsorten zur Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen? . . . 17

Didaktische Werkstatt

Theresa Rütermann
Politische Bildung durch Service Learning? Das Projekt „Ich kann!" als Beispiel für eine kritische politische Bildung mit Kindern 21

DVPB aktuell

Impuls

Rachel Herfurth
Reflexivität als professionelle Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Bildung 26

Berichte

Mecklenburg-Vorpommern: Fachtag „Politik unterrichten" 2026 . . . 27
Nordrhein-Westfalen: Siegburger Kongress 28
–: Erfolg für den Abiturpreis Sozialwissenschaften der DVPB NRW – nun auch offiziell von der Schulministerin als Beitrag zur Demokratiebildung unterstützt 28
–: 25 Jahre „Jugend debattiert" 29
Sachsen-Anhalt: Politische Bildung in Sachsen-Anhalt im Aufbruch . . 30
Baden-Württemberg: Politische Bildung nach der Wahl in Baden-Württemberg stärken 31
Hessen: Aufwachsen in Welt(un)ordnung. Politische Bildung in militarisierten Zeiten 31
Bund: Stellungnahme zur Neuausrichtung des Bundesprogramms „Demokratie leben!" 31

LITERATUR

Rezensionen 32
Vorschau / Impressum 34

* *Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendergerechte Schreibweise anwenden möchten.*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zeitung

„Demokratie leben!“: Prien-Reform stößt auf breite Kritik

Die angekündigte Reform des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch Bundesfamilienministerin Karin Prien (CDU) stößt auf breite Kritik. Prien hatte im März überraschend angekündigt, das Programm grundlegend umzubauen. Die bisherigen Programmbereiche „Entwicklung einer bundeszentralen Infrastruktur“ und „Innovationsprojekte“ mit rund 200 geförderten Projekten sollen zum Jahresende auslaufen. Träger müssen sich künftig nach neuen, bislang nicht veröffentlichten Richtlinien erneut bewerben.

Prien begründet die Neuausrichtung damit, dass das Programm künftig breiter aufgestellt werden müsse. Neben Rechtsextremismus sollen Antisemitismus, Islamismus und Linksextremismus gleichwertig adressiert werden. Zudem solle die Förderung stärker auf „Regelstrukturen“ wie Schulen, Sportvereine oder Feuerwehren ausgerichtet werden, um die „stille Mitte“ der Gesellschaft besser zu erreichen. Zugleich kündigte die Ministerin an, dass das Programm perspektivisch mit geringeren Mitteln auskommen müsse. Der Bund stellt dafür derzeit rund 191 Millionen Euro jährlich bereit.

Die Innovationsprojekte hatten bereits 2024 ihre Anträge für Laufzeiten bis 2028 beziehungsweise 2032 gestellt und auf dieser Grundlage ihre Arbeit langfristig geplant. Zwar lagen Zusagen vor, die Mittel wurden jedoch nur jährlich bewilligt.

In einer gemeinsamen Stellungnahme kritisieren der Bundesausschuss Politische Bildung (bap), die GEMINI und die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) die Pläne als „Reform ohne Fundament“. Sie fordern eine partizipative Entwicklung der neuen Förderrichtlinien, den Erhalt bewährter Strukturen demokratischer Bildungsarbeit und eine klare fachliche Grundlage für die Neuausrichtung.

Auch mehr als 140 zivilgesellschaftliche Organisationen wandten sich in einem offenen Brief an die Ministerin. Darin warnen sie vor „gravierenden Folgen“ für demokratische Bildungsarbeit und zivilgesellschaftliche Beratungsstrukturen. Besonders problematisch sei der Zeitpunkt des Umbaus. Die wissenschaftliche Evaluation der laufenden Förderperiode sei noch nicht abgeschlossen. Die unterzeichneten Organisationen kritisieren daher, dass laufende Programme faktisch beendet würden, noch bevor deren wissenschaftliche Bewertung abgeschlossen sei.

Dabei wurden die Innovationsprojekte in früheren Evaluationen überwiegend positiv bewertet. So heißt es in dem vom Ministerium beauftragten wissenschaftlichen Abschlussbericht zur Förderperiode 2020 bis 2024: „In der Gesamtschau der geförderten Projekte zeigen sich als positive Wirkungen des Programms: die Stärkung demokratischer Strukturen, die Erhöhung der Resilienz gegen extremistische Tendenzen, die Gestaltung von Vielfalt sowie die Förderung von Innovationen.“

In ihrem offenen Brief warnen die Organisationen davor, gewachsene demokratische Bildungs- und Beratungsstrukturen dauerhaft zu beschädigen. Würden diese einmal abgebaut, dauere es Jahre, sie erneut aufzubauen. Damit stehe nicht nur die Zukunft einzelner Projekte infrage, sondern die langfristig gewachsene Infrastruktur demokratischer Bildungsarbeit insgesamt.

Demokratie leben!

Logo: BMFSFJ

Im Logo ist die Farbenvielfalt programmatisch – im Programm umstritten.

Für Irritation sorgten zudem Äußerungen Priens gegenüber der *taz*, wo sie äußerte, dass „der Eindruck entstanden [sei], dass das Programm eine Ausrichtung hat, die eher in das linksliberale Milieu hineinreicht.“ Vielfalt sehe sie zudem nicht als staatliches Förderziel.

Kritiker*innen werfen der Ministerin deshalb eine ideologisch motivierte Neuausrichtung vor. Auch im Bundestag wurde die Reform kontrovers diskutiert. Im Bundestag warf die Linksfraktion Prien vor, „gemeinsam mit rechtsextremen Kräften“ die Zivilgesellschaft unter Beschuss zu nehmen; auch SPD-Stimmen wie die der ehemaligen Parteivorsitzenden Saskia Esken sprachen von „enormer Verunsicherung“ bei den geförderten Trägern. Bundeskanzler Friedrich Merz (CDU) pflichtete seiner Kollegin im Bundestag indirekt bei, als er mit Blick auf die Linksfraktion erklärte, es sei ein „gewünschtes Ergebnis“, wenn „die ein oder andere Organisation, die ihnen nahesteht, vielleicht nicht mehr ganz so bedacht wird wie in früheren Jahren“.

(br/la; taz, welt)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verfassungsviertelstunde: Evaluation Bayern, Pilotierung in Thüringen

Seit dem Schuljahr 2024/25 gehört die „Verfassungsviertelstunde" zum Unterricht an Bayerns Schulen, in der wöchentlich 15 Minuten dem Grundgesetz und der Bayerischen Verfassung gewidmet sind. Im März und April 2025 befragte das Kultusministerium ausgewählte Schulen aller Schularten zu ihren Erfahrungen; laut Evaluation bewerten Schulleitungen sowie Schüler*innen die Akzeptanz mehrheitlich als „groß" oder „sehr groß". Häufig genannte Verbesserungswünsche – etwa mehr zeitliche Flexibilität und eine stärkere Beteiligung der Schülerschaft bei der Themenwahl – griff das Kultusministerium im überarbeiteten Rahmenkonzept für 2025/26 auf. Im Anschluss an Bayern startete Thüringen mit Beginn des zweiten Schulhalbjahres 2025/26 eine eigene Pilotphase; auch in Sachsen findet die Idee Anklang, weil sie kein zusätzliches Geld kostet.

Aus der Fachöffentlichkeit kommt jedoch grundsätzliche Kritik. Die GEW Bayern hatte das Format bereits bei seiner Ankündigung als bloßes „Feigenblatt" bezeichnet; Landesvorsitzende Martina Borgendale forderte stattdessen „mehr politische Bildung in Bayern. In allen Schularten, fest verankert in den Stundentafeln und unterrichtet von voll ausgebildeten Sozialkundelehrkräften." Auch Helmut Klemm, Schulleiter der Eichendorffschule Erlangen, hält das Format für unzureichend: „In einer Viertelstunde politische Bildung machst du niemanden zum Demokraten. Demokratie muss erlebbar sein." Wo Schülerinnen und Schüler über die täglich relevanten Unterrichtsfragen nicht mitbestimmen dürften, bleibe es „gut gemeint, aber wenig wirksam".

(Deutsches Schulportal, News4teachers; br/la)

Politische Bildung an Schulen — Updates aus drei Bundesländern

In Mecklenburg-Vorpommern werden ab dem Schuljahr 2026/27 aus dem bisherigen Verbundfach Geschichte/Politische Bildung in der gymnasialen Oberstufe zwei eigenständige Fächer; Politische Bildung/Sozialkunde ist dabei erstmals verpflichtend zu belegen. Ergänzend wird eine neue Verwaltungsvorschrift „Demokratiebildung" erwartet. Berlin und Brandenburg führen ab demselben Schuljahr einen gemeinsamen Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe ein. In Niedersachsen dagegen stoßen die Pläne von Kultusministerin Julia Willie Hamburg (Grüne), Politik-Wirtschaft in der Einführungsphase aus dem Pflichtbereich zu nehmen, weiter auf scharfen Protest; die DVPB Niedersachsen bekräftigte im Januar 2026 ihren Widerstand.

(br/la)

Sönke Rix und Volker Ullrich: bpb-Leitung tritt Amt an

Zum 1. März 2026 hat Sönke Rix (SPD) als Präsident und Dr. Volker Ullrich (CSU) als Vizepräsident die Leitung der Bundeszentrale für politische Bildung übernommen; das Bundeskabinett hatte beide Personalien am 4. März offiziell bestätigt. Rix folgt damit auf Thomas Krüger, der die bpb 25 Jahre lang prägte. Bei seiner ersten Pressekonferenz machte Rix sein Verständnis politischer Bildung deutlich: „Wir als Bundeszentrale für politische Bildung dürfen gar nicht neutral sein, weil wir uns der Verfassung verpflichtet fühlen und dem Grundgesetz. Unser Grundgesetz oder unsere Verfassung ist keine wertneutrale Verfassung." Vizepräsident Ullrich ergänzte: „Unsere Verfassung ist nicht wertneutral. Und weil sie das nicht ist, muss man dafür werben."

Im Interview mit Politik & Kultur betonte Rix, das Vertrauen in die Demokratie sei in Deutschland deutlich gesunken – die Zustimmung zur Demokratie als Idee bleibe zwar hoch, viele zweifelten aber an der Problemlösungsfähigkeit politischer Institutionen. Die bpb könne diese Lücke nicht alleine schließen: „Vertrauen in Politik zurückgewinnen müssen Politikerinnen und Politiker schon selbst."

Inhaltlich kündigte Rix an, die Arbeit der bpb behutsam weiterentwickeln und neue Zielgruppen – etwa Menschen in Ausbildung und Beruf sowie im digitalen Raum – stärker erreichen zu wollen. Er warnte zudem davor, „erfolgreiche Strukturen zu zerschlagen, die dazu dienen, unsere Verfassung durch politische Bildung zu schützen", und verwies auf Pläne der AfD in Sachsen-Anhalt, die dortige Landeszentrale für politische Bildung im Fall einer Regierungsbeteiligung in ihrer bisherigen Form abzuschaffen.

(br/la; swr)

Vizepräsident Dr. Volker Ullrich, Cemile Giousouf (kommissarische Leiterin der bpb) und Präsident Sönke Rix.

Foto: bundesfoto/Frank Sonnenberg

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beutelsbacher Konsens auch in Sachsen-Anhalt verankert

Nach Mecklenburg-Vorpommern hat im Februar 2026 auch Sachsen-Anhalt den Beutelsbacher Konsens mit allen drei Kernprinzipien – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung ausdrücklich als verbindlichen Maßstab politischer Bildung in einem eigenen Erlass im Schulverwaltungsblatt verankert. Der Erlass regelt zudem den Umgang mit parteipolitischer Werbung und Politikerbesuchen an Schulen und stellt klar, dass verfassungsfeindliche, rassistische oder menschenverachtende Positionen nicht als legitime Alternativen darzustellen sind. Der Erlass betont darüber hinaus, dass parteipolitische Neutralität nicht mit politischer Indifferenz gleichzusetzen ist. Bildungsminister Jan Riedel (CDU) sagte dazu: „Lehrkräfte sind ausdrücklich berechtigt und verpflichtet, für die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einzutreten. Menschenwürde, Gleichberechtigung, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sind keine parteipolitischen Positionen, sondern verfassungsrechtlich verbürgte Grundwerte. Diskriminierende, rassistische oder demokratiefeindliche Äußerungen dürfen nicht als bloße ‚Meinung' stehen bleiben, sondern müssen von Lehrkräften eingeordnet und kritisch reflektiert werden. Lehrkräfte können sich darauf verlassen, dass ihr Engagement für Demokratie, Menschenwürde und Grundrechte ausdrücklich gewollt, notwendig und geschützt ist."

(br/la; bildungsklick)

Neue Studie mit altem Ergebnis: Soziale Herkunft entscheidet über den Gymnasialbesuch

Der Ende April 2026 vorgestellte Chancenmonitor des ifo Instituts zeigt erneut, wie stark Bildungschancen in Deutschland von sozialer Herkunft, Einkommen und Geschlecht abhängen. Wächst ein Kind bei Eltern ohne Abitur im untersten Einkommensviertel auf, liegt die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs laut Studie bei nur 16,9 Prozent; bei Kindern aus Akademikerhaushalten im obersten Einkommensviertel steigt sie auf 80,3 Prozent. Datenbasis ist der Mikrozensus, die größte Haushaltsbefragung des Landes. Auffällig ist zudem ein Geschlechtergefälle: Während 43,5 Prozent der Mädchen ein Gymnasium besuchen, sind es bei den Jungen nur 36,9 Prozent – ein Rückstand, der sich im Lauf der Schulzeit auf bis zu 9,6 Prozentpunkte vergrößert.

Vorgestellt wurde der Monitor in Anwesenheit von Bundesbildungsministerin Karin Prien (CDU). Während ifo-Bildungsökonom Ludger Wößmann auf die Bedeutung gut ausgebildeter Lehrkräfte verweist, plädierte der Deutsche Philologenverband für eine verbindliche Übergangsempfehlung nach der Grundschule. Dabei verweist der „Befund" weniger auf einen „falsch" geregelten Übergang als auf das gegliederte Schulsystem selbst, dass die soziale Herkunft maximal durchschlagen lässt.

(tagesschau, News4teachers, ifo Institut; br/la)

AfD-Wahlprogramm Sachsen-Anhalt: bildungspolitische Provokation vor der Landtagswahl

Auf ihrem Landesparteitag in Magdeburg hat die in Sachsen-Anhalt vom Verfassungsschutz als gesichert rechtsextrem eingestufte AfD im April ihr „Regierungsprogramm" zur Landtagswahl am 6. September beschlossen – fünf Monate vor der Wahl liegt sie in Umfragen bei rund 38 bis 40 Prozent. Das Bildungskapitel sieht unter anderem vor, das Gymnasium künftig nur „von nicht mehr als 25 Prozent eines Jahrgangs" besuchen zu lassen, die Inklusion zu beenden und die Schulpflicht durch eine „Bildungspflicht" mit Hausunterrichtsoption zu ersetzen. Bisher solle Schule „Einwanderer integrieren, soziale Nachteile aller Art beheben und den Schaden einer schlechten Familie ausgleichen." Nach Ansicht der AfD sollen Schulen von diesen „nicht-schulischen Aufgaben" befreit werden. Der Geschichtsunterricht soll „mehr 1813 und 1871" thematisieren und das Kaiserreich als „Inspiration und Vorbild" begreifen; „landeseinheitliche Lehrmaterialien" sollen vom Bildungsministerium festgelegt werden. Zugleich kündigt die Partei in Kapitel III ausdrücklich an, die „Landeszentrale für politische Bildung in der aktuellen Form abzuschaffen" und durch ein „Landesinstitut für staatspolitische Bildung und kulturelle Identität" zu ersetzen.

Besonders brisant ist Punkt 10 zur Neutralität: „Wir werden deshalb das Indoktrinationsverbot zu einem strengen Neutralitätsgebot ausweiten. Der Lehrer hat die Meinungsäußerungen der Schüler zu moderieren, aber nicht mit eigener Meinung mitzudiskutieren." Bob Blume, Oberstudienrat und Kolumnist des Deutschen Schulportals, bezeichnet das Programm als „unsinnig, gefährlich und verfassungsfeindlich". Im Falle einer Regierungsbeteiligung wären auf Länderebene „inhaltliche Leitlinien sehr schnell umsetzbar" – etwa ein ideologisch ausgerichteter Geschichtsunterricht, die Abschaffung demokratischer Schulstrukturen und massive Selektion.

(Deutsches Schulportal, News4teachers; br/la)

Saarland: Landeszentrale für politische Bildung erstmals gesetzlich verankert

Der saarländische Landtag hat am 18. März 2026 ein Gesetz zur Landeszentrale für politische Bildung beschlossen, das deren Überparteilichkeit, Weisungsfreiheit und Unabhängigkeit von wechselnden politischen Mehrheiten garantieren soll. Die Landeszentrale erhält damit erstmals eine eigene gesetzliche Grundlage und den Status einer teilrechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung und Kultur; bislang war ihre Arbeit lediglich durch einen kurzen Erlass geregelt. Bildungsministerin Christine Streichert-Clivot (SPD) sprach im Landtag von einer „notwendigen demokratischen Vorsorge" angesichts zunehmender Angriffe auf demokratiestärkende Institutionen; der Leiter der Landeszentrale, Dr. Erik Harms-Immand, bezeichnete das Gesetz als „Meilenstein" für die demokratiestärkende Arbeit der Landeszentrale. Politische Bildung wird damit explizit zur staatlichen Pflichtaufgabe gegen Desinformation, Extremismus und Antisemitismus.

(SR; br/la)

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3915

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fachbeiträge

Stefanie Kessler

Soziale Arbeit macht politische Bildung – Professionsspezifische Aufgaben und Herausforderungen

1. Einleitung

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit ist zunehmend Gegenstand professionsspezifischer fachlicher Diskussionen innerhalb der Disziplin. Dabei zeigte sich: Soziale Arbeit ist nicht nur ein Feld, in dem politische Bildner:innen tätig werden, sondern auch Sozialarbeitende selbst machen politische Bildung im Rahmen ihrer Tätigkeit. Im sozialarbeiterischen Alltag wird politische Bildung bereits in verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt (siehe u.a. Görtler et al. 2025a). Dies geschieht allerdings in unterschiedlichem Ausmaß und professionellem Anspruch. Von außen wird Soziale Arbeit schnell darauf reduziert, mit armutsbetroffenen Menschen zu arbeiten, oder mit Jugend(sozial)arbeit gleichgesetzt. Eigene fachliche Diskurse zu (politischer) Bildung bleiben unsichtbar (Görtler et al. 2025b). Positiv attestiert wird Sozialarbeitenden zumeist, dass sie über professionsspezifisches Wissen um Zugänge sowie um die Lebenswelten und Herausforderungen ihrer Zielgruppen verfügen (Kessler/Stamer 2024). Diese Expertise wird beispielsweise aktuell durch die Bundeszentrale für politische Bildung gezielt aufgegriffen, die gegenwärtig Modellprojekte fördert, die politische Bildung lebensweltlich im Kontext sozialer Beratung und Unterstützung verankern sollen (bpb 2025).

Der Beitrag geht der Frage nach, von welchen professionsspezifischen Grundlagen Soziale Arbeit ausgeht und welche Aufgaben und Herausforderungen sich darauf für politische Bildung im Kontext Sozialer Arbeit ergeben. Das Ziel ist einen strukturierten Einblick über politische Bildung im Kontext Sozialer Arbeit zu ermöglichen und zentrale Diskussionsfelder aufzuzeigen.

Dabei werden zentrale Bezugspunkte wie demokratische Prinzipien, Menschenrechte, Teilhabe und soziale Gerechtigkeit herausgearbeitet, die das Selbstverständnis und die theoretische Basis der Sozialen Arbeit prägen. Daraus lassen sich zahlreiche professionsspezifische Anknüpfungspunkte für politische Bildung ableiten, sowohl für das Studium als auch für die Praxis, etwa als Querschnittsprinzip oder als rechtlich verankerter Auftrag in der Kinder- und Jugendarbeit (§11, 1 SGB VIII). Zugleich werden bestehende Ambivalenzen und offene Herausforderungen thematisiert, die im weiteren Text diskutiert werden.

2. Selbstverständnis Sozialer Arbeit als Grundlage politischer Bildung

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte [1] Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung [2] von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt [3] bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit [4], der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen [5]. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein [6]." (IFSW/DBSH 2014)

Prof. Dr. Stefanie Kessler ist seit 2021 Professorin für Soziale Arbeit im dualen Studium an der IU Internationalen Hochschule am Campus Hannover. Sie ist Sprecherin der Sektion Politik Sozialer Arbeit in der DGSA.

Die Definition der International Federation of Social Workers (IFSW), übersetzt durch den Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) im Jahr 2014, bietet vielfache Anknüpfungspunkte für eine politische Bildung im Studium und auch in der Praxis. Soziale Arbeit positioniert sich damit deutlich innerhalb der Demokratie und kann als politisierte Profession verstanden werden, deren Angebote und Interventionen immer im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse stehen.

Gleichwohl gibt es in der Sozialen Arbeit verschiedene Strömungen; manche konzentrieren sich auf individuelle Hilfen und betrachten ihre Arbeit weniger politisch. Dieser

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Hilfefokus" und das fehlende politische Bewusstsein können dazu beitragen, diskriminierende oder autoritäre Politik unwissentlich mitzutragen, wie während des Nationalsozialismus deutlich wurde. Ein reflektiertes Verständnis der eigenen politischen Rolle ist daher zentral, um gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen und autoritären Entwicklungen entgegenzuwirken.

Politische Bildung ist in einer demokratisch und emanzipatorisch verstandenen Sozialen Arbeit als Teil politischen Handelns zu verorten. Sie geht über reine Wissensvermittlung hinaus und versteht sich als praktisches, exemplarisches Handeln: „Politische Bildung verstehe ich als politisches Handeln. Damit geht es zunächst nicht um politische Aufklärung oder Wissensvermittlung; diese Handlungsweisen sollten den Inhalten und Prozessen exemplarischen politischen Handelns folgen und nicht theoretisch von solchen abgekoppelt geschehen" (Sturzenhecker 2007, S. 9).

Die historischen Wurzeln politischer Bildung in der Sozialen Arbeit lassen sich exemplarisch an vier zentralen Bezugspunkten verdeutlichen:

Jane Addams und die Settlementbewegung

Jane Addams, Mitbegründerin des Hull House in Chicago, gilt als eine der Begründerinnen moderner Sozialer Arbeit und hat den Begriff politischer (Erwachsenen-)Bildung wesentlich mitgeprägt. Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert schuf sie gemeinsam mit Kolleg:innen im Hull House einen Raum, in dem politisch-soziale Bildungsangebote für Migrant:innen und Arbeiter:innen stattfanden: Neben materieller Unterstützung wurden Kurse zur amerikanischen Geschichte, zu Regierungssystemen und zur Rechtsordnung angeboten. Ziel war stets, marginalisierte Gruppen zum aktiven Mitwirken in der Gesellschaft zu befähigen und damit die Entwicklung einer inklusiven Bürgerschaft zu befördern. Das Hull House war ein Ort, an dem demokratische Prinzipien erfahrbar gemacht wurden: partizipative Methoden, dialogische Lernformen und gemeinschaftliche Entscheidungsprozesse standen im Mittelpunkt. Addams orientierte sich an John Dewey und dessen Konzept von Demokratie als Lebensform: Politische Bildung ist nicht nur Wissenserwerb, sondern praktisch gelebte Teilhabe, Mitgestaltung und Empowerment (Oehler 2018, S. 206ff.).

Saul D. Alinsky und Community Organizing

Alinsky schließt an Addams Gemeinwesenarbeit an und entwickelte diese im 20. Jahrhundert zur Strategie des Community Organizing weiter (Stövesand 2013). Sozialarbeitende agieren hier als Mobilisierende und Ermöglichende: Sie unterstützen benachteiligte Bürger:innen darin, gemeinsam politische Interessen zu entwickeln, sich selbst zu organisieren und sich gegen lokale Ungleichheiten zur Wehr zu setzen. Politische Bildung ist bei Alinsky ein kollektiver Prozess, der an konkreten Problemen in der Lebenswelt ansetzt und Menschen befähigt, Strategien für sozialen Wandel zu entwickeln. Dialog, praktische Erfahrung und Konfliktfähigkeit sind zentrale Prinzipien – die Bürger:innen werden zu Subjekten des gesellschaftlichen Wandels.

Janusz Korczak – Demokratiebildung als pädagogische Praxis

Ein markantes Beispiel für Demokratiebildung im Kontext Sozialer Arbeit bietet Janusz Korczak: In seinem Waisenhaus im Warschauer Ghetto setzte er demokratische Prinzipien konsequent um. Kinderparlamente, Kindergerichte und gemeinschaftliche Entscheidungsfindung gehörten zum Alltag. Korczaks pädagogische Praxis beruhte auf der Anerkennung der Rechte und Kompetenzen jedes Kindes; er ermöglichte Mitbestimmung und förderte die Erfahrung echter Partizipation. Damit schuf er einen partizipativen und menschenrechtsbasierten Ansatz, der heute als Vorbild für Demokratiebildung und politische Bildung in der Sozialen Arbeit gilt (Oehler 2018, S. 220ff.).

Silvia Staub-Bernasconi – Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession

Staub-Bernasconi etabliert den menschenrechtsbasierten Zugang und stellt heraus, dass Soziale Arbeit vulnerable Gruppen nicht nur unterstützt, sondern sie ausdrücklich darin befähigt, ihre Rechte aktiv einzufordern und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen. Politische Bildung ist dabei zentral für das professionelle Selbstverständnis: Sie wird zum Auftrag, gesellschaftliche Veränderungen zugunsten sozialer Gerechtigkeit mitzugestalten und die Umsetzung von Menschenrechten – auch gegen staatliche und gesellschaftliche Kontrollmandate – konsequent zu fördern. Die Soziale Arbeit hat laut Staub-Bernasconi ein dreifaches Mandat (Klient:innen, Staat/Gesellschaft, Wissen/Profession). Politische Bildung ist dabei immer an menschenrechtsbasiertes Empowerment und die Reflexion von Machtverhältnissen gebunden (Eberlei/Neuhoff 2022).

Aus den exemplarisch skizzierten historischen Ansätzen und Theorien lässt sich ein spezifisches Verständnis für politische Bildung in der Sozialen Arbeit ableiten: Politische Bildung in der Sozialen Arbeit ist praxisnah, lebensweltbezogen und auf Empowerment ausgerichtet. Sie zielt darauf ab, Menschen – unabhängig von Herkunft, Alter oder sozialer Stellung – zur Mitgestaltung ihres Lebensumfelds zu befähigen, demokratische Prinzipien erfahrbar zu machen und gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. Politische Bildung umfasst immer die kritische Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen, stärkt Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit; sie fokussiert nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern fördert partizipative und handlungsorientierte Prozesse.

3. Herausforderungen in der Umsetzung politischer Bildung in der Sozialen Arbeit

Obwohl theoretische Grundlagen und Ansätze der Sozialen Arbeit im Studium flächendeckend vermittelt werden, geschieht dies meist ohne einen expliziten Fokus auf politische Bildung oder Demokratiebildung. Eine systematische Verankerung entsprechender Inhalte im Curriculum bleibt bislang die Ausnahme (Schmidbauer/Kachel 2023), sodass neuere sozialarbeitswissenschaftliche Theorien zu politischer Bildung (Görtler/Schäfer 2025) nur wenig bekannt sind. Hinzu kommt, dass das Studium durch verschiedene Bezugsdisziplinen geprägt ist, die unterschiedliche Verständnisse von Politik und politischer Bildung einbringen. Die Politikwissenschaft betrachtet – neben dem Politikunterricht – insbesondere die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung als Feld politischer Bildung (Görtler et al. 2025b) bzw. politische Bildung als eine Methode der indirekten politischen Intervention durch Sozialarbeitende (Rieger 2014, S. 347). Die Rechtswissenschaft als weitere Bezugsdisziplin vermittelt dagegen ein eher normatives und rechtlich-technisches Verständnis: Rechtsberatung wird als objektiv und unpolitisch angesehen (Wrase et al. 2021), während Soziale Arbeit Rechtsberatung auch als Prozess sozialer und politischer Selbst-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ermächtigung begreift. Diese unterschiedlichen Sichtweisen wirken über die juristische Lehre im Studium in das professionelle Selbstverständnis hinein. In erziehungswissenschaftlichen Ansätzen – insbesondere der Demokratiepädagogik – liegt der Schwerpunkt auf Schule und Kinder- bzw. Jugendhilfe, wo Soziale Arbeit als Akteurin von Demokratiebildung verstanden wird (Görtler et al. 2025b). Diese beispielhaft skizzierten disziplinären und professionsbezogenen Zugänge führen zu einem fragmentierten Verständnis politischer Bildung in der Sozialen Arbeit und erschweren die Ausbildung eines gemeinsamen professionellen Selbstverständnisses (Kessler 2025).

In der Praxis zeigt sich, dass (angehende) Fachkräfte nur über ein begrenztes Wissen und methodisches Repertoire verfügen, um lebensweltliche Erfahrungen ihrer Adressat:innen und gesellschaftliche Strukturen produktiv in politische Lernprozesse übersetzen zu können (Görtler/Nugel 2025, S. 26; BMFSFJ 2020, S. 525). Politische Bildung wird zuweilen sogar eher mit Politikunterricht und Schule assoziiert (Kessler 2018). Dennoch gibt es vielfältige Ansätze politischer Bildung in den Handlungsfeldern – meist jedoch kontextspezifisch und ohne klar definierte fachliche Leitlinien. Besonders in Feldern mit rechtlichem Auftrag, wie der Kinder- und Jugendarbeit (§11 SGB VIII) oder der Eingliederungshilfe (BTHG), erfährt politische Bildung bzw. Demokratiebildung eine verstärkte Professionalisierung: Hier werden Mitwirkungsrechte und Beteiligungsformate, etwa Klient:innenräte, eingeführt und politisch-diskursive Prozesse als Standard etabliert, wodurch politische Selbstbildung und Partizipation gezielt gefördert werden.

Diese Vielfalt lässt Gestaltungsspielräume entstehen, führt aber auch zu Unsicherheiten über Ziel, Mandat und Grenzen politischer Bildungsarbeit: Wer legt die Ziele und Inhalte fest? Wie lassen sich Machtverhältnisse, Erwartungen der Träger oder von Adressat:innen mit persönlichen Überzeugungen der Fachkräfte sinnvoll verbinden? Gefahren von paternalistischer Einflussnahme oder der Überwältigung von Adressat:innen, aber auch das Risiko einer rein formalen oder didaktisierten Vermittlung, stellen zentrale Herausforderungen dar. Solche Risiken verdeutlichen die Notwendigkeit einer professionellen Haltung, die Reflexivität, Offenheit und Kontroversität gewährleistet. Der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, dem Prinzip der Kontroversität und der Orientierung an den Lernenden ist innerhalb der Sozialen Arbeit nur wenigen bekannt.

Eine zusätzliche Herausforderung ergibt sich durch die Tendenz, politische Bildung im sozialarbeiterischen Kontext als Präventionsarbeit zu verstehen. Dadurch rücken sicherheitspolitische und kontrollorientierte Zielsetzungen in den Vordergrund, während demokratische, partizipatorische und kritisch-reflexive Dimensionen in den Hintergrund treten (Bürgin 2017). Politische Bildung droht so instrumentell verkürzt und als Mittel zur Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnung verstanden zu werden, anstatt als Raum für demokratische Selbstbildung, Emanzipation und die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen zu dienen. Diese Entwicklung verweist zugleich auf den noch jungen und wenig ausdifferenzierten Diskurs zur politischen Bildung in der Sozialen Arbeit.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, braucht es konzeptionelle Klarheit und eine reflektierte Praxis, die politische Bildung als genuinen Bestandteil sozialarbeiterischen Handelns begreift. Sozialarbeitende sollten die Lebenslagen und Erfahrungen ihrer Adressat:innen ernst nehmen, Konflikten und unterschiedlichen Perspektiven Raum geben und Beteiligung aktiv ermöglichen. Wissensvermittlung kann dabei Teil des Prozesses sein, steht aber nicht im Vordergrund. Voraussetzung dafür ist eine kontinuierliche Reflexion des eigenen professionellen Selbstverständnisses sowie der organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auf dieser Grundlage kann politische Bildung in der Sozialen Arbeit demokratische Selbstbildung fördern und ihrem gesellschaftlichen Auftrag als emanzipatorisches, menschenrechtsbasiertes und partizipatives Handlungsfeld gerecht werden.

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2025): Förderausschreibung „Mitten im Alltag. Politische Bildung im Kontext sozialer Beratung, Unterstützung und (Selbst-)Hilfe", https://www.bpb.de/die-bpb/foerderung/foerdermoeglichkeiten/573994/foerderausschreibung-mitten-im-alltag-politische-bildung-im-kontext-sozialer-beratung-unterstuetzung-und-selbst-hilfe/ (02.04.2026).

Bürgin, J. (2017): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 11-12/2017, S. 68 – 74.

Eberlei, W./Neuhoff, K. (2022): Menschenrechtsprofession. Online: https://www.socialnet.de/lexikon/Menschenrechtsprofession (06.04.2026).

IFSW – International Federation of Social Workers/DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2014): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit, https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html (02.04.2026).

Görtler, M./Schäfer, S. (Hrsg.) (2025): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen, Frankfurt a. M.

Görtler, M./Nugel, M. (2025): Politische Bildung im Studium der Sozialen Arbeit. Fachdidaktische Überlegungen. In: Politik Unterrichten, 40(1), S. 26 – 32.

Görtler, M./Nugel, M./Schäfer, S. (Hrsg.) (2025a): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Band II: Handlungs- und Arbeitsfelder, Frankfurt am Main.

Görtler, M./Nugel, M./Schäfer, S. (2025b): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit? Anmerkungen zu einem aktuellen interdisziplinären Diskurs. In: Journal politische Bildung, 2, S. 61 – 63.

Kessler, S. (2025): (Wann) Dürfen sich Sozialarbeitende Politische Bildner:innen nennen?! Verständnis und Voraussetzungen für eine Politische Bildung durch Soziale Arbeit. In: Politik unterrichten, 40(1), S. 34 – 39.

Kessler, S. (2018): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Erste Ergebnisse aus einem explorativen qualitativen Forschungsprojekt. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hrsg.). Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik, Wiesbaden, S. 159 – 175.

Kessler, S./Stamer, M. (2025): Social Work and Inclusive Citizenship Education: Perspectives on connecting elements. In: Kenner, S./Kleinschmidt, M./Lange, D./Reichert, F./Schröder-Sieroux, C. (Hrsg.). Inclusive Citizenship als Zugehörigkeiten, Praxen und Acts. Empirische Befunde und theoretische Diskussionen, Wiesbaden, S. 153 – 162.

Oehler, P. (2018): Demokratie und Soziale Arbeit. Entwicklungslinien und Konturen demokratischer Professionalität, Wiesbaden.

Rieger, G. (2014): Soziallobbying und Politikberatung. In: Benz, B./Rieger, G./Schönig, W./Többe-Schukalla, M. (Hrsg.). Politik Sozialer Arbeit. Band 2: Akteure, Handlungsfelder und Methoden. Weinheim/Basel, S. 329 – 350.

Schmidbauer, S./Kachel, M. (2023): Politische Bildung im Studiengang Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit, 2, S. 52 – 58.

Stövesand, S. (2013): Community Organizing als Soziale Aktion: Saul D. Alinsky und Co. In: Stövesand, S./Stoik, C./Troxler, U. (Hrsg.). Handbuch Gemeinwesenarbeit. Opladen, S. 48 – 52.

Sturzenhecker, B. (2007): „Politikferne" Jugendliche in der Kinder- und Jugendarbeit. In: APuZ, 32 – 33, S. 9 – 14.

Wrase, M./Thies, L./Behr, J./Stegemann, T. (2021): Gleicher Zugang zum Recht (Menschen-)Rechtlicher Anspruch und Wirklichkeit. In: APuZ, 37, S. 48 – 54.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3915

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Michael Görtler, Nurdin Thielemann

Schulsozialarbeit und politische Bildung

Politische Bildung ist in der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe als zentrales Arbeitsfeld ein wichtiges Thema. Der 16. Kinder- und Jugendbericht zum Thema „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter" (BMFSFJ 2020) hat erheblich zur Intensivierung der Debatte beigetragen, beispielsweise mittels der Fokussierung „unterschätzter Räume" (ebd., S. 477ff.). Einer dieser Räume, in welchem das Potenzial politischer Bildung noch längst nicht ausgelotet ist, stellt die Schulsozialarbeit dar (vgl. ebd., S. 193f.).

Dr. Michael Görtler ist Professor für Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg.

Dr. Nurdin Thielemann ist Professor für Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule (IU).

Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit befindet sich an der Schnittstelle unterschiedlicher Berufe. Laut der Sachverständigenkommission des 16. Kinder- und Jugendberichts „besteht die Kernfrage darin, ob es sich dabei um eine fachliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe handelt oder um eine grundsätzliche Aufgabe der Schule – daraus ergeben sich verschiedene Berufsverständnisse" (BMFSFJ 2020, S. 53). In der Folge treffen im Mikrokosmos Schule unterschiedliche Vorstellungen von politischer Bildung bzw. (professionellem) politisch-bildendem Handeln aufeinander, die beispielsweise von Qualifizierungswegen, theoretischen Ansätzen oder fachlichen Standards geprägt sind. Das Verhältnis von Schulsozialarbeit und politischer Bildung erscheint damit alles andere als geklärt, wie im Folgenden dargelegt werden soll.

Schulsozialarbeit

Eine Grundlage der Schulsozialarbeit bildet die Kinder- und Jugendhilfe, die im SGB VIII verankert ist und zahlreiche Angebote und Leistungen umfasst, insbesondere § 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit. So ist im § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit zu lesen: „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden."

In der Fachliteratur wird Schulsozialarbeit als eigenständiges, wissenschaftlich begründetes *Arbeitsfeld* der Jugendsozialarbeit beschrieben, das sich einerseits seit den 1970er-Jahren in West und Ostdeutschland unterschiedlich entwickelt und andererseits seit den 1990ern stark ausgebaut wurde (Speck 2022; Aden-Grossmann 2015). Trotz wachsender Verbreitung der Schulsozialarbeit existiert bis heute keine einheitliche Definition, sondern ein Spektrum begrifflicher Varianten, das unterschiedliche Adressat*innen, fachliche Zuschnitte und Finanzierungsverantwortungen der Bundesländer markiert (Stüwe et al. 2017; Pötter 2024). So definiert Ebert (2018, S. 432) beispielsweise Schulsozialarbeit als „die operativen Ansätze und Aktivitäten an Schulen, die – verbindlich vereinbart und kontinuierlich durchgeführt von einer sozialpädagogischen Fachkraft – sich uneingeschränkt an alle am Lern- und Lebensort Schule lernenden und arbeitenden Schülerinnen und Schüler richten, mit dem Ziel, deren Entwicklung bestmöglich und ganzheitlich mit sozialpädagogischen Angeboten und Interventionen zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen". Ältere Definitionen fokussieren benachteiligte Schüler*innen, Konfliktbearbeitung und Einzelfallhilfe, neuere fassen Schulsozialarbeit als Kinder und Jugendhilfemandat am Ort Schule auf und betonen dabei die Verbindung schulischer und außerschulischer Lebenswelten (Rademacker 2009; Pötter 2014; Stüwe et al. 2017).

Als *Adressat*innen* der Schulsozialarbeit gelten primär die Schüler*innen am Standort der Fachkraft unabhängig von expliziten Problemlagen, was differenzierte, alters- und lebenslagensensible Angebote erfordert (Gastiger & Lachat 2012, S. 22f.). Als weitere Gruppe werden Eltern bzw. Sorgeberechtigte benannt, beispielsweise im Rahmen partizipativer Angebotsgestaltung oder ganzheitlicher Beratungsarbeit (ebd.). Drittens richten sich Leistungen an Lehrkräfte und Schulleitung, wobei von einem Mehrwert für Schüler*innen ausgegangen wird, wenn multiprofessionelle Kooperation in Beratung, Information und Sensibilisierung – ggf. unter Einbezug externer Partner*innen – gelingt (ebd.).

Auf der Ebene *fachlicher Standards* werden bei Speck (2022, S. 89ff.) allgemeine Handlungsprinzipien herausgearbeitet: präventive bzw. prophylaktische Ausrichtung zur Schaffung förderlicher Lern und Lebensbedingungen, Dezentralisierung/Regionalisierung mit sozialräumlicher Vernetzung, Alltagsorientierung und niedrigschwellige Erreichbarkeit, Integration/Normalisierung sowie Partizipation der Adressat*innen. Hinzu kommt das strukturierende Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle, insbesondere im Kontext von Kinderschutz und schulischen Vorgaben, bei gleichzeitiger Freiwilligkeit der Inanspruchnahme jenseits von Gefährdungssituationen (ebd.). Stüwe et al. (2017, S. 41ff.) differenzieren diese Grundsätze weiter aus: verlässliche Präsenz und Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit und Wahlmöglichkeiten, Angebotsbreite ohne diskriminierende Zugangsbarrieren, Neutralität bzw. anwaltschaftliches Handeln zugunsten von Kindern und Jugendlichen, Niedrigschwelligkeit/Barrierefreiheit, Ressourcen und Prozessorientierung, Subjektorientierung und ganzheitliche Betrachtung der Lebenslagen, Systemorientierung sowie Vertraulichkeit/Schweigepflicht nach § 203 Abs. 1 StGB. Kooperation und Vernetzung mit schulischen und außerschulischen Partner*innen werden ebenfalls als strukturelle Leitlinie hervorgehoben.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schulsozialarbeit und politische Bildung

Die *Diskurse über politische Bildung* sind in der Sozialen Arbeit und Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. Schäfer/Görtler/Nugel 2026). Dabei sind *Fach- und Praxisdebatten zu Fragen politischer Bildung in der Schulsozialarbeit* kaum zu erkennen. In diesem Kontext besteht eine Herausforderung darin, dass Fachkräfte der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit ihre Handlungspraxis nicht oder nur eingeschränkt als politisch-bildend begreifen, eine andere ist, dass politische Bildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte keine große Rolle spielt (vgl. BMFSFJ 2020; AGJ 2022).

Eine wichtige Erkenntnis des eingangs genannten 16. Kinder- und Jugendberichts lautet, dass eine *Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten* (z.B. politische Bildung, Demokratiebildung, Extremismusprävention) notwendig ist, beispielsweise hinsichtlich des Gegenstandsbereichs professionellen Handelns (z. B. das Politische, die Demokratie, das Soziale), der Ansätze (z. B. politisches Lernen, demokratisches Lernen, soziales Lernen) oder Prinzipien (z. B. Alltags- und Lebensweltorientierung, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Sozialraumorientierung). So ist eine aus der Fachdidaktik der politischen Bildung altbekannte Begriffsdebatte (politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik), die zwischenzeitlich in einer Kontroverse um Politik-Lernen und Demokratie-Lernen gipfelte, auch im Kontext von Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit zu erkennen. Entsprechend finden sich in Publikationen unterschiedliche Perspektiven wieder, wie im Folgenden exemplarisch dargelegt werden soll.

Der *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* gibt in seinen Materialien u. a. allgemeine „Leitlinien" (2015 a) und ein konkretes „Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit" (2015 b) an die Hand. Der Begriff „politische Bildung" wird in beiden Dokumenten nicht explizit genannt, kommt aber implizit zum Tagen. Ein Beispiel ist „Demokratie lernen". In diesem Zusammenhang ist zu lesen: „Eine wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeit ist die Vermittlung demokratischer Werte und Verhaltensweisen. Im Rahmen ihrer Tätigkeiten unterstützen Schulsozialarbeiter*innen den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in dieser Hinsicht. Sie machen eigene sozialpädagogische Angebote, die insbesondere auf Sensibilisierung und Respekt vor Andersartigkeit, auf Gewaltfreiheit, auf Anerkennung demokratischer Entscheidungsfindung und auf ein aktives, friedvolles und tolerantes alltägliches Miteinander aller im Lebensraum Schule beteiligten Menschen abzielen. Das können z.B. sein: Kooperation mit außerschulischer Jugendbildung, Projekte zu aktuellen politischen Themen, Unterstützung der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag, Schülerparlamente, Einübung demokratischen Handelns in Planspielen und Simulationen, Aufbau demokratischer Klassengremien (z.B. Klassenrat)." (2015 b, S. 16). Ein anderes Beispiel ist „Sich politisch einmischen". In diesem Zusammenhang ist zu lesen: „Will Schulsozialarbeit erfolgreich agieren, muss sie die Chancen der politischen Einflussnahme und Partizipation nutzen. Trägerverantwortliche und andere Entscheider und Entscheiderinnen können zielgerichtet die Belange der Schulsozialarbeit in den kommunal- und regionalpolitischen Gremien vertreten (zum Beispiel in den Jugendhilfe-, Schul- oder Kreistagsausschüssen). Träger und Gremien der Schulsozialarbeit sollten sich in bildungspolitische Diskussionen auf Landesebene einmischen und eine öffentlichkeitswirksame Lobbyarbeit in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Politikbereichen betreiben." (2015 a, S. 12). Grundsätzlich kommt in beiden Dokumenten „Partizipation" als zentrales Prinzip der Kinder- und Jugendhilfe zur Geltung, die an anderen Stellen als Befähigung zum (politischen) Handeln, (politische) Handlungsfähigkeit oder Handlungskompetenz, (politische) Mit- oder Selbstbestimmung diskutiert wird.

Die *Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)* „folgt dem Begriffsverständnis, dass der Gegenstand politischer Bildung ‚das Politische' ist, womit nicht allein (Partei-) Politik und das Wissen über politische Systeme gemeint sind, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Menschen gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten regeln" (ebd., S. 4). Es wird „ein breites Verständnis des Begriffs zugrunde gelegt, das sich in einen Kontext von Partizipation, Mitbestimmung, freiwilligem Engagement und politischem Handeln einbettet", dabei „ist politische Bildung nicht auf die Vermittlung von Wissen über politische Strukturen, Entscheidungen oder Ereignisse beschränkt" (ebd.). Die Arbeitsgemeinschaft erklärt: „Junge Menschen auf dieser Grundlage zur Selbstbestimmung, zu gesellschaftlicher Mitverantwortung sowie sozialem Engagement zu befähigen, ist der Kern politischer Bildung." (ebd.) Festhalten lässt sich: „Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit will erfahrbar machen, welche Möglichkeiten es gibt, sich selbst zu Wort zu melden und sich in das gesellschaftliche und politische Geschehen einzumischen. Grundlegend ist dafür die Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit sowie die Erkenntnis, dass individuelle Herausforderungen und Interessen auch politisch sein können. Politische Bildung ist in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit immer auch erlebtes demokratisches Handeln. Letztlich kann dieses Verständnis von politischer Bildung von den Begriffen Partizipation, Interessensorientierung und politisches Handeln gerahmt werden." (ebd.)

Andere Publikationen sprechen von *Demokratiepädagogik bzw. (sozialpädagogischer) Demokratiebildung*. So vereint der Sammelband „Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule" (vgl. Bokelmann 2023) bislang weitgehend entkoppelte Diskurse zur Demokratiepädagogik und Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule und gibt Impulse zur Weiterentwicklung in den beiden Institutionen sowie in Kooperation. Während in früheren Ansätzen seitens der Demokratiepädagogik bzw. (sozialpädagogischen) Demokratiepädagogik vor allem die Partizipation in institutionalisierter Form im Mittelpunkt stand (z.B. Klassenschülerversammlungen, Schülerbeirat, Gremienarbeit), stehen in neueren Ansätzen andere Zugänge zur Diskussion (ebd.). So argumentiert Baier (2023, S. 179ff.), Schulsozialarbeit sei „damit beauftragt, dazu beizutragen, dass das Zusammenleben in Schulen positiv im demokratischen Sinne stattfinden kann". Der Autor erläutert, wie sich aus der Perspektive deliberativer Demokratie über Schulsozialarbeit nachdenken lässt, und zeigt auf, dass demokratietheoretische Reflexionen dazu herausfordern, die Themen Bildung, Anerkennung, Freiheit und Gerechtigkeit aufeinander zu beziehen und in einen Gesamtzusammenhang zu bringen. Bokelmann (2025, 532ff.) argumentiert, dass Demokratiebildung – als „Kernauftrag der Schulsozialarbeit" verstanden – „reflexive Bildungsräume zwischen Ich, Wir und Welt" erfordere, um die Aneignung demokratischer Kompetenzen zu fördern. Der Autor erklärt: „Schulsozialarbeit vermittelt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zwischen formaler Bildungslogik und sozialpädagogischen non-formalen bzw. informellen Bildungsmöglichkeiten."

Fazit

Das Potenzial politischer Bildung in der Schulsozialarbeit ist bei weitem noch nicht ausgelotet. In der Schulsozialarbeit können von den Fachkräften, beispielsweise in Form der Anregung, Begleitung oder Ermöglichung politischer Bildungsprozesse im Mikrokosmos Schule, Räume des Reflektierens, Handelns oder Erfahrens in und außerhalb des Unterrichts geschaffen werden. In den Konzepten und Methoden (z.B. Einzelfallhilfe, Beratung, sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene Angebote, Projekte, demokratische Schulentwicklung, außerschulische Kooperationen) gibt es vielfältige Anschlussstellen für eine politisch-bildende Schulsozialarbeit. Dafür sind jedoch auch grundlegende Veränderungen nötig, beispielsweise die grundsätzliche Stärkung der Strukturen der Jugendpolitik und der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit, damit politische Bildung überhaupt geleistet werden kann, oder die Aus-, Fort,- und Weiterbildung der Fachkräfte, damit sie ihre Handlungspraxis nicht nur als politisch-bildend wahrnehmen, sondern auch professionell gestalten können.

Literatur

Aden-Grossmann, W. (2015). Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen: Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Springer VS.

AGJ (2022): Auftrag und Anspruch politischer Bildung in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit. Eine kritische Betrachtung des Status Quo. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2022/Positionspapier_Politische_Bildung_Jugendarbeit.pdf (14.04.2026).

Baier, F. (2023): Deliberative Praxis in der Schulsozialarbeit: demokratische Lebensformen erfahrbar machen. In: Bokelmann, O. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden, S. 179 – 189.

BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

Bokelmann, O. (Hrsg.) (2023): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden.

Bokelmann, O. (2025): Demokratiebildung in der Schulsozialarbeit. In: Jugendhilfe, 63, S. 532-537.

Ebert, G. (2018): Schulsozialarbeit. In: Bassarak, H. (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Bade-Baden, S. 423 – 424.

Gastiger, S./Lachat, B. (2012): Zielgruppen und Aufgaben der Schulsozialarbeit. In: Gastiger, S./Lachat, B. (Hrsg.): Schulsozialarbeit – Soziale Arbeit am Lebensort Schule. Freiburg, S. 19 – 30.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015 a): Leitlinien für Schulsozialarbeit. https://www.kv-schulsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2025/02/LeitlinienSsa_A5_gesamt.pdf (14.04.2026).

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015 b): Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. In Zusammenarbeit mit Landesarbeitsgemeinschaften Schulsozialarbeit. https://www.kv-schulsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2024/12/Anforderungsprofil-SSA_2015.pdf

Pötter, N. (2024). Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Freiburg.

Rademacker, H. (2009): Schulsozialarbeit – Begriff und Entwicklung. In: Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit: Beiträge zu Qualifikation und Praxis. Wiesbaden, S. 13 – 31.

Schäfer, S./Görtler, M./Nugel, M. (2025): Politische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 63, S. 515 – 520.

Speck, K. (2022): Schulsozialarbeit: Eine Einführung. 5. Auflage. München.

Stüwe, G./Ermel, N./Haupt, S. (2017). Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3917

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

WOCHENSCHAU WISSENSCHAFT

hrsg. von Michael Görtler und Stefan Schäfer
Reihe „Soziale Arbeit in Wissenschaft, Forschung und Lehre"
ISBN 978-3-7344-1717-7, 208 S., € 28,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1717-3, € 27,99

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit

Band I: Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen

Politische Bildung in der Sozialen Arbeit ist aktueller denn je. Dieser Band beleuchtet zentrale theoretische Grundlagen, begriffliche Zugänge und aktuelle Debatten zur Verankerung politischer Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Autor*innen setzen sich in ihren Beiträgen mit der theoretischen Begründung und Einordnung politischer Bildung in der Sozialen Arbeit auseinander. Dabei beziehen sie sich auf verschiedene Begriffe und theoretische Ansätze aus der Sozialen Arbeit sowie angrenzenden Disziplinen.

Autor:innen

Julika Bürgin, Wiebke Dierkes, Michael Görtler, Uwe Hirschfeld, Luisa Klöckner, Werner Lindner, Michael May, Carsten Müller, Dominik Novkovic, Martin Nugel, Konrad Reinisch, Stefan Schäfer, Benedikt Sturzenhecker, Heinz Sünker, Andreas Thimmel und Michael Winkler

www.wochenschau-verlag.de

Marcel Grieger

Politiklehrkräfte für das fächerübergreifende Unterrichten in Gesellschaftswissenschaften aus- und fortbilden

Einleitung

„Diese Rahmenrichtlinien gehören zum Schutze der Bevölkerung dieses Landes in den Papierkorb" (Panorama, 1973, 03:10) forderte die CDU-Opposition im hessischen Landtag im Zuge der geplanten Einführung des dortigen Faches Gesellschaftslehre Anfang der 1970er Jahre mit markigen Worten. Man befürchtete eine „Primitivierung der politischen Bildung" (ebd., 02:48) und wollte die Erziehung Jugendlicher zu „Überzeugungstätern" (ebd., 02:53) verhindern. Wenige Jahre später wurde im baden-württembergischen Beutelsbach der nach dem Ort benannte Konsens formuliert, der eine Überwältigung der Schüler*innen durch Lehrkräfte als unvereinbar mit dem Bildungsauftrag des Politikunterrichts erklärte (Wehling, 1977). Seit den Gründungsjahren von Integrationsfächern wie Gesellschaftswissenschaften steht insbesondere die politische Bildung im Zentrum bildungspolitischer Auseinandersetzungen. Auch gegenwärtig werden kontroverse Diskussionen um die Einführung von Integrationsfächern oder die Überarbeitung entsprechender Curricula geführt, wie beim Modellversuch für das Fach Gesellschaftswissenschaften in Mecklenburg-Vorpommern zu lesen war (MNU, 2021). Heute richtet sich die Sorge allerdings weniger auf eine vermeintliche ideologische Beeinflussung im Klassenzimmer, sondern auf die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die diese Integrationsfächer oftmals fachfremd unterrichten (VDSG, VGD /DVPB, 2015), sowie auf den behaupteten Mehrwert gegenüber den Einzelfächern Geografie, Geschichte und Politik (Goll, 2019). Geblieben ist indes die Befürchtung, jene einzelfachlichen Perspektiven könnten im Integrationsfach verloren gehen (Sander, 2017). Gesellschaftswissenschaften ist damit auch nach über fünfzigjährigem Bestehen ein bildungspolitisch umstrittenes Fach.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst den Stellenwert gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer und ihren politischen Bildungsauftrag. Anschließend rückt die bislang vielfach defizitäre Aus- und Fortbildung von Politiklehrkräften in den Fokus, die in diesen Fächern unterrichten. Dabei soll es nicht bei einer Problembeschreibung bleiben. Der Beitrag entwickelt Perspektiven, wie das Kardinalproblem fachfremden Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften anders gefasst werden kann – ohne umfassende Studiengangsreformen anzustoßen oder auf eine noch ausstehende integrative Fachdidaktik warten zu müssen: nämlich mit einer Erweiterung um die fachspezifische Identität und das Zugehörigkeitsgefühl von Lehrkräften, die Gesellschaftswissenschaften unterrichten.

Politische Bildung in Integrationsfächern

Bundesweit ist ein klarer Trend zu Integrationsfächern zu beobachten. Zwölf Bundesländer bündeln in den Jahrgängen fünf bis zehn geografische, geschichtliche und politische Perspektiven in einem Integrationsfach, das mit Ausnahme von Thüringen nur an nichtgymnasialen Schulformen auf dem Stundenplan steht (Grieger/ Willems, 2025). In Sachsen, Sachsen-Anhalt sowie Baden-Württemberg gibt es keine solchen Integrationsfächer (Abb. 1). Die Fachbezeichnungen variieren zwischen den Bundesländern. Am gebräuchlichsten sind Gesellschaftslehre und Gesellschaftswissenschaften (Abb. 2).

Ziel der politischen Bildung ist es, mündige Schüler*innen in die Lage zu versetzen, auf der Grundlage vernetzten politischen Fachwissens reflektierte Urteile zu fällen, die Befähigung, politisch handelnd tätig zu werden, zu erwerben, sowie Einstellungen und Motivation zu politischen Themen anzubahnen (Massing, 2012). Die Demokratiebildung nimmt dabei im Politikunterricht eine besondere Rolle ein (Gloe, 2025). Aus Sicht der Politikdidaktik werden Bezüge zu den Nachbarfächern Geschichte und Geografie im Grundsatz als wertvolle Ergänzungen betrachtet (Sander, 2014).

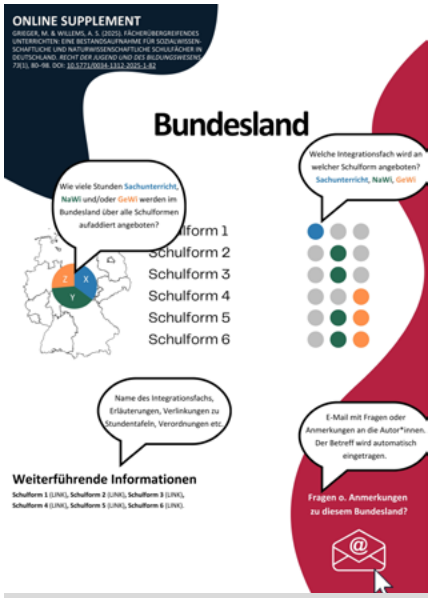
Viele der zu fördernden Schülerkompetenzen finden sich auch in dem vom „Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften" vorgelegten Kompetenzmodell wieder. Insbesondere bei der Urteils- und Handlungskompetenz sind Überschneidungen auszumachen (Wienecke/Witt, 2022). Der Entwurf eines Curriculums als Grundlage für Bildungspläne wird ferner über Demokratiebildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung legitimiert (Knigge-Blietschau/Witt, 2025). Des Weiteren werden zentrale Prinzipien ‚guten' Politikunterrichts wie das exemplarische Lernen

Dr. Marcel Grieger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg- August-Universität Göttingen und Leiter des DFG-Projekts *Ursachen und Effekte des Umgangs mit Herausforderungen beim fächerübergreifenden Unterrichten in gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfächer* (FUGEV). Er betreibt unter dem Namen DrBeatle auf der Livestreaming-Plattform Twitch einen Kanal für Wissenschaftskommunikation.

oder die Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses in den Indikatoren für gelungenen gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht abgebildet, der für Hospitationen in der Schule eingesetzt werden kann (Kohse/Witt, 2022). Betrachtet man darüber hinaus Curricula, Schulbücher und fachdidaktische Veröffentlichungen, erscheint die „Angst vor dem Untergang des [...] eigenen Faches" (Sander, 2017, S. 13) nach Aktenlage nicht zu drohen. Die Bildungsziele der politischen Bildung scheinen im Fach Gesellschaftswissenschaften demnach gut aufgehoben.

Daraus lassen sich jedoch noch keine Aussagen über die konkrete Unterrichtspraxis ableiten. Auch in Integrationsfächern wird nicht erwartet, in jeder Stunde und zu jedem Thema alle drei fachlichen Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen – in Berlin kä-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

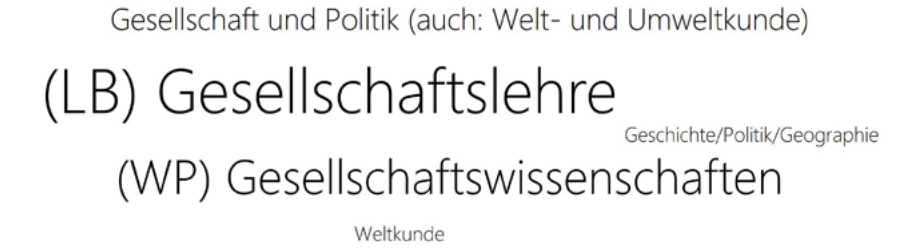


Quelle: Uni Göttingen

Abb. 1: Interaktive Landkarte der Integrationsfächer aus Grieger/Willems, 2025. Online verfügbar unter: https://www.uni-goettingen.de/landkarte_integrationsfaecher (Stand: August 2025)

men hierbei sogar noch Ethik und Philosophie hinzu. Fächerübergreifender Unterricht kann vielmehr zeitweise darauf beschränkt sein, aus einer primären fachlichen Perspektive selektiv Bezüge zu anderen Fächern herzustellen (Labudde, 2016). Ein Beispiel aus dem in Niedersachsen verwendeten Schulbuch Durchblick für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe (Grunermann et al., 2022) zur Leitfrage „Perspektive Europa: Was hält uns zusammen?“ verdeutlicht dies: In diesem Kapitel werden vor allem politische und historische Zusammenhänge behandelt, während geografische Perspektiven, die etwa im Kontext von Flucht und Migration relevant werden, von der Lehrkraft eigenständig ergänzt werden müssen.

Gleichwohl wird von Integrationsfächern häufig erwartet, dass sie in besonderer Weise dazu geeignet sind, komplexe gesellschaftliche Themen und Schlüsselprobleme multiperspektivisch zu erschließen. Auch wenn diese Annahme inzwischen kritisch diskutiert wird (Richter-Oertel, 2023), geht mit ihr mindestens implizit die Erwartung an Lehrkräfte einher, es nicht bei punktuellen Bezügen zwischen den Fachperspektiven zu belassen.



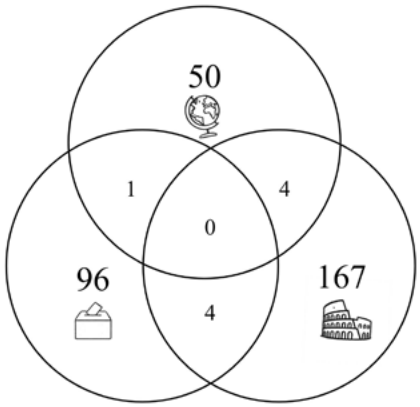
Quelle: Marcel Grieger

Abb. 2: Übersicht der Fachbezeichnungen für gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer. Je größer der Schriftgrad ist, desto häufiger kommt die Bezeichnung für das Integrationsfach in Deutschland vor. LB: Lernbereich; WP: Wahlpflichtfach (eigene Darstellung)

Aus- und Fortbildung von Politiklehrkräften für Gesellschaftswissenschaften

Das Fach Gesellschaftswissenschaften kann in Deutschland mit Ausnahme weniger Hochschulstandorte nicht als eigenständiges Lehramtsfach studiert werden (Fenn, 2023). Zudem ist selbst die Kombination von zwei der drei integrierten Einzelfächer nicht an allen Universitäten möglich. Geografie, Geschichte und Politik sind häufig sogenannte Kurzfächer mit vergleichsweise wenigen Wochenstunden oder beginnen erst in höheren Jahrgangsstufen, etwa als Fach Politik/Wirtschaft am Gymnasium in Niedersachsen ab dem achten Jahrgang. Diese Struktur führt zu einem paradoxen Ergebnis: Lehrkräfte, die zwei gesellschaftswissenschaftliche Fächer studieren, wären zwar besser auf das Unterrichten im Integrationsfach vorbereitet, müssten jedoch zugleich in größerem Umfang fachfremd unterrichten, um ihre Pflichtstundenzahl zu erfüllen. Vor diesem Hintergrund rät unter anderem Rheinland-Pfalz Lehramtsstudierenden von der „kritischen Fächerkombination“ (Universität Trier, o. J.) Politik/Geschichte ab. Niedersachsen erlaubt diese Kombination zwar mit Ausnahmegenehmigung, an der Universität Göttingen machten jedoch im Wintersemester 2024/25 lediglich neun Studierende von der Möglichkeit Gebrauch, zwei gesellschaftswissenschaftliche Fächer miteinander zu kombinieren. Dies entspricht einem Anteil von unter drei Prozent aller Lehramtsstudierenden in diesen Fächern (Abb. 3).

Der mehrheitlich fachfremde Unterricht ist in Gesellschaftswissenschaften nicht die Ausnahme, sondern der Regelfall. Fachfremd bedeutet dabei in seiner grundlegenden Definition, dass eine Lehrkraft keine formale Lehrbefähigung für das jeweilige Fach erworben hat (Porsch, 2016). Da Gesellschaftswissenschaften jedoch nicht als eigenständiges Fach studiert werden kann, gilt bereits das Studium eines der drei integrierten Einzelfächer als ausreichende Lehrbefähigung. Daten zur Verbreitung fachfremden Unterrichts liegen bislang nur für wenige Bundesländer vor. In Nordrhein-Westfalen, dem einzigen Bundesland mit aktuellen öffentlich zugänglichen Statistiken, unterrichteten an Gesamtschulen im Schuljahr 2024/25 knapp 23 Prozent der Lehrkräfte das Fach Gesellschaftswissenschaf-



Quelle: Marcel Grieger

Abb. 3 Eingeschriebene Lehramtsstudierende der Fächer Geografie, Geschichte und Politik im Master of Education im Wintersemester 2024/25 an der Universität Göttingen. Die Fächerkombination Politik/Geschichte sowie Geografie/Geschichte studieren jeweils vier Personen, die Fächerkombination Politik/Geografie eine Person. Datengrundlage: persönliche Mitteilung des Studiendekanats Lehrer*innenbildung. Fächericons: KI (Microsoft Copilot) (eigene Darstellung)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten ohne entsprechende Lehrbefähigung (MSB NRW, 2025). Selbst unter der sehr großzügigen Annahme, dass alle übrigen Lehrkräfte Politik studiert hätten, ließe sich die Leitfrage dieser Ausgabe „Wer macht politische Bildung?" in Integrationsfächern eindeutig beantworten: Politische Bildung wird hier zu mindestens einem Viertel von Lehrkräften ohne Politikstudium vermittelt.

Die Auswirkungen fachfremden Unterrichts in Gesellschaftswissenschaften sind bislang nur ansatzweise erforscht. Befragungen zeigen, dass Lehrkräfte ihr Fachwissen sowie ihre fachdidaktische Kompetenz geringer einschätzen, wenn sie das jeweilige Fach nicht studiert haben (Grieger, 2022). Im Umgang mit dieser Situation entwickeln Lehrkräfte unterschiedliche Strategien: Teilweise übertragen sie vertraute didaktische Konzepte aus ihrem eigenen Fach auf benachbarte Fächer, teilweise lernen sie Inhalte auch situativ gemeinsam mit den Schüler*innen, um handlungsfähig zu bleiben. Eine systematische Erweiterung des fachlichen oder fachdidaktischen Wissens über das studierte Fach hinaus findet dabei nicht statt (Heß/Handelmann, 2024). Untersuchungen aus Deutschland zu möglichen Effekten auf die Lernleistungen der Schüler*innen liegen bislang nicht vor. Internationale Studien, etwa zum US-amerikanischen Fach social studies, kommen zu uneinheitlichen Ergebnissen (Fitchett/Heafner, 2022). Der Mehrwert von Integrationsfächern gegenüber den Einzelfächern Geografie, Geschichte und Politik lässt sich auf dieser Grundlage bislang nicht empirisch absichern.

So berechtigt die Kritik am fachfremden Unterricht ist, so verläuft die Diskussion häufig in wiederkehrenden Argumentationsmustern. Einerseits wird eine integrative Lehramtsausbildung gefordert, die bislang nur an wenigen Standorten existiert, andererseits wird eine Rückkehr zu einzelfachlichen Strukturen ins Spiel gebracht, die dem langfristigen bildungspolitischen Trend zuwiderläuft. Unabhängig von diesen Positionen findet der Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften jedoch täglich in den Schulen statt.

Fachfremdheit für Gesellschaftswissenschaften neu denken

Ein möglicher Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma besteht darin, Lehrkräfte nicht ausschließlich in „fachfremd" und „fachgerecht" einzuteilen, sondern stärker danach zu fragen, inwiefern sie sich unabhängig von ihrer formalen Lehramtsausbildung fachlich zugehörig fühlen. So wäre etwa eine Lehrkraft in Nordrhein- Westfalen, die Politik studiert hat, sich für historische Fragestellungen interessiert, sich zu geografischen Themen fortbildet und zudem im Kollegium der Geschichts- und Geografielehrkräfte gut eingebunden ist und mit ihnen bei der Unterrichtsplanung kooperiert, anders qualifiziert als eine ausgebildete Geografielehrkraft, die sich primär als Einzelfachlehrkraft versteht, im Integrationsfach nur punktuelle Bezüge zur politischen Bildung herstellt und sich kaum in das Fachkollegium einbringt. Auch die wenigen Göttinger Lehrkräfte, die Geschichte und Geografie studiert haben, müssten sich nicht zwangsläufig mit dem Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften identifizieren. Formale Lehrbefähigung und fachliche Identifikation müssen beim Unterrichten in Integrationsfächern somit nicht deckungsgleich sein (Hobbs, 2013).

Das Konzept der fachspezifischen Lehrkräfteidentität trägt solchen unterschiedlichen Qualifikationsprofilen jenseits formaler Abschlüsse Rechnung. Grundsätzlich beschreibt der Identitätsbegriff, wer man als Lehrkraft in einem Fach ist und wer man perspektivisch sein möchte (Beijaard et al., 2004). Der zentrale Erkenntnisgewinn besteht darin, dass Überzeugungen über das eigene fachliche Selbstbild und Zugehörigkeit zum Kollegium das professionelle Lernen beeinflussen. Sie wirken sich unter anderem darauf aus, welche Fortbildungsangebote Lehrkräfte wahrnehmen oder bewusst nicht wählen (Beauchamp/Thomas, 2009). Gerade im Fach Gesellschaftswissenschaften stehen Lehrkräfte regelmäßig vor der Entscheidung, vorhandenes Wissen zu vertiefen oder neue fachliche Perspektiven zu erschließen.

Für die Aus- und Fortbildung von Politiklehrkräften im Fach Gesellschaftswissenschaften ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen: Erstens gilt es, sich von der Vorstellung zu verabschieden, nach Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst bereits „fertige" Lehrkräfte vorzufinden. Zweitens sollten bereits im Studium, begleitend zu schulpraktischen Phasen, systematische Gelegenheiten zur Reflexion geschaffen werden. Diese sollten sich nicht nur auf das berufliche Rollenverständnis beziehen, etwa als Lernbegleiter*in, Fachexpert*in, Coach*in oder Pädagog*in, sondern explizit auch auf die eigene fachliche Identität. Bislang identifizieren sich Lehrkräfte im Fach Gesellschaftswissenschaften überwiegend nicht über das Integrationsfach, sondern über ihre studierten Einzelfächer (Busch et al., 2020). Drittens kann ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zum gesellschaftswissenschaftlichen Fachkollegium die vielfach be-

Quelle: pixabay

Abb. 4: Das Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften integriert in der Regel die geografische, die historische sowie die politische Perspektive.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tonte Notwendigkeit kollegialer Kooperation bei der Unterrichtsplanung unterstützen.

Zusammenfassung und Ausblick

Dass die Auswirkungen fachfremd gegebenen Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften bislang nicht eindeutig belegt sind, ist kein Grund zur Entwarnung. Allerdings liefert die bisherige Unterscheidung zwischen fachfremd und fachgerecht nur ein unvollständiges Bild der tatsächlichen Qualifikation von Lehrkräften. Für ein umfassenderes Verständnis sollte daher zusätzlich zur weiterhin zentralen Lehrbefähigung auch die fachliche Identifikation der Lehrkräfte mit dem Integrationsfach sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl zum gesellschaftswissenschaftlichen Kollegium in Aus- und Fortbildungen reflektiert werden. Diese praktischen Schritte lassen sich bereits umsetzen, ohne auf ein integratives Lehramtsstudium oder auf eine eigene gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik warten zu müssen. Inwiefern sich mit diesem erweiterten Verständnis von Fachfremdheit die empfundenen Herausforderungen beim fächerübergreifenden Unterrichten verändern, bleibt eine spannende Frage für zukünftige Forschung. Als praktische Übung für die Reflexion des fachlichen Selbstbildes gebe ich Ihnen, liebe Lehrkräfte, eine kleine ‚Hausaufgabe' mit: Mit welchem Fach identifizieren Sie sich am stärksten, und warum?

Literatur

Beauchamp, C./ Thomas, L. (2009): Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), S. 175 – 189.

Beijaard, D./Meijer, P. C./ Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity.

Teaching and Teacher Education, 20(2), S. 107 – 128.

Busch, M. /Dittgen, M. W./ Mönter, L. O. (2020): Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 11(2), S. 54 – 71.

Fenn, M. (2023): Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde: Vergleichendes Resümee, Diskussion und Impulse. In: Wienecke, M., Witt, D./Fenn, M. (Hrsg.), Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde, Schwalbach/Ts., S. 219 – 252.

Fitchett, P. G./Heafner, T. L. (2022): Illuminating the black hole: Examining middle grade social studies teacher education pathways and student achievement. Journal of Teacher Education, 73(5), S. 445 – 539.

Gloe, M. (2025): Demokratiebildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Barth, D. /große Prues, P. (Hrsg.), Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, Schwalbach/Ts., S. 93 – 105.

Goll, T. (2019): „Darf's noch etwas mehr sein?": Anspruch und Wirklichkeit von Interdisziplinarität im Fach Sozialwissenschaften. In: Lotz, M. /Pohl, K. (Hrsg.), Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, Schwalbach/Ts., S. 113 – 122.

Grieger, M. (2022): Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre: Messung – Ausprägung – Prädiktoren, Wiesbaden.

Grieger, M./Willems, A. S. (2025): Fächerübergreifendes Unterrichten: Eine Bestandsaufnahme für gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Schulfächer in Deutschland. Recht der Jugend und des Bildungswesens, 73(1), S. 80 – 98.

Grunermann, V./Kuropka, D./Lücke, M./Mucha, C./Pankratz, W/ Quest, T. (2022): Durchblick 9/10: Gesellschaftslehre. Niedersaschsen, Braunschweig.

Heß, S./ Handelmann, J. (2024): Fachdidaktische Leerstellen – ein Problem der Berufspraxis von Lehrkräften, die Gesellschaftslehre unterrichten? PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 6(1), S. 114 – 129.

Hobbs, L. (2013): Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity.

International Journal of Science and Mathematics Education, 11(2), S. 271 – 297.

Knigge-Blietschau, J. /Witt, D. (2025): Ein Basiscurriculum für das Fach Gesellschaftswissenschaften: Grundlage für die Entwicklung von Bildungsplänen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 16(1), S. 136 – 152.

Kohse, P./ Witt, D. (2022): Indikatoren für einen gelungenen Unterricht. In: Witt, D., Knigge-Blietschau, J. /Sieber, C. (Hrsg.), Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Schwalbach/Ts., S. 107 – 111.

Labudde, P. (2016): Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht – Mythen, Definitionen, Fakten. In: Otto, K.-H. (Hrsg.), Geographie und naturwissenschaftliche Bildung – Der Beitrag des Faches für Schule, Lernlabor und Hochschule. Dokumentation des 21. HGD-Symposiums im März 2015 in Bochum. Münster, S. 23 – 40.

Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. Aus Politik und Zeitgeschichte, 62(46/47), S. 23 – 29.

MNU (Hrsg.) (2021): Stellungnahme im Rahmen der Anhörung zu den Planungsunterlagen des Faches Gesellschaftswissenschaften für die Orientierungsstufe (ab Schuljahr 2022/23). https://mnu.de/images/landesverbaende/mecklenburg-vorpommern/Stellungnahme_Gesellschaftskunde_August_2021.pdf (31.01.2026).

MSB NRW (Hrsg.) (2025): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2024/25: Statistische Übersicht Nr 430. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2024.pdf (31.01.2026).

Panorama (1973): Bericht über die Schulreform 1973 in Hessen. Konservative wehren sich gegen neue Maßnahmen, Schüler demonstrieren dafür. https://www.ardmediathek.de/video/panorama/schulreform-in- hessen/das- erste/Y3JpZDovL25kci5kZS9hNWVjMGEzYy1lNjAzLTRiZmItYjdhMC1kZmYwNDc2MWU2Y2U (31.01.2026).

Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. Die Deutsche Schule, 108(1), S. 9 – 32.

Richter-Oertel, M. (2023): Transdisziplinarität als theoretische Basis einer gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfachdidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 14(1), S. 18 – 35.

Sander, W. (2014): Fächerübergreifende politische Bildung: Ansätze und Perspektiven. In: Deichmann, C./ Tischner, C. K. (Hrsg.), Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 15 – 26.

Sander, W. (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften: Neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In Hellmuth, T. (Hrsg.), Politische Bildung im Fächerverbund, Schwalbach/Ts., S. 7 – 22.

Universität Trier (o.J.): https://www.uni-trier.de/universitaet/wichtige-anlaufstellen/zentrum-fuer-lehrkraeftebildung/faq-lehramt/faq/faecher (31.01.2026).

VDSG, VGD/DVPB (Hrsg.) (2015): „Erklärung von Hannover". https://www.nglv.de/wp-content/uploads/Erklaerung_von_Hannover.pdf (31.01.2026).

Wehling, H.-G. (1977): Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Fischer, K. G. (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173 – 184.

Wienecke, M./Witt, D. (2022): Kompetenzorientierung. In: Witt, D., Knigge-Blietschau, J./ Sieber, C. (Hrsg.), Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Schwalbach/Ts., S. 101 – 106.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3918

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Matthias Heyl

Wer macht erinnerungskulturelle Bildungsarbeit an Erinnerungsorten zur Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen?[1]

Vermessen wir zuerst kurz die pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung der Bildungsarbeit an Gedenkstätten: Sie ist nach meiner Wahrnehmung – gemessen an ihrem Anteil an schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen, denen etwa Jugendliche „ausgesetzt" sind – eine eher randständige, „sonderpädagogische" Sparte der historisch-politischen Bildung. Bislang gibt es keine repräsentativen Untersuchungen für bundesdeutsche Gedenkstätten, wie viel Prozent der Schüler:innen in schulischer Rahmung überhaupt Gedenkstätten besuchen, wie lange sie dort zubringen und welche Angebote der diversifizierten Bildungsarbeit sie dort erleben.

Es gibt vielfach sehr hohe Erwartungen an die Gedenkstättenpädagogik, etwa, wenn in Reaktion auf rechtspopulistische Tendenzen unter Jugendlichen im politischen Feld der Ruf nach verpflichtenden Gedenkstättenbesuchen laut wird. Es gehört zum – berechtigten – wiederkehrenden Lamento selbst der etablierteren, öffentlich geförderten Gedenkstätten, dass sie personell schlecht ausgestattet sind.

Die Gedenkstätte Ravensbrück am Ort des ehemaligen Frauen-Konzentrationslagers liegt im Norden Brandenburgs, eine Stunde Zugfahrt von Berlin und zwanzig Kilometer von der Landesgrenze zu Mecklenburg-Vorpommern entfernt. Sie gehört zur Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, die im Wesentlichen vom Bund und dem Land Brandenburg getragen wird.

In der Bildungsabteilung der Gedenkstätte Ravensbrück gibt es vier feste Stellen für Gedenkstättenpädagog:innen, eine Leitungsstelle in Vollzeit (TVÖD 13) und drei Teilzeitstellen mit bis zu 30 Wochenstunden (lange Zeit nach TVÖD 9, jetzt nach TVÖD 11 bezahlt). Ergänzt wird das Team durch befristete Projektstellen, Ehrenamtliche und als Selbständige arbeitende Guides. Der disziplinäre Hintergrund reicht von Geschichts-, Politik-, anderen Sozial- und Kulturwissenschaften bis hin zu, vereinzelt, Bildungswissenschaften. Für eine herkömmliche Führung oder einen Studientag werden von Schulen 50 Euro Entgelt erhoben, eine freie Guide erhält je nach Programmdauer zwischen 95 und 350 Euro. Das heißt, dass jede Gruppenbetreuung durch Freie von der Gedenkstättenstiftung bezuschusst wird. Im eigentlichen Haushalt der Stiftung sind diese Kosten von den Mittelgebern nicht „eingepreist", es gibt damit ein strukturelles finanzielles Problem.

Die Zusammenarbeit mit den freien Mitarbeitenden ist inhaltlich und zwischenmenschlich fein. Da sich die Freien als Selbständige verdingen müssen, gibt es eine Reihe von Herausforderungen in der Kooperation. Sie können nicht einfach in Teamsitzungen und Fortbildungen mit einbezogen werden, die Kommunikation verläuft oft „zwischen Tür und Angel" und über regelmäßige Updates per Email. Wie bei anderen Trägern der historisch-politischen Bildung, die in solchen Modellen arbeiten, gibt es eine gewisse Fluktuation unter den Selbständigen. Einige lassen sich während ihres Studiums darauf ein, suchen aber mit Abschluss nach zuverlässigeren, zuweilen auch projektbezogenen Beschäftigungsverhältnissen.

Alle für die Bildungsabteilung Arbeitenden zeichnen sich durch eine große Professionalität, profunde Kenntnis der Geschichte des Frauen-Konzentrationslagers und eine hohe „intrinsische Motivation" aus. Viele hatten in den vergangenen Jahrzehnten noch Möglichkeit, ehemals in Ravensbrück Inhaftierte kennenzulernen. Die von ihnen gehörten Lebensgeschichten gehören zum Kernbestand ihrer Ravensbrück-Narrative.

Als ich 2002 in Ravensbrück zu arbeiten begann, gab es in der Bildungsabteilung zwei Vollzeit- und eine Teilzeitstelle und bis zu zwei Freiwillige, die teilweise 45% der Gruppenbetreuungen übernahmen. Auch Kolleg:innen aus anderen Abteilungen waren damals als Guides aktiv, um dem Ansturm der Schulklassen gerecht zu werden. 2002 war auch das Jahr, in dem die „Internationale Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück" öffnete, welche die Gedenkstätte Ravensbrück gemeinsam mit dem Jugendherbergswerk Berlin-Brandenburg mit Leben erfüllt. Aus dem Stand haben wir Mehrtagesangebote entwickelt. Die Jugendherberge verfügt über 95 Betten. Dadurch ist es möglich, dass – manchmal jahrgangsweise gleich mehrere – Schulklassen und außerschulische Jugendgruppen und Gruppen junger Erwachsener Mehrtagesseminare in der Gedenkstätte wahrnehmen.

Matthias Heyl hat Geschichte, Psychologie und Erziehungswissenschaften studiert und ist seit 2002 Leiter der Bildungsabteilung der Gedenkstätte Ravensbrück in Fürstenberg/Havel.

Bei aller Ressourcenknappheit gibt es in unserem Team auch immer wieder das Bemühen, zu reflektieren, ***was*** wir da tun und *wie* wir es tun. Ich bin sehr dankbar, dass im festen Team der Bildungsabteilung allesamt innovative und kreative Köpfe sind, welche die Gedenkstättenpädagogik wie eine „Operation am offenen Herzen" gestalten und sich den sich wiederum dauernd wandelnden Herausforderungen stellen.

Was prägt die Arbeit in den Gedenkstätten?

Die Gedenkstätte Ravensbrück als ehemaliger Ort eines Frauen-Konzentrationslagers hat einen Schwerpunkt in „Gender Issues", was Spezifika der Verfolgung von Frauen und ihre Gewalterfahrungen betrifft, aber auch die Besonderheit, dass dort Frauen als Aufseherinnen an der Gewaltausübung beteiligt waren. Da die Gewalt zugleich einem zutiefst

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

patriarchalen System entsprang, geht es dauernd auch um zugewiesene und eingenommene „Geschlechterrollen". Eine Perspektive, die sich an Orten einstiger „Männer-Lager" erst langsam entwickelt. Mit der Geschichte des einstigen, so genannten „Jugendschutzlagers Uckermark" rückt gleichzeitig die höchst ambivalente Geschichte der „Fürsorge-" und sozialen Arbeit, der Konstruktion weiblicher „Devianz" in den Mittelpunkt. Hier gibt es noch unterbelichtete gesellschaftliche Kontinuitäten von den so genannten „Jugendschutzlagern" der Nazis zur „geschlossenen Heimunterbringung" im Westen und den „Jugendwerkhöfen" in der DDR.

Es gibt Projekte, in denen wir Formen der „kulturellen Bildung" praktizieren und „beforschen" lassen, um herauszufinden, was kulturelle Bildung zur historisch-politischen Bildung beitragen kann.

Von einer breiten Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, findet eine gedenkstättenpädagogische Reflexion statt, die einschlägigen Publikationen und Qualifikationsarbeiten in meiner Bibliothek allein in deutscher Sprache umfassen einige Regalmeter. Oft sind es die Akteur:innen selbst, die sich ihrem eigenen Arbeitsfeld mit wissenschaftlichen Methoden kritisch annähern. Manchmal sind es festangestellte, oft auch – zumeist prekär beschäftigte – freie Mitarbeitende, die sich etwa in für Sammelbände verschriftlichten Tagungsbeiträgen oder in universitären Arbeiten äußern. Und es vergeht kaum eine Woche, ohne dass Anfragen zur Praxis der Gedenkstättenpädagogik von außen auf uns zukommen.

In diesen Beiträgen werden oft zeitgebunden aufkommende Fragen und Herausforderungen der Gedenkstättenarbeit fokussiert, ventiliert und diskutiert. Zugegeben, es gibt Themenkonjunkturen und „Moden". Immer kreisen die um erinnerungskulturelle Fragen, aber auch um Positionierungen dieser Arbeit in gesellschaftspolitischen Diskursen, etwa um Multikulturalität und Diversität, Gender Issues, rassismus- und antisemitismuskritische Bildung, Inklusion, „you name it".

2026 veranstaltet das Gedenkstättenreferat der Stiftung Topographie des Terrors mit der Bundeszentrale für politische Bildung, der KZ-Gedenkstätte Dachau und dem Max Mannheimer Studienzentrum Dachau das bereits 70. Bundesweite Gedenkstätten-Seminar unter dem Titel „Learning by Doing? Aus- und Fortbildung für die gedenkstättenpädagogische Praxis". Das erste fand 1983 von der Freiwilligenorganisation Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste initiiert statt. Viele der maßgeblichen Akteur:innen und Autor:innen in der gegenwärtigen Gedenkstättenszene haben ihr erinnerungskulturelles Engagement selbst als Sühnezeichen-Freiwillige begonnen und haben sich in der Folge in ihrem Studium und im eigenen professionellen Werdegang weiter intensiv mit der Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen beschäftigt. Ihnen gemeinsam ist ein anfangs eher „aktivistischer" Impuls für ihren weiteren beruflichen Werdegang. 2002 wurde aus ihrem Kreis die „Arbeitsgemeinschaft Gedenkstättenpädagogik" gegründet (AG Gedenkstättenpädagogik 2024). Die Treffen unter den mittlerweile arrivierten Kolleg:innen gleichen oft „Klassentreffen". Als „Nicht-Sühnezeichler" stehe ich da oft eher beobachtend und anerkennend, manchmal fast neidisch, am Rand.

Debatten und Verortungen der Gedenkstättenpädagogik

Die Gedenkstättenpädagogik verortet sich selbst mehrheitlich als Teil einer historisch-politischen Bildung. In den Debatten, die etwa didaktische Fragestellungen aufwerfen, nehme ich – die Leser:innen der POLIS mag das freuen – eine gewisse Dominanz der Politikdidaktik gegenüber der Geschichtsdidaktik wahr. Mehr noch: die Erziehungswissenschaftlerin Helen Zumpe hat bereits 2002 „den Begriff der ‚Gedenkstättenprofis' als Bezeichnung für die an Gedenkstätten Tätigkeit eingeführt" und damit kritisch auf die – in ihren Wirten „mangelnde Professionalisierung im pädagogischen Bereich hingewiesen." (Zumpe 2012, 90) Sie legt etwas ausführlicher dar, dass sich in den Bildungsabteilungen der Gedenkstätten „nur wenige Personen mit einer expliziten pädagogischen Ausbildung finden, die meisten pädagogisch Tätigen sind Quereinsteiger:innen, die über keine pädagogische Grundausbildung verfügen und meinen, sich in der Praxis didaktisches Grundwissen schon ‚irgendwie' aneignen zu können." (Zumpe 2012, 91) An dieser Beobachtung ist etwas Wahres dran, schmälert aber die Qualität der Bildungsarbeit an Gedenkstätten nach meiner Wahrnehmung nur bedingt. Die Interdisziplinarität kommt der Professionalisierung des Feldes eher zugute.

Während sich die Bildungsabteilungen etwa der Gedenkstätten Sachsenhausen und Ravensbrück lange „Pädagogische Dienste" nannten, gibt es heuer den deutlichen Trend, von Bildungsabteilungen zu sprechen, was auch wie ein Widerhall des bildungswissenschaftlichen Turns von der Pädagogik und Erziehung zu einem komplexeren Bildungsbegriff wirkt. Die einstigen Gedenkstättenpädagog:innen bevorzugen heute eher den Begriff Bildungsreferent:innen.

Vor welchen Herausforderungen steht die pädagogische Arbeit in den Gedenkstätten? Wenn ich jetzt eine „kritische Wende" vollziehe, möchte ich von Anfang an deutlich zum Ausdruck zu bringen: bei all dem, was ich hier kritisch anmerke, bin ich Teil der von mir aufgeworfenen Probleme. Ich stehe mitten im Feld...

Gedanken angesichts „gesellschaftlicher Extremwetterlagen"

Ich verspüre ein mehrfaches „Unbehagen an der Erinnerungskultur". Und damit stehe ich nicht allein. 2016 bat mich Astrid Messerschmidt, einen Beitrag über den „Aufarbeitungsstolz" für den von ihr und Meron Mendel herausgegebenen Band „Fragiler Konsens" zu schreiben (Mendel/Messerschmidt 2017). Ich tat mich mit dem Text unendlich schwer. Zwar waren vordem bereits einige kritische Beiträge erschienen, die ein Unbehagen an der bundesdeutschen Erinnerungskultur zum Ausdruck brachten (etwa: Jureit / Schneider 2010, Giesecke / Welzer 2012, Assmann 2013, Garbe 2015, Siebeck 2015), doch erschien mir das gesellschaftliche und politische Klima damals schon in einem deutlichen Wandel. Der ehemalige Geschichtslehrer und AfD-Politiker Björn Höcke brachte das mit seiner Forderung auf den Punkt: „Wir brauchen nichts anderes als eine erinnerungspolitische Wende um 180-Grad." (Maas 2017) Ich hatte eine erhebliche Schreibhemmung, da ich die totale Infragestellung erinnerungskultureller Leistungen seitens rechtsextremer Agitator:innen nicht noch argumentativ befeuern wollte.

Meine Blockade geht heute angesichts der gesellschaftlichen „Extremwetterlagen" (Leistner u. a. 2025), denen unsere Arbeit heuer ausgesetzt ist, noch tiefer. Ich nehme

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Shrinking Spaces" wahr, die mich daran zweifeln lassen, welche gesellschaftliche Bedeutung der Erinnerungsarbeit an deutschen Gedenkstätten zukommt. Seit den Kommunal- und Landtagswahlen des Jahres 2025 halten rechte Schüler:innen mit ihren Überzeugungen nicht mehr hinter dem Berg. Bis dahin eingeübte Formen „sozialer Erwünschtheit", die rechte Haltungen unter den Jugendlichen bei Gedenkstättenbesuchen nicht erkennen ließen, haben ihre Bindekraft verloren. Lehrkräfte berichten zögernd von Elternabenden, bei denen die Eltern ihre einschlägigen Tattoos aus den „Baseballschlägerjahren" nicht mehr verbergen und eine Abwendung vom vermeintlichen „Schuldkult" fordern. Auch rechte Dresscodes der 1990er Jahre kehren unter jugendlichen Besucher:innen der Gedenkstätte Ravensbrück rasant zurück. Mit dem Unterschied zu damals, dass rechtsextremistische Haltungen heuer durch die parlamentarischen Erfolge der AfD manchen politisch legitimiert erscheinen. Die Grenzen des Sagbaren haben sich verschoben. Es gibt unter den freien Guides der Gedenkstätte Ravensbrück einige, die mir offen gestanden, dass sie sich bei der Gruppenvergabe nicht mehr um Schulklassen aus bestimmten Regionen Mecklenburg-Vorpommerns und Brandenburgs bewerben. Seit dem Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und den nachfolgenden kriegerischen Auseinandersetzungen im Gaza-Streifen, im Libanon und im Iran ist ein deutlicherer Israel-bezogener Antisemitismus ebenso Teil der Herausforderungen, denen sich die erinnerungskulturelle Arbeit gegenübersieht. Zugleich erleben als „migrantische" Jugendliche erkennbare Schüler:innen im Fürstenberger Umfeld der Gedenkstätte Ravensbrück offeneren islamophoben Rassismus.

Die gedenkstättenpädagogische Szene versucht darauf zu reagieren. Eines ihrer Mankos ist, dass sie selbst überwiegend bildungsbürgerlich „weiß" ist, mehrheitlich ohne eigene Antisemitismus- und Rassismus-Erfahrungen. Die Diversität der deutschen Gesellschaft im 21. Jahrhundert bildet sich in ihr nicht ab. Das wiederum produziert Ausschlüsse, die es zu reflektieren gilt. Provokant und polemisch zugespitzt, erscheint mir meine Szene zuweilen wie die „Spiegelung" der von den Nazis einst behaupteten „deutschen Volksgemeinschaft" in einer „erinnerungskulturellen ‚Volksgemeinschaft' im post-nationalsozialistischen Deutschland".

Quelle: Ingo Grollmus

Die Künstler*innen (hier: Nastya) haben 2024 Ruth, die Tochter der jüdischen Kommunistin Vilma Steindling, treffen dürfen und Vilmas Lebensgeschichte (Steindling/Erdheim 2017) zum Thema gemacht. Die Fotos stammen von Drucklehrer Ingo Grollmus. Ingo und die Künstler*innen haben der Veröffentlichung zugestimmt.

Da mir die Herausgeber:innen dieser POLIS-Ausgabe beim Schreiben meines Beitrags „freie Hand" ließen, mich geradezu dazu einluden, eine offene, kritische Position zu beziehen, wiederhole ich abschließend mein andernorts formuliertes Bedenken: dass die NS-Massenverbrechen im Hegelschen Sinne „dialektisch" sowohl in der deutschen postnationalsozialistischen Mehrheitsgesellschaft in West und Ost, als auch in ihrer kleinen erinnerungskulturellen „Subkultur" „gut aufgehoben" seien: „*Aufgehoben* bedeutet hier, der Nationalsozialismus sei – eindeutig dank des massiven Eingreifens der Alliierten – *beendet* und *beseitigt* (These), (in der Antithese aber eben auch) etwas von ihm in der deutschen Gesellschaft *bewahrt* und (in der Synthese) gar *erhöht* und sublimiert. Eine Gesellschaft, die eine verbrecherische Ideologie wie den Nationalsozialismus hervorgebracht hat und aus der Ideologie eine verbrecherische Praxis entwickelt hat, wird sich nicht in aller Unschuld im Spiegel anschauen können. Sie wird sich immer auch selbst fragen müssen, was in ihr von dem noch ist. Und auch für die Aufklärer gilt, dass wir in der Regel nicht nur professionell, sondern immer auch Kinder unserer Eltern und Enkel unserer Großeltern sind – und damit mehr ein Teil des Problems, als seiner Lösung. Und so klingt Dan Diners Prognose verlässlich, das kollektive Gedächtnis in Deutschland bleibe ‚weiterhin an den Nationalsozialismus gebunden – sei es als Eingedenken von Schuld, sei es in Abwehr'." (Heyl 2017, 152; Diner 1995, 118)

Was fangen wir damit an?

Auch unter Gedenkstättenmitarbeiter:innen gibt es vermehrt Gespräche, die mit der Frage nach einem „Plan B" beginnen. Erinnerungskulturelle Arbeit hat bislang sehr vom politischen Rückhalt im Bund und in den Ländern profitiert. Letztlich haben alle demokratischen Parteien spätestens seit den 1990er Jahren in verschiedenen Regierungskonstellationen und auch aus der Opposition heraus Erinnerungskultur unterstützt. Durch die seitens der AfD eingeforderte Abkehr von mühsam errungenen Basics der geschichtspolitischen Eigenverortung der Bundesrepublik („Schuldkult", „180°-Wende"...) stellt sich die Frage, wie Landesregierungen, an denen diese Partei Anteil hätte, sich zur Gedenkstättenarbeit – und zur historisch-politischen Bildung an sich – verhielte. Ich stelle, wenn

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mir die Frage nach meinem „Plan B" gestellt wird, mittlerweile meinem Gegenüber die nach ihrem*seinem „Plan A".

Nach all dem, was wir historisch wissen, werden wir uns ja jetzt nicht sehenden Auges von einer liberalen Demokratie verabschieden.

Wer auch in der Auseinandersetzung mit aktuellem Rechtsextremismus auf verpflichtende Gedenkstättenbesuche setzt, müsste die personellen Ressourcen der dortigen Bildungsabteilungen vervielfachen.

Für ein besseres Gelingen unserer Arbeit wünschten wir uns oft, dass erinnerungskulturelle, Gedenkstätten-bezogene Angebote bereits in Lehramts- und Studiengängen der sozialen Arbeit, im Referendariat und Fortbildungen stärker verankert würden, damit unsere schulischen und außerschulischen Partner:innen auch an den gedenkstättenpädagogischen Debatten profitieren könnten. Mich überrascht immer wieder, dass Lehrkräfte vor oder während des Gedenkstättenbesuchs erklären, dass sie zur Vorbereitung das Buch oder den Film „Der Junge im gestreiften Pyjama" genutzt hätten. Sie haben vielleicht gar keine Vorstellung, was Sie damit einer:einem Mitarbeiter:in einer Gedenkstätte zumuten. Und ihren Schüler:innen erst... Aber vielleicht gibt es für diese Debatte bei Gelegenheit ein eigenes POLIS-Heft.

Ausblick

Die Mitarbeitenden verschiedener Gedenkstätten haben in den vergangenen Jahren immer wieder versucht, neue Formate erinnerungskultureller Bildungsarbeit zu generieren. Unter sich wandelnden und derzeit verschärfenden gesellschaftlichen Bedingungen haben sie auch Impulse „von außen" aufgenommen. Dazu gehört etwa die Entwicklung von Projekten, die, wie anfangs erwähnt, historisch-politische Bildung mit Formen „kultureller Bildung" zusammenführen. Dafür braucht es etwa multidisziplinäre Teams, in denen die „Gedenkstättenprofis" mit Künstlerinnen zusammenarbeiten. Die künstlerische Annäherung wird im Idealfall dabei zu einer Form einer „historischen Forschung mit anderen Mitteln" aus der Gegenwart heraus. Die damit verbundenen Risiken und Aushandlungsprozesse, die Adressierung auch von emotionalen Zugängen, die in der politischen Bildung gerade an historischen Orten einer buchstäblichen „Überwältigungsgeschichte"" unter dem Diktum des „Überwältigungsverbots" oft gemieden wurden, bieten den Teilnehmenden die Chance, sich selbst im Prozess als aktive Teilhabende an einer lebendigen Erinnerungskultur zu erleben, eigene Stimme und Haltung zu finden und zum Ausdruck zu bringen. „Agency" at its best.

Die Gedenkstätte Ravensbrück hat sich seit 2006 immer wieder an solche Projekte herangewagt – ob im „Sound in the Silence", mit Rap-, Tanz-, Audio-Workshops, in den vergangenen Jahren rund um die Graphic Novel von Barbara Yelin (Yelin 2023) über die Ravensbrück-Überlebende Emmie Arbel (Heyl 2025b) oder im „Ravensbrück-Projekt" mit dem Berliner Druck-Fachlehrer Ingo Grollmus und den Teilnehmenden seiner Druckwerkstatt.

Impressionen aus dieser Arbeit und QR-Codes, die in anfangs neue, mittlerweile erprobte und beforschte (etwa: Bokowski 2022, Zylka 2022) Welten einer diverseren Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Verbrechensgeschichte hineinführen.

Anmerkung

1 Herzlichen Dank an Julia Fertig für ihre Unterstützung.

Literatur

AG Gedenkstättenpädagogik (2024): https://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaetten/netzwerke/ag-gedenkstaettenpaedagogik [zuletzt abgerufen: 6. April 2026].

Assmann, A. (2013): das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. München.

Bokowski, K. (2022): Remediation als performative Praxis in der Erinnerungsarbeit- Leuphana Universität Lüneburg. [Bachelorarbeit].

Garbe, D. (2015): Gedenkstätten in der Bundesrepublik: eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte im Gegenwind. In: Beiträge zur nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte in Norddeutschland. H.16, S. 75 – 89.

Giesecke, D./Welzer, H. (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg.

Heyl, M. (2017): Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind „gut aufgehoben" – Selbstbilder erfolgreich geleisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das „Unbehagen an der Erinnerungskultur". In: Mendel/Messerschmidt (2017), S. 133 – 154.

Heyl, M. (2025): Vermischte Schriften. Erziehung nach/über Auschwitz. Bildung in Ravensbrück. Berlin.

Heyl, M. (2025a): „Silence is no longer here because of us". Vom Recht, Bescheid zu wissen. In: Heyl (2025), S.149 – 173.

Heyl, M. (2025b): Emmie Arbel. Die Farbe der Erinnerung. Eine Graphic Novel und ihre Geschichte. In: Heyl (2025), S.131-147.

Jureit, U./Schneider, C. (2010): Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart.

Leistner, A. u.a. (2025): Extremwetterlagen. Reportagen aus einem neuen Deutschland. Berlin.

Maas, S. (2017): AfD und NS-Gedenken. So geht rechte Geschichtspolitik in Deutschland. Deutschlandfunk Kultur. https://www.deutschlandfunkkultur.de/afd-und-ns-gedenken-so-geht-rechte-geschichtspolitik-in-100.html [zuletzt abgerufen: 6. April 2026].

Mendel, M./Messerschmidt, A., Hg. (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M.

Siebeck, C. (2015): „...und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung". Postnationalsozialistische Identitäts- und Gedenkstättendiskurse in der Bundesrepublik vor und nach 1990. In: Beiträge zur nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte in Norddeutschland. H.16, S. 29 – 41.

Steindling, R./Erdheim, C. (2017): Vilma steindling. Eine jüdische Kommunistin im Widerstand. Wien.

Yelin, B. (2023): Emmie Arbel. Die Farbe der Erinnerung. Berlin. Die Graphic Novel ist auch bei der Bundeszentrale für politische Bildung erhältlich. https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/561642/emmie-arbel-die-farbe-der-erinnerung/.

Zumpe, H. E. (2012): Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten. Schwalbach/Ts.

Zylka, R. (2021): Kunst als emotionale Praxis und Bestandteil historisch-politischer Bildung an KZ-Gedenkstätten. Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Kulturwissenschaftliche Fakultät. [Masterarbeit].

Seit 2018 sind auch die Künstler*innen des Projekts „Sound in the Silence" beim Ravensbrücker Generationenforum vertreten.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3919

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Didaktische Werkstatt

Theresa Rütermann

Politische Bildung durch Service Learning? Das Projekt „Ich kann!“ als Beispiel für eine kritische politische Bildung mit Kindern

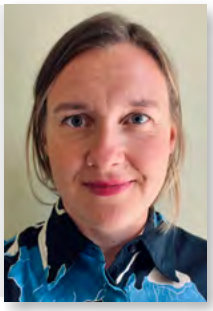
Politische Bildung in einer krisengeprägten Gegenwart

Es gibt sowohl von staatlicher, aber auch von (zivil-)gesellschaftlicher Seite die Vorstellung, dass es eine Aufgabe von Schule sei, „Verhaltensweisen [zu] vermitteln, die helfen, Krisen zu lösen oder mit ihnen besser umzugehen“ (Wohnig 2024, S. 25).* Hinsichtlich der ‚Inanspruchnahme‘ von politischer Bildung wird sie zunehmend als Stabilitätsgarantin und als Feuerlöscher adressiert (vgl. Wohnig/Brabehön 2022). Mit ihrem Bildungsauftrag zielt sie jedoch auf Erkenntnis und Veränderung, einen emanzipatorischen Möglichkeitsraum ab. Dieser eröffnet sich, wenn politische Bildungsangebote „zur Analyse und zum Verständnis gesellschaftlicher Probleme, Konflikte und Krisen bei[tragen]“ (Chehata et al. 2023, S. 12). Es geht folglich um „Reflexions- und Erfahrungsräume [...], die ermöglichen sollen, kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln“ (ebd.). Doch welche schulischen und außerschulischen Möglichkeiten gibt es bereits in der Grundschule, um Krisen und Herausforderungen zu begegnen und sie als Lerngelegenheiten greifbar zu machen? Oder konkreter: Wie lassen sich für Kinder politische Lern- und Bildungsprozesse mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch didaktisch modellieren? Das Projekt „Ich kann!“ will hierauf eine Antwort geben und lässt sich wie folgt skizzieren: Vom Unterricht ausgehend engagieren sich Grundschüler:innen über mehrere Monate hinweg sozial in einem Pflegeheim, indem sie regelmäßig Senior:innen vorlesen und mit ihnen anschließend in ein Gespräch über Literatur und das Leben selbst treten. Am Projektende reflektieren sie in einem zweitägigen Bildungsseminar in Kooperation mit einem außerschulischen politischen Bildungsträger ihr Engagement. So werden Erfahrungsräume von persönlicher, gesellschaftlicher und politischer Relevanz geschaffen.

Zur Notwendigkeit einer kritischen politische Bildung von Anfang an

Eine politische Antwort auf die Krise des Sozialstaates ist u. a. die Notwendigkeit und Aufforderung zum sozialen Engagement. Dabei setzt der Staat auf Bürger:innen, die sich für die Wohlfahrt der Gesellschaft mitverantwortlich fühlen und sich aus einem Verantwortungsbewusstsein heraus engagieren. Nach Wohnig (2015) manifestiert sich das *Aktivierungsparadigma* im Bildungsbereich als Aktivierungspädagogik, „die sich jedoch nicht als eine solche reflektiert und dadurch umso wirkmächtiger ist.“ (Wohnig 2015, S. 47) Schule hat den allgemeinen Bildungsauftrag „zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen.“ (KMK 2018, S. 4) Der aktivierende Staat setzt somit auf eine Erziehung zur Engagementbereitschaft und zum Dienst am Gemeinwohl, die der Idee einer grundsätzlich emanzipatorischen Bildung entgegensteht, denn Kritik, Widerspruch und eine prinzipielle Veränderbarkeit der Verhältnisse werden in einer affirmativen Logik selten mitgedacht.

Theresa Rütermann M.A. ist Grundschullehrerin, Fortbildnerin am Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen der Hansestadt Hamburg und Referentin für die Demokratiestabsstelle der Hamburger Schulbehörde.



Curricular spiegelt sich diese Aktivierungspädagogik in der Lehr-Lernform *Service Learning*, auch bekannt als *Lernen durch Engagement*, wider. In diesem Format bearbeiten junge Menschen vom Unterricht ausgehend reale soziale Bedarfe in der Gemeinde durch bürgerschaftliches Engagement. Bedenkenswert ist, dass bereits Grundschüler:innen eine

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zielgruppe sind und innerhalb und außerhalb von Schule zu sozialem Engagement ermuntert werden. Dabei wird ihnen im Rahmen einer pädagogischen Begleitung vermittelt, dass sie in z. T. prekären Verhältnissen wie in einem Pflegeheim „echte Lösungen" (BürgerStiftung Hamburg 2021, S. 10) entwickeln. Im Fokus der Service-Learning-Projekte steht vornehmlich eine Form von karitativer Hilfe, in der die kritische Reflexion des gesellschaftspolitischen Kontextes sowie die Möglichkeit von politischer Partizipation konzeptuell wenig mitgedacht wird. Sozialprojekte ermöglichen vielfältige Erfahrungen von besonderer Authentizität und Intensität, da sie Einblick in eine gesellschaftliche Realität geben und sich junge Menschen im Engagement selbstwirksam erleben können. Hierin kann ein Ausgangspunkt für politische Bildungsprozesse liegen, wenn entsprechende Reflexions- und Erfahrungsräume geschaffen werden, denn der Transfer vom sozialen zum politischen Lernen erfolgt nicht automatisch (Reinhardt 2013). Im Rahmen des Projekts „Ich kann!" kommen Kinder durch die Besuche im Pflegeheim mit den Folgen und Herausforderungen des demographischen Wandels und der Sozialpolitik in Berührung. Ein hier verortetes Projekt darf nicht zu einer Entpolitisierung dieses gesellschaftspolitischen Feldes beitragen, indem die Subjektivierung der Wohlfahrtsverantwortung durch die Förderung von sozialem Engagement unterstützt wird. Eine kritische politische Bildung ist deshalb schon in der Grundschule notwendig.

Projektbeschreibung

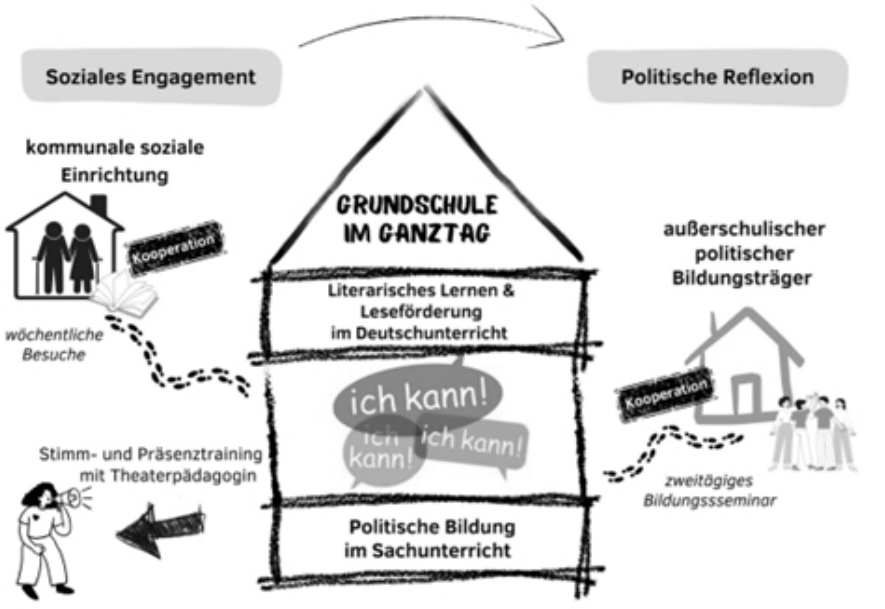
Fächerübergreifend verbindet das Projekt „Ich kann!" den Deutsch- und den Sachunterricht und verknüpft dabei soziales, politisches und literarisches Lernen. Zudem lebt es von der Kooperation zwischen einer kommunalen sozialen Einrichtung, einer Grundschule im Ganztag und einem Träger der außerschulischen politischen Bildung. Schulisches und außerschulisches Lernen greifen so ineinander.

Am Beginn des Projekts stand ein explorativer Stadtteilrundgang, bei dem der Nahraum der Schule erkundet wurde. Das entdeckende Lernen stellt die Eigenaktivität bei der Suche nach neuen Erkenntnissen und Einsichten in den Fokus, was im Projektverlauf methodisch mittels Beobachtung, Recherche und Erkundung geschieht. Von Relevanz für die Stadtteilerkundung waren folgende Fragen: Welche unterschiedlichen Einrichtungen und öffentliche Plätze gibt es? Für welche Menschen bzw. Personengruppen sind sie gedacht? Welche Funktionen haben sie in der Kommune, für unsere Gesellschaft und das Individuum?

In der Auseinandersetzung mit dem nahegelegenen Pflegeheim als kommunale soziale Einrichtung wurde von der dritten Klasse und der Klassenlehrerin gemeinsam beschlossen, die Bewohner:innen als Nachbar:innen persönlich kennenzulernen. Bei der ersten Erkundung des Pflegeheims wurden die Schüler:innen von der Heimleitung durch das Haus geführt. Beim Rundgang hatten sie die Gelegenheit, die Bewohner:innen sowie die Pflegekräfte im Alltag zu erleben und zu interviewen. Kleinere Interviews eignen sich im Sachunterricht dazu, selbstständig authentische Informationen zu generieren und sich dadurch auch mit unterschiedlichen Formen und Quellen der Informationsgewinnung auseinanderzusetzen. Das *Expert:inneninterview* (Barth und Bürgener 2022) fördert als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode die Handlungsfähigkeit in einem realen Anforderungskontext sowie darüber hinaus die Sozial- und Selbstkompetenzen der Kinder, da Beziehungsebene und Sachebene ineinandergreifen. Die Entscheidung, den Menschen im Pflegeheim ein kulturelles Angebot zu machen und ihnen regelmäßig Geschichten, Gedichte und Märchen vorzulesen, wurde gemeinsam getroffen. Freiwilligkeit und Einverständnis waren somit von Anfang an konstitutive Bestandteile des Projekts. Es bestand jederzeit im Projektverlauf die Möglichkeit, sich herauszunehmen oder zurückzunehmen.

Die meisten Stunden des Projekts lagen im Deutsch- und im Sachunterricht. In den ersten Projektwochen erfolgte die Vorbereitung auf die Vorlese-Situation im Deutschunterricht durch ein Lesetraining sowie die Sammlung von textbezogenen Impulsfragen, die zum persönlichen Gespräch einladen. Im Sachunterricht lag der thematische Schwerpunkt währenddessen auf dem Alter als Lebensphase und sozialwissenschaftlichen Methoden. Ein weiterer Baustein des Projekts war die *Zeitreise ins Alter*. Mit Hilfe unterschiedlicher Utensilien, die die möglichen Körpergefühle eines sehr alten Menschen simulieren können (z. B. eine Brille, die grauen Star simuliert), erlebten die Drittklässler:innen einen sinnlichen Zugang zum Thema. Informationen über diese besondere Lebensphase konnten so erfahren werden.

Im Projektverlauf wurden Verbindungslinien zwischen der politischen und der kulturellen Bildung gezogen. Literatur stellt das Leben in seiner Gänze vor, wovon das Politische einen Teil ausmacht. Anspruchsvolle Kinderliteratur (z. B. *Garmans Sommer* von Stian



Quelle: Theresa Rütermann

Das Projekt „Ich kann!"

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Quelle: Anne Ackermann

Schüler:innen lesen im Rahmen des Projektes „Ich kann" einer Seniorin vor.

Hole) eröffnet einen Reflexionsraum, der sich auch für politische Bildung nutzen lässt. Deshalb war eine thematisch passende Kinderbücherkiste ein wichtiger Projektbaustein. Eine weitere Brücke zwischen der kulturellen und der politischen Bildung schlug darüber hinaus ein vierstündiges Stimm- und Präsenztraining mit einer Theaterpädagogin. Im Sinne eines politischen Empowerments sind es ‚Verwirklichungschancen' (Lindmeier und Meyer 2020, S. 52), die für politische Teilhabe grundlegend sind. Theatrale Methoden können Kinder befähigen, stärken und begeistern.

Nachdem das Wissen und die Vorstellung vom Leben und Arbeiten in einem Pflegeheim erweitert und differenziert wurden, besuchten die Kinder wöchentlich in Kleingruppen über vier Monate hinweg eine kleine Gruppe von Heimbewohner:innen. Dabei wurden sie von einer Erzieherin des Ganztagsschulbetriebs begleitet. Im Zentrum des Projekts steht so das Miteinandersprechen, um seiner selbst willen – es konstituiert einen Raum, in dem das Potenzial von Literatur in Form einer geteilten kulturellen Praxis wirksam werden kann.

Am Schuljahresende fand das zweitägige Reflexionsseminar mit Übernachtung statt. Es wurde in Kooperation mit einem außerschulischen Bildungsträger in Anlehnung an das Modellprojekt „Soziale Praxis und Politische Bildung – *Compassion & Service Learning* politisch denken" (Götz et al. 2015) für die Grundschule angepasst und weiterentwickelt. In einer ersten Auseinandersetzung reflektierten die Kinder ihr soziales Engagement im Pflegeheim mithilfe eines Profilbogens. Dabei ging es bspw. um die Frage, welchen Blick sie selbst und die Gesellschaft auf den Pflegeberuf hätten. Eine Schülerin gab an, dass „die meißten [sic] (...) den Beruf unter ihrer Würde (finden)" und sich Politiker:innen mehr um die „Beschäftigung für alte Menschen" kümmern müssten.

Am ersten Seminartag stand die *Zukunftswerkstatt* als Methode der politischen Bildung im Zentrum. Ausgehend von Fragen wie „In welcher Gesellschaft wollen wir leben?" oder „Wie sieht der ideale Sozialstaat aus?" ging es in der *Kritikphase* um problematische Zustände und Verhältnisse im Pflegeheim bzw. im Stadtteil. In der darauffolgenden Utopiephase wurde in Kleingruppen auf kreative Weise ‚der perfekte Planet' entwickelt. So wurde gemalt, getextet und szenisch dargestellt. An die Reflexion der Utopien schloss sich die *Realisierungsphase* an. In moderierten Kleingruppen wurde skizziert und diskutiert, was hinter den fantastischen Ideen aus den Utopien steckt und wo es im Hier und Jetzt dafür Anknüpfungspunkte gibt. Die Frage „Was ist ein sozialer Staat (für mich)?" beschloss die Zukunftswerkstatt.

Im Fokus des zweiten Seminartages stand der Besuch einer Kommunalpolitikerin. Im Vorfeld formulierten die Kinder Interviewfragen, die sie aus den bisherigen Seminarinhalten ableiteten. So entstand ein reger Austausch über gesellschaftspolitisch relevante Fragen, mit denen die Grundschüler:innen im Projektverlauf in Berührung gekommen waren. Dabei wurden auch einzelne Forderungen an die Politik gerichtet. So äußerte eine Schülerin, dass sich ja alle darüber freuen würden, wenn Kinder, Pflegebedürftige besuchen würden und sie selbst das ebenfalls wirklich gern getan hätte. Jedoch frage sie sich, ob das nicht auch ginge, ohne hin und wieder die Sportstunde für das Engagement ausfallen zu lassen. Zeitweise wäre das kein Problem, aber es bräuchte doch eine nachhaltige Lösung – z. B. für die Sommerferien, weil dann würde im Pflegeheim ja niemand Geschichten vorlesen. Welche Ideen könne es da geben? Nach arbeitsintensiven eineinhalb Tagen, die zudem ein vielseitiges Freizeitprogramm enthielten, gab es vor der Abreise einen gemeinsamen Aus- und Rückblick: *Soziales und Politik – Was habe ich damit zu tun?* In dieser letzten Arbeitsphase wurden politische Partizipationsmöglichkeiten herausgearbeitet.

Am Projektende wurde die Lokalpresse in die Schule eingeladen, um einen Diskurs über den Schulzaun hinweg anzuregen. Bei einer Schulvollversammlung wurde das Engagement gewürdigt und auch im Zeugnis fand sich ein Vermerk. Dabei wurde das Projekt nicht auf seine soziale Dimension verkürzt, sondern explizit die politische Reflexion, u.a. beim Bildungsseminar, herausgestellt. Die institutionelle Anerkennung einer kritischen Haltung verbunden mit der Bestärkung „Gesellschaft eingreifend zu gestalten" (Wohnig 2018, S. 271) bildete so einen denkwürdigen Projektabschluss.

In der Gesamtschau zeigt sich somit, dass es primär nicht darum geht junge Menschen in ein soziales Engagement für Staat und Gesellschaft zu bringen, sondern Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer gesellschaftspolitischen Wirklichkeit zu ermöglichen, die dann als Ausgangspunkt für „das kritische Hinterfragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen" (Becker 2017, S. 21) genutzt werden können und zudem eine politische Aktivierung prinzipiell ermöglichen.

Erste empirische Erkenntnisse

Mithilfe von fünf Leitfadeninterviews wurde das Reflexionsseminar mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign beforscht. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich den Grundschüler:innen im Projektverlauf unterschiedliche Räume boten: Raum für Erfahrung, Kritik und Emotionen.

Raum für Erfahrung

In den Interviews benennen die Kinder Besonderheiten von und Unterschiede zwischen den verschiedenen Lern- und Erfahrungsräumen: zum einen zwischen der schulischen und der außerschulischen Bildung, aber auch in Bezug auf das Pflegeheim als nicht vorstrukturierter Lernort. Beide außerschulischen Räume werden als positive ‚Andersorte' wahrgenommen, die besondere Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen. So führt eine Schülerin aus:

Also, mir hat's sehr geholfen, dass ich auch erkannt habe, also ich hab mir immer gedacht, wo ich noch nicht im Altersheim war, ähm, boah, das Altersheim, das ist ja so blöd und nanana und so und dann, wo ich da war, da hat's mich auch ein bisschen wie, ähm ... zuhause gefühlt, weil die alten Leute, die sind zwar alt, aber trotzdem sind sie ja immer noch normal, wie wir, nur sie sind halt ein bisschen älter. (Sw1: 287 – 294)

Beim Bildungsseminar könne den Schüler:innen nach „niemand was falsch machen" (Sm2: 38 – 39) und überhaupt „(...) machen (wir) hier auch ganz andere Sachen, die wir in der Schule nicht SO oft machen" (Sm1: 77 – 78). Zum Beispiel „die Zukunftswerkstatt, dieses, ja, dass wir einfach sowas MACHEN sollten, das fand ich richtig, eine gute Idee" (Sw2: 9 – 10). Ein Kind betont: „da wo die [Name der Politikerin] oder so gekommen ist. Das war das Wichtigste. Da haben wir sie interviewt, da konnte ich auch mehr erfahren über die alten Leute oder um die Politik und ja, das ist das Wichtigste." (Sw3: 45 – 50)

Raum für Kritik

Bereits in der Grundschule lässt sich eine kritische politische Bildung umsetzen, wenn Raum für Reflexion geschaffen wird und geäußert werden kann, was „nicht gefällt. [...] So welche Sachen haben wir besprochen und dann haben wir sie zu einem Thema gemacht." (Sw3: 13 – 14) Im Rahmen des Bildungsseminars wurde „über Probleme gesprochen und halt über das Altersheim und ja, über die Sachen, die in Deutschland nicht so gut laufen oder auf der Welt" (Sm1: 82 – 83). Der kritische Blick richtete sich im Projekt explizit auf die Verhältnisse im Pflegeheim. Bedacht wurde dabei gleichermaßen die Arbeitsbedingungen der Pflegekräfte und die Lebenssituation der Hochbetagten, bedingt durch ihre Bedürftigkeit und Abhängigkeit. Diese Gegebenheiten beziehen die Kinder in den Interviews auf dreierlei: ihr eigenes Engagement, die Frage nach der Verantwortung sowie – damit zusammenhängend – die Rolle der Politik. Somit werden bereits Strukturen kritisch beleuchtet. Eine Drittklässlerin schildert folgenden Eindruck:

Was ich so mitbekommen hab, da geht es denen nicht nur von dem Körper aus, also, dass sie nicht mehr so viel machen können, sondern auch da, was da so ist, nicht SO gut, weil es einfach ziemlich langweilig ist und, also, ich find's gut, dass es sowas wie ein Altenheim gibt, aber ich würde mir wirklich wünschen, dass es mehr Unterhaltung und mehr Pfleger und Pflegerinnen gibt. (Sw2: 83 – 90)

Was könnte die Ursache dieses Problems sein und welche Faktoren würden die Situation verbessern? „Tja, das können mehrere Gründe sein, aber einer der Hauptgründe ist wahrscheinlich, dass das so schlecht bezahlt wird oder dass die meisten das ziemlich eklig finden, dort zu arbeiten und es unter ihrer Würde befinden" (Sw2: 92 – 95). Es wäre „besser, wenn die, ähm, etwas mehr Zeit sich nehmen könnten" (Sm2: 68 – 69). In der Verwendung des Modalverbs *können* im Konjunktiv zeigt sich, dass die Ursache des Problems im System verortet wird. Selbst wenn die Pflegekräfte sich gern mehr Zeit nehmen würden, *können* sie dies nicht – eine Überlegung, die Richtung Politik verweist. Auf die Frage hin, ab wann die Versorgung von Pflegebedürftigen als politisch gilt, antwortet eine Schülerin: „Also ich find, wenn es so ganz am Anfang wäre, dann hat es WENIGER mit Politik zu tun, aber es hat sich halt schon so weit entwickelt, dass ich finde, dass es schon was mit Politik zu tun hat." (Sw2: 158 – 161) In dieser Aussage lässt sich erkennen, dass sie die Gesamtsituation in der sozialen Einrichtung als zu prekär oder komplex betrachtet, um diese nur durch zivilgesellschaftliches Engagement zu bearbeiten. Handeln müsse das politische System, und zwar „Hand in Hand" (Sw2: 151). Im außerschulischen Seminar sieht die Schülerin die Möglichkeit das zivilgesellschaftliche Engagement auf eine politische Ebene zu heben, da hier eine Adressierung möglich ist: „weil wir, naja, einfach so den alten Menschen helfen wollen und, ähm, uns deswegen auch Hilfe von erfahrenen Politikern holen wollen und, ja, deshalb sind wir

Quelle: Theresa Rütermann

Eine Schülerin interviewt eine Lokalpolitikerin

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ja auch eigentlich hier [beim außerschulischen Bildungsträger, T.R.]." (Sw2: 18 – 21)

Raum für Emotionen

Kritik ist oft mit Emotionen verbunden und zeigt sich u. a. im Modus der Perspektivenübernahme. Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass sich die Grundschüler:innen sowohl in die Rolle des Pflegepersonals hineinversetzen, aber beispielsweise auch das Leben von Kleinkindern mit dem von Hochbetagten vergleichen und darüber hinaus ihr eigenes Altsein antizipieren. Durch die gemeinsame Reflexion der Erlebnisse wird eine Pendelbewegung zwischen Ratio und Gefühl möglich, in deren Verbindung sich eine ‚Politische Bildung mit Gefühl' (Besand et al. 2019) konstituiert. Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit evoziert Emotionen, die als Motor einer jeden sozialen Bewegung gesehen werden können. Bereits in der Grundschule lassen sich damit erste Erfahrungen sammeln, was sich in der folgenden Überlegung einer Schülerin widerspiegelt:

Ich bin erst 9 Jahre, ich kann nicht so viel machen und dafür ist, finde ich das Projekt ziemlich groß, dafür dass ich erst 9 bin, aber ich möchte etwas in die Hand nehmen, damit wenn ICH irgendwann mal 99 bin, dass mir, dass sich dann auch gut um mich gekümmert wird. (Sw2: 191 – 195)

Aus den Projekterfahrungen leitet diese Schülerin einen persönlichen Einsatz ab und hält somit die z. T. problematischen Zustände im Pflegeheim nicht für unabänderlich.

Fazit

An der Zukunft haben junge Menschen einen erheblichen Anteil; an ihrer Gestaltung, wenn sie in Bildungsprozessen dazu befähigt werden, auch. Der Grundschule kommt hierbei nach aktueller Studienlage eine ‚Schlüsselfunktion' zu (KMK 2015, S. 4). Bereits in jungen Jahren muss die Veränderbarkeit von Verhältnissen zum Thema werden (Bade et al. 2024, S. 228): „Ziel ist es, vermeintlich Gegebenes als veränderbar zu erkennen, Alternativen kennenzulernen und über die zukünftige Gestaltung von Gesellschaft nachzudenken" (ebd., S. 224). In der Krise sind folglich insbesondere schulische und außerschulische politische Bildungsangebote mit einem kritischen Anspruch vonnöten. Das Projekt „Ich kann!" zeigt beispielhaft, dass das bereits im Grundschulalter möglich ist und verbindet diese Erkenntnis mit der Forderung nach entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen.

Anmerkung

* Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte und veränderte Fassung meines Artikels „aber ich möchte etwas in die Hand nehmen" – Politische Bildung in der Grundschule zwischen sozialem Engagement und politischer Reflexion im Rahmen des Kooperationsprojekts „Ich kann!". In: Panreck et al. (Hg.) (2025): Von der Krise zur Innovation. Impulse für die politische Bildung aus Politikwissenschaft und Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 29 – 49.

Literatur

Bade, G. / Kalcsics, K. / Kallweit, N. (2024): Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe. In: Chehata, Y. et. al (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M. S. 222 – 230.

Barth, M. / Bürgener, L. (2022): Expert*inneninterview. In: Lange, D. / Baumgardt, I. (Hg): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn S. 427 – 432.

Becker, H. (2017): Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle Politische Bildung, S. 7 – 25.

Besand, A.Overwien, B./Zorn, P. (Hg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.

BürgerStiftung Hamburg (2021). [, You:sful]. Grundschul-Toolbox. Materialien für den Lernen-durch-Engagement Unterricht.

Chehata, Y. et al. (2023): Einleitung: Annahmen, Begründungen, Praxisfelder kritischer politischer Bildung. In: Dies. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M. S. 12 – 30.

Götz, M./Widmaier, B./Wohnig, A. (Hg.) (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Kultusministerkonferenz [= KMK] (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [letzter Zugriff 10.05.2026].

Kultusministerkonferenz [KMK] (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [letzter Zugriff: 10.05.2025].

Lindmeier, B./Meyer, D. (2020): Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe. Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 38 – 56.

Reinhardt, S. (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J. (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 239 – 252.

Wohnig, A. (2024): Das Politische im Kontext von Schule. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 02/2024, S. 25 – 27.

Wohnig, A./Barbehön, M. (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/politische-bildung-2022/515534/politische-bildung-in-der-und-fuer-die-demokratie/ [letzter Zugriff: 10.05.2026].

Wohnig, A. (2018): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 269 – 281.

Wohnig, A. (2015): Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft – Kennzeichen einer Aktivierungspädagogik. In: Salomon, D./Wohnig, A.: Postdemokratie und Politische Bildung. Politik unterrichten. Zeitschrift der DVPB Niedersachsen, 01/2015, S. 46 – 51.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3920

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

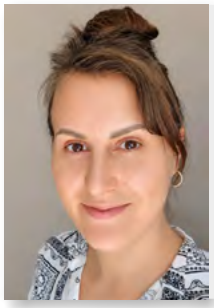
Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS
Reflexivität als professionelle Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Bildung

Rachel Herfurth

Professionalisierung braucht Orte organisierter Reflexion. Gerade sozialwissenschaftliche Bildung ist auf solche Räume angewiesen, weil ihre Gegenstände gesellschaftlich umkämpft, normativ aufgeladen und eng mit Fragen demokratischer Teilhabe und Mitgestaltung verbunden sind. Fachverbände wie die DVPB können hierfür wichtige Reflexionsräume eröffnen. Sie ermöglichen Austausch über gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, fachliche Kontroversen und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen auch außerhalb schulischer Routinen. Gleichzeitig bieten sie Möglichkeiten, Diskussions- und Reflexionsräume selbst aktiv mitzugestalten und weiterzuentwickeln.



Rachel Herfurth ist wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Sie promoviert zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden der Sozialwissenschaften im Kontext sozialer Ungleichheit.

Dass solche Räume notwendig sind, hängt auch mit den besonderen Herausforderungen sozialwissenschaftlicher Bildung zusammen. Sozialwissenschaftliche Bildung verfolgt unter anderem das Ziel, Lernende zu Urteilsfähigkeit, Teilhabe, Mitgestaltung und Selbstbestimmung zu befähigen. Gleichzeitig ist der Zugang zu sozialwissenschaftlicher Bildung ungleich verteilt. Menschen, die aufgrund struktureller Ungleichheiten mit schlechteren Voraussetzungen in das Bildungssystem starten, begegnen sozialwissenschaftlicher Bildung häufig unter ungleichen institutionellen, curricularen und fachlichen Rahmenbedingungen. Ungleiche gesellschaftliche Ausgangsbedingungen werden also nicht abgebaut, sondern oftmals weiter verstärkt. Damit ist schulische sozialwissenschaftliche Bildung selbst in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse verstrickt.

Lehrkräfte nehmen innerhalb dieser Prozesse eine zentrale Rolle ein. Sie können bestehende Ungleichheitsstrukturen unhinterfragt reproduzieren, sie können aber auch dazu beitragen, diese sichtbar zu machen und ihnen entgegenzuwirken. Gerade deshalb benötigen sozialwissenschaftliche Bildner:innen ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis und zu den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, in die diese Praxis eingebunden ist. Reflexivität erscheint vor diesem Hintergrund nicht als bloße Zusatzanforderung pädagogischer Praxis, sondern als zentrale Voraussetzung professionellen Handelns in der sozialwissenschaftlichen Bildung.

Dass Reflexion und Professionalität eng miteinander verbunden sind, ist innerhalb professionstheoretischer Debatten weitgehend Konsens. Werner Helsper weist darauf hin, dass es kaum einen professionstheoretischen Ansatz gibt, der die Bedeutung von Reflexivität für professionelles pädagogisches Handeln grundsätzlich negiert. Gleichzeitig existiert berechtigte Kritik an entgrenzten Reflexionsanforderungen. Problematisch wird Reflexivität dort, wo sie als permanente Selbstoptimierung oder als dauerhafte Selbstbeobachtung verstanden wird. Reflexion wird so primär als individuelle Aufgabe verstanden: Die einzelne Lehrkraft erscheint allein verantwortlich für das Gelingen oder Scheitern pädagogischer Praxis.

Insbesondere der strukturtheoretische Professionsansatz verweist darauf, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich durch

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

widersprüchliche Anforderungen geprägt ist. Auch sozialwissenschaftliche Bildung ist in strukturelle Spannungsverhältnisse verstrickt: beispielsweise zwischen Emanzipation und institutioneller Einbindung, zwischen Autonomie und Heteronomie oder zwischen theoretisch-reflexiver Distanzierung und unmittelbarem pädagogischem Handlungsdruck. Diese Widersprüche lassen sich nicht endgültig auflösen. Genau darin begründet Müller die Notwendigkeit reflexiver Professionalität.

Stefan Müller beschreibt Reflexivität nicht als Auflösung von Widersprüchen, sondern als Fähigkeit, Spannungen sichtbar zu halten und vorschnelle oder verkürzte Lösungsversprechen zu vermeiden. Reflexivität verspricht daher keine widerspruchsfreie Praxis. Sie schützt vielmehr vor der Illusion, soziale Ungleichheit pädagogisch einfach „lösen" zu können, und bildet zugleich eine Voraussetzung dafür, verantwortungsvoll mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Reflexivität bedeutet in diesem Verständnis, die eigenen Voraussetzungen, Perspektiven und Deutungsmuster zum Gegenstand kritischer Befragung zu machen. Denn eigene habituelle Wahrnehmungen, Normalitätsvorstellungen oder gesellschaftliche Vorurteile prägen auch sozialwissenschaftliche Bildner:innen und werden dadurch in ihrem pädagogischen Handeln relevant. Gerade deshalb wird Reflexivität zu einer professionellen Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Bildung, wenn soziale Ungleichheit nicht reproduziert, sondern kritisch reflektiert und bearbeitet werden soll.

Reflexivität ermöglicht dabei Distanz zu scheinbaren Selbstverständlichkeiten. Wissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven spielen hierfür eine zentrale Rolle. Gerade sozialwissenschaftliche Theorien, Ungleichheitsforschung oder diskriminierungskritische Perspektiven können helfen, Distanz zu eigenen Deutungsmustern, Vorurteilen und Routinen herzustellen. In diesem Sinne ermöglichen wissenschaftliche Perspektiven, die Voraussetzungen des eigenen Handelns sichtbar und kritisierbar zu machen. Reflexivität bedeutet daher auch, das eigene Nicht-Wissen anzuerkennen und offen für Irritation und Korrektur zu bleiben.

Auch wenn Eigeninitiative, Engagement und die Bereitschaft, sich mit den eigenen Prägungen auseinanderzusetzen, notwendige Voraussetzungen für Reflexivität sind, darf die Entwicklung reflexiver Professionalität nicht ausschließlich einzelnen Lehrkräften überantwortet werden, sondern benötigt institutionelle und kollektive Formen. Kollegialer Austausch, Hospitationen, gemeinsame Fallarbeit, wissenschaftliche Weiterbildung und professionelle Diskussionen schaffen Möglichkeiten, eigene Routinen und blinde Flecken sichtbar zu machen. Professionalisierung endet deshalb nicht nach dem Studium oder dem Vorbereitungsdienst. Gerade mit wachsender beruflicher Routine entsteht die Gefahr, eigene Deutungen und Selbstverständlichkeiten nicht mehr zu hinterfragen. Reflexive Professionalität bleibt daher ein nie abgeschlossener Prozess.

BERICHTE

Mecklenburg-Vorpommern

Fachtag „Politik unterrichten" 2026

Die Landtagswahl 2026 in Mecklenburg-Vorpommern als Thema im Unterricht

Einer langen und guten Tradition folgend fand am 17. März 2026 in Rostock der jährliche Fachtag „Politik unterrichten" statt, der in diesem Jahr aus aktuellem Anlass das Thema „Die Landtagswahl 2026 in Mecklenburg-Vorpommern als Thema im Unterricht" in den Mittelpunkt stellte. Rund 150 Teilnehmende, darunter Lehrkräfte, Bildungsexpertinnen und -experten sowie Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Bildungseinrichtungen, folgten der Einladung, um in Vorträgen und Workshops über Parteien und Wahlen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern und aktuelle Herausforderungen der Landespolitik zu sprechen und die didaktischen und methodischen Chancen und Herausforderungen dieser Gegenstände für den Unterricht im Fach Politische Bildung/Sozialkunde zu diskutieren.

Die Veranstaltung startete mit einer Keynote von Wolfgang Muno, Professor für Vergleichende Regierungslehre an der Universität Rostock, zu Parteien und Wahlen in MV. Er bot den Teilnehmenden einen Überblick über das Parteiensystem des Bundeslandes und verschiedene Theorien zum Wahlverhalten, die anhand statistischer Daten untersucht wurden. Der Vortrag endete anhand aktueller Wahlprognosen mit einem Ausblick auf die im September anstehende Landtagswahl.

Der anschließende didaktische Kommentar von Benjamin Moritz (wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Rostock) legte den Fokus auf die Unterrichtspraxis. Der Kommentar zeigte an verschiedenen Unterrichtsbeispielen, wie Wahlen i.S. einer modernen Institutionenkunde im Unterricht sowohl vor- als auch nachbereitend zu einem Wahltermin thematisiert werden können.

In den anschließenden Workshops diskutierten Experten aus Schule, Fachdidaktik und Politikwissenschaft mit den Teilnehmenden verschiedene landespolitische und unterrichtspraktische Themen. Dazu zählten Themen rund um die Landtagswahl wie etwa die Bedeutung von Medien und insbesondere von KI und Social Media im Wahlkampf. Dies wurde durch Angebote zu unterschiedlichen Politikfeldern wie etwa Kommunalpolitik in MV oder die Gestaltung politischer Teilhabe im ländlichen Raum ergänzt. Große Bedeutung besaßen unterrichtspraktische Themen. Neben der Vor- und Nachbereitung von Landtagsbesuchen wurden verschiedene Planspiele und Simulationen etwa zu Wahlen, zu Koalitionsverhandlungen und zur Klimapolitik vorgestellt und erprobt. Die Workshops richteten sich an eine breite Zielgruppe. So standen auch spezifische Angebote für Lehrkräfte an Berufsschulen mit einem Workshop zum neuen Rahmenplan und für Lehrkräfte in Klassen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur zielgruppenspezifischen Vermittlung von Landespolitik auf dem Programm.

Der Fachtag, der von der DVPB Mecklenburg-Vorpommern in guter Tradition zusammen mit der Arbeitsstelle Politische Bildung und Demokratiepädagogik der Universität Rostock, dem Institut für Qualitätsentwicklung des IQ M-V und der Landeszentrale für politische Bildung organisiert und durchgeführt wurde, konnte einmal mehr seine Bedeutung als das zentrale fachliche und fachdidaktische Forum der schulischen politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern unterstreichen und bot den Teilnehmenden zahlreiche Impulse zur Auseinandersetzung mit der Thematik in den Schulen.

Benjamin Moritz

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nordrhein-Westfalen

Siegburger Konsens

Lehrer zeigen Flagge für Demokratie und Menschenrechte

In der Grundschule kann es so klingen: „Ist doch so, dass die Ausländer alle hierherkommen, um uns unser Geld wegzunehmen. Die sollen verschwinden." Oder so: „Das darfst du nicht essen, das ist Haram, du kommst in die Hölle." In der Oberstufe werden die Sätze länger, den Reifegrad tangiert das nicht: „Politiker wollen uns entmündigen. Sie haben ein harmloses Virus benutzt, um uns die Freiheit zu nehmen."

Schule ist ein Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen. Populistische oder verschwörungsideologische Aussagen, wie sie über TikTok und Co. verbreitet werden, finden zunehmend Wege ins Klassenzimmer. Lehrkräfte stehen vor der Frage, wie sie reagieren sollen.

Angesichts wachsender Angriffe auf unsere Grundwerte haben die Schulen in Siegburg ein deutliches Zeichen gesetzt. Mit dem „Siegburger Konsens" verpflichten sich die Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung einer offenen, vielfältigen und demokratischen Gesellschaft. Die Vereinbarung versteht sich als Weiterentwicklung des Beutelsbacher Konsens und formuliert einen klaren Handlungsauftrag für pädagogische Arbeit in Zeiten zunehmender Polarisierung.

Der Konsens stützt sich auf die verfassungsmäßigen Pflichten von Beschäftigten im öffentlichen Dienst und betont: Demokratiebildung bedeutet eben nicht Gleichsetzung aller Positionen. Schulen sind Orte, an denen Menschenwürde, Grundrechte und die Prinzipien des Grundgesetzes nicht nur vermittelt, sondern geschützt und aktiv verteidigt werden müssen.

Vier Leitlinien prägen das Papier: Erstens dulden Schulen keine Formen von Menschenfeindlichkeit wie Rassismus oder Antisemitismus. Zweitens sollen Schülerinnen und Schüler zu mündigen Persönlichkeiten heranwachsen, die demokratische Prozesse verstehen, kritisch denken und Verantwortung übernehmen können. Drittens bekennen sich die Schulen ausdrücklich zu Respekt und Vielfalt auf Grundlage der verfassungsmäßigen Werte. Viertens sind Lehrkräfte aufgefordert, demokratische Haltung im Schulalltag sichtbar vorzuleben und in Unterricht sowie Schulkultur zu verankern.

Die Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsenses – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung – bleiben zentrale Bausteine politischer Bildung. Zugleich wird klargestellt: Neutralität ist kein Allheilmittel. Extremistischen Aussagen und Handlungen sind entschieden zu widersprechen. Parteinahme für das Grundgesetz, wenn dessen Prinzipien in Gefahr geraten, ist unbedingt erforderlich.

Entstanden ist der Siegburger Konsens im Rahmen der „BildungsWerkstadt", einer gemeinsamen Fortbildung aller 400 Siegburger Lehrerinnen und Lehrer, organsiert vom Schulamt der Stadtverwaltung. In Workshops und Arbeitsgruppen – darunter die „Lehrkräfte für Demokratie und Menschenrechte" – wurden konkrete Strategien für den Unterricht entwickelt. Ziel war es, Pädagoginnen und Pädagogen Werkzeuge an die Hand zu geben, um auf Herausforderungen und Veränderungen, die vor dem Hintergrund von Digitalisierung, Migration und Pandemieerfahrungen einwirken, professionell reagieren zu können.

Pressestelle der Kreisstadt Siegburg

Quelle: Stadt Siegburg

Die Fortbildung BildungswerkStadt als Keimzelle des „Siegburger Konsens".23. Mai 2026 wurde mehreren Tausend Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern auf dem Siegburger Marktplatz gefeiert. Auch hier waren die Schulen die Initiatoren.

Quelle: Stadt Siegburg

Der 75. Geburtstag des Grundgesetzes am 23. Mai 2024 wurde mehreren Tausend Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern auf dem Siegburger Marktplatz gefeiert. Auch hier waren die Schulen die Initiatoren.

Erfolg für den Abiturpreis Sozialwissenschaften der DVPB NRW – nun auch offiziell von der Schulministerin als Beitrag zur Demokratiebildung unterstützt

Nach unserem erfolgreichen Start des Abiturpreises im Jahr 2025, der auf viel positives Echo bei den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gestoßen ist, setzen wir die Verleihung gerne als Wertschätzung und Würdigung des Faches zur Demokratiestärkung auch für 2026 fort.

Der Preis besteht aus einer Urkunde, die die besonderen Leistungen der Geehrten würdigt. Zudem besteht das Angebot zur fachlichen Vernetzung mit der DVPB NW. Damit setzt sich der Verband das Ziel, das demokratische Engagement der Preisträger/innen weiter zu fördern.

Ab dem Jahr 2026 ergeben sich sehr erfreuliche Nachrichten aus dem MSB zu unserem Vorhaben, denn unsere Schulministerin Frau Feller, die ausdrücklich die Verleihung des Abiturpreises zur Demokratieförderung und als Beitrag zur Stärkung der demokratischen Schulkultur unterstützt, hat veranlasst, dass nun auch die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) auf den Abiturpreis auf ihren Seiten verweist.

Das freut uns als DVPB NW bezüglich der damit verbundenen Reputation natürlich sehr!

Gerne dürfen Sie die gute Nachricht auch in Ihrem Wirkungskreis weiterleiten, damit möglichst alle erfolgreichen Schüler/innen auch die Ehrung erhalten.

Wir wünschen allen Lehrkräften und ihren Schüler/innen möglichst viele hervorragende Leistungen.

Christel Schrieverhoff

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nordrhein-Westfalen

25 Jahre „Jugend debattiert" – lebendige faire Streitkultur beim Landesfinale Nordrhein-Westfalen

Das Landesfinale des Wettbewerbs „Jugend debattiert" in Nordrhein-Westfalen stand in diesem Jahr im Zeichen eines besonderen Jubiläums: Seit 25 Jahren fördert der Wettbewerb die Fähigkeit junger Menschen aller Schulformen, sich argumentativ mit aktuellen gesellschaftlich und politisch relevanten Fragen auseinanderzusetzen.
https://www.jugend-debattiert.de/wettbewerb

Jugend debattiert | Bildungsportal NRW https://share.google/k0Yq5vFuIrWMaXrln

Quelle: Landtag NRW/Bernd Schälte

Jeweils zwei Jugendliche übernehmen bei Jugend debattiert eine Pro oder Contra Position.

Kontroverse Themen mit Aktualitätsbezug
Die acht für das Landesfinale qualifizierten Schülerinnen und Schüler hatten zu den folgenden beiden sehr aktuellen Streitfragen, die sowohl die schulische Praxis als auch gesellschaftspolitische Diskurse berühren, ihre Pro-/bzw. Contra-Position zu beziehen.

1. Sollten Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schultages ihr Smartphone abgeben müssen? (Streitfrage des Finales der Sekundarstufe I)
2. Sollte der Besuch eines Kindergartens für Kinder ab drei Jahren verpflichtend sein? (Streitfrage des Finales der Sekundarstufe II)

Bereits die im Publikum vorab durchgeführten Kartenabfragen verdeutlichten die Kontroversität der Themen. Besonders erfreulich war, dass sich die Positionen im Publikum durch die lebhafte faire und sachlich fundierte Argumentationsweise der Debattierenden in den Kartenabfragen nach den beiden Debatten teilweise verschoben. Dieses unterstreicht den zentralen Anspruch des Wettbewerbs, faire Urteilsbildung durch argumentativen Austausch zu fördern.

Sehr hohe Qualität der Debatten
Die Beiträge der acht Schülerinnen und Schüler zeichneten sich durch ein hohes sachliches Niveau aus. Die Argumentationen waren klar strukturiert, differenziert und gut aufeinander bezogen. Gleichzeitig wurde von allen Debattierenden ein respektvoller Umgang mit den gegensätzlichen Positionen gewahrt. Das Publikum im vollbesetzten Plenarsaal, unter denen auch viele mitgereiste Fans (insbesondere auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Eltern) der acht Debattierenden waren, erlebte einen beispielhaften demokratischen Diskurs, dessen Qualität durchaus auch als Vorbild für das politische Alltagsgeschäft dienen kann.

Unser Dank gilt allen acht Debattierenden für ihren engagierten Einsatz, der zeigt, dass der Wettbewerb begeistern kann sowie die personalen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen fördert und damit ein Gewinn für alle Teilnehmenden ist!

Das Ticket für die Teilnahme am Bundesfinale am **12./13. Juni** in Berlin haben sich die folgenden vier Debattierenden erstritten:

Sek. I: Aiham Al-Mekhlafli, Gymnasium Heepen Bielefeld (Platz 1)
Moritz Baume, Ratsgymnasium Bielefeld (Platz 2)
Sek. II: Maya Peter, Landfermann-Gymnasium Duisburg (Platz 1)
Niklas Arndt, Albert-Schweitzer-/Geschwister-Scholl-Gymnasium Marl (Platz 2)

Wir drücken ihnen besonders die Daumen für die weiteren Qualifizierungsrunden!

Die Bedeutung für die Demokratiebildung
Die Relevanz von „Jugend debattiert" für die politische Bildung wurde von Frau Feller deutlich hervorgehoben. Die Ministerin würdigte den Wettbewerb als wichtigen Beitrag zur Demokratiebildung, insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Argumentationsfähigkeit, Perspektivübernahme und reflektierter Urteilsbildung. In guter Tradition engagierte sie sich wieder in der Jury des Wettbewerbs.
Bericht Landtag NRW: 2704_jugenddebattiert https://share.google/IRfsCcCuuTeKk7ufp

25 Jahre erfolgreiches Engagement und stetige Entwicklung
Im Rahmen des Jubiläums wurde die sehr erfolgreiche Entwicklung des Wettbewerbs in den vergangenen 25 Jahren reflektiert. In einer Gesprächsrunde, an der unter anderem unser DVPB-Vorstandsmitglied Christel Schrieverhoff als „engagierte Unterstützerin der ersten Stunde" beteiligt war, wurde die nachhaltige Wirkung des Formats hervorgehoben. Wie alle langjährig Engagierten, die seit den frühen 2000er-Jahren an der Implementierung und Weiterentwicklung des Wettbewerbs beteiligt sind, betonte sie insbesondere den Beitrag zur Stärkung demokratischer Kompetenzen, rhetorischer Fähigkeiten und zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Auch die Journalistin und Moderatorin Mona Ameziane (WDR 5), selbst ehemalige Teilnehmerin, hob die prägende Wirkung des Wettbewerbs hervor und verwies auf dessen Bedeutung für ihre eigene berufliche Entwicklung - sicher eine Inspiration für die vielen Teilnehmenden in diesem Projekt.

Perspektiven und Dankeschön
Die Entwicklung von „Jugend debattiert" über ein Vierteljahrhundert manifestiert zeigt, dass sich der Wettbewerb als fester Bestandteil politischer Bildung etabliert hat, an dem mittlerweile über 300 Schulen teilnehmen. Es zeigt sich der Wettbewerb, getragen von den unterstützenden gemeinnützigen und ministeriellen Institutionen sowie den Schulleitungen und der vielen sehr engagierten Lehrkräfte im Bereich der politischen Bildung in den 25 Jahren sehr erfolgreich als Element der Demokratiebildung weiterentwickelt hat. Er bietet auch künftig großes Potenzial, demokratische Kompetenzen nachhaltig zu fördern und so zum Erhalt und zur Stärkung unserer Demokratie beizutragen

Sicher kann er so mit der entsprechenden Förderung insbesondere durch die Gemeinnützige Hertie-Stiftung Stiftung auch einmal den 100. Geburtstag feiern!

Besonderer Dank gilt auch dem Team um die beiden Landesbeauftragten, Frau Kerstin Hauke und Herrn Stephan Lange-Weber, für die hervorragende Organisation des Landesfinales sowie Frau Mona Ameziane für die erfrischende adressatengerechte Moderation.

Thorsten Obel und Christel Schrieverhoff

Quelle: Christel Schrieverhoff

Debatte der Sekundarstufe II

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sachsen-Anhalt

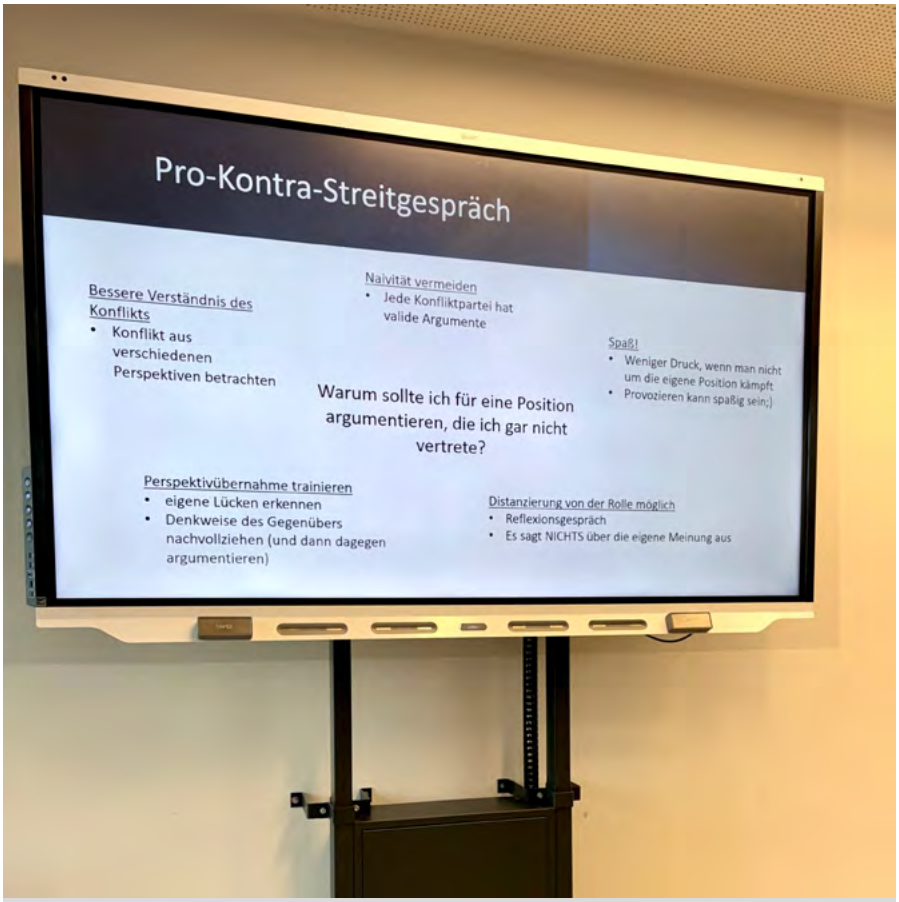
Politische Bildung in Sachsen-Anhalt im Aufbruch

Der DVPB-Landesverband Sachsen-Anhalt konnte in den ersten Monaten des Jahres sein Engagement in der politischen Bildung ausbauen, neue Mitglieder gewinnen und überzeugende Angebote entwickeln.

Zum Jahresbeginn hat der Landesvorstand der DVPB Sachsen-Anhalt mehrere Sitzungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt, an denen auch digitale Zuschaltungen möglich waren. Vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Polarisierungen und der bevorstehenden Landtagswahl in Sachsen-Anhalt diskutierten wir intensiv über die Rolle politischer Bildung in demokratisch herausfordernden Zeiten. Zugleich war eine deutliche Aufbruchsstimmung spürbar: Die politische Bildung in Sachsen-Anhalt soll sichtbarer, vernetzter und professioneller organisiert werden.

Einen Schwerpunkt der Vorstandsarbeit stellte die Vorbereitung des nächsten „Tages der politischen Bildung" dar, der am 4. November 2026 in Magdeburg stattfinden wird. Gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt widmet sich die Veranstaltung unter dem Titel „Weltordnung am Scheideweg" aktuellen internationalen Entwicklungen – darunter die Konflikte im Nahen Osten und der Ukraine, Debatten um die Zukunft internationaler Organisationen sowie autoritäre Herausforderungen für demokratische Gesellschaften.

Darüber hinaus verabschiedete die DVPB Sachsen-Anhalt ein bildungspolitisches Forderungspapier, das inzwischen auf der Website des Landesverbandes veröffentlicht wurde. Gefordert werden unter anderem ein integriertes Fach „Demokratie, Wirtschaft, Recht" ab Klasse 5 statt eines isolierten Wirtschaftsunterrichts, eine stärkere Unterstützung zivilgesellschaftlicher Akteure sowie die Sicherung freier universitärer Lehre.



Quelle: David Jahr

Netzwerktreffen DVPB Landesverband Sachsen-Anhalt – Unterrichtsmethode Verbotsverfahren

Quelle: David Jahr

Netzwerktreffen DVPB Landesverband Sachsen-Anhalt – Workshop zur Landtagswahl

Ebenfalls verabschiedete der Landesverband eine Stellungnahme zum Erlass des Bildungsministeriums Sachsen-Anhalt vom 30.01.2026 zum Umgang mit parteipolitischer Werbung und Politikerbesuchen an Schulen. Die DVPB begrüßt insbesondere die Klarstellung, dass der Beutelsbacher Konsens auch für Politikerbesuche gilt und Schulen gegenüber verfassungsfeindlichen Positionen einen besonderen demokratischen Bildungsauftrag haben.

Mit dem ersten Netzwerktreffen politischer Bildner*innen am 9. Mai 2026 an der Martin-Luther-Universität Halle etablierte der Landesverband zudem ein neues Austauschformat. Rund 20 Lehrkräfte, Studierende und Wissenschaftler*innen diskutierten über politikdidaktische Unterrichtsmethoden sowie die Voraussetzungen politischer Bildung für Menschen mit Behinderung. Als Ausgangspunkt des Austauschs dienten eine erprobte Unterrichtsreihe von Björn Arendholz und Finja Weking zu Parteiverbotsverfahren sowie ein zuvor durchgeführter Workshop von David Jahr und Andreas Petrik zur Landtagswahl in Sachsen-Anhalt in Zusammenarbeit mit Lebenstraum e.V. Aufgrund der positiven Resonanz soll das Netzwerktreffen künftig fortgesetzt werden.

Interessierte an einer Mitarbeit im Landesverband sind herzlich eingeladen, Kontakt aufzunehmen.

David Jahr, Oliver Schmiedel und Merle Gutheil
für den Vorstand des Landesverbandes
DVPB Sachsen-Anhalt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Baden-Württemberg

Politische Bildung nach der Wahl in Baden-Württemberg stärken

Während sich politische Bildner*innen wohl primär vor dem Wahltag im März im Unterricht und anderen Bildungssettings mit den Landtagswahlen beschäftigten, galt ein besonderes Interesse des Landesvorstands Baden-Württemberg in diesem Frühjahr dem Zeitraum nach Wahlen, nämlich den Koalitionsverhandlungen. Gemeinsam mit der Fachschaft Politikwissenschaft der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg versandten wir Anschreiben an die an den Koalitionsverhandlungen beteiligten Bildungspolitiker*innen der Grünen und der CDU. In diesen wiederholten wir die Forderung des Landesverbands, dass Gemeinschaftskunde an allen Schulformen ab der fünften Jahrgangsstufe im Umfang von mindestens zwei Wochenstunden unterrichtet werden sollte, betonten u.a. die Bedeutung politischer Bildung für die Querschnittsaufgaben Medienbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung und verwiesen darauf, dass die durch die Schulgesetznovelle der letzten Legislatur vorgesehenen Maßnahmen zur Demokratiebildung mit einer entsprechenden politikdidaktischen Begleitung und Professionalisierung der Lehrkräfte einhergehen muss – und dass das alles entsprechender Ressourcen bedarf. Wir erinnerten die Bildungspolitiker*innen außerdem daran, dass die außerschulische politische Bildung auf verlässlicher Förderung angewiesen ist und gegen Generalverdächtigungen in Schutz genommen werden muss.

Dass der Koalitionsvertrag zwar darauf verweist, dass Bildung die Demokratie stärke, aber ansonsten mit Ausnahme einiger Sätze zur Fortführung des Demokratiebudgets kaum konkrete Aussagen oder gar Verbesserungsmaßnahmen zur politischen Bildung enthält, sehen wir als Aufruf, uns weiterhin intensiv zu engagieren. Wir werden deshalb auch in der neuen Legislatur den Kontakt zu den Entscheidungsträger*innen suchen, die Arbeit der Landesregierung und des neuen Kultusministers kritisch und konstruktiv begleiten und Kooperationen mit Partnern wie der Landesfachschaft fortsetzen, um die politische Bildung im Land zu stärken.

Matthias Heil, dvpb-bw

Hessen

Aufwachsen in Welt(un)ordnung. Politische Bildung in militarisierten Zeiten

6. Hessischer Politiklehrkräftetag am 11. September 2026 in der Ev. Akademie Frankfurt

In der neuen Weltordnung nehmen die geopolitischen Spannungen zu. Kriege, militärische Interventionen und Aufrüstung kennzeichnen die Nachrichtensendungen – und Propaganda die sozialen Medien. Die Zeiten, in denen sich die Großmächte wenigstens auf dem Papier für eine regelbasierte Weltordnung und für Konfliktlösungen durch Diplomatie aussprachen, scheinen vorbei zu sein.

Auch Jugendliche bekommen dies mit. Im Klassenzimmer gibt es Unsicherheit und Gesprächsbedarf – nicht selten auch Betroffenheit oder vorgefertigte Meinungen. Lehr- und Fachkräfte sollen sowohl der fachlichen Einordnung gerecht werden als auch Emotionen und kontroverse Diskussionen auffangen. Der Politiklehrkräftetag bietet Raum, diese Herausforderungen fachlich zu reflektieren und didaktische Zugänge für eine sensible, kontroverse und demokratieorientierte Bildungsarbeit zu erörtern. Wie stehen Militarisierung und Aufrüstung (international und in Deutschland) im Zusammenhang mit autoritären Entwicklungen in unserer Gesellschaft? Wie kann Traumatisches und Gewaltvolles im Unterricht besprochen werden? Was kann eine Friedenspädagogik leisten, und wie können schulisch-außerschulische Kooperationen aussehen?

Programm:
09:30: Begrüßung und Einführung mit Prof. Dr. Sophie Schmitt, Uni Gießen
10:00: **Politische Bildung als Warnung vor dem „Zeitenende"**, Keynote Dr. Dominique Miething, FU Berlin
11:00: Pause
11:15: **Fünf Workshops zur Auswahl.**
a) – d): 90 Minuten, e): 180 Minuten

a) *Krisen und Kriege überall: Wie gelingt der Friede?* mit Dr. Stefan Kroll, PRIF
b) *Theorien internationaler Konflikte und ihre Anwendung im Unterricht am Beispiel der Sahelregion* mit Dr. Frauke Banse, Uni Kassel
c) *Desinformationen aufdecken - Propaganda entlarven. Sicher recherchieren und Demokratie fördern* mit Sandra Ließmann, hr-Redakteurin CREATOR ROOM
d) *Politische Bildung durch_für_über den Schulstreik gegen Wehrpflicht* mit Konstantin Korn, Uni Gießen, und Streikenden
e) *Wie reden über Israel/Palästina in pädagogischen Räumen?* mit Hanif Aroji, Bildungsstätte Anne Frank

12:45: Mittagspause bei Büchertischen
13:45: Netzwerken, Inspiration, Austausch. Speeddating mit außerschulischen Bildungsträgern und Projekten, Besuch des Demokratiewagens und der Büchertische
14:30: **Workshops a) – d) zur Auswahl**, **Fortsetzung des Workshops e)**
16:00: Kaffee und Kuchen
16:15 **Kriegstüchtigkeit und Friedensfähigkeit als Bildungsaufträge**: Podiumsdiskussion
17:00 Gemeinsamer Abschluss und Ende der Tagung

Im Anschluss an den Fachtag findet die Mitgliederversammlung der DVPB/LV Hessen in den Räumlichkeiten der Ev. Akademie Frankfurt statt. Dazu wird eine eigene Einladung an die Mitglieder der DVPB folgen.
Kosten (inkl. Verpflegung): 15 Euro (DVPB-Mitglieder), 30 Euro (Nichtmitglieder)
Anmeldung erforderlich bis: 26. August 2026
https://www.evangelische-akademie.de/kalender/aufwachsen-in-weltunordnung/64171/
Veranstaltungsort:
Evangelische Akademie Frankfurt
Römerberg 9, 60311 Frankfurt
Kontakt:
Frauke Schneider
069 17 41 526-27
schneider@evangelische-akademie.de

Der Hessische Politiklehrkräftetag ist eine Kooperationsveranstaltung von: DVPB Landesverband Hessen, Evangelische Akademien Frankfurt und Hofgeismar, Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen

Martina Tschirner,
DVPB LV Hessen

Bund

Stellungnahme zur Neuausrichtung des Bundesprogramms „Demokratie leben!"

Reform muss plurale politische Bildung stärken

Die DVPB nimmt gemeinsam mit anderen Fachorganisationen der politischen Bildung Stellung zum geplanten Umbau von „Demokratie leben!"

Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) hat umfassende Veränderungen im Bundesprogramm „Demokratie leben!" angekündigt. Demnach sollen zum Jahresende 2026 zwei zentrale Programmbereiche – die Förderung bundeszentraler Infrastrukturen sowie die Innovationsprojekte – auslaufen. Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) e.V., die Gemeinsame Initiative der Träger Politischer Jugendbildung (GEMINI) sowie die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) e.V. nehmen dazu Stellung.

Die vollständige Stellungnahme finden Sie hier:
https://www.bap-politischebildung.de/wp-content/uploads/2026/05/Stellungnahme_Demokratie-leben_bap_DVPB_GEMINI.pdf

Alexander Wohning,
DVPB Bundesvorstand

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3921

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literatur

Zugang zu politischen Themen durch Rap und Co.

Thomas Must und Michael Otten: Songs im Unterricht. Gegenwartsmusik als Zugang zu gesellschaftswissenschaftlichem Lernen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2026, 208 Seiten, 25,99 Euro (digital) und 26,90 Euro (Print).

Bereits in der Einleitung des vorliegenden Bandes weisen die Herausgeber darauf hin, dass der Einsatz politischer Musik in den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern bisher nicht sehr verbreitet sei. Gleichzeitig zeichnet sich ein zunehmendes Interesse ab, es erscheinen immer mehr eher theoretisch-konzeptionelle Publikationen, aber auch stärker praxisorientierte Beiträge zum Thema Musik und politische Bildung. Das Buch *Songs im Unterricht* verbindet beide Seiten, sodass Lesenden nicht nur gedankliche Anstöße bekommen, sich mit Musik und ihren didaktischen Potentialen zu befassen, sondern auch ganz konkrete Hinweise darauf, wie diese im Unterricht entfaltet werden können. Dementsprechend gliedert sich das Buch in zwei Teile: Zunächst erfolgen drei Beiträge, die sich dem Thema aus einer musik- und kulturpädagogischen Sichtweise nähern, bevor im zweiten Teil des Bands acht Beiträge anschließen, die Perspektiven für die Unterrichtpraxis eröffnen.

Dem Untertitel des Bands entsprechend, werden vor allem die Unterrichtszugänge auf die unterschiedlichen Bereiche gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts hin ausgerichtet, wobei Geschichtsunterricht, Politikunterricht und Sachunterricht in besonderem Maße fokussiert werden. Die Vielfalt der damit angelegten didaktischen Zugänge entspricht der Vielfalt der im Buch versammelten Autor*innen. Es sind sowohl Professor*innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben vertreten, als auch Seminar- und Fachbereichsleiter*innen sowie weitere aktive Lehrkräfte. Diese Zusammensetzung stellt sowohl eine theoretische Fundierung als auch eine dezidiert praxisorientierte Perspektive sicher. In der Einleitung erfolgt, neben der zusammenfassenden Hinweise auf die einzelnen Beiträge, auch eine erste Grundlegung, die sowohl auf die Chancen, aber auch auf die Risiken des Einsatzes politischer Musik im Unterricht verweist (auf zweiteres hätte in den einzelnen Fachbeiträgen selbstkritisch etwas stärker Bezug genommen werden können). Auch erfolgen hier erste Bemerkungen bezüglich der Lehrer*innenrolle beim Einsatz politischer Musik sowie konkrete Handlungs- und Umsetzungshinweise. Die Aufsätze des theoretischen Kapitels befassen sich mit Digitalisierung (Barbara Hornberger), Kunstfreiheit (Shirley Wick) und musikpädagogischen Perspektiven auf den Unterricht mit Songs (Malte Sachse). Die Texte zur Unterrichtsgestaltung sind untereinander ähnlich konzipiert. Im Anschluss an ein paar einleitende Sätze wird zunächst jeweils ein Song vorgestellt, der dann auf sein didaktisches Potential und seine konkrete Einsetzbarkeit im Unterricht hin befragt wird. Besonders hilfreich sind die jedem Beitrag vorangestellten Infokästen, die einen ersten Überblick über Künstler*in und Song geben (Name, Veröffentlichungsdatum usw.) sowie einen QR Code enthalten, mit dem das Lied direkt online aufgerufen werden kann. Das mit den Songs aufgemachte Themenpanorama umfasst Rassismus (Pimf, Eko Fresh, Samy Deluxe), Sexismus und Geschlechter (Shirin David, Sukini / Saksia Lavaux), Geschichtskultur (Mr. Hurley und die Pulveraffen), Utopie und Hoffnung (Soffie) und Soziale Ungleichheit (Nina Chuba / Chapo 102).

So vielversprechend diese Aufzählung im Hinblick auf die unterschiedlichen Themen und Künstler*innen ist, so lassen sich daran doch auch zwei Mankos des Bands ablesen: Zwar haben Lesende und insbesondere Lehrende bei Themen, die mehrfach vorkommen, die Möglichkeit eine Auswahl zu treffen; gleichzeitig erscheint der thematische Rahmen etwas eingeschränkt. Bedeutende Themen, die derzeit auch eine popkulturelle Verarbeitung erfahren (wie beispielsweise Krieg und Frieden, Klimakatastrophe usw.) bleiben zugunsten einer thematischen Wiederholung ausgeblendet. Hinzu kommt, dass zwar verschiedene Genres berücksichtigt werden, es jedoch einen eindeutigen Überhang mit Songs aus dem Genre Rap und HipHop gibt. Insgesamt sechs der acht Songs entstammen diesem Bereich. Das mag den aktuellen Hörgewohnheiten junger Menschen und der kommerziellen Bedeutung des Genres entsprechen. Gleichzeitig bleibt damit aber das Potential anderer Musikstile unterbeleuchtet.

Tonio Oeftering

Querschnittsaufgaben und Fachlogiken klug verbinden

Christopher Hempel: Fächerübergreifender Unterricht. Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag 2025, 128 Seiten, 17,99 Euro (digital) und 18,90 Euro (Print).

Mit „Fächerübergreifender Unterricht" legt Christopher Hempel eine fundierte und leser*innenfreundliche Einführung in ein Unterrichtsformat vor, dessen Potenziale seit Jahrzehnten bildungstheoretisch hervorgehoben, in der schulischen Praxis jedoch nach wie vor sehr unterschiedlich genutzt werden.

Anlass und Ausgangspunkt des kompakten Buchs ist die Diagnose einer Schule, die angesichts multipler gesellschaftlicher Krisen vor der Herausforderung steht, komplexe, kontroverse und zukunftsorientierte Themen adäquat zu bearbeiten. Hempel zeigt, dass etablierte Fachstrukturen hierbei unverzichtbar und begrenzend zugleich sind. Fächerübergreifenden Unterricht beschreibt er vor diesem Hintergrund weder als didaktisches Allheilmittel noch als bloßes „nice to have", sondern als eine bedeutende Form schulischen Lernens mit spezifischen Potenzialen und Voraussetzungen. Sie knüpft an Fachlogiken an und führt über diese hinaus.

Nach einer kurzen historischen und diskursorientierten Einordnung in Kapitel 1 folgt in Kapitel 2 eine Analyse der Leistungen von Schulfächern. Hempel verteidigt das Fachprinzip gegen vorschnelle Forderungen nach „Entfachlichung" (S. 24) und arbeitet

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

präzise heraus, welche Orientierungs-, Ordnungs- und Qualifikationsfunktionen Fächer erfüllen können. Wie aber ein allzu verfestigtes Denken in starren Fachgrenzen Transfer, Perspektivwechsel und die Bearbeitung gesellschaftlicher Querschnittsprobleme erschweren kann, wird ebenso deutlich.

Warum und wozu Fächergrenzen überschritten werden sollten, ist Gegenstand des dritten Kapitels. Insbesondere die Perspektiven der Lernenden, schulische Querschnittsaufgaben wie Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Problemlagen sowie die Möglichkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Fachzugängen werden als didaktische Anliegen beschrieben, die sich nur begrenzt innerhalb einzelner Fächer einlösen lassen.

Kapitel 4 und 5 wenden sich der praktischen Umsetzung zu. Der Band liefert Orientierungen zur grundlegenden Gestaltung von Multiperspektivität sowie zur konkreten Themenfindung und Methodenwahl. Organisatorische, professionelle und schulkulturelle Hürden und Gelingensbedingungen werden ebenfalls adressiert. Gerade in dieser Zusammenschau unterschiedlicher Handlungsebenen und -dimensionen versteht Hempel die Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts nicht zuletzt als anspruchsvolle Kooperationsleistung (ohne dass damit gleich gesagt sei, Teamteaching wäre die einzig sinnvolle Realisierungsmöglichkeit).

Die Argumentation ist überwiegend konzeptionell und bildungstheoretisch angelegt – häufigere empirische Bezüge, etwa zur Wirksamkeit fächerübergreifenden Unterrichts, wären zuweilen wünschenswert gewesen. Allerdings weist der Autor im Vorwort darauf hin, dass im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts noch „empirische Einblicke zu erwarten" (S. 5) sind. Schulform- und ausbildungsspezifische Differenzierungen sowie Fragen der Professionalisierung werden eher kurz angerissen, aber hinreichend, um sich eingeladen zu fühlen, darüber weiter nachzudenken und weiterzuarbeiten.

Insgesamt bietet das Buch eine reflektierte und wohltuend unaufgeregte Einführung in einen Arbeitsmodus von Schule, der für demokratiebildende Perspektiven besonders anschlussfähig ist und zugleich den politischen Fachunterricht substanziell bereichern kann. Dies gilt für alle Fächer der politischen Bildung – auch, aber nicht nur für Integrationsfächer wie Gesellschaftslehre, Gesellschaftswissenschaften oder den Sachunterricht. Chancen, Bedingungen und Grenzen fächerübergreifenden Unterrichts werden klar herausgearbeitet und eine tragfähige konzeptionelle und terminologische Basis für eine reflektierte Praxis dargeboten. Die Lektüre empfiehlt sich insbesondere für Studierende, Referendar*innen und Lehrkräfte, die fächerübergreifenden Unterricht als anspruchsvollen Auftrag wahrnehmen, annehmen und gestalten möchten.

Michell Dittgen

Perspektiven und Anknüpfungspunkte im Feld Demokratiebildung

Netzwerk Demokratiebildung und politische Bildung (Hrsg.): Demokratiebildung und politische Bildung. Baden-Baden: Nomos, 2026, 310 Seiten. Open Access (digital) und 84,00 Euro (Print).

Das vorliegende Buch entstand als Produkt des DFG-geförderten *wissenschaftlichen Netzwerkes zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung* und ist das Arbeitsergebnis der dreijährigen Netzwerkarbeit (2021 bis 2024). Angesiedelt war das Netzwerk am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Siegen. Neben Alexander Wohnig als Leiter des Arbeitsbereiches waren 16 weitere Personen am Netzwerk beteiligt. Dabei handelte es sich um Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aus verschiedenen Fachbereichen wie bspw. der Jugendarbeit, der Sozialpädagogik, der politischen Bildung (schulisch und außerschulisch) oder der Politikwissenschaft. Das Buch ist als eine Monografie erschienen und die beteiligten Autor:innen treten als Autorenkollektiv in Erscheinung.

Ausgangspunkt der Netzwerkgründung war ein Fachforum der erwähnten Disziplinen im Jahr 2019, auf dem der im Fachdiskurs immer stärker auftretende und auch durch die KMK prominent genutzte Begriff der *Demokratiebildung* thematisiert und in seinem Verhältnis zu Konzepten *politischer Bildung* problematisiert wurde.

Gerahmt wird das Buch von einem *Einstiegskapitel*, das den Charakter eines Projektberichtes aufweist. Neben den zentralen Fragestellungen werden auch die wichtigsten Ergebnisse der Netzwerkarbeit in diesem Kapitel zusammengefasst. Erstens zeige sich, dass Demokratiebildung und politische Bildung zwar auf ähnliche theoretische Grundlagen zurückgreifen (J. Dewey), diese jedoch unterschiedlich auslegen. Demokratiebildung betone vor allem demokratische Erfahrung und Praxis, während politische Bildung stärker auf Wissensaneignung und Reflexion ausgerichtet sei. Zweitens erweise sich der soziale Raum als zentrale Unterscheidungskategorie. Je nach institutionellem Kontext – etwa Schule, Jugendarbeit oder außerschulische Bildung – verändere sich Bedeutung und Verwendung der Konzepte deutlich. Dabei werden auch unterschiedliche Hierarchisierungen sichtbar. Insbesondere in schulischen und politikdidaktischen Zusammenhängen fungiert Demokratiebildung häufig als übergeordneter Dachbegriff, was andere Ansätze, etwa aus der Sozialpädagogik, die Demokratiebildung als ein eigenständiges Konzept verstehen, nicht angemessen berücksichtige. Drittens arbeitet das Netzwerk auf dieser Grundlage eine idealtypische Gegenüberstellung von Demokratiebildung und politischer Bildung heraus.

Das *zweite Kapitel* untersucht mit Verweis auf deliberative, pragmatistische und radikale Demokratietheorien das Verhältnis von Demokratietheorien und (impliziten) Bildungstheorien. Im *dritten Kapitel* wechselt der Blick in eine Innenperspektive und die (Selbst-)Verständnisse von Demokratiebildung und politischer Bildung werden genauer betrachtet. Im Mittelpunkt steht hier die bereits im Einstiegskapitel erwähnte idealtypische Differenzierung zwischen einem sozialpädagogischen Verständnis und einem Verständnis der politischen Bildung. Das *vierte Kapitel* behält die Innenperspektive bei und unterfüttert die zuvor dargelegten idealtypischen Systematisierungen mit einer historisch-diskursanalytischen Untersuchung weiterer zentraler Begrifflichkeiten des Feldes (bspw. politische Pädagogik, Demokratiepädagogik, Demokratielernen, Demokratieerziehung, Demokratieförderung, politische Sozialisation, Demokratisierung). Damit wird deutlich, dass die Begriffsverwendung historisch gewachsen, aber auch begrifflich-überlagernd und konflikthaft ist.

In den beiden letzten Kapiteln wechselt der Modus hin zu einer stärker empirischen und praxisorientierten Perspektive. Sie erläutern, inwiefern verschiedene Institutionen bzw. Räume zur Demokratiebildung und politischen Bildung stehen (Kapitel 5) und wie sich (idealtypische) politische Bildungsprozesse und Prozesse der Demokratiebildung anhand konkreter empirischer Fälle nachvollziehen lassen (Kapitel 6). Durch diesen Kapitelblock wird das Buch etwas abrupt abgeschlossen.

Für ein DFG-Netzwerk liegt der Schwerpunkt des Buches auf einer eher praxisfernen begriffsanalytischen Ebene. Ein gewisses Spannungsmoment zeigt sich dabei darin, dass einerseits eine relativ stabile Begriffsdifferenzierung zwischen Demokratiebildung und politischer Bildung etabliert wird, andererseits aber die Begriffe als grundsätzlich umkämpft und veränderlich dekonstruiert werden. Dieses Spannungsmoment hätte eventuell in einem anschließenden Fazit aufgegriffen werden können.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Stärke des Bandes liegt weniger in seiner stringenten Gesamtargumentation (was bei einer Monografie durchaus zu erwarten gewesen wäre); der rote Faden muss in der Lektüre vielfach selbst erschlossen werden. Sein Charakter gleicht eher einem reichhaltiger „Steinbruch", der vielfältige und hochinteressante Perspektiven und Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Bearbeitung des Themenfeldes bietet.

Alexander Sühring und Michael May

Eine Bildergeschichte über Migration

Pija Lindenbaum, Kerstin Behnken (Übersetzung): Pudel mit Pommes. Verlag Friedrich Oetinger, 2018, 40 Seiten, 15,00 Euro, ab 6 Jahre.

Pija Lindenbaums Bilderbuch Pudel mit Pommes erzählt auf wenigen Seiten eine dennoch vielschichtige Geschichte über Flucht, Verlust und die Schwierigkeiten beim Ankommen. Die Hunde Ullis, Ludde und Katta haben zunächst alles, was sie brauchen: Kartoffeln, einen Swimmingpool und ihr Haustier „Wauwau". Doch eines Tages wird das Wasser knapp, der Pool ist leer und die Kartoffelernte fällt aus. Auch Bauholz und Dinge, die ein Leben erst lebenswert machen – Bonbons, Fußbälle – gibt es nicht mehr. Nur eine Möglichkeit bleibt: Die drei Protagonist:innen besteigen ein Motorboot, suchen einen neuen Ort zum Leben und verlieren auf der Fahrt fast alles – sogar beinahe ihren Hund „Wauwau".

Sie landen auf einer Insel mit gutem Wetter und vielen Kartoffeln, auf der drei Pudel leben. Die Neuankömmlinge werden mit Thermoskannen und Handtüchern begrüßt, doch zum Abendessen bekommen sie nur eine kleine Kartoffel, während die Pudel hinter einem gelben Zaun auf Liegestühlen eine große Schale Pommes schlemmen. Zum Schlafen müssen sich die Geflüchteten ein Zelt teilen, weil der „blöde Pudel" sie nicht ins Haus lässt. Auf dem Haus prangt: „Hier wohnen wir." Nachts aber bringen die anderen Pudel Daunenjacken vorbei, man grillt und tauscht Geschichten aus. Der zurückgebliebene „blöde Pudel" fühlt sich einsam und erlaubt schließlich allen, im Haus zu wohnen. Es gibt genug Kartoffeln für alle, und die Protagonist:innen zeigen den Pudeln, wie man einen Pool baut. Nur Bonbons gibt es nicht.

Das Bilderbuch ist kindgerecht, aber nicht übermäßig vereinfacht. Illustrationen und Dialoge machen Angst, Verlust und die Unsicherheit auf der Flucht unmittelbar sichtbar. Die „Wir gegen Sie"-Dynamik wird eindrücklich gezeigt und zugleich als überwindbar und konstruiert erkennbar. Erfrischend ist, dass Geflüchtete nicht nur Empfänger:innen sind, sondern selbst etwas in eine neue Gemeinschaft einbringen. Ebenso zeigt die Geschichte, was bei einer Flucht auf dem Spiel steht: Verlust von Besitz, das Risiko zu sterben, Ungewissheit und psychische Belastung.

Das Buch lässt explizite rassistische Themen außen vor, eröffnet jedoch durch die Hundemetapher einen Interpretationsraum. So stehen die Pudel bspw. als reinrassige Zuchttiere im Kontrast zu den nicht näher definierten fliehenden Hunden.

Pudel mit Pommes ist ein einfühlsames, bildstarkes Kinderbuch und darüber hinaus einfach lustig, gut geschrieben und liebevoll illustriert. Es eröffnet die Fragen: Welche Grenzen entstehen zwischen „wir" und „die"? Wie viel muss man teilen? Was bleibt unersetzbar, auch im neuen Zuhause? Was können Ankommende und Empfangende voneinander lernen?

Anna Schnepper

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI https://doi.org/10.46499/2592.3922

Die nächsten Hefte

POLIS 3/2026 (1. Oktober): Sozialstaat
POLIS 4/2026 (22. Dezember): 50 Jahre Beutelsbacher Konsens
POLIS 1/2027 (1. April): Politik vor Ort
POLIS 2/2027 (1. Juli): Störungen

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen? Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:
Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS
Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Alexander Wohnig (www.dvpb.de)
30. Jahrgang 2026

Leitende Redakteurin
Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag
Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion
Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Dr. Oliver Emde (OE)
Jun.-Prof. Dr. Luisa Girnus (lu)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Antje Menn

Verantwortlich für den Themenschwerpunkt
Dr. Gudrun Heinrich & Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die DVPB aktuell
Antje Menn

Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR
Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br), Jun.-Prof. Dr. Luisa Girnus

Buchbesprechungen
Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Urheberrecht
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden. Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining") zu gewinnen, ist untersagt.

Abonnentenbetreuung
Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154 / 132730.

Herstellung
Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf
Wochenschau Verlag

Druck
in the EU

Erscheinungsweise
4 Hefte jährlich.

Preise
Einzelheft: 16,90 € zzgl. Versandkosten.
Digitale Ausgabe: 15,99 €
Abonnement: 54,90 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise
Mediadaten 2026 unter www.wochenschau-verlag.de/mediadaten

Anzeigen
presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung
Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis
Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:
– Katalog Jugend- und Erwachsenenbildung 2026
– Werbekarte POLITIKUM 2/2026

PDF-ISBN: 978-3-7566-0165-3
https://doi.org/10.46499/2592
ISSN: 1433-3120
eISSN: 2749-4861

Bildnachweise
Aufmacherfotos der Rubriken:
„Zeitung": © Gina Sanders, fotolia.com; „Fachbeiträge": © raven, fotolia.com; „Forum": Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt": © Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur": © adistock, fotolia.com

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weißt Du, wie Du Social-Media-Posts im Unterricht behandelst?

#Einfach: Eine fertige Schulstunde für den direkten Einsatz im Unterricht – ohne Vorbereitung

#Aktuell: Gestern auf TikTok gesehen – heute im Unterricht behandelt

#Strukturiert: Einüben definierter Schritte führt zu Übernahme von Automatismen

#Verlässlich: Geprüfte und regelmäßig erscheinende Beiträge

HIER TESTEN:
EIN ABO FÜR DIE GANZE SCHULE

checkyourfeed.de

WOCHEN SCHAU VERLAG

ARGUMENTATIONSTRAINING

40 interaktive Übungen für die Jugend- und Erwachsenenbildung!

Dieses Praxisbuch bietet Fachkräften der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit eine fundierte und praxisnahe Unterstützung. Es unterstützt dabei, antidemokratische Argumentationsmuster zu erkennen, einzuordnen und ihnen sicher zu begegnen. Gleichzeitig stärkt es die eigene demokratische Haltung und fördert die Fähigkeit, kontroverse Diskussionen konstruktiv zu moderieren. Besonders wertvoll ist die Verbindung aus gesellschaftspolitischer Analyse, didaktischem Konzept und 40 interaktiven Übungen, die sich flexibel einsetzen lassen.

Für Multiplikator*innen in Schule, Jugendbildung und Erwachsenenbildung ist das Buch aus drei Gründen besonders relevant:

- Es stärkt die Argumentations- und Handlungssicherheit im Umgang mit demokratiefeindlichen Positionen und kontroversen Debatten.
- Es verbindet theoretische Grundlagen mit erprobten Methoden für die Bildungs- und Vermittlungspraxis.
- Es liefert konkrete Impulse, um demokratische Werte erfahrbar zu machen und eine respektvolle Diskussionskultur zu fördern.

Ein Muss für diejenigen, die Bildungsprozesse gestalten, Lernräume begleiten oder Demokratiebildung vermitteln wollen.

von Florian Wenzel, Katrin Kuhla, Christian Boeser und Klaus-Peter Hufer
ISBN 978-3-7344-1783-2, € 42,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1783-8, € 41,99
Klassensatz ab 8 Expl., € 38,60

www.wochenschau-verlag.de