



**REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG**

POLIS

3 | 2025

Schwerpunkt
Inklusion

Zeitung

Politische Bildung wird stärker. Erfolge – auch – der DVPB-Interessenvertretung

Fachbeiträge

David Jahr

Kritische inklusive Anfrage an Schulsystem und politische Bildung

Christian Fischer

Inklusion im Politikunterricht: Ausgewählte Ansätze und Zugänge

Johannes Jöhnck und Rahel Ladwig

Politische Bildung für spezifische Zielgruppen – das Beispiel

Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Dorothee Meyer und Jan M. Stegkemper

Denkanstöße für ein inklusives Politikverständnis zur politischen Bildung für alle

Forum

Anja Besand – Johannes Jöhnck und Christian Fischer
Inklusion und politische Bildung – zwei Perspektiven!

Didaktische Werkstatt

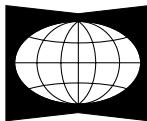
Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Kristin Müller
„Nicht ohne uns!“ – Reden. Diskutieren. Entscheiden

DVPB aktuell

Autorengruppe Monitor politische Bildung
Pilotmonitor politische Bildung – Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung



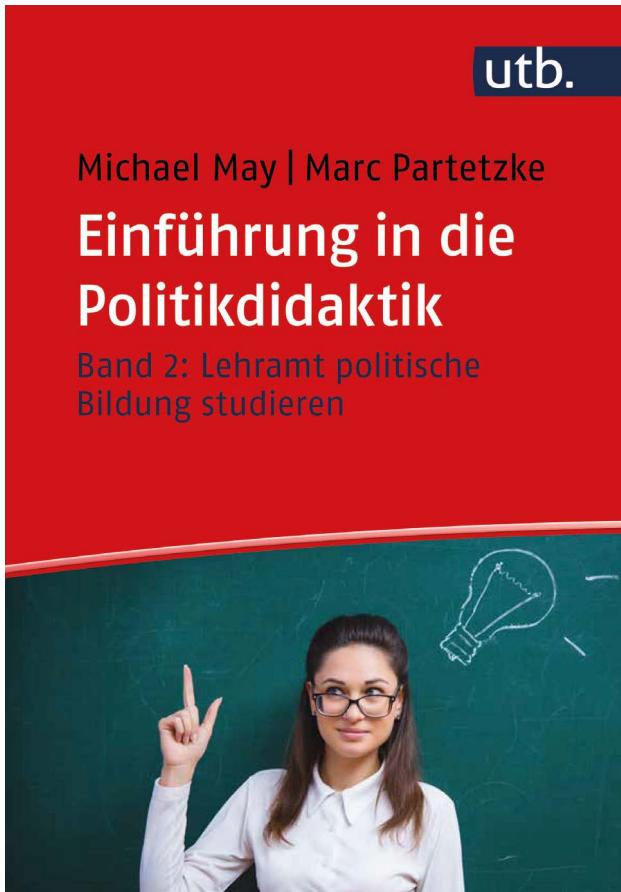
**WOCHE
NSCHA
VERLAG**



**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

utb.



von Michael May und Marc Partetzke
ISBN 978-3-8252-6528-1, 240 S., € 24,90
PDF: ISBN 978-3-8385-6528-6, € 23,99



Einführung in die Politikdidaktik

Band 2: Lehramt politische Bildung studieren

Dieser neue, zweite Band von Michael May und Marc Partetzke bietet eine umfassende Orientierung für Studierende der politischen Bildung und beschreibt detailliert die Anforderungen, Herausforderungen und Möglichkeiten innerhalb des Studiums. Das Buch geht über eine bloße Darstellung von Studieninhalten hinaus. Es beschreibt, wie das Fach tatsächlich studiert wird, welche institutionellen Rahmenbedingungen bestehen und mit welchen Prüfungsformaten im Studium zu rechnen ist. Zudem behandelt es Praxisphasen, Studienformate, Zeitmanagement, den Einfluss von KI auf das Studium und den Übergang ins Referendariat. Das Buch bietet einen Überblick über das Studium mit praxisnahen Strategien, um den Studienverlauf optimal zu gestalten.



ISBN 978-3-8252-6045-3, 224 S., € 19,90
PDF: ISBN 978-3-8385-6045-8, € 18,99

Band 1: Geschichte, Essentials, Forschungs- und Entwicklungsfelder

Der erste Band führt leicht verständlich in die zentralen Fragestellungen, Grundbegriffe sowie Forschungs- und Entwicklungsfelder ein. Er schafft Orientierung und legt Grundlagen für erste Praxisversuche angehender Politiklehrer*innen.



Editorial

Inklusion als Auftrag der politischen Bildung wird von allen anerkannt – aber unterschiedlich angegangen. Die Beiträge dieses Heftes sollen für die Aufgabe sensibilisieren und Chancen und Herausforderungen benennen.

Mit dem Forum soll ein Aspekt der aktuellen Debatte abgebildet werden. Kann politische Bildung alle Zielgruppen mitdenken oder benötigen wir unterschiedliche Perspektiven? Fördern wir mit diesen spezifischen Markierungen nicht Ungleichheiten? Anja Besand und Johannes Jöhnck und Christian Fischer nehmen hier unterschiedliche Positionen ein.

In seinem Fachbeitrag betont David Jahr die Notwendigkeit, Schule und Bildung im Sinne der Inklusion neu zu denken. Christian Fischer, der zahlreiche Unterrichtsprojekte in inklusiven Schulen erprobt hat, beschreibt Herausforderungen aber auch Wege, wie politische Bildung sich auf Schüler:innen mit spezifischen Förderbedarf einstellen kann. Die spezifische Gruppe von Lernenden im sonderpädagogischen Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sind die Folie, vor der Johannes Jöhnck und Rahel Ladiwg didaktische Fragestellungen diskutieren. Ist unser Verständnis von Politik zu eng, um Inklusion als Aufgabe der politischen Bildung bewältigen zu können? – dies diskutieren Dorothee Meyer und Jan Stegkemper.

Ein inklusives Bildungsprojekt der Ost-West Institute stellen Beate Rosenzeig, Julian Schärdel und Kristin Möller in der didaktischen Werkstatt vor.

Schüler:innen einer 8. Klasse einer Förderschule bringen sich in diese POLIS Ausgabe mit ihren Zeichnungen ein. Hierfür möchte ich mich bei den Lehrkräften und den Schüler:innen herzlich bedanken.

Inklusion in der politischen Bildung als Aufgabe ernst zu nehmen, wird uns zunehmend beschäftigen. Ich hoffe, mit diesem Heft, Impulse gesetzt zu haben und freue mich auf eine Weiterführung der Debatten.

Gudrun Heinrich

POLIS

Inklusion

Zeitung

Politische Bildung wird stärker. Erfolge – auch – der DVPB-Interessenvertretung	4
---	---

Fachbeiträge

<i>David Jahr</i> Kritische inklusive Anfrage an Schulsystem und politische Bildung	7
<i>Christian Fischer</i> Inklusion im Politikunterricht: Ausgewählte Ansätze und Zugänge	10
<i>Johannes Jöhnck und Rahel Ladwig</i> Politische Bildung für spezifische Zielgruppen – das Beispiel Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	14
<i>Dorothee Meyer und Jan M. Stegkemper</i> Denkanstöße für ein inklusives Politikverständnis zur politischen Bildung für alle	18

Forum

Inklusion und politische Bildung – zwei Perspektiven <i>Anja Besand – Johannes Jöhnck und Christian Fischer</i>	21
--	----

Didaktische Werkstatt

<i>Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Kristin Müller</i> „Nicht ohne uns!“ – Reden. Diskutieren. Entscheiden.	23
---	----

DVPB aktuell

Impuls <i>Autorengruppe Monitor politische Bildung</i> Pilotmonitor politische Bildung – Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung.	26
Berichte Mecklenburg-Vorpommern: Runder Tisch politische Bildung Berlin: #aktive Schüler_innen2025 Bremen: Fachaustausch zur politischen Bildung Hamburg: Aktuelles aus dem Hamburger Landesverband Hessen: 5. Hessischer Politiklehrkräftetag Nordrhein-Westfalen: Besuch von Yoshitaka Terada in Deutschland. Bayern: Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2025 Bund: DVPB Herbsttagung 2025	28 28 29 29 30 30 30 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.



Politische Bildung wird stärker. Erfolge – auch – der DVPB-Interessenvertretung

NRW: Fraktionsübergreifender Gesetzentwurf zur Landeszentrale für politische Bildung

CDU, SPD, FDP und Grüne haben gemeinsam einen Gesetzentwurf zur Neuorganisation der nordrhein-westfälischen Landeszentrale für politische Bildung vorgelegt. Die seit 1946 am Wissenschaftsministerium angesiedelte Behörde soll künftig als teilrechtsfähige Anstalt beim Landtagspräsidenten angedockt und damit strukturell unabhängiger werden.

Struktur und Aufgaben werden entsprechend den Empfehlungen der eingesetzten Expertenkommission (siehe POLIS 2025/2) neu geordnet. Dabei erfolgt die Aufgabenwahrnehmung in zwei getrennten Aufgabenbereichen, die unter dem Dach der Landeszentrale auch sichtbar gemacht werden. Neben die Aufgabe der politischen Bildung (bisherige Landeszentrale) tritt die Präventionsarbeit. Dazu wird die bisherige Stabsstelle „Prävention gegen Antisemitismus, politischen und religiösen Extremismus, Rassismus und Demokratiefeindlichkeit“ als eigener Aufgabenbereich „Demokratiezentrum“ bei der Landeszentrale verankert. Verstärkt soll die Landeszentrale bei der Aufklärung über Radikalisierung im Netz wirken. Ein Kuratorium aus Landtagsvertretern und Sachverständigen soll die Überparteilichkeit sicherstellen. NRW war bisher das einzige Bundesland ohne entsprechendes Beratungsgremium.

(br/la; wdr)

Niedersachsen verdoppelt Budget der Landeszentrale für politische Bildung

Das Land Niedersachsen investiert stärker in die politische Bildung: Im Haushaltsentwurf 2026 soll das Budget der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung um 1,5 Millionen Euro erhöht und damit mehr als verdoppelt werden. Kulturminister Falko Mohrs begründet die Investition mit der Notwendigkeit, die Demokratie gegen „gezielte Desinformation, Demagogie und Menschenhass“ zu stärken.

Die zusätzlichen Mittel sollen zwei zentrale Handlungsfelder vorantreiben: In enger Abstimmung mit der Landeshochschulkonferenz wird eine Anlaufstelle zur Beratung und Auseinandersetzung mit Antisemitismus an niedersächsischen Hochschulen entwickelt. Diese soll Hochschulen und Hochschulangehörige bei wirksamen Schutzmaßnahmen für jüdische Studierende und Mitarbeitende unterstützen.

Zudem werden die bestehenden Programme zur Förderung der politischen Medienkompetenz ausgeweitet. Insbesondere digitale Bildungsformate sollen weiterentwickelt werden, um junge Menschen bei der politischen Teilhabe in einer digitalisierten Welt zu unterstützen.

Trotz dieser Erhöhung werden die Pro-Kopf-Ausgaben der Niedersächsischen Landeszentrale in der Tendenz im Vergleich zu anderen Landeszentralen für politische Bildung weiterhin unterdurchschnittlich bleiben

(vgl. Pilotmonitor politische Bildung, S. 417). Allerdings ist aufgrund von unterschiedlichen Aufgabenfeldern ein direkter Vergleich der Gesamtausgaben nur eingeschränkt möglich.

In Niedersachsen wurden nach der Auflösung der Landeszentrale unter dem damaligen Ministerpräsidenten Christian Wulff (CDU) im Jahr 2004 verschiedene Aufgabenfelder an andere Institutionen übertragen, die diese auch nach der Neugründung durch den Landtag 2017 weiterhin wahrnehmen.

(br/la; MWK Niedersachsen)

Umstrittene Stabsstelle für Politische Bildung und Demokratieförderung wird in Berlin nicht umgesetzt

In Berlin sollte eine neue Stabsstelle „Politische Bildung und Demokratieförderung“ der Bildungssenatorin Katharina Günther-Wünsch (CDU) eingerichtet werden, um Bildungsprojekte zu steuern und zu koordinieren. Die Reform hätte u.a. faktisch eine politische Kontrolle über Inhalte und Förderentscheidungen der Landeszentrale bedeutet. Das löste Kritik und einen Streit auch innerhalb des Senats aus. (Wir berichteten in POLIS 2024/4 und 2025/2). In der aktuellen Legislaturperiode wird die Stabsstelle nun nicht mehr eingeführt. Gescheitert ist die Stabsstelle letztlich an hausinternem Widerstand. Die Hausleitung wollte die beiden Stellen ohne Ausschreibung besetzen, das ließ der Personalrat aber nicht zu.

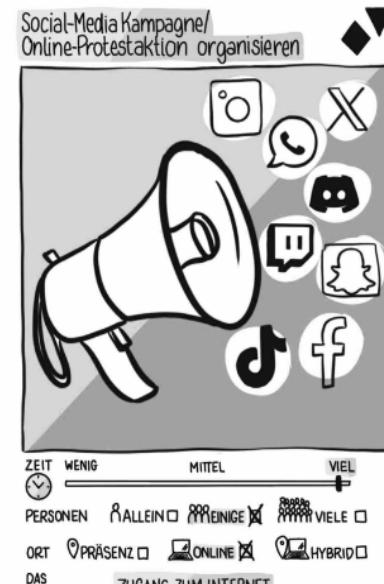
(br/la; der Freitag; MDI Rheinland-Pfalz)

Mecklenburg-Vorpommern: Sozialkunde künftig bereits ab Klasse 7

Mecklenburg-Vorpommerns Bildungsministerin Simone Oldenburg kündigte eine strukturelle Neuordnung an: In der gymnasialen Oberstufe werden die Fächer Politische Bildung/Sozialkunde und Geschichte wieder getrennt, nachdem sie zuvor zusammengeführt worden waren. Eine weitere Änderung betrifft den Sozialkunde-Unterricht, der künftig bereits in der siebten statt wie bisher in der achten Klasse beginnt. Fachübergreifend soll politische Bildung zudem in allen Jahrgangsstufen eine stärkere Rolle spielen.

„Die Schule spielt eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Demokratie“, begründete Oldenburg die Reform. Es gehe darum, die Kinder und Jugendlichen zu informieren und zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden.

(br/la; news4teacher.de)



Grafik: Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen. Gestaltung der Materialien: Tanja Wehr, <https://demokratie.niedersachsen.de/startseite/themen/digitalisierung/politische-beteiligung/materialset-fuer-mehr-ueberblick-239277.html>

Ein Materialset zum Thema Jugendbeteiligung der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen und der Fachstelle Kinder- und Jugendbeteiligung des Landes Niedersachsen.

6,5 Milliarden Euro aus dem Sondervermögen für Kindertagesbetreuung und digitale Bildung

Die Bundesregierung plant für das Jahr 2026 einen deutlichen Aufwuchs bei den Bildungsausgaben. Im beschlossenen Regierungsentwurf zum Bundeshaushalt 2026 sowie im Finanzplan bis 2029 sind für das Bundesbildungsministerium unter Leitung von Karin Pries (CDU) Ausgaben in Höhe von rund 14,72 Milliarden Euro vorgesehen – ein Plus von 3,7 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Zusätzlich stehen 6,5 Milliarden Euro aus dem Sondervermögen Infrastruktur und Klimaneutralität für Kindertagesbetreuung und digitale Bildung bereit. Davon entfallen 4 Milliarden Euro auf die Kindertagesbetreuung, die ab 2026 jährlich mit 400 Millionen Euro über zehn Jahre hinweg gefördert wird. Zusätzlich werden 2,5 Milliarden Euro für den Ausbau der digitalen Ausstattung von Schulen bereitgestellt, um den DigitalPakt 2.0 fortzuführen.

Bundesbildungsministerin Karin Pries bezeichnete die Investitionen als „bemerkenswerten Erfolg für die Bildung im ganzen Land“ und sprach von einem „klaren Zeichen

für gesellschaftlichen Zusammenhalt und zukunftsgerichtete Politik“.

(br/la; BMBFSF)

Rheinland-Pfalz verschärft Regelungen zur Verfassungstreue im Staatsdienst

Nach der Einstufung der AfD als gesichert rechtsextremistisch soll es Mitgliedern erschwert werden, eine Anstellung beim Staat zu erhalten. Auf der Innenministerkonferenz in Bremerhaven Mitte Juni einigte man sich auf die Einsetzung einer Bund-Länder-Arbeitsgruppe, um gemeinsam zu prüfen, wie mit AfD-Mitgliedern im Staatsdienst umzugehen sei.

Rheinland-Pfalz ist nun vorgeprescht und hat die Verwaltungsvorschrift zur Verfassungstreue im öffentlichen Dienst verschärft. Innenminister Michael Ebling (SPD) erklärte, dass Personen, die extremistische Bestrebungen unterstützen, sich in verfassungsfeindlichen Gruppen engagieren oder eine innere Abkehr von den Grundwerten der Verfassung erkennen lassen, keinen Platz im öffentlichen Dienst hätten.

Künftig müssen alle, die sich beim Staat in Rheinland-Pfalz bewerben, erklären, dass

sie aktuell und auch in den vergangenen fünf Jahren keiner Organisation angehört haben, die als extremistisch gilt. Grundlage ist eine vom Verfassungsschutz regelmäßig aktualisierte Liste, die laut der *Freitag* Parteien und Organisationen aus den Bereichen Rechtsextremismus, Reichsbürger/Selbstverwalter, Islamismus sowie zahlreiche als linksextrem eingestufte Gruppen umfasst.

Neu ist, dass der Verfassungsschutz aktiv auf Ernennungsbehörden zugehen und Informationen über Bewerbernde oder bereits Beschäftigte weitergeben kann, wenn entsprechende Erkenntnisse vorliegen. Kritiker*innen sehen in der neuen Vorschrift ein Risiko z. B. für Lehrkräfte, die sich in den vergangenen Jahren etwa in Antifa-Gruppen, Kurdistan-Solidaritätsinitiativen, der Roten Hilfe oder im „Marx21“-Netzwerk in der Linkspartei engagiert haben.

In einer Klarstellung betonte das Innenministerium, dass stets eine Einzelfallprüfung vorgesehen sei. Zweifel an der Verfassungstreue könnten ausgeräumt werden; nur bei fortbestehenden begründeten Zweifeln sei eine Einstellung ausgeschlossen. Eine pauschale Sperre sei nicht beabsichtigt.

(br/la, der Freitag, MDI Rheinland-Pfalz)

Verbände fordern Milliarde für Jugendbildungsstätten

Ein Zusammenschluss bundesweiter Jugendverbände aus dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, dem Deutschen Bundesjugendring, dem Deutschen Jugendherbergswerk, der Deutschen Sportjugend, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und der BAG Katholisches Jugendreisen hat eine Stellungnahme zur Ausgestaltung des Bildungs- und Betreuungssondervermögens im Interesse junger Menschen veröffentlicht. Die Träger fordern ein eigenständiges Investitionsprogramm von mindestens einer Milliarde Euro für die Sanierung von Jugendbildungsstätten, Jugendherbergen und anderen gemeinnützigen Freizeit- und Übernachtungseinrichtungen. In der gemeinsamen Stellungnahme kritisieren sie einen jahrzehntelangen Investitionsstau, der die bauliche Substanz und Zukunftsfähigkeit der Einrichtungen gefährde.

Die Koalition im neuen Bundestag hatte Investitionen in „Orte der Jugendarbeit“ angekündigt. Die Jugendverbände verlangen nun die konkrete Umsetzung aus dem geplanten Bildungs- und Betreuungssondervermögen.

(br/la; AdB)

Fahnen vor Schulen – aber Lehrermangel im Klassenzimmer

Immer mehr Kreistage und Städte beschließen, dauerhaft Deutschlandflaggen vor Schulen und öffentlichen Gebäuden zu hissen. In Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern gab es bereits entsprechende Anträge – teils von der AfD eingebracht, teils von CDU-Vertretern übernommen.

Den Anfang machte im März der AfD-Politiker Gordon Köhler im Jerichower Land. In seinem Antrag zeichnete er das Bild einer Gesellschaft „vor einer Zerreißprobe“ und erklärte die Nation zur „Schicksals- und Bekenntnisgemeinschaft“. Die Beflaggung könne eine „Säule des Zusammenhalts“ sein und zur „Normalisierung“ des Nationalsymbols beitragen. Der Kreistag stimmte mit einer Mehrheit aus AfD und CDU zu. Seither wehen an sechs Gebäuden – darunter drei Schulen – die Nationalfarben.

Auch CDU-Politiker greifen das Thema auf. Im niedersächsischen Landkreis Wolfenbüttel

beantragte Fraktionschef Michael Wolff, vor allem Schulen und Verwaltungsgebäuden die Deutschland- und Europaflagge zu hissen. Er sieht darin einen Beitrag zur Stärkung des Demokratiebewusstseins.

Der Flaggenvorstoß ist nur ein Element einer Reihe symbolpolitischer Initiativen der sachsen-anhaltischen AfD. So will die Partei die Landeskampagne „#moderndenken“ durch „#deutschdenken“ ersetzen, Lehrpläne ändern, einen „Stolz-Pass“ einführen, die Landeszentrale für politische Bildung abschaffen und eine „Straße des Deutschen Reiches“ benennen. Vor diesem Hintergrund sei die Beflaggung „bloß ein Baustein einer geschichtsrelativistischen Agenda“, sagt Forscher Matthias Quent dem *Spiegel*: „Man muss das große Ganze dahinter erkennen.“

David Begrich von der Arbeitsstelle Rechtsextremismus beim Verein Miteinander in Magdeburg erklärt in der *Zeit*, „der AfD geht es darum, ihr völkisches Verständnis von Nation, Staat und Bevölkerung zu normalisieren“. Die Wortwahl der „Schicksals- und Bekenntnisgemeinschaft“ erinnere ihn an ein „Nationenverständnis der wilhelminischen Ära“. Zudem versuche die AfD, auf Schulen Einfluss zu nehmen, indem sie in Sachsen-Anhalt gegen Schulsozialarbeit vorgehe und ein-

zelne Schulen wiederholt über kleine Anfragen im Landtag exponiere. Das verunsichere Lehrkräfte, so Begrich, die aus DDR-Erfahrungen heraus ohnehin vorsichtig seien und kontroverse Themen oft mieden. „Man will nicht, dass die eigene Schule zum Ziel einer parlamentarischen Anfrage wird.“

Auch Soziologe Wilhelm Heitmeyer warnt in der *Zeit* vor den Folgen. Die Flaggen selbst seien nicht das Problem, „sondern ihre Instrumentalisierung und die Frage, warum das nicht mit einer Ausweitung der politischen Bildung flankiert wird“. Die AfD versuche, über die Beflaggung eine „bewusstlose Identifikation mit der Nation“ und eine ausgrenzende Identitätspolitik zu etablieren. Patriotismus werde so in Nationalismus umgedeutet, der nicht nur stolz auf Errungenschaften sei, sondern auch „die Abwertung als fremd markierter Gruppen forciere“. Zudem betreibe die AfD eine „regelrechte Übernahmeschlacht“ auf politische Bildung, Gedenkstätten und Lerninhalte an Schulen. „Lehrer, die sich kritisch mit den AfD-Positionen wie beispielsweise der sogenannten Remigration auseinandersetzen, werden von der Partei mit Einschüchterungsversuchen überzogen“, so Heitmeyer.

(br/la; Zeit; Spiegel)



Kontroverse Debatte zu Deutschlandfahne vor Schulen und öffentlichen Gebäuden.

Foto: Kandschwar, CC BY-SA 3.0, <https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:DeutscheBundesbankEU-DfB.jpg>



Fachbeiträge

David Jahr

Kritische inklusive Anfrage an Schulsystem und politische Bildung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 steht Deutschland vor der Aufgabe, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Die Konvention verpflichtet dazu, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten (Art. 24 UN-BRK). Zwar haben sich die Bundesländer seither auf den Weg gemacht, inklusive Strukturen auszubauen, jedoch mit sehr unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Ergebnissen. So verdeutlicht bspw. eine aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung (Lepper und Steinmann 2024), wie heterogen die Entwicklung in Deutschland verläuft. Bundesweit ist das Bild insgesamt recht trüb: In Deutschland besuchen weiterhin mehr als die Hälfte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule, oft ohne Aussicht auf Rückkehr in eine Regelschule und allzu oft auch ohne einen anerkannten Schulabschluss – mit fatalen Folgen für ihre späteren Chancen auf dem regulären Arbeitsmarkt.

Inklusion, verstanden als Prozess zur deutlichen Reduktion der Exklusionsquote, also des Anteils der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sondereinrichtungen wie Förderschulen, ist überwiegend zum Stillstand gekommen. So kommt auch das Deutsche Institut für Menschenrechte (2023, S. 1) in seiner Funktion als Monitoring-Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention zur Aussage: „Bis heute zeigen nur sehr we-

nige Bundesländer den politischen Willen, ein inklusives Schulsystem aufzubauen.“

Hinten dieser ohnehin schon schwierigen Bilanz steckt allerdings noch ein anderes Problem: Inklusive Bildung wird in der Praxis häufig reduziert auf eine organisatorische Integration: Schüler*innen mit besonderen Bedarfen sind „dabei“, ohne dass sich Schulstruktur, Leistungsbewertungspraxis oder pädagogische Haltung grundlegend ändern. Die Schule verändert sich nicht mit den Kindern, sondern erwartet, dass sich die Kinder an die Schule anpassen. Dieser Befund gilt auch, wenn ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion angelegt wird, also eines, das nicht nur auf die Differenzkategorie Behinderung fokussiert, sondern weitere gesellschaftliche Dimensionen von Diskriminierung adressiert. Deutschland ist nach wie vor schlecht darin, Bildungserfolge von sozialer Herkunft zu trennen. Kinder aus akademischen Haushalten besuchen zu einer hohen Wahrscheinlichkeit das Gymnasien, während Kinder mit Armutserfahrungen, Migrationshintergrund oder Behinderung überproportional in Haupt- und Förderschulen vertreten sind. Der „Abbau sozialer Ungleichheiten in den Schullaufbahnen bleibt eine große Herausforderung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 10). Kinder mit Förderbedarf sind überdurchschnittlich häufig von Exklusion, Sitzenbleiben und Bildungsarmut betroffen. Die soziale Herkunft, Migrationserfahrungen,

Armutslagen und Behinderung verstärken sich gegenseitig zu einem Cocktail der schulischen und gesellschaftlichen Exklusion.

Dabei würden wohl die meisten Pädagog*innen, Expert*innen und Politiker*innen zustimmen, dass das Bildungssystem fair

Dr. David Jahr ist Lehrkraft für besondere Aufgaben mit den Schwerpunkten Inklusion, Rechtspopulismus und rekonstruktive Unterrichtsforschung am Institut für Politikwissenschaft im Arbeitsbereich Didaktik der Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg..



gestaltet sein muss, dass Bildungsgerechtigkeit einen hohen Stellenwert hat und dass bestimmte Menschengruppen nicht in eine Parallelstruktur gehören, die sie vom Rest der Gesellschaft für den Großteil ihrer Biografie fernhält. „Gemeinsames Handeln“ fordert in diesem Sinne auch der frühere Bundeskanzler Olaf Scholz (2025) auf dem Weltgipfel für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im April 2025 in Berlin, da „Menschen mit Behinderungen trotz der Fortschritte der letzten Jahre nach wie vor mit systemischen Hürden konfrontiert [sind]. Sei es Bildung oder Beschäftigung, Gesundheitsversorgung oder politische Teilhabe, Zugang zu Technologien oder soziale Integration – die Herausforde-

runungen sind riesig und hängen häufig miteinander zusammen.“ Lippenbekenntnisse scheinen aber nicht weiterzuhelpen.

Stillstand der Inklusion

Woran liegt es, dass sich der Widerstand gegen pädagogische Inklusion so aufrechterhält, als gehöre die Exklusion zum Wesensmerkmal deutschsprachiger Bildungssysteme? Es lohnt sich, ganz besonders in solchen Feldern, in denen normative Ansprüche und reale Praxis so weit auseinanderliegen wie beim Thema Inklusion, nicht nur auf subjektive Meinungen bzw. Beliefs einzelner Akteur*innen zu schauen, um damit Erfolge oder Stillstand zu erklären, sondern auf gesellschaftliche Strukturen und soziale Rituale, also auf die Selbstverständlichkeiten, die hinter dem alltäglichen Aufführen von Schule liegen.

Ein nicht unerheblicher Anteil am Stillstand der Inklusion dürfte in der folgenreichen Selektionslogik des deutschen Bildungssystems liegen. Wir sind es gewohnt, auf Grundlage des Mythos individueller und kontextunabhängiger Leistung (vgl. Verheyen 2018) Kinder und Jugendliche in vermeintlich speziell auf ihre ‚natürliche Anlage‘ hin konzipierte Schulen zu sortieren. Das beginnt auch nicht erst mit Ende der Grundschulzeit nach erstaunlich kurzen 4 oder 6 Schuljahren, also nicht erst in dem Moment, in dem die Aufteilung der Kinder in unterschiedliche weiterführende Schulen stattfindet. Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, kommen häufig schon während der Grundschulzeit in eine der zahlreichen Förderschulen. Der sonderpädagogische Förderbedarf ist die schulorganisatorische Übersetzung der gesellschaftlichen Kategorie Behinderung, und er führt in den meisten Fällen auch weiterhin zu einer Abschulung und Sortierungen: Es gibt in den meisten Bundesländern und weltweit nahezu einmalig spezielle Schulen für sieben, manchmal acht Förderschwerpunkte.

Für die über die Hälfte der Schüler*innen führt die Diagnose sonderpädagogische Förderstatus zur Abschulung in eine Förderschule. Die pädagogische Idee ist also: Ab jetzt ist der optimale Platz des Kindes nicht mehr zwischen den Peers, sondern in einer besonderen Einrichtung, die es mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht mehr verlässt. Das

häufig zu vernehmende Gegenargument von Stimmen, die die Selektionslogik des Schulsystems verteidigen (man könne ja jederzeit die Schulform wieder wechseln), hält der empirischen Überprüfung nicht stand. Systematische Statistiken zum Schulformenwechsel sind Mangelware, was ebenfalls die Irrelevanz dieser Wechsel für die schulische Praxis zeigt. Einzelne Analysen verdeutlichen, dass hier der Wechsel an eine niedrige Schulform die Regel ist und nur knapp ein Viertel der Schüler*innen den Wechsel in eine höhere Schulform schaffen (vgl. Bellenberg 2012). Der Schulformenwechsel von einer der vielen Förderschulen (zurück) in eine Regelschule ist so gering, dass er kaum erfasst wird (Bellenberg 2012, S. 19). So kommt auch Schumann (2022) zum Fazit, dass er „faktisch nicht existiert und bildungspolitisch auch nicht gefördert wird.“

Diese Sortierungslogik mutet nicht nur befremdlich an, wenn man die grundsätzliche Entwicklungsoffenheit von Menschen betrachtet. Sie hat auch Folgen für die schulische Praxis, also für das alltägliche Schule-Machen: Wenn die Noten nicht stimmen, die die Schule über selbst konstruierte Leistungstests erhebt und den Schüler*innen zuschreibt, dann ist aus Sicht der Schule in erster Linie das Kind schuld. Schulischer Erfolg und Misserfolg werden zu einem persönlich zu verantwortenden Schicksal gemacht. In Frage steht die Biografie des Kindes, nicht etwa das pädagogische bzw. didaktische Angebot der Schule. Die Logik, dass die Schüler*innen zur Schule passen müssen oder eben wechseln müssen, ist eine direkte Folge des selektiven Schulsystems – was sich empirisch auch im internationalen Vergleich mit integrativen Schulsystemen andeutet (vgl. Sturm 2021, S. 418).

Perspektiven auf Inklusion

Ein inklusives Schulsystem wäre nicht nur durch den Rückbau des Förderschulsystems und einer anderen alltagspraktischen Normalität charakterisiert, nach der Kinder und Jugendliche immer erstmal zur Regelschule dazugehören und bei Verhalts-, Lern- und Leistungsproblemen in erster Linie die Schulen ihr Angebot überprüfen und ggf. erweitern müssen. Es müsste gleichzeitig darum gehen, das Gymnasium abzuschaffen, also die Mehrgliedrigkeit deutscher Schulsysteme zu-

gunsten eingliedriger Schulsysteme zu überwinden. Das mehrgliedrige Schulsystem in deutschsprachigen Ländern und die Idee der Inklusion widersprechen sich. Erstens weil die Sortierungslogik des Schulsystems sich in die Praktiken des Unterrichtens einschleift und zweitens, weil eine Doppelstruktur aus selektivem Schulsystem inklusive Erhaltung der Förderschulen bei gleichzeitigem Ausbau inklusiver Beschulung die teuerste Variante ist, also jene, die die meisten Ressourcen bindet.

Was kann die politische Bildung tun?

Zunächst geht es um eine weitere Suche nach didaktisch-methodischen Antworten und empiriebasierten Reflexionen inklusiver politischer Bildungspraxis. Konkrete Fallreflexionen (vgl. Fischer 2020) sind hierfür genauso erkenntnisreich wie Schüler*innen-Forschung im Kontext Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (vgl. Stegkemper 2022). Ein in enger Kooperation mit anderen Fachdidaktiken entwickeltes Stufenmodell für den inklusiven Politikunterricht (vgl. Petrik und Jahr 2025) kann die zieldifferente Unterrichtsplanung für den Politikunterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen erleichtern.

Darüber hinaus wären das selektive Schulsystem und sein Beitrag zur Zementierung sozialer Exklusion als Inhalt zu thematisieren, um daran politische Kompetenzen zu trainieren. Hier kann es sowohl um wissenschaftliche Lösungsmöglichkeiten als auch um politische Ansätze gehen, jene exklusionsfördernden Folgen überhaupt (wieder) wahrzunehmen und zu bearbeiten. Im Sinne der Problemorientierung lässt sich Inklusion mit dem übergeordneten Thema Diskriminierung in der Gesellschaft verbinden. Als Problemstudie inszeniert, lässt sich das gesellschaftliche Problem hinter pädagogischer Inklusion als gesellschaftlicher Exklusion aus verschiedenen Teilhabestrukturen verdeutlichen. Die Heterogenitätsdimension Behinderung stellt ein anschauliches Beispiel dafür dar, wie eine besonders vulnerable soziale Gruppe gesellschaftlich dauerhaft ausgegrenzt wird. Bei der Ursachensuche jener Exklusion ist, neben der sich immer weiter öffnenden Schere zwischen Arm und Reich, das selektive Schulsystem zu thematisieren, da hier soziale Unterschiede zementiert werden: „Die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems spiegelt die gesell-

schaftlichen Milieus respektive Schichten der Ständesellschaft bis heute wider" (Sturm 2024, S. 53). Zu den wissenschaftlichen Lösungen, die im Kontext einer Problemstudie gesucht werden, gehört dann die Betrachtung eines integrativen Schulsystems, wie es viele mit Deutschland vergleichbaren Industriestaaten (z. B. Finnland, Kanada) vormachen.

Alternativ lässt sich Inklusion im Sinne der Konfliktorientierung didaktisch gehaltvoll als Konfliktstudie thematisieren. Aktuelle politische Konflikte konkretisieren sich bspw. durch das frühzeitige Aus der Ampel-Regierung in der mangelhaften Umsetzung zahlreicher Gesetzesreformvorhaben, wie bspw. die des Bundesteilhabegesetzes (Klingbeil 2025). Bei der Analyse solcher politischen Konflikte im Politikunterricht mit den Kategorien nach Giesecke verdeutlichen sich (Ideologie) verdeckte Absichten bzw. ideologische Grundlagen des politischen Widerstandes einiger Parteien: vom konservativen Ungleichheitsparadigma bis hin zum aktiven Kampf der rechtsextremen AfD gegen pädagogische Inklusion. Dadurch wird deutlich, warum der aktuelle gesellschaftliche Rechtsruck Menschen mit Behinderung in einer ganz anderen Qualität beunruhigt. Um die individuellen Konsequenzen von schlecht umgesetzter oder verhinderter Inklusion nachzuempfinden und gleichzeitig pädagogische Herausforderungen inklusiver Beschulung zu thematisieren, eignen sich Fallanalysen von betroffenen Menschen wie solche von Jennifer Sonntag (2023).

Für eine menschenrechtlich basierte politische Bildung kann es bei all dem nicht um ein 'ja' oder 'nein' zu Inklusion gehen, sondern lediglich um die Art und Weise der Umsetzung, also der Verringerung von rechtlichen und lebensweltlichen Teilhabe-Barrieren, von Strukturen und Praktiken, die Exklusion verursachen. Dies als Konsens zu setzen bedeutet keine Verletzung des Überwältigungsverbots, sondern ein konsequentes Eintreten für die demokratische Gesellschaftsordnung. Demokratie und Inklusion bedingen sich gegenseitig. Genauer genommen beschreibt Inklusion den Prozess von sich entwickelnden Demokratien. Denn während junge Demokratien durch die Realität von Exklusion gekennzeichnet sind (Lepenies 2025), zeichnen sich gefestigte Demokratien durch ihren Grad an Inklusion von Interessengruppen aus (vgl. Young 2002).

Orientierung am Gemeinwohl

Bei Inklusion geht es um Solidarität mit einem marginalisierten Teil der Gesellschaft. Daher muss es auch in der politischen Bildung um mehr Orientierung am Gemeinwohl gehen. Klassische politische Zielkategorien wie „Mündigkeit“ oder „Urteilsfähigkeit“ setzen häufig ein hohes Maß an Sprachkompetenz, kulturellem Kapital und Abstraktionsvermögen voraus – und laufen Gefahr, exkludierend zu wirken. Gleichzeitig sind sie tendenziell nur auf das Individuum bezogenen. Daher sollte auch der berühmte Beutelsbacher Konsens in seinem dritten Grundsatz „Interessenorientierung“ („Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“) nicht in dieser individualisierenden und selbstbezogenen Formulierung stets wiederholt werden. Inklusionspädagogisch ist das geboten, was Herbert Schneider (1996, S. 201) schon früh vorgeschlagen hat, aber selten rezipiert wird: Die Erweiterung als „Problemlösung unter Berücksichtigung der Mitverantwortung für das soziale Ganze“. Ein Plädoyer für mehr Inklusion ist ein Plädoyer für mehr Solidarität mit nicht-privilegierten Gruppen und für mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt – also letztlich für den Kitt der demokratischen Gesellschaft. Inklusion ist keine politische Zusatzoption, sondern ein Maßstab für demokratische Gesellschafts- und Schulentwicklung.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Digitalisierung. Bielefeld: wbv. URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (zuletzt: 17.06.2025).
- Bellenberg, G. (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Schulformwechsel_in_Deutschland.pdf (zuletzt: 17.06.2025).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): Inklusive Bildung. Parallelbericht zum 2./3. Staaten-prüfverfahren Deutschlands. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Fact_Sheet/DIMR_Factsheet_Inklusive_Bildung.pdf (zuletzt: 17.06.2025).
- Fischer, C. (2020): Inklusion im Politikunterricht: Ein fallbezogener Denkanstoß. Frankfurt a. M.
- Klingbeil, D. (2025) Neuwahl 2025: Inklusionspolitischen Reformstau auflösen. URL: https://www.bewoplaner.de/magazin/detail/neuwahl-2025-inklusionspolitischen-reformstau-aufloesen?utm_source=chatgpt.com (zuletzt: 17.06.2025).
- Lepenies, P. (2025): Souveräne Entscheidungen. Vom Werden und Vergehen der Demokratie, Frankfurt a. M.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006), Artikel 24. URL: www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html (zuletzt: 17.06.2025).
- Petrik, A./Jahr, D. (2025): Stufenmodell für den inklusiven Politikunterricht. URL: inklusive-didaktik.de/faecher/ (im Erscheinen)
- Scholz, O. (2025): Rede beim Global Disability Summit am 2. April 2025 in Berlin, URL: www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/rede-von-bundeskanzler-olaf-scholz-2340598 (zuletzt: 17.06.2025).
- Schumann, B. (2022): Förderschüler:innen haben kaum Aussicht auf Schulformwechsel, in: bildungsklick. URL: bildungsklick.de/schule/detail/foerderschuelerinnen-haben-kaum-aussicht-auf-schulformwechsel (zuletzt: 17.06.2025).
- Schneider, H. (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 199–225.
- Stegkemper, J. M. (2022): Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn.
- Steinmann, V. /Lepper, C. (2024): Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen.
- Schuljahr 2022/2023, URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2024-06/Factsheet_Inklusion_an_Deutschlands_Schulen_2022-2023.pdf (aufgerufen am 17.06.2025).
- Sonntag, J. (2023): Inklusion in der Schule geht anders: "Opfer bringen" nicht falsch verstehen. URL: dieneuenorm.de/gesellschaft/inklusion-schule/ (aufgerufen am 17.06.2025).
- Sturm, T. (2021): Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen, in: Köpfer, A./Powell, J./Zahnd, R. (Hg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung. Berlin.
- Sturm, T. (2024): Lehrbuch Differenzen in der Schule, 3., vollst. überarb. Aufl., München.
- Verheyen, N. (2018): Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungssemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können. In: Reh, S./Ricken, N. (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 165 – 189.
- Young, I. (2002): Inclusion and Democracy. Oxford.

Christian Fischer

Inklusion im Politikunterricht: Ausgewählte Ansätze und Zugänge

1. Inklusion didaktisch denken! – Woran mangelt es? Was braucht es?

Politikdidaktische Beiträge zum Thema „Inklusion“ sind häufig sehr normativ ausgerichtet (z.B. Jugel/Hölzel/Besand 2020). Inklusion wird in erster Linie wertebezogen gefordert und theoretisch facettenreich begründet. Mit Blick auf die Gestaltung und Reflexion eines



Dr. Christian Fischer ist Lehrer für die Fächer Sozialkunde und Geschichte und Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

inklusiven Politikunterrichts bleiben viele Beiträge auffällig vage. Insgesamt mangelt es an didaktisch-konzeptionellen Ansätzen und Zugängen, die es ermöglichen, Inklusion im Politikunterricht konkret zu denken. Das muss verwundern, weil sich nämlich in der Praxis entscheidet, ob/inwieweit Inklusion im Politikunterricht gelingt. Im Folgenden werden ausgewählte didaktisch-konzeptionelle Ansätze und Zugänge vorgestellt, die Lehrkräfte als Anregung dienen können, einen inklusiven Politikunterricht zu gestalten und zu reflektieren. Ich betone hier gerade auch das Reflektieren, weil ich nicht nur als Fachdidaktiker, sondern auch als Lehrkraft, die seit vielen Jahren an einer inklusiven Schule arbeitet, weiß, dass Lehr-Lern-Prozesse mit Schülerinnen und Schülern, deren entwicklungsbezogenen Wahrnehmungs- und Denkweisen stark voneinander differieren, besondere Herausforderungen für die didaktische Auswertung bereithalten.

2. Ausgewählte Ansätze und Zugänge

Vorgestellt werden im Folgenden Ansätze und Zugänge, die sich meiner Erfahrung nach für die theoretisch begründete Gestaltung und Reflexion eines inklusiven Politikunterrichts bewährt haben und politikdidakti-

tische Wissensbestände gut ergänzen. Ausdrücklich handelt es sich um eine Auswahl, die keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

2.1 „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“

Mit den Begriffen „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ rekurriere ich auf den Inklusionsdiskurs der Grundschuldidaktik. Adaptivität meint, dass der Unterrichtsgegenstand und seine methodische Bearbeitung anpassungsfähig an ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen sind. Adaptivität liegt also vor, wenn eine Bearbeitung auf ganz unterschiedlichen Komplexitätsniveaus möglich ist. Flexible Elaborierbarkeit stellt das subjektbezogene Gegenstück zur Adaptivität dar. Der Begriff beinhaltet, dass die Lernenden mit ihren spezifischen Lernausgangsbedingungen die gestellte Anforderungssituation auf ihre eigene Art und Weise bearbeiten können und dabei jeweils an ihrer „individuellen Leistungsgrenze[]“ lernen (Naugk u.a. 2016, S. 77).

Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Eine Lerngruppe der Klassenstufe 9 setzte sich im Rahmen einer Fallstudie mit dem Phänomen „Internethetze“ auseinander (vgl. Fischer 2023, S. 89–93). Im Mittelpunkt stand ein authentischer Fall, in dem sich ein Mann wegen eines ausländerfeindlichen Internetbeitrags vor Gericht verantworten musste (vgl. Fischer 2017). Während die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe sich den Fall auf einer rechtlichen Ebene (Spannungsverhältnis „Meinungsfreiheit vs. Menschenwürde und Recht auf Leben“ und die rechtliche Regelung über § 130 Abs. 1 StGB, Volksverhetzung) sowie auf einer politisch-moralischen Ebene (Beurteilung und Diskussion der Grenzen der Meinungsfreiheit) erschlossen, konzeptualisierte Onno, ein Schüler mit diagnostiziertem Down-Syndrom und einem attestierten Förderbereich „geistige Entwicklung“, den Fall als sozialen, nahräumlichen Regelungsbedarf (Fischer 2023, S. 89–93). Seine Erschließung und Be-

urteilung des Falles lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (Fischer 2023, S. 93):

- Hannes M.: „Nachricht im Internet“,
- „So nicht.“,
- „[...] Rechner abnehmen! Den Stecker ziehen.“.

Man kann die Lesart entwickeln, dass das zugrunde liegende Fallbeispiel zum Thema „Internethetze“ adaptiv war, weil es offenbar Anschlussstellen an das für Onno lebensweltlich relevante Thema „Regeln zum Umgang mit dem Rechner“ transportierte und von ihm auf einem sozial-nahräumlichen Niveau flexibel elaboriert werden konnte (vgl. Fischer 2023, S. 93–94).

Die Begriffe „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ ermöglichen aber auch eine kritische Lesart des Beispiels aus der Praxis. So ließe sich nämlich kritisch hinterfragen, ob der Fall zum Thema „Internethetze“ in seiner sprachlich verdichteten und komplexen Struktur tatsächlich adaptiv war (vgl. Fischer 2023, S. 94). War es nicht vielmehr so, dass Onno selbst nach einem Zugang und nach einer Verarbeitungsweise, die seinen Lernausgangsbedingungen entspricht, suchen musste? Musste die Adaptivität des Unterrichtsangebots damit nicht einseitig von ihm selbst hergestellt werden? Und lernte Onno überhaupt an seiner Leistungsgrenze? Das wäre eine Voraussetzung, um überhaupt von „flexibler Elaborierbarkeit“ sprechen zu können. Oder hat Onno den Fall einfach in Muster, die ihm aus seiner Lebenswelt bekannt sind, eingeordnet.

Ich werfe diese Fragen auf, um zu verdeutlichen, dass die Kategorien „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ unterschiedliche Lesarten für die Gestaltung und Reflexion von Politikunterricht anregen können (vgl. auch Fischer 2020, S. 29–33; Fischer 2022, S. 235). Sie eignen sich damit gerade auch als Reflexionsfolie für gemeinsame Gespräche im Kollegium.

2.2 „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (G. Feuser)

Die Begriffe „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ gründen auf der Annahme, dass im inklusiven Unterricht die Schülerinnen und Schüler nicht an verschiedenen Gegenständen, sondern an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten. Der zugrunde liegende Ansatz „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ wurde vom Inklusionspädagogen Georg Feuser (1989) entwickelt. Sein Ansatz geht konzeptionell aber noch viel weiter. Feuser möchte die Gemeinsamkeit im Unterricht über die Inhaltsebene schaffen und zugleich ermöglichen, dass sich jedes Kind oder jede/r Jugendliche mit seinen/ihren entwicklungsbedingten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen den gemeinsamen Gegenstand in jeweils individuell passenden Facetten erschließt. Im Ergebnis ergibt sich eine kooperative Bearbeitung und Erschließung des gemeinsamen Gegenstandes auf ganz verschiedenen Ebenen.

Ein möglicher Vorschlag für den Politikunterricht wäre die Projektidee „Wir leben in (einer) Gesellschaft“ (im Folgenden wiedergegeben aus Fischer 2022, S. 234): Den gemeinsamen Gegenstand würde hier die Untersuchung von Bedürfnissen, Mechanismen, Strukturen, Problemen und Konflikten unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens und dessen politischer Regelung bilden. Die Arbeit an diesem gemeinsamen Gegenstand könnte von der Wahrnehmung von Geräuschen und Gefühlen im sozialen Alltag und der lebenspraktischen Untersuchung von Nähe und Distanz in diesem über die Analyse von Problemen und Konflikten in der Klasse/der Gesamtgesellschaft und der Untersuchung der politischen Verfasstheit unseres Gemeinwesens bis hin zur Auseinandersetzung mit Gesellschaftstheorien und politischen Theorien oder der Durchführung wissenschaftspropädeutischer Forschungsprojekte zu gesellschaftlichen Fragen reichen.

2.3 Kompetenzniveaus und Aneignungsebenen

Das Kompetenzmodell der Fachgruppe „Sozialwissenschaften“ (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, S. 337–338; Reinhardt 2022, S. 22–24) unterscheidet die Kompetenzen sozialwissenschaftliches Analysieren, politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Perspektivenübernahme und Partizipation. Das, was dieses Kompetenzmodell für Inklusion aber vor allem interessant macht, ist sein Graduierungsmodell. Es besteht aus drei Niveaus, die sich in ihrer sozialen Perspektivenreichweite und Komplexität des Denkens unterscheiden und zugleich entwicklungslogisch aufeinander aufbauen (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, S. 338; Reinhardt 2022, S. 24–25). Es unterscheidet das personenbezogene Niveau, das institutionelle Niveau sowie das systemische Niveau

Die „Didaktik der sonderpädagogischen Fachrichtung Geistige Entwicklung“ fasst die

basal-perzeptiv Diese Aneignungsebene basiert auf körperlichen Wahrnehmungen und Bewegungen. Es geht um eine riechende, schmeckende, sehende, fühlende, spürende Auseinandersetzung mit der Welt.	Anwendung auf das politische Lernen: <ul style="list-style-type: none"> Soziale, gesellschaftliche und politische Konflikte, Probleme und gestaltungsbedürftige Situationen werden über unterschiedliche Sinneseindrücke zugänglich. Laustärke, Aufregung, Wut, Streit der beteiligten Akteure können gesehen, gehört und als Stimmlung erfasst werden. Einige Probleme, die als politische Probleme gefasst werden, können auch gerochen werden, zum Beispiel die Verschmutzung eines Baches, oder gefühlt werden, zum Beispiel Verpackungsmüll in der Natur. Ob/inwieweit es sich hierbei tatsächlich bereits um politisches Lernen handelt oder „lediglich“ um entwicklungsbezogenes Wahrnehmen ist (jeweils fallbezogen) zu diskutieren.
konkret-gegenständlich Diese Aneignungsebene beruht auf unmittelbaren Handlungen und dem Umgang mit Gegenständen.	Anwendung auf das politische Lernen: <ul style="list-style-type: none"> Soziale, gesellschaftliche und politische Konflikte, Probleme und gestaltungsbedürftige Situationen werden durch Handlungen, die unmittelbar passieren, und Gegenstände, die dabei unmittelbar betroffen sind, zugänglich. Handlungen, die zum Beispiel das Konfliktfeld „Nähe und Distanz“ oder den „Umgang miteinander“ betreffen, liegen hier also direkt vor. Das Heranziehen von Gegenständen, die Akteure und Konfliktgegenstände symbolisch repräsentieren (z.B. Figuren) stellt bereits den Übergang zur anschaulichen Ebene dar.
anschaulich Diese Aneignungsebene liefert durch Bilder und Fotos, aber auch durch szenische Darstellungen einen Zugang zur Welt.	Anwendung auf das politische Lernen: <ul style="list-style-type: none"> Soziale, gesellschaftliche und politische Konflikte, Probleme und gestaltungsbedürftige Situationen werden durch Bilder, Fotos, symbolische Figuren und Gegenstände oder über ihr szenisches Nachspielen erfahrbar und erschlossen – gerade auch in ihrer Prozesshaftigkeit.
abstrakt-begrifflich Diese Aneignungsebene bezieht sich auf eine Auseinandersetzung mit der Welt, die auf Sprache und Gedanken beruht.	Anwendung auf das politische Lernen: <ul style="list-style-type: none"> Soziale, gesellschaftliche und politische Konflikte, Probleme und gestaltungsbedürftige Situationen werden über Texte, Gespräche und hypothetisches Denken erschlossen und bearbeitet.

Abb. 1: Aneignungsebenen für das politische Lernen (eigene Darstellung unter Bezugnahme auf Terfloth/Cesak 2016, S. 14)

Aneignungsebenen der Wirklichkeit noch elementarer. Sie ermöglicht damit zugleich das Erfassen von Wahrnehmungsweisen sowie Lern- und Verstehensbedürfnissen, die im Graduierungsmodell der Fachgruppe Sozialwissenschaften wie auch in anderen polikidaktischen Kompetenzmodellen nicht enthalten sind. Es handelt sich dabei um die *basal-perzeptive*, die *konkret-gegenständliche*, die *anschauliche* und die *abstrakt-begriffliche* Aneignungsebene (vgl. Terfloth/Cesak 2016, S. 14; Baumann/Bernasconi 2022, S. 131 – 135). Diese Ebenen sind ausdrücklich als Heuristik zu verstehen. Es gibt zwischen ihnen – wie auch übrigens zwischen den Niveaus des Kompetenzmodells der Fachgruppe Sozialwissenschaften – eine Vielzahl von Übergangsstadien und Schnittstellen. Abbildung 1 zeigt die Aneignungsebenen im Überblick und konkretisiert sie für politisches Lernen. Wichtig erscheint mir an dieser Stelle noch der Hinweis, dass Feusers Idee des Lernens am gemeinsamen Gegenstand unmittelbar auf der Anerkennung unterschiedlicher entwicklungsbedingter Aneignungswege basiert.

Was bedeutet das für das oben vorgestellte Beispiel „Onno“? Unter Berücksichtigung vor allem der anschaulichen Aneignungsebene ließe sich die Erschließung des Falles zum Thema „Internethetze“ um Gegenstände und Bildkarten in einem Erzählsäckchen, die das Nacherzählen des Falles und folglich das Fallverständhen unterstützen, ergänzen (siehe Abbildung 2). Das böte die Chance, die „Adaptivität“ und die „flexible Elaborierbarkeit“ des Unterrichtsangebots zu erhöhen (zu Elementarisierung vgl. Fischer/Jöhnck 2022: 8).

Ich möchte an dieser Stelle noch eine Idee für den inklusiven Politikunterricht in den Raum stellen: Wäre es nicht sogar denkbar, dass alle Lernenden bei der Fallerschließung in Kleingruppen mit den Gegenständen aus den Erzählsäckchen arbeiten? Jede Kleingruppe hätte also die textgebundene Fallbeschreibung und ein Erzählsäckchen mit den Gegenständen. So käme Onno nämlich keine Sonderrolle mehr bei der Fallarbeit zu.

2.4 Differenzierung und ihre Grenzen – die „Individualisierungsfalle“ (J. Kahlert)

Im Kontext von Inklusion wird häufig gefordert, den Unterricht zu differenzieren (vgl. Kühberger 2022, S. 442-444; Prengel 2015,



Abb. 2: Bildkarten und Gegenstände aus dem Erzählsäckchen für die Fallarbeit

S. 33–37). Die Lernenden sollen ausgehend von ihren entwicklungsbedingten Lernausgangslagen Materialien in unterschiedlichen Anforderungsniveaus erhalten. Manchmal findet sich sogar die Idee, dass der Unterricht vollständig individualisiert wird. Gemeinsame Unterrichtsreihen wie die zum Phänomen „Internethetze“ im Praxisbeispiel „Onno“ wären dann gar nicht mehr vorgesehen. Folgt man dieser Idee, dann fände ein gemeinsamer Austausch im besten Fall nur noch in den Präsentationsrunden am Wochenabschluss statt. Dieser dürfte aber sehr oberflächlich bleiben, weil die Themen sehr unterschiedlich sind und gemeinsame Prozesse des Arbeitens an einer Sache in den Hintergrund geraten. Das würde beispielsweise nicht nur die Bildungschancen von Onno, sondern auch die von allen anderen Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht einschränken.

Der Sachunterrichtsdidaktiker Joachim Kahlert (2016) stuft die Vorstellung, dass eine Lehrkraft jedes Material ihres Unterrichts mehrfach differenziert ausarbeite oder den Unterricht gar konsequent individualisiere, dabei zugleich die Fachlichkeit garantiere und dann die Lernenden auch noch eng begleite.

könne, als wenig realistisch ein. Er spricht in diesem Zusammenhang von der „Individualisierungsfalle“ (Kahlert 2016, S. 237–240). Die „Individualisierungsfalle“ sollte auch als Problem tendenz für den inklusiven Politikunterricht ernst genommen werden.

3. Fazit

Im Beitrag wird deutlich, dass die vorgestellten Ansätze und Zugänge vor allem aus der Inklusionsdidaktik, der Sonderpädagogik und der Grundschuldidaktik entlehnt sind. Es ist ein Gewinn für die Politikdidaktik, sich für die Expertise dieser Disziplinen beim Thema „Inklusion“ zu öffnen. Abschließend sei noch ein Plädoyer formuliert: Die Umsetzung von Inklusion im Politikunterricht ist ein spannungsreiches Unterfangen. Bei der Gestaltung und Reflexion ist daher immer danach zu fragen, wo es Momente des Einschlusses und des Ausschlusses gibt. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ansätze und Zugänge können diese Überlegungen anleiten und dabei helfen, auch unterschiedliche Lesarten von Planungsideen und Unterrichtsprozessen zu entwickeln. Außerdem möchte ich anregen, mehr Unterrichtsbeispiele und Praxiserfah-

rungen zur Inklusion im Politikunterricht zu veröffentlichen, an denen die Eignung der vorgestellten Ansätze und Zugänge diskutiert und nach weiteren hilfreichen Theorielementen gesucht werden kann.

Literatur

Baumann, S./Bernaconi, T. (2022): Politisches und demokratisches Lernen von Schüler_innen mit komplexer Behinderung. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschule und Inklusion. Frankfurt a.M., S. 125-141.

Behrmann, G./Grammes, T./Reinhardt, S. (unter Mitarbeit von Hampe, P.) (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichts, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim/Basel., S. 322 – 406.

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 1/1989, S. 4 –

– 147.

Fischer, C. (2020): Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkanstoß. Frankfurt a.M.

- Fischer, C. (2022): Politisches Lernen im inklusiven Unterricht. Reflexion am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema „Antisemitismus“. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschule und Inklusion. Frankfurt a.M., S. 218 – 243.
- Fischer, C. (2023): „Adaptivität“ und „flexible Elaborierbarkeit“ – Didaktische Kategorien für einen inklusiven Politikunterricht?! Theoretische Überlegungen mit Fallbezug zur Praxis. In: Oberle, M./Stamer, M. (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 87 – 95.
- Fischer, C./Jöhnck, J. (2022): Grundlagen der politischen Bildung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Lernen konkret, Heft 2/2022, S. 6 – 10.
- Jugel, D./Hölzel, T./Besand, A. (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 23 – 37.
- Kahlert, J. (2016): Inklusion im Sachunterricht. Eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 3/2016, S. 234 – 243.
- Kühberger, C. (2022): Inklusives und individualisiertes politisches Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt a.M., S. 442 – 449.
- Naugk, N./Ritter, A./Ritter, M./Zielinski, S. (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim/Basel.
- Prengel, A. (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T./Walm, M. (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 27 – 46.
- Reinhardt, S. (2022): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 10. Auflage, Berlin.
- Terfloth, K./Cesak, H. (2016): Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München/Basel.



Zeichnungen von Schüler:innen einer 8. Klasse einer Förderschule zur Frage: „So stelle ich mir Politiker:innen vor.“

Johannes Jöhnck und Rahel Ladwig

Politische Bildung für spezifische Zielgruppen – das Beispiel Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

1. Einleitung

Ausgehend von den Grund- und Menschenrechten wäre programmatisch zu erwarten, dass die politisch-demokratische Bildung bei der Inklusion eine Vorreiterrolle einnimmt.



Dr. Johannes Jöhnck ist Lehrer für sonderpädagogische Förderung (geistige Entwicklung und Lernen) und u. a. in der Ausbildung von Sonderpädagogen an der TU Dortmund tätig.



Rahel Ladwig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 9 - 'Didaktik der Sozialwissenschaften' an der Universität Bielefeld.

Was aber z. B. junge Menschen mit dem zugeschriebenen sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (im Folgenden: SGE) anbelangt, hatte die politisch-demokratische Bildung diese viele Jahrzehnte nicht im Blick. Umgekehrt wurden diese Schüler:innen in der Heil- und Sonderpädagogik oft nicht oder kaum als politisch Interessierte, als Wähler:innen oder als politische Akteur:innen z. B. in Lobbyverbänden und Parteien gesehen. Diese Tendenzen existieren bis heute fort und gehen vielfach einher mit einer Infantilisierung der Personengruppe (vgl. z. B. Jöhnck 2024, S. 83; Ratz/Stegkemper/Ullrich 2020, S. 140). Dies widerspricht entscheidenden Leitzielen sowohl der Sonderpädagogik (Empowerment, größtmögliche Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und aktive gesellschaftliche Teilhabe) als auch der politischen Bildung (Mündigkeit).

Erst in den letzten etwa zehn Jahren hat sich eine heterogene Forschergruppe von politischen Bildungsforscher:innen aus der Politikdidaktik und der Heil- und Sonderpädagogik etabliert, die substantiell zum Thema inklusive politische Bildung und zum Teil zur (inklusiven) politischen Bildung für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (wie auch weiterer Heterogenitätsdimensionen) arbeitet. Projekte wie „Politische Bildung mit allen“ halten dabei fest, dass der sogenannte „Zielgruppenansatz [...] eine wichtige Grundvoraussetzung für das Gelingen von inklusiven politischen Bildungsangeboten sein“ kann (Berliner Landeszentrale für politische Bildung 2024, S. 14; für eine differenzierte Einordnung des Zielgruppenansatzes siehe Jöhnck/Fischer im Forum dieses Heftes). Sie zeigen dabei im Einklang mit den entsprechenden KMK-Empfehlungen und Lehrplänen für den SGE auch auf, dass entgegen dem an anderer Stelle erfolgten abwertenden Framing von „Babynahrung oder Schonkost“ (Besand 2017, S. 14) in der Regel auch die *didaktische Reduktion* oder *Elementarisierung* ein notwendiger Aspekt der Umsetzung politischer Bildung im SGE ist (siehe auch Kapitel 5). Mit solchen förderschwerpunktbezogenen didaktischen

Konstrukten wird nicht automatisch einer Defizitorientierung auf den Leim gegangen (vgl. Besand 2017), sondern vielmehr dafür eingetreten, *die ganz unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von verschiedenen (wiederum in sich heterogenen) Schüler:innengruppen wahr- und ernst zu nehmen*. Das schließt eine ausgeprägte Subjektorientierung keineswegs aus, sondern kann diese besonders stützen.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über ausgewählte Aspekte und Fragen politisch-demokratischer Bildungsarbeit mit Lernenden im SGE. Dabei bezieht sich die Darstellung auf inklusive wie Förderschulsettings.

2. Curriculare Vorgaben für den SGE

Es sei zunächst am Beispiel Nordrhein-Westfalens (MSB NRW 2024) aufgezeigt, dass politische Bildung im SGE eine curriculare Realität ist (vgl. auch Jöhnck 2022). Das Fach Politik gilt im SGE in NRW als Teilbereich des Aufgabenfeldes gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht. Im Bemühen einer Verschaltung mit den in NRW gültigen curricularen Vorgaben für den Sachunterricht der Grundschule und den Fächerverbund Gesellschaftslehre in der Hauptschule, werden als „Inhaltsfelder“ festgeschrieben:

Exkurs: Inklusion

Boger (2015) zeigt, dass in wissenschaftlichen sowie nichtwissenschaftlichen Publikationen der Begriff Inklusion in drei Verständnissen verwendet wird: Inklusion als Empowerment, als Normalisierung oder als Dekonstruktion. In der (inklusiven) politischen Bildung wird Inklusion häufig im Sinne von Empowerment und Normalisierung verstanden, mit dem Ziel „eine bestimmte vulnerable Gruppe zu fokussieren und deren Teilhabe an einer wünschenswerten Normalität zu fordern“ (Jahr 2019, S. 22). Für die Konzeptbildung einer so verstandenen inklusiven politischen Bildung sind (reflexiv genutzte) Konzepte wie die Elementarisierung und generell der Fokus auf „Zielgruppen“ jenseits von Stereotypen bzw. auf dahingehend von Individuen geteilte, spezifische Lernausgangslagen und hier verfügbare Expertise essentiell. Autor:innen, die Inklusion stärker vom Standpunkt der Dekonstruktion aus betrachten, tendieren jedoch eher dazu, für Individualisierung jenseits definierter „Zielgruppen“ zu plädieren (vgl. Zurstrassen 2015; siehe auch Besand im Heft).

Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie			
Schwerpunkt			
Fachlicher Aspekt	Angestrebte Kompetenzen	Entwicklungs-chancen	Verknüpfungsmöglichkeiten
Zivilgesellschaftliche Handlung	<p>Die Schülerin/der Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifiziert die Planung, Durchführung und Evaluation zivilgesellschaftlicher Handlungen (u. a. Herstellung und Verkauf von ökologisch und sozial nachhaltigen Produkten, gemeinschaftliche Aktionen gegen Kinderarmut, Medienproduktionen zu Kampagnen) • beteiligt sich an der Planung, Durchführung und Evaluation zivilgesellschaftlicher Handlungen • plant zivilgesellschaftliche Handlungen, setzt entsprechende Handlungspläne um und evaluiert die Umsetzung • simuliert zivilgesellschaftliche Handlungen ... 	<u>Kognition</u> 4.2–4.4 5.1–5.5 <u>Sozialisation</u> 7.1	<u>UVG-Wirtschaft</u> Handeln als Verbraucherin oder Verbraucher: Reflektiertes Handeln als Verbraucherin oder Verbraucher <u>UVG Hauswirtschaft</u> Nachhaltigkeit im privaten Haushalt <u>HS</u> Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie

Abb. 1: Auszug aus den Unterrichtsvorgaben für den SGE in Nordrhein-Westfalen (Quelle: MSB NRW 2024, S. 82f.)

- Inhaltsfeld 1: Leben in der Demokratie
- Inhaltsfeld 2: Identität und Lebensgestaltung
- Inhaltsfeld 3: Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie (vgl. MSB NRW 2024, S. 59).

„Schwerpunkte“ untergliedern ihrerseits diese Inhaltsfelder, und in jenen Schwerpunkten werden „fachliche Aspekte“ und „angestrebte Kompetenzen“ formuliert. Anhand eines Ausschnitts aus dem Schwerpunkt „Möglichkeiten der zivilgesellschaftlichen und politischen Partizipation“ im Inhaltsfeld 3 (s. o.) sei diese Struktur beispielhaft veranschaulicht:

3. Politische Bildung im Kontext eines „erweiterten“ Bildungsbegriffs

Unterricht im SGE zielt auf die möglichst weitgehende Einlösung fachbezogener Bildungsansprüche. Zugleich muss dieser Unterricht auch auf die individuellen Bedarfe, Anliegen und Impulse der Schüler:innen in den einzelnen Entwicklungsbereichen (Kognition, Kommunikation, Emotionalität und Sozialverhalten, Motorik sowie Wahrnehmung; siehe dazu auch die entsprechende Spalte in Abb. 1) sowie in dem damit zusammenhängenden Feld sogenannter lebensweltbezogener

Kompetenzen (z. B. nach QUA-LiS NRW 2022: „Selbstversorgung – Für sich selbst sorgen“, „Mobilität – Mobil sein“ und „Freizeit – Freizeit und Erholung gestalten“) professionell eingehen (vgl. Jöhnck 2024).

Die Wichtigkeit sowohl der fachlichen Bildungsansprüche als auch jener entwicklungsbezogenen Zielstellungen im Blick, werden etabliert(er) Fächer namentlich von Vertreter:innen der Fachrichtung Geistige Entwicklung explizit auch entwicklungsbezogen konzeptualisiert. Deutliche Schritte in diese Richtung sind auch in Bezug auf den Politikunterricht zu verzeichnen (vgl. Jöhnck 2022, S. 85 ff.). Anknüpfend z. B. an Jöhnck (2024) kann von *dualen Unterricht* gesprochen werden, wenn Unterricht systematisch sowohl fach- als auch entwicklungsbezogen angelegt ist.

Derzeit steht diese duale Perspektive jedoch noch weitgehend unverbunden neben jenen anhaltenden Diskursen in der (inklusiven) Politikdidaktik, die ganz offensichtlich thematische Schnittmengen mit ihr aufweisen: Beispielsweise wird in dem von Baumgardt und Lange herausgegebenen Band „Young Citizens“ (2022) den nachfolgenden – kontrovers verhandelten – Fragen nachgegangen: Wie lässt sich das Verhältnis sozialen

und politischen Lernens konzeptualisieren? Ab wann kann von politischem Lernen die Rede sein? Insbesondere bezugnehmend auf das Verhältnis von *Demokratiepädagogik* und *Politikdidaktik* werden Fragen sozialen auf der einen und politischen Lernens auf der anderen Seite diskutiert. Politikdidaktiker:innen weisen auf die Fehlannahme eines Spill-Over-Effekts von sozialem auf politisches Lernen hin (vgl. Reinhardt 2009), während Demokratiepädagog:innen betonen, dass praktische Alltagserfahrungen mit Demokratie die Basis für demokratische Kompetenzen seien (vgl. Beutel 2011). Demokratiepädagogische, handlungsorientierte Zugänge (z. B. Lernen durch Engagement) bieten im SGE vielversprechende Chancen, der Gesamtheit der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und damit z. B. auch Lernende mit komplexer Behinderung leichter in den gemeinsamen Gegenstand einzubinden. Dennoch kann mit Wöhnig (2020) argumentiert werden, dass Handlungserfahrungen reflektiert und analysiert werden müssen, um Anlass für politische Bildung sein zu können.

Ebenso wird in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert, ob ein enger oder eher ein weiterer, sozialwissenschaftlich fundierter Politikbegriff verwendet werden sollte. Für

Perspektiven auf die praktische Umsetzung im Unterricht...

Die hinsichtlich politischer Bildung zentralste Herausforderung im Unterrichtsalltag im SGE ist die, didaktisch-methodisch vielversprechende Antworten auf die Frage zu erarbeiten, wie genau politische Bildung in diesem Förderschwerpunkt praktisch umgesetzt werden kann, so dass sie bestmöglich *alle* Schüler:innen im SGE erreicht. Das Spektrum der Lernvoraussetzungen für politische Bildung ist im SGE hoch divers (vgl. Stegkemper 2022). Wichtige didaktische Grundsätze poli-

tischer Bildung sind dahingehend neben der *Verschränkung mit Entwicklungsförderung* (siehe Kapitel 2 und 3) eine mithin sehr weitgehende *Elementarisierung* der angezielten politischen Inhalte und Kompetenzen (s.o.), *Handlungsorientierung und Handlungsbezogenheit*, *Lebenswelt- und lebenspraktischer Bezug* sowie *Heterogenitätssensibilität, Differenzierung und Individualisierung*. Jöhnck (2022, S. 77ff.) stellt diese Grundsätze detaillierter als hier möglich dar und thematisiert dabei auch Herausforderungen in der Umsetzung. Diese Grundsätze politischer Bildungsarbeit betreffen nicht allein den SGE, sind aber in diesem Kontext besonders zu gewichten.

5. ...und wissenschaftliche Bezugswissenschaften für das Gelingen

Damit verbunden erweitern sich in der politischen Bildung im SGE die wissenschaftlichen Bezugswissenschaften, die zum praktischen Ge-

lingen notwendig beizutragen haben. Neben dem Anschluss an

- Grundlagen der fachwissenschaftlichen Referenzdisziplinen wie die Soziologie, die Politikwissenschaft oder die Wirtschaftswissenschaften (sozialwissenschaftlich-weiter Politikbegriff; s.o.),
- die Fachdidaktiken Sachunterricht und Politische Bildung und an
- konzeptuelle Meilensteine der inklusiven Pädagogik und Didaktik (z.B. das Konzept des ‚Lernens am gemeinsamen Gegenstand‘ nach Feuser),

ist das über Jahrzehnte in Theorie, Empirie und Praxis gewonnene und sich fortlaufend weiterentwickelnde didaktische Wissen in der Fachrichtung Geistige Entwicklung entscheidend. Das schließt in besonderer Weise auch die Disziplin der Pädagogik und Didaktik bei komplexer Behinderung mit ein.

6. Ausblick

Dieser Beitrag gab einen bildungsortheübergreifenden Einblick in die politisch-demokratische Bildungsarbeit mit Lernenden im SGE. Was Settings im Gemeinsamen Lernen anbelangt, sei hier betont, dass inklusiver Unterricht selbstredend mehr als die sensible Berücksichtigung dieser Lernenden und ihrer jeweiligen, stets ganz individuellen Lernausgangslagen bedeutet – dieser Unterricht muss Angebote und Maßnahmen für ganz unterschiedliche, z. B. auch sehr leistungsstarke Schüler:innen bereithalten, wobei sich hier (aber auch in Förderschulsettings) auch verschiedene Differenzdimensionen intersektional verschränken. Eben wirklich *alle* Lernenden müssen auf ihrem jeweiligen Niveau und ausgehend von ihren jeweiligen Bedarfen und Potenzialen adäquat teilhaben sowie Fortschritte im Kompetenzerwerb machen können. Für die Zukunft scheint es entscheidend zu sein, Lehrkräfte hier bestmöglich durch weitere an Fragen der Praxis anschließende didaktische Theoriebildung und Forschung sowie konkrete unterrichtspraktisch anregende Impulse zu unterstützen.

Exkurs: Demokratiepädagogische Ansätze

Demokratiepädagogische Ansätze sind mit politisch bildendem Fachunterricht zu vernetzen und überdies auch inhärent zu verwirklichen. Gerade im SGE sind die damit eröffneten Bildungs- und Entwicklungsräume von hohem Wert, da hier – auch sehr niedrigschwellig – die Schüler:innen direkt betreffende Themen in der Gemeinschaft und Einrichtung besprochen, Fragen und Probleme geklärt sowie gemeinsame Entscheidungen demokratisch getroffen werden können. Ein potenziell folgenreiches Problem eigener Art stellt in diesem Feld allerdings dar, wenn – wie im folgenden Beispiel – die Schülervertretung in einer theoretisch gänzlich unterbestimmten und unbegründeten Weise mit politischer Teilhabe in Verbindung gebracht wird: „In der SFgE (= Schule mit dem SGE; J.J.; R.L.) in Hessen stellt die ‚Schülervertretung‘ (SV) das Gremium der politischen Teilhabe dar, das meistens auch das erste Instrument politischer Teilhabe ist, mit dem Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Berührung kommen“ (Klamp-Gretschel 2018, S. 36f.). Dem ist entgegenzuhalten, dass politische Teilhabe sich im Zuge politischer Wahlen, der Teilnahme an politischen Demonstrationen oder Petitionen, der Parteimitarbeit oder auch politischer Diskussionen und nur unter sehr spezifischen Umständen – und bloß vermittelt – auch über die SV-Arbeit realisiert. Durch entsprechende, sachanalytisch unzureichende Verquickung der Konzepte wird die so wichtige „Differenzierung von politischer und demokratisch geprägter, lebensweltlicher Partizipation“ (Baumann 2023, S. 55) vernachlässigt. Im Beispiel heißt es weiter: „Durch die Mitbestimmung bei Entscheidungen gelingt es den Mitgliedern der SV, bereits während ihrer Kindheit und Jugend Erfahrungen mit politischen Entscheidungsprozessen zu gewinnen“ (Klamp-Gretschel 2018, S. 37). Es ist jedoch wichtig zu differenzieren, dass es sich hier um demokratisch orientierte und eben nicht schon um politische Entscheidungsprozesse handelt (siehe ergänzend die Kritik Baumanns (2023, S. 25 und S. 55f.) an ähnlichen Fällen fehlender Differenzierung).

Ein so gezeichnetes Bild von SV-Arbeit kann die Gefahr heraufbeschwören, dass die dieses rezipierenden Lehrkräfte fälschlich davon ausgehen, allein mit dahingehenden demokratiepädagogischen Bausteinen schon weitgehend oder gar hinreichend viel für die Vorbereitung der Schüler:innen auf deren politische Partizipation getan zu haben.



Inklusion

Literatur

- Baumann, S. (2023): Politische Partizipation von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn.
- Baumgardt, I./Lange, D. (Hg.) (2022): Young Citizens. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Berliner Landeszentrale für politische Bildung (2024): POLITISCHE BILDUNG MIT ALLEN. https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2024/07/lpb_broschuere-abschlussbericht-2403-09_bf.pdf (12.02.2025).
- Besand, A. (2017): Individuelle Förderung – es ist gar nicht so schwer. Ein Interview. In: WOCHENSCHAU. Politik und Wirtschaft im Unterricht, S. 10–14.
- Beutel, W. (2011): Demokratiepädagogik als eigentliche politische Bildung? In: Goll, T. (Hrsg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts., S. 57–83.
- Boger, M.-A. (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, I. (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 51–63.
- Jahr, D. (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Hözel, T. /Jahr, D. (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 17–35.
- Jöhnck, J. (2022): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – didaktische Grundlagen aus Fachrichtung und Fachdidaktik. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hg.): Politische Bildung im

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion. Frankfurt a.M., S. 75–93.

Jöhnck, J. (2024): Entwicklungsförderung im Unterricht. Didaktische Grundlagen und Praxisbeispiele im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart.

Klamp-Gretschel, K. (2018): Schüler-Vertretung in der SFgE. Politische Teilhabe und geistige Behinderung. In: Lernen konkret 1-2018, S. 36–38.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2024): Unterrichts-

vorgaben für den zieldifferennten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik). https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/411/zdbg_ge_gl_uvorgaben_2024_07_26.pdf (06.02.2025).

QUA-LiS NRW (2022): Unterstützungsmaßnahmen und Hinweise zu den Unterrichtsvorgaben für die Entwicklungsbereiche. <https://schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/6057> (06.02.2025).

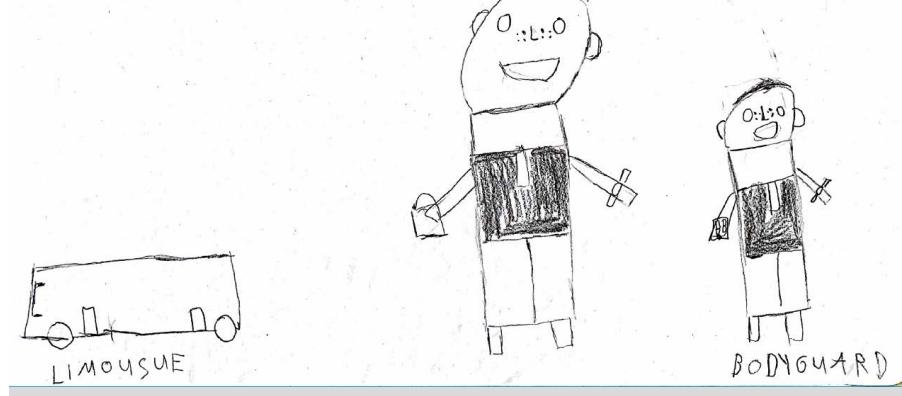
Ratz, C./Stegkemper, J./Ullrich, M. (2020): Didaktik der inklusiven Schulbildung. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 133–149.

Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), S. 860–871.

Stegkemper, J. M. (2022): Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förder- schwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn.

Wohnig, A. (2020): Aus sozialem wird politisches Lernen? Zur Wirkung und Ambivalenz des Demokratie-Lernens. In: Burth, H.-P. (Hg.): Wirkungs- analyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen u.a., S. 115–139.

Zurstrassen, B. (2015): Zielgruppenorientierung. Anstöße zum Weiterdenken – eine Replik. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 110–115.



Zeichnung von Schüler:innen einer 8. Klasse einer Förderschule zur Frage: „So stelle ich mir Politiker:innen vor.“

Dorothee Meyer und Jan M. Stegkemper

Denkanstöße für ein inklusives Politikverständnis zur politischen Bildung für alle

Einleitung

Um einen gleichberechtigten Zugang zu politischer Bildung zu ermöglichen, ist ein inklusiver Politikbegriff erforderlich, der allen Menschen gerecht wird. Der vorliegende Beitrag verfolgt dieses Ziel anhand theoretisch-konzeptioneller als auch empirischer Überlegungen.

sich auch Anknüpfungspunkte bei anderen Autor:innen herausarbeiten ließen.

Schlaglichter auf die bisherige Diskussion des Politikbegriffs

In der Politikdidaktik wurde wiederkehrend diskutiert, welches Politikverständnis zielführende politische Bildung ermöglicht. In den letzten 15 Jahren gewann das Thema insbesondere durch die Debatte um Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung sowie die Zielsetzung inklusiver politischer Bildung – dem Fokus dieses Beitrags – an Relevanz.

Für eine inklusive politische Bildung ist entscheidend, welcher Politikbegriff bestehende Teilhabekräfte abbaut und zugleich die Substanz politischer Bildung wahrt. Hilfreich erscheint dabei die Reflexion unterschiedlich enger bzw. weiter Politikverständnisse. Im weiten Sinne umfasst Politik gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zur Gestaltung des Zusammenlebens und zur Regelung öffentlicher Angelegenheiten – auch außerhalb formeller Institutionen. Mitunter ist dann von ‚Demokratielernen‘ oder ‚sozialem Lernen‘ die Rede. In einem engen Sinne wird Politik hingegen häufig entlang der Trias aus ‚polity‘, ‚politics‘ und ‚policy‘ differenziert (Rohe, 1994), um diese Facetten analytisch zu trennen und gezielter zu bearbeiten.

Über diese etablierte Unterscheidung hinaus wurde – auch bereits bezogen auf inklusive politische Bildung – in den letzten Jahren eine Differenzierung zwischen ‚der Politik‘ und ‚dem Politischen‘ stark gemacht (Gloe/Oeftering 2020, in Anlehnung an die Arbeiten Hannah Arendts). Mit Blick auf das Begriffs-paar lässt sich ebenfalls eine Verbindung zu einem engeren bzw. weiteren Politikverständnis herstellen (Meyer 2023): ‚Die Politik‘ korrespondiert vornehmlich mit einem prozesshaften Geschehen in Institutionen und entlang politischer Inhalte (vgl. ‚polity‘, ‚politics‘ und ‚policy‘). Die Idee ‚des Politischen‘ wiederum hat Anknüpfungspunkte an über institutionalisierte Politik hinausgehende Aushandlungsprozesse und Machtbeziehungen:

Sie „fragt [...] gewissermaßen nach den ‚Wesensmerkmalen‘, die Politik als Politik konstituieren [...]. ‚Das Politische‘ schließt damit auch jene Bereiche ein, die im alltäglichen Leben politische Relevanz entfalten“ (Gloe/Oeftering 2020, S. 88). Gemeinsames Ziel beider Verständnisse ist, Wissen über die Demokratie als Staatsform zu vermitteln. Adressat:innen sollen, im Sinne des Beutelsbacher Konsenses, befähigt werden, ihre Partizipationsrechte selbstbestimmt in Anspruch zu nehmen und demokratische Prozesse kritisch zu reflektieren und zu beeinflussen.

Was beeinflusst politisches Lernen und die politische Teilhabe von Menschen (mit sog. Geistiger Behinderung) – empirische Indizien

In einer explorativen qualitativen Studie wurde untersucht, inwieweit Schüler:innen mit sog. Geistiger Behinderung eine politische Welt wahrnehmen und welches Wissen sie zu einer solchen konstruieren (Stegkemper 2022). Sie unterschieden sich dabei deutlich hinsichtlich ihrer kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten sowie ihrer schuldemokratischen Vorerfahrungen.

Die Studie ergab, dass Schüler:innen mit sog. Geistiger Behinderung durchaus an politischen Themen interessiert sind. Sie verfügen vielfach über differenziert zu beschreibendes politisches Wissen und sie erwerben dieses auch nicht ‚anders‘ als Menschen ohne Behinderung. Das folgende Prozessmodell zeigt, wie die Schüler:innen eine politische Welt vor dem Hintergrund ‚einflussnemender Folien‘ wahrnehmen, die zudem erklärbar machen, warum politisches Wissen in bestimmter Weise aufgebaut wird (Abb. 1; Stegkemper 2022).

Als besonders erklärmächtig zeigte sich die Hintergrundfolie ‚Politisches Handeln ist Sprachhandeln‘ (Stegkemper 2023). Sie bezieht sich auf die Beobachtung, dass sich Politik oftmals in (fach-)sprachlichem Handeln konstituiert bzw. zur Partizipation Sprachhandlungen abverlangt. Auch aus theoreti-



Prof. Dr. Jan M. Stegkemper ist seit 2024 Professor für Pädagogik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.



Prof. Dr. Dorothee Meyer ist seit 2024 Professorin für Heilpädagogik mit dem Schwerpunkt Teilhabe im Erwachsenenalter an der Hochschule Hannover.

Wir fokussieren uns dabei auf Menschen mit sogenannter Geistiger Behinderung, die bis heute im Bereich politischer Teilhabe und Partizipation besonders marginalisiert werden. Unser Anliegen ist, ‚die Politik‘ bzw. ‚das Politische‘ in einer Weise zu bestimmen, die auch dieser Personengruppe gerecht werden kann, ohne zugleich die Substanz politischer Bildung zu reduzieren oder zu simplifizieren. Wir wollen somit kein zielgruppenspezifisches Verständnis entwickeln, sondern Anknüpfungspunkte für einen inklusiven Politikbegriff identifizieren, der die heterogenen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Zugänge aller Menschen gleichermaßen ernst nimmt und einen Bezugspunkt für inklusives politisches Lernen eröffnet.

Aufgrund des beschränkten Umfangs beziehen wir uns vornehmlich auf eigene empirische und didaktische Vorarbeiten, obwohl

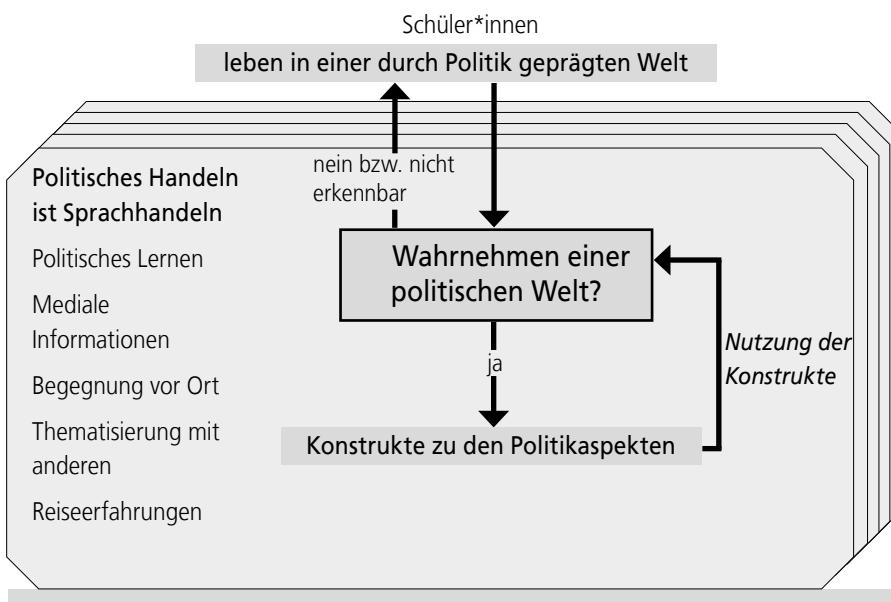


Abb. 1: Die Wahrnehmung einer politischen Welt durch Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Stegkemper, 2022)

scher Perspektive ist mit Blick auf „das Politische“ essentiell, wer das Miteinander *aus-handeln* kann (Meyer 2020; Gloe/Oeftering 2020). Expressive und rezeptive sprachliche Fähigkeiten beeinflussen also, wie Politisches wahrgenommen wird und wie partizipiert werden kann. Dabei ist von sprachlichen Kompetenzen aber nicht ‚einfach‘ auf politisches Wissen zu schließen: In der Studie zeigten auch Befragte mit schwerwiegenden kommunikativen Beeinträchtigungen mitunter wirksame Strategien zur Umgehung sprachlicher Barrieren. So gelang es Schüler*innen u.

B. dem Feld des Sports, differenzierte politikbezogene Aussagen zu formulieren (Stegkemper 2023, S. 408). So erzählte z. B. ein Schüler mit Blick auf ein Bild der damaligen Bundeskanzlerin, diese habe „noch drei Jahre Vertrag“.

Neben dem hier exemplarisch hervorgehobenen Einfluss sprachlicher Verfasstheit zeigten sich in der Studie auch weitere relevante Einflüsse: (bislang oft verwehrte) politische Bildung, die (Nicht-)Verfügbarkeit medialer Informationen bzw. einer (Nicht-)Thematisierung mit Personen im Umfeld (Abb. 1).

Die einflussnehmenden Folien decken sich zudem mit Befunden aus dem inklusionsorientierten Seminar „Gemeinsam lernen: Politik und Inklusion“, welches seit 2014 an der

Leibniz Universität Hannover bzw. seit 2025 an der Hochschule Hannover jährlich durchgeführt wird. In dem Seminar lernen Studierende und Erwachsene mit sog. (Geistiger) Behinderung gemeinsam über Politik und Inklusion (Meyer 2020). Menschen mit sog. (Geistiger) Behinderung weisen dabei immer wieder auf erlebte Bildungsbenachteiligung hin, wie das Zitat eines Teilnehmers aus dem Jahr 2025 illustriert: „Weil es oft an Förderschulen ist, dass nicht so viel beigebracht wird, wie bei dem Seminar in der Uni“.

Eine seminarbegleitende Interviewstudie zeigte – ebenso wie Stegkempers (2022) Studie – dass die Differenzkategorie Behinderung keinen eindeutigen Einfluss auf politisches Wissen oder Handlungsfähigkeiten hat (Meyer/Spickschen/Hellinge 2021). Teilnehmer*innen mit sog. Geistiger Behinderung zeigen sich als durchaus politisch handlungsfähig und engagiert, was sich z. B. durch Engagements in Beiräten, als Parteimitglied oder durch aktivistisches Handeln spiegelt. So berichtete ein Teilnehmer des aktuellen Seminar durchgangs: „[Ich] engagiere mich eigentlich auch schon selber. Ich habe einen Blog auf Instagram, so ein kleines Netzwerk von verschiedenen Einrichtungen und Leuten. Und ich merke, dass Inklusion eigentlich auch noch gar nicht so verwirklicht ist (...). Und ich sag immer, Inklusion braucht Demokratie und Demokratie braucht Inklusion.“

Andere bemängeln aber auch geringe oder gar keine politischen Einflussmöglichkeiten – dies zeigt sich aber ebenso für teilnehmende Studierende ohne Behinderung.

Bezüglich sprachlicher Kompetenzen zeigen sich ebenfalls analoge Befunde zur zuvor besprochenen Studie: Einschränkungen der expressiven Sprache können zu schlagwortartigen Wissensäußerungen („CDU“, „SPD“, „Landrat“) oder zu assoziativ wirkenden Aussagen führen („Deutschland haben wir gemacht und Wahlen und im Krieg [...] auch noch gemacht“). Politische Bilder*innen stehen somit häufig vor der Herausforderung, sprachlich Schwieriges zu entschlüsseln und den Kern von Aussagen angemessen aufzufreien.

Gezielte ‚Begriffsübertragungen‘ aus alltäglichen Lebensbereichen (Stegkemper 2022) sind deshalb auch Teil der didaktischen Konzeption des Angebots „Gemeinsam lernen“. Sie werden genutzt, ohne fachlich unzulässig zu parallelisieren, um den Erfordernissen eines möglichst konkreten Zugangs für die Zielgruppe zu entsprechen: So wird z. B. Politik als öffentliches Handeln bzw. Aushandeln von Regeln des Zusammenlebens u. a. ausgehend vom Zusammenleben in einer WG oder Wohngruppe erklärt (Meyer/Dreyer/Holetzek 2017). Durch angeleitete Reflexionen der Gruppenprozesse im Seminar werden dabei eigene Aushandlungsprozesse, Interessenvielfalt, Kompromissfindung und Macht konkret erfahr- und erklärbar (Meyer 2020).

Folgerungen für ein inklusives Politikverständnis

Angesichts des Diskurses um den Politikbegriff und unsere empirischen Befunde ist es wichtig, enge und weite Politikverständnisse nicht gegeneinander auszuspielen, sondern zu verzähnen: Alltägliches soziales bzw. demokratisches Lernen in einem politisch weiteren Sinne kann zu einem bedeutsamen Anknüpfungspunkt für politisches Lernen im engeren Sinne werden bzw. eine relevante Lernvoraussetzung bedeuten (Stegkemper 2022; Meyer 2023). Erfahrungen von Gruppenaushandlungen, Beziehungsgestaltung und Selbstwirksamkeitserleben durch das Äußern der eigenen Meinung erweisen sich auch als politisch relevant. „Das Politische“ als Kern politischen Handelns zu identifizieren

und als Ausgangspunkt einer Bildung für alle zu verstehen, birgt somit großes Potenzial (Gloe/Oeftering 2020).

Bei der ‚Verzahnung‘ eines engen und weiten Politikverständnisses geht es uns zugleich nicht um ein ‚Aufweichen‘ oder naives ‚Gleichsetzen‘ der Verständnisse. Ansonsten entstünden Gefahren, dass Menschen mit sog. Geistiger Behinderung mit einem ‚Politikunterricht light‘ oder ‚sozialem Lernen‘ abgespeist bzw. politische Bildner:innen unzulässig von Handlungsdruck befreit werden könnten. ‚Politische‘ Bildung liefet damit Gefahr zum Etikettenschwindel zu werden und nicht zu wirksamer Teilhabe zu ermächtigen.

Vor diesem Hintergrund schließen wir unseren Beitrag mit sechs Denkanstößen für politische Bildner:innen und die weitere Diskussion:

1) Barrieren politischer Partizipation entstehen nie allein auf Seiten der Person mit sog. (Geistiger) Behinderung, sondern im Zusammenspiel mit ‚Gelegenheitsbarrieren‘ (Beukelman/Mirenda 2013) auf Seiten des Umfelds. Die beschriebenen Herausforderungen sind somit auch Ausdruck mangelnder Sensibilität politischer Bildner:innen für Interessen und Kompetenzen der Zielgruppe. Im Sinne einer ‚Erziehung der Erzieher‘ (Pfeffer 1988) müssen wir eigene Grenzen bei der Entschlüsselung von Äußerungen und der Aufbereitung politischer Lerngegenstände hinterfragen.

2)

Mit Blick auf die Elementarisierung politischer Lerninhalte müssen sich „politisch Bildende [...] etwas trauen“ (Ratz/Stegkemper/Ullrich 2020, S. 143) und womöglich auch Grenzen des sachlich Vertretbaren ausloten (Detjen 2011), um wirklich allen Lernenden eine Auseinandersetzung mit politischen Bildungsinhalten anzubieten.

- 4) Mit Blick auf das Ziel einer politischen Partizipation aller ist auch nötig, an Empowerment zu denken, also bestehende Machtstrukturen zu hinterfragen und die Selbstvertretung Betroffener zu fördern. Frühe politische Partizipationserfahrungen dürfen sich deshalb nicht auf eine ‚Spielpunkt-Demokratie‘ beschränken. Es geht darum, Lernenden echte Entscheidungen zuzutrauen und sie echte Auswirkungen erleben zu lassen.
- 5) Dabei ist für manche Personen an Assistenz im Sinne einer ‚Übersetzungsleistung‘ zu denken, sei es für die Person selbst oder im Austausch mit der Lerngruppe, mit politischen Akteur:innen und in gesellschaftlichen Diskursen. Politisch Lehrende und Wissenschaftler:innen müssen Räume eröffnen: Es geht darum, die Partizipationsfähigkeiten von Menschen mit sog. Geistiger Behinderung hör- und erlebbar zu machen – in Workshops und Publikationen aber auch durch partizipative Forschung.
- 6) Zentral ist dabei, auch fortbestehende Machtstrukturen klar zu benennen und nicht zu verdecken, z.B. durch gemeinsame Reflexionen des Gruppenprozesses, der -rollen und Metakommunikation über die Art der Zusammenarbeit (Meyer 2019).

Literatur

- Antor, G./Bleidick, U. (2016): Bildung. In: Dederich, M./Beck, I./Bleidick, U./Antor, G. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis., Stuttgart, S. 18–28.
- Beukelman, D. R./Mirenda, P. (Hg.) (2013): Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs. Baltimore.
- Detjen, J. (2011): Elementarisierung. Grundsätzliche Überlegungen zur Brauchbarkeit eines didaktischen Schlüsselbegriffs für die politische Bildung. In: Frech, S. (Hg.): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung. Siegfried Schiele für seine Verdienste um die Didaktik politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 207–240.
- Gloe, M./Oeftering, T. (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung, Bonn, S. 87–132.
- Meyer, D. (2019): Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen, Bad Heilbrunn.
- Meyer, D. (2020): Arbeiten in inklusiven Gruppen. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung, Bonn, S. 169–192.
- Meyer, D. (2023): Politikdidaktik und Demokratiepädagogik als Zugänge in der (inklusiven) politischen Bildung und Forschung. In: Grummt, M. et al. (Hg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn, S. 110–116.
- Meyer, D./Dreyer, S./Holetzek L. (2017): Einfach POLITIK: Einmischen. Mitentscheiden. Über das Mitmachen in der Demokratie. Heft in einfacher Sprache. Bonn.
- Meyer, D./Spickschen, L./Hellinge, T. (2021): Teilhabe durch inklusive politische Bildung: zum Politikbegriff von behinderten Menschen und Studierenden. In Gemeinsam Leben, 2021 (3), S. 144–152.
- Pfeffer, W. (1988): Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg.
- Ratz, C./Stegkemper, J. M./Ullrich, M. (2020): Didaktik der inklusiven Schulbildung. In: Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung, Bonn, S. 133–149.
- Rohe, K. (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken. Stuttgart.
- Stegkemper, J. M. (2022): Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderfokus geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn.
- Stegkemper, J. M. (2023): „Und dann tun die Politiker diskutieren...“ Menschen mit kognitiven und kommunikativen Beeinträchtigungen in einer sprachlich-abstrakten politischen Welt. In: Grummt, M. et al. (Hg.), Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn, S. 403–411.



Inklusion und politische Bildung – zwei Perspektiven

Anja Besand

Politische Bildung ist für alle Menschen.

Ich glaube kaum, dass dieser Satz viel Widerspruch erzeugen kann. Die schwierige und möglicherweise auch strittige Frage ist, wie dieser Satz Wirklichkeit werden kann. Denn politische Bildung hat von jeher das Problem, dass sie nicht alle Menschen erreicht. In den vergangenen Jahren – vielleicht sogar Jahrzehnten – haben wir uns in der politischen Bildung deshalb Gedanken gemacht, welche besonderen Zielgruppen wir nicht erreichen und wie spezialisierte Bildungsangebote für diese Zielgruppen aussehen können. Das ist nachvollziehbar und auch durchaus lobenswert, in der Praxis ergibt sich in diesem Zusammenhang aber ein doppeltes Problem.

Problem Nr. 1: Nahezu jeder Versuch, in diesem Prozess eine Zielgruppe zu definieren, ist mit Zuschreibungen verbunden. Eine Gruppe wird als besonders bildungsbedürftig markiert. Warum brauchen arbeitsbetroffene Menschen oder Menschen aus dem ländlichen Raum mehr und andere Angebote zur politischen Bildung? Ich weiß schon – Sie denken jetzt: weil sie bislang keinen Zugang hatten. Weil es sehr viel mehr Angebote in den urbanen Zentren gibt als in der Fläche – und das ist ein guter Grund – aber das ist nur ein Teil der Wahrheit. Wir

engagieren uns als politische Bildung auch deshalb seit einiger Zeit im ländlichen Raum, weil wir die Wahlstatistiken kennen und uns deshalb Sorgen machen. Genau da wird es allerdings problematisch. Denn politische Bildung ist kein Instrument, mit dem wir auf Wahlen einwirken können und sollten. Hinzu kommen die klassischen Vorstellungen, die in vielen Zielgruppenbeschreibungen stecken. Als (politisch) bildungsbedürftig werden nämlich selten Akademikerinnen beschrieben, sondern Menschen mit niedriger formaler Bildung. Wir machen in diesem Zusammenhang selten spezialisierte politische Bildungsangebote für IT-Ingenieur*innen, Start-up-Unternehmer*innen oder höhere Verwaltungsangestellte. Wir machen Angebote in sozialen Brennpunkten, für Geflüchtete oder Jugendliche in prekären Lebenslagen. Okay, das ist zugespielt – wir machen natürlich viel mehr.

Es gibt aber noch ein Problem Nr. 2: Je stärker wir über Zielgruppen nachdenken, je schärfer wir diese definieren und je besser es uns gelingt, Bildungsangebote genau auf deren Bedarfe hin abzustimmen, desto exklusiver werden sie. Exklusiv für die, die wir in diesem Zusammenhang eben im Blick haben. Das widerspricht allerdings unserer ursprünglichen Intention, politische Bildung inklusiver zu gestalten und an alle Menschen zu adressieren. Das ist ein Dilemma, aus dem sich nur schwer herausfinden lässt.

Natürlich kann es sinnvoll sein, Bildungsangebote auf spezifische Bedarfe hin abzustimmen. Das stimmt auch – und gerade, wenn die Bildungsanbieter*innen durch ein spezifisches Angebot selbst lernen möchten, welche Bedarfe und Interessen es in einem Bereich gibt, der bislang nicht bedient werden konnte. Langfristig kann es darum allerdings nicht gehen. Langfristig ist es für die politische Bildung wichtig, über die Gestaltung von Angeboten Menschen in die Lage zu versetzen, unterschiedliche Perspektiven und Möglichkeiten kennenzulernen. Das gelingt nicht in sozialen Containern, sondern nur in offenen Räumen.

In der **John-Dewey-Forschungsstelle für die Didaktik der Demokratie** plädieren wir deshalb dafür, sich von einer zielgruppenspezifischen politischen Bildung mehr und mehr zu lösen und sich stattdessen mit einer raumbezogenen politischen Bildung zu beschäftigen. Politische Bildung sollte dringend nach Räumen Ausschau halten, in denen sich unterschiedliche Menschen begegnen können und gemeinsam an unterschiedlichen Fragen arbeiten. Politische Bildung im Supermarkt, in der Hundeschule oder im Waschsalon – das stellen wir uns spannend vor. Und dass das gelingen kann, haben wir in Explorationen dieser Räume auch schon gezeigt. Das kann gerne nachvollzogen werden über unseren YouTube-Kanal.

Johannes Jöhnck und Christian Fischer

Inklusive Politische Bildung muss spezifische Zugänge ermöglichen.

Damit die Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung gelingen kann, ist es entscheidend, neben grundlegendem allgemein- und fachdidaktischem Wissen auch spezifisch(er)e Perspektiven und Wissensbestände situationsangemessen und bedarfsoorientiert zu berücksichtigen (bspw. im Kontext von Migration in Bezug auf DaZ sowie hinsichtlich vielfältiger etablierter Konzepte im Kontext von Behinderung und Beeinträchtigung etc.). Es muss um eine inklusive Bildung gehen, die auch diese Expertise explizit in sich vereint, um in der Praxis vor Ort allen Lernenden bestmöglich gerecht werden zu können. Strukturen und die Praxis müssen sich immer in einer Weise anpassen, dass die Ansprüche auf Teilhabe eines jeden Individuums bestmöglich eingelöst werden können.

Wenngleich sich die inklusive *politische* Bildung, schulisch wie außerschulisch, im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses selbstverständlich der Berücksichtigung der Bedarfe *aller* Lernenden widmet, richten wir unsere weiteren Ausführungen *exemplarisch* auf die Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe, genauer: im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, aus.

Wenn von diesen aktuell (noch) vorwaltenden rechtlichen Differenzsetzungen der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe ausgegangen wird, so geschieht dies selbstverständlich problembewusst, d.h. wohlwissend, dass es sich um Konstrukte mit immer wieder auch negativen Begleiterscheinungen und Folgen handelt, z.B. das Fremd- und Selbstbild der so etikettierten Lernenden betreffend. Jedoch werden damit aktuell auch spezifische Ressourcen für die Begleitung, Förderung und Bildung angesichts erhöhten Bedarfs gesichert (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma), explizit auch im inklusiven Unterricht.

Beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung handelt es sich um einen sog. ziel-differenten Bildungsgang, für den in den Bundesländern eigene Richtlinien und Lehrpläne bestehen und für den umfassende Erfahrungen und Wissensbestände verfügbar sind, die Lernenden mit bestimmten kogni-

tiven Voraussetzungen Lernen und Bildung ermöglichen. Wenn nun in einer inklusiven politischen Bildung richtigerweise jegliche bislang marginalisierten Zielgruppen berücksichtigt werden sollen, diese dabei aber unendifferenziert nebeneinander gestellt werden, vergibt sie wichtige Ressourcen, die zum Gelingen inklusiver Bildung beitragen können: Erfordert doch adäquate Bildung für „zielgleich“ unterrichtete Schüler:innen mit starker Sehbeeinträchtigung andere didaktische Entscheidungen als für Lernende im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.

Bei aller wichtigen und notwendigen inklusiven Ausrichtung ist es wichtig, „Unterschiede bei diesen Unterschieden“ nicht zu nivellieren. Wie ist es bspw. didaktisch im Unterricht zu berücksichtigen, wenn Kinder ohne Lautsprache mit einem Talker kommunizieren (Unterstützte Kommunikation)? Wie schafft man es, Schüler:innen mit komplexer Behinderung an – häufig sehr voraussetzungsreicher – politischer Bildung zu beteiligen? Wie kann im inklusiven Fachunterricht begleitend zu fachlichen Zielen auch der je förderschwerpunktbezogen immer wieder erforderliche gezielte Kompetenzaufbau in den Entwicklungsbereichen (z.B. Emotionalität, Motorik, Sprache) stattfinden? Manche dieser Fragen beziehen sich auf mehrere sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe zugleich; andere – wie die Frage der verstärkt erforderlichen Elementarisierung komplexer politischer Inhalte oder die des Umgangs mit fehlender Schriftsprache – in besonderer Weise auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das sind didaktisch-methodische Fragen, der man sich in einer Konzeption inklusiver politischer Bildung zu stellen hat. Sie drängen sich – wenngleich einzelfall-abhängig in unterschiedlichen Maßen – auf und harren der Beantwortung.

Deshalb ist inklusive politische Bildung, soll sie Schüler:innen beispielsweise im Schwerpunkt Geistige Entwicklung adäquat berücksichtigen, auch unter Einbezug der Expertise der sonderpädagogischen Fachrichtung Geistige Entwicklung zu konzeptualisieren und umzusetzen – und zwar in Planung, Durchführung und Reflexion gleichermaßen. Diese stellt nämlich diejenige akademische Disziplin dar, die sich seit Jahrzehnten mit entsprechenden Unterstützungs-, Bildungs-

und Teilhabebedarfen und pädagogisch-didaktischen Antworten darauf beschäftigt. Es ist selbstverständlich zu begrüßen, wenn Fachdidaktiken auch abseits sonderpädagogischer Erkenntnisse Konzepte zum Umgang mit Heterogenität entwickeln oder übernehmen. In einer inklusiven politischen Bildung gleichwohl (auch) von „Zielgruppen“ – wenn man diesen Begriff so verwenden will – und der betreffenden professionellen Expertise entsprechender wissenschaftlicher Disziplinen auszugehen und hier auch auf gesicherte Kooperationen z.B. von Politiklehrkräften an allgemeinen Schulen mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zu vertrauen, steht der Inklusion keinesfalls automatisch entgegen, sondern ist immer wieder eine Voraussetzung dafür, dass der Unterricht für *alle* gelingt. Daneben dürfen von einer Fachdidaktik generell nicht die vielen Schüler:innen in Förderschulen weitgehend aus der eigenen Verantwortlichkeit ausgeklammert werden – sind gerade auch diese nicht per se eine eigene „Zielgruppe“?

Wohlbemerkt: Es gibt gute Gründe, mit Konzepten von sogenannten Zielgruppen ob ihrer zahlreichen Gefahren kritisch umzugehen. Zu nennen sind hier z.B. Defizitorientierung, Stigmatisierung, Blindheit für die Individualität des/der Einzelnen in den Zielgruppen, Exklusionspraktiken, Übersehen von intersektionalen Verschränkungen, historische und geographische Diskontinuität von Kategorien wie augenfällig z.B. beim Förderschwerpunkt Lernen, Paternalismus, einseitige sonderpädagogische oder sonst wie disziplinäre Deutungsmacht bzgl. Inklusion. Auf der anderen Weise besteht allerdings die Gefahr des Verleugnens notwendiger spezifischer Expertisen; und damit ein Verschenken wertvoller Ressourcen für die inklusive Politikdidaktik, wenn bestehende zielgruppenspezifische Expertise unberücksichtigt bleibt.

Anmerkung

Aus Platzgründen haben wir in Absprache mit den Autor:innen auf Fotos und biografische Angaben verzichtet.



Didaktische Werkstatt

Beate Rosenzweig, Julian Schärdel und Kristin Müller

„Nicht ohne uns!“ – Reden. Diskutieren. Entscheiden.

„Ein modularisiertes Seminarkonzept für inklusive politische Bildung“

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 wurde das Recht auf politische Teilhabe, die Förderung von gesellschaftlicher Chancengleichheit und die Überwindung von Diskriminierung als menschenrechtlich verpflichtend etabliert (vgl. UN-BKR 2006). Der normative Anspruch gleichberechtigter gesellschaftlicher und politischer Teilhabechancen für Menschen mit Beeinträchtigungen ist heute weitgehend umstritten. Erst in jüngster Zeit hat das Bundesverfassungsgericht die Bedeutung rechtlicher Gleichstellung und gleichberechtigter Teilhabe mit der Einführung eines „inklusiven Wahlrechts“ unterstrichen (vgl. BVerfG 2019). Auch wenn sich gesellschaftliche Teilhaberechte und -chancen in den letzten Jahrzehnten deutlich erweitert haben, so bleiben gezielte politische Bildungsangebote für junge Menschen mit Beeinträchtigungen bis heute eher die Ausnahme. „Politische Bildung“, so heißt es im 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter, „förderst die Fähigkeit zu politischer Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen. Dies gilt uneingeschränkt auch für junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen“ (KJB 2020, S. 68). Gleichzeitig fehlt es „in der Breite an Erfahrungsberichten ebenso wie an übertragbaren Anregungen, Impulsen und Konzepten“ (KJB 2020, S. 490).

Das hier vorgestellte Seminarkonzept der Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute e.V. nimmt diesen Befund auf und versteht sich in erster Linie als Anregung für ein breiteres zielgruppengerechtes Angebot. Es soll politische Bildner:innen und Multiplikator:innen darin bestärken, mehr politische Bildungsan-

gebote für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen anzubieten und sich so auf den Weg zu mehr inklusiver politischer Bildung zu machen. Dem Autor:innenteam ist bewusst, dass es sich bei dem Konzept nicht um ein inklusives Angebot im Sinne eines gemeinsamen Lernens handelt. Die gezielte Unterstüt-



Quelle: <https://www.ost-west-institute.de/projekte>

Prof. Dr. Beate Rosenzweig (links) ist stellv. Leiterin des Studienhauses Wiesneck und Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute

Dr. Julian Schärdel ist Studienleiter am Studienhaus Wiesneck und Projektkoordinator der Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute.

Kristin Müller (rechts) ist Studienleiterin an der Europäischen Akademie Otzenhausen.

zung der Teilnehmer:innen mit besonderem Förderbedarf wird vielmehr als ein erster Schritt hin zu mehr inklusiver politischer Bildung für junge Menschen angesehen.

Entwicklung und Schwerpunkte

Seit 2021 ist das Thema „Inklusion“ eines der Schwerpunktthemen der Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute, einem Zusammenschluss von neun Einrichtungen der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Das modularisierte Seminarkonzept ist das Ergebnis einer zweijährigen Zusammenarbeit eines interdisziplinären Teams aus den Mitgliedseinrichtungen und wurde im Rahmen des Kinder- und Jugendplans vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Die enthaltenen Methoden wurden in Pilotprojekten in der Praxis mit unterschiedlichen Gruppen erprobt und die Erfahrungen und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe in der Ausarbeitung berücksichtigt.

In einer der wenigen wissenschaftlichen Publikationen zu „Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung“ heißt es wie folgt: „Eine Kernaufgabe inklusiver politischer Bildung ist das Empowerment von Menschen, für die das Verstehen politischen Geschehens in besonderem Maße erschwert ist und somit auch der Erwerb von Kompetenzen als Voraussetzung für politische Beteiligung. [...] Neben dem Empowerment [ist] das Erlernen des politischen Diskurses in heterogenen Gruppen ein weiteres Kernanliegen inklusiver politischer Bildung“ (Meyer et al. 2020: 12). In Anlehnung an diese Definition zielt das Konzept zunächst darauf ab, die Teilnehmer:innen in der Wahrnehmung ihrer eigenen kommunikativen Kompetenzen zu bestärken und diese zu erweitern, um anschließend durch das Kennenlernen und Erleben demokratischer Partizipationsmöglichkeiten eine aktive gesellschaftliche und politische Teilhabe zu fördern. Der Fokus auf die Vermittlung grundlegender kommunikativer und argumentativer Fähigkeiten liegt darin begründet, dass Kommunikation der Schlüssel für die eigene politische Meinungs- und Urteilsbildung ist. Oft sind bereits sprachliche und sprecherische Barrieren der Grund, weshalb sich Menschen mit Beeinträchtigungen oder besonderem Förderbedarf nicht stärker in demokratische Prozesse einbringen können.

Aufbau des Seminarkonzepts

Das vorliegende Seminarkonzept umfasst ein Kapitel mit allgemeinen Einstiegs- und Kennenlernmethoden sowie drei inhaltliche Module. Je nach Zielgruppe kann jedes Modul als eigenständige Einheit durchgeführt werden, oder es werden alle drei Module aufeinander aufbauend angeboten. Jedes Modul beinhaltet eine genaue Zielbeschreibung, eine umfassende Sammlung an Seminar- und Übungsmaterialien sowie jeweils Vorschläge und Tipps zur Durchführung. In dem Seminarkonzept finden sich sowohl neue als auch bewährte Methoden, die für die Zielgruppe angepasst wurden. Die Vielzahl der für jedes Modul vorgestellten Übungen lässt eine individuelle inhaltliche und methodische Anpassung an die Bedürfnisse und Interessen sowie Fähigkeiten und Möglichkeiten der Teilnehmer:innen zu.

Das erste Modul „Jetzt rede ich!“ beschäftigt sich mit den Grundlagen der Kommunikation sowie der Reflexion des eigenen Sprechens und der eigenen Sprache. Die zentralen Zielsetzungen dieses ersten Moduls sind das Selbstvertrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu stärken, die eigene Körpersprache bewusst wahrzunehmen, stimmliche Fähigkeiten weiterzuentwickeln und schließlich eigene Interessen zu formulieren und zu vertreten. Die vorgeschlagenen Übungen können je nach den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer:innen ausgewählt und vertieft werden. Es geht darum, jede:n Einzelne:n in den eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu bestärken und sich gegenseitig zu ermutigen, Neues zu wagen, aber auch individuelle Grenzen zu respektieren. Je nach Zielgruppe können körpersprachliche und/oder stimmliche Schwerpunkte gesetzt werden. Darauf aufbauend lassen sich zum Abschluss des Moduls unterschiedliche Sprech- und All-

tagssituationen vertieft in Rollenspielen und szenischen Übungen erproben.

Das Ziel des zweiten Moduls „Jetzt diskutiere ich!“ ist es, die Bedeutung von Diskussionen und Streitgesprächen zu reflektieren, die Zuhörfähigkeit zu fördern und das Selbstvertrauen in die eigene Meinungsäußerung zu stärken. Zudem lernen die Teilnehmer:innen argumentative Strategien anzuwenden, um ihre Interessen überzeugend zu vertreten. Zu Beginn des Moduls tauschen sich die Teilnehmer:innen über die Bedeutung von Meinungsvielfalt und Streit aus und erleben in Gesprächs- und Positionierungsübungen, wie sie ihre eigenen Perspektiven einbringen und gleichzeitig anderen Meinungen wertschätzend begegnen können. Dabei zielen die Methoden darauf, Meinungsvielfalt in Gesprächen als konstruktiv und bereichernd zu erleben. Im weiteren Verlauf des Moduls wird spielerisch erarbeitet, wie Sichtweisen überzeugend begründet und mit Argumenten gestützt werden können. In kleinen Diskussionsübungen zu lebensnahen Themen werden die erlernten Strategien schließlich praktisch angewendet und eingeübt.

Im Modul „Jetzt entscheide ich!“ werden die Teilnehmer:innen dazu angeregt, aktiv für ihre eigenen Interessen einzutreten und an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit und die Möglichkeit der Veränderung durch aktive Teilhabe zu entwickeln. Zu Beginn reflektieren die Teilnehmer:innen, in welchen Bereichen ihres Lebens sie bereits täglich Entscheidungen treffen. In einem zweiten Schritt geht es darum, das Bewusstsein für eigene Wünsche und Interessen zu fördern und darüber nachzudenken, in welchen Bereichen sie gerne mehr Einfluss nehmen und Veränderungen herbeiführen würden. Daran anschließend

Modul 1:
Jetzt rede ich!



Modul 2:
Jetzt diskutiere ich!



Modul 3:
Jetzt entscheide ich!





wird anhand eines Quiz sowie Alltagsbildern und -gegenständen über grundlegende Freiheits- und Teilhabe-Rechte gesprochen, bevor es im letzten Teil des Moduls um die Frage geht, wie die Teilnehmer:innen konkret für ihre Rechte eintreten können. Anhand einer digital gestützten Entscheidungsgeschichte lernen sie unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten kennen und probieren einige davon abschließend in Kleingruppen spielerisch aus.

Den drei Modulen schließen sich mögliche Ablaufpläne für etwa vier- bis fünfstündige Seminareinheiten an. Jedes Modul kann dabei entweder vollständig an zwei Seminartagen durchgeführt werden oder mit ausgewählter Schwerpunktsetzung an einem Tag.

Voraussetzungen

Die vorgeschlagene Gruppengröße liegt bei etwa zehn Personen. Allerdings kann diese je nach Zusammensetzung der Teilnehmer:innen auch variieren und ist unter anderem davon abhängig, ob die Seminarleitung allein oder durch ein Team übernommen wird. Vorkenntnisse in der Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sind keine zwingende Voraussetzung für die Durchführung der Module. Grundlegend ist allerdings, dass sich die Teilnehmer:innen bei der Entscheidung für das Seminarangebot und bei der Vorauswahl der Module selbst aktiv einbringen können. Eine gemeinsame Vorbereitung, die Vermittlung und konkrete Ausgestaltung des Seminars sowie der damit verbundenen Zielsetzungen in Einfacher Sprache sind die Grundvoraussetzungen da-

für, dass die Teilnehmer:innen als selbständige Akteur:innen der politischen Bildung ernst genommen werden. Notwendig ist eine enge Zusammenarbeit und gemeinsame Planung mit den entsprechenden Kooperationspartner:innen der jeweiligen Einrichtungen wie Werkstätten, Förderschulen oder Ausbildungsbetriebe. Sie sollten aktiv in die Seminare einbezogen werden und, wenn möglich, als Unterstützung zur Seite stehen. Da Tagesstrukturen für die Zielgruppe häufig eine wichtige Rolle spielen, sollte man diese, soweit wie möglich, bei der Seminarplanung mitberücksichtigen. Die Durchführung der Module selbst ist dabei weitgehend ortsunabhängig. Wichtig sind ein barrierefreier Zugang und ein großer Seminarraum, in dem aktive Übungen möglich sind.

Erfahrungen

In Gesprächen mit den kooperierenden Einrichtungen wurde immer wieder deutlich, dass es bisher kaum Weiterbildungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigungen gibt, besonders mit dem Schwerpunkt der politischen Bildung. Dementsprechend wurde das Konzept seitens der Einrichtungen mit großer Offenheit angenommen. Die Teilnehmer:innen zeigten sich in den Seminaren sehr motiviert und engagierten sich mit großer Begeisterung. Trotz der großen Heterogenität der Gruppen war es möglich, alle Beteiligten aktiv miteinzubeziehen, da die Methoden je nach Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe flexibel ausgewählt und umgesetzt werden können. Die vielfältigen und gut verständlichen Illustrationen sowie die Aufbereitung der Materialien in Einfacher bzw. Leichter Sprache ermöglichen die aktive Mitgestaltung. Wichtig ist es, die Flexibilität der Seminarplanung auch während der Durchführung beizubehalten, um im Seminarverlauf auf die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppe eingehen zu können. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden auf die Seminarmodule waren entsprechend bisher sehr positiv. Viele waren von sich selbst überrascht und gaben an, mit Spaß, die eigenen Grenzen überschritten und sich selbst als politisch Handelnde erfahren zu haben. Die Teilnehmenden haben damit das zum Ausdruck gebracht, was auch unsere Erfahrungen mit dem Seminarprojekt zeigen: Es ist in jeder Hinsicht bereichernd, die eigene Perspektive zu erweitern und sich in neue

Räume vorzuwagen. Für alle, die diesen Impuls aufgreifen wollen: Das vollständige Seminarprojekt findet sich zum Download unter

<https://www.ost-west-institute.de/projekte>



Literatur

Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca-10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, letzter Zugriff 31.03.2025.

Bundesverfassungsgericht (2019): Urteil vom 15. April 2019, verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2019/04/qs20190415a_2bvq002219.html?nn=147192, letzter Zugriff 31.03.2025.

Katheder, D./Kronet, L. (2020): Demokratie und ich. Bausteine für eine inklusiv ausgerichtete politische Bildung – Band 1 der Arbeitsbuchreihe ‚Wie geht Demokratie‘. Akademie Caritas-Pirckheimer-Haus/Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungsarbeiten, verfügbar unter: <https://www.aksb.de/themen/projekte/wie-geht-demokratie/arbeitsmaterialien>, letzter Zugriff 10.09.2024.

Meyer, D./Hilpert, W./Lindmeier, B. (Hg.) (2020): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, verfügbar unter: file:///C:/Users/schae/Downloads/Grundlagen-Praxis-inklusiver-pol-Bildung_ba_SR10230.pdf, letzter Zugriff 27.03.2025.

UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006); verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschueren_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=21, letzter Zugriff 27.03.2025.



DVPB aktuell

IMPULS

Pilotmonitor politische Bildung – Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung

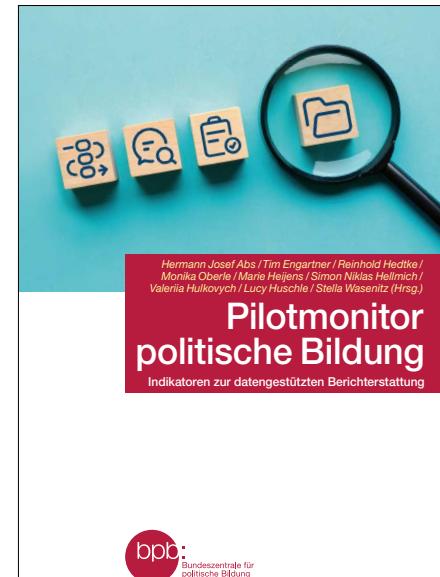
Autorengruppe *Monitor politische Bildung**

In den letzten Jahrzehnten ist es politischen Bildnerinnen und Bildnern kontinuierlich gelungen, die Notwendigkeit für das Feld der politischen Bildung zu begründen. Zu den zentralen Argumenten zählt etwa das Erfordernis, Demokratie immer wieder neu erlernen, verteidigen und weiterentwickeln zu müssen. Man kann sich jedoch nicht darauf verlassen, dass es auch zukünftig gelingt, allein mit derartigen Argumentationsmustern der politischen Bildung erforderliche Ressourcen zu sichern. Ein System von Indikatoren, das besonders relevante Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse regelmäßig präsentiert, kann die öffentliche Aufmerksamkeit und die politische Unterstützung für politische Bildung nachhaltig fördern. Ein solches Monitoring muss zentrale Bildungsbereiche wie Schule, Hochschule, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung sowie außerschulische Bildung einschließen. Es bietet dem Feld die Chance, durch eine kontinuierliche, indikatorenbasierte Selbstbeschreibung ein differenziertes Bild von politischer Bildung zu erzeugen. Professionspolitisch spricht viel dafür, eine Indikatorisierung, die im politisch-administrativen Raum immer häufiger als Voraussetzung der Mittelvergabe eingefordert

wird, selbst in die Hand zu nehmen, statt dies anderen Professionen zu überlassen.

Der *Pilotmonitor politische Bildung* bietet ein Set von Indikatoren, die ein differenzierteres Bild der politischen Bildung zeichnen. Dies kann angesichts der Breite, Tiefe und Vielfalt des Feldes politischer Bildung weder umfassend noch vollständig sein. Der *Pilotmonitor* entwirft 48 Indikatoren zu Ressourcen, Angeboten, Bildungsprozessen und Ergebnissen der politischen Bildung. Er deckt noch nicht alle Bereiche des Bildungssystems ab, erfasst aber mit Schulen (Sekundarstufe), Hochschulen, Lehrkräftebildung und non-formaler Bildung exemplarische Bereiche und macht die Vielfalt des Feldes im Ansatz sichtbar. Der Monitor ermöglicht eine differenziertere Diskussion, indem er etwa Defizite in der Ausstattung mit Ressourcen und Personal, Unterschiede in Curricula und Ausbildungsinhalten oder bei gesetzlichen Grundlagen offenlegt. Dieser Monitor ist ein Pilot, also ein methodisch organisierter Versuch, und zeigt deshalb auch die Chancen und Grenzen der Berichterstattung auf, die aus der aktuellen Datenlage resultieren.

Die Ergebnisse des Pilotmonitors spiegeln eine erwartungsgemäß sehr heterogene



Landschaft politischer Bildung in Deutschland wider. Man sieht etwa im schulischen Bereich, dass nur wenige Bundesländer für das Ankerfach der politischen Bildung Stundentkontingente vorsehen, die einen durchgehenden Unterricht in der Sekundarstufe I ermöglichen. Im Einzelnen findet man erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern, Schularten und Bildungsbiografien. Die für die Sekundarstufe I vorgesehenen Kontingente

schwanken beispielsweise zwischen weniger als drei Wochenstunden und Spitzenwerten von neun Stunden, je nach Schulart und Bundesland. Für Lernende in stark fragmentierten instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen mit hohem Risiko der Ausbildungslosigkeit kann der Zugang zu schulischer politischer Bildung zusätzlich eingeschränkt sein. Anhand der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein kann der Pilotmonitor zeigen, wie man Merkmale der Unterrichtsqualität und demokratiefördernder Schulkultur in ein Monitoring einbeziehen kann.

Die Analyse des Hochschulbereichs belegt die eingeschränkten Möglichkeiten, sich gezielt für eine professionelle Tätigkeit in der politischen Bildung zu qualifizieren. Insbesondere für die außerschulische politische Bildung fehlt es an strukturell verankerten Qualifizierungswegen, die Professionalisierung des Personals ist bislang kaum institutionell verankert. Während für das schulische Lehramt klare Ausbildungsstrukturen existieren, zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen – etwa hinsichtlich Zugangsvoraussetzungen, Angebotsdichte und inhaltlicher Ausrichtung. Zwar nimmt die Zahl der Bachelorabschlüsse im Ankerfach politische Bildung zu, doch stagnieren oder sinken die für den Vorbereitungsdienst relevanten Abschlüsse, je nach Schulform teils deutlich. Zudem ist die soziale Selektivität weiterhin hoch: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund sind nach wie vor unterrepräsentiert.

In der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung erweist sich der zunehmend häufiger auftretende Quer- und Seiteneinstieg im Vergleich zur regulären Lehrkräfteausbildung als inhaltlich defizitär. Viele Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger haben keine ausreichende fachdidaktische Ausbildung, was sich negativ auf die Unterrichtspraxis auswirken kann. Gleichzeitig fehlen Angebote zur kontinuierlichen Weiterbildung, um die Qualifikation des Lehrpersonals langfristig zu sichern. Auch die zweite und dritte Phase leiden unter inhaltlichen Mängeln: Themen wie Werte und Rechte sowie Soziales werden kaum behandelt, während internationale Themen überrepräsentiert sind. In gymnasialen Curricula steht das Thema Demokratie stärker im Fokus, während in nicht-gymnasia-

len Schulformen Diversität dominiert. Auch für die zweite und dritte Phase fehlen umfassende Daten zur Qualität der Lehrkräftebildung und zur Umsetzung der Curricula. Fortbildungen haben im Bereich der politischen Bildung eine besonders große Relevanz, stoßen aber nur auf eine geringe Nachfrage, was eine hohe Ausfallquote verursacht.

Das Feld der außerschulischen politischen Bildung ist angesichts der Trägervielfalt durch eine enorme Heterogenität der Daten im Hinblick auf Gelegenheitsstrukturen, Prozesse und Ergebnisse charakterisiert. Zudem bestehen weitreichende Datenlücken. Dies erschwert Vergleiche zwischen Trägern, Regionen und im Zeitverlauf sowie das Aufstellen allgemeingültiger Aussagen. Für die erforderliche Eingrenzung des Feldes fokussiert der Pilotmonitor zum einen zehn Kernakteursgruppen und zum anderen die öffentlichen Finanzierungsströme auf Bundes- und Landesebene. Die einzelnen Indikatoren zeigen u.a.: Die Vergütung der Lehrenden in der außerschulischen politischen Bildung liegt unter dem Niveau, das diese aufgrund ihrer formalen Qualifikation und ihrer Aufgaben eigentlich erreichen könnten. Die Dichte der Akteure und Bildungsräume variiert regional deutlich. Die Covid-19-Pandemie hat zu einem Digitalisierungsschub geführt. Obwohl viele Angebote prinzipiell offen zugänglich sind, wird eine annähernd gleiche Bildungsteilhabe aller Bevölkerungsgruppen nicht erreicht.

Aus den Ergebnissen des Pilotmonitors können Implikationen für Bildungspolitik, Forschung und Praxis abgeleitet werden. In der Forschung besteht ein dringender Bedarf, die Datenlage zu verbessern und weitere Indikatoren zu entwickeln. So fehlen z.B. Indikatoren zu den Interessen der (potenziell) Teilnehmenden an politischen Bildungsveranstaltungen. Indes wird schon heute deutlich, dass die Berichterstattung Entwicklungen in der politischen Bildung empirisch begleiten kann. Die Indikatoren schaffen nicht nur mehr Transparenz, sondern auch neue Reflexions- und Argumentationsmöglichkeiten. Dies mag mitunter Diskussionen auslösen und nicht durchweg auf Zustimmung stoßen, weil z. B. Transparenz im Einklang mit berechtigten institutionellen Interessen aus guten Gründen unterschiedlich bewertet werden kann. Gleichwohl bieten die Ergebnisse eine Gelegenheit, in einen Austausch über die

Gelingensbedingungen politischer Bildung zu treten.

Ergebnisse des Pilotmonitors legen es nahe, die Professionalisierung des Bildungspersonals zu stärken. Dazu gehört die Entwicklung verbindlicher Mindeststandards für die Umfänge und Inhalte der Aus- und Weiterbildung, die zugleich die Vielfalt der Traditionen und Kulturen im Feld anerkennen müssen. Man braucht institutionalisierte Qualifizierungswege für die außerschulische politische Bildung und die gezielte Förderung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern. Zudem sollte man die Angebote der politischen Bildung stärker an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ausrichten und Strategien entwickeln, um die Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen zu sichern.

Aus der Sicht der Autorinnen und Autoren des Pilotmonitors kann ein datenbasiertes Monitoring der politischen Bildung dazu beitragen, schon lange bestehende Herausforderungen besser zu adressieren. Denn eine indikatorenbasierte Berichterstattung zur politischen Bildung legt Grundlagen für informierte Entscheidungen, stärkt die öffentliche Aufmerksamkeit und erhöht die politische und administrative Responsivität. Zudem kann sie die institutionelle Problemlösungskapazität durch empirische Erfassung der Bedarfe politischer Bildung erhöhen, Datendefizite aufzeigen und bei den Akteuren eine konsistenter Datengenerierung anstoßen.

**Hermann Josef Abs, Tim Engartner, Reinhold Hettke, Monika Oberle, Patrik Geloneck, Marie Heijens, Simon Niklas Hellmich, Lucy Huschle, Louise Ohlig*



BERICHTE

Mecklenburg-Vorpommern

Runder Tisch politische Bildung

Der Runde Tisch politische Bildung, zu dem der Landesverband MV alljährlich einlädt, bietet ein Gesprächsforum für die aktuellen Herausforderungen und Vorhaben der politischen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern. Der Einladung folgend trafen sich am 19. Juni 2025 verschiedene Träger der politischen Bildung im Bundesland im Dokumentationszentrum Prora am historischen Ort in der Anlage des geplanten „KdF Seebades Rügen“.

Den ersten Impuls des Tages setzte die ehemalige Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Brandenburg, Dr. Martina Weyrauch. In ihrem Vortrag widmete sie sich der Frage, worin eigentlich der Kern der politischen Bildung besteht. Dies erläuterte sie an der in Brandenburg etablierten Förderpraxis der Landeszentrale für Projekte der politischen Bildung und merkte dabei auch kritisch an, dass aus dem Zeitgeist heraus entwickelte Vorhaben häufig diesen Kern verfehlten.

Nach einer angeregten Diskussion über die Inhalte des Impulses nutzten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zum Austausch über Herausforderungen, sowie aktuelle und künftige Vorhaben der politischen Bildung in MV. Dabei standen zunächst die geplanten Aktivitäten zur Begleitung der Landtagswahl im nächsten Jahr im Mittelpunkt. Die Vorstellung konkreter Vorhaben wie etwa die Erstellung von Materialien über Parteiprogramme und Kandidaten bot die Möglichkeit, eine gemeinsame Koordination der verschiedenen Projekte zwischen den Trägern anzubauen. Darüber hinaus bereitete den Beteiligten die aktuelle Herausforderung der Schulen im Land im Umgang mit rechtsextremen und rechtspopulistischen Vorfällen Sorge. Seit längerer Zeit nehmen die außerschulischen Anbieter für politische Bildung in diesem Bereich eine sehr hohe Nachfrage der Schulen nach Projekten wahr, die kaum noch abgedeckt werden können. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Schulen selbst resilient und handlungsfähig aufgestellt werden können, um mit dieser Herausforderung professionell umzugehen.

Der Tag endete mit einer Führung durch den historischen Ort des geplanten „KdF Seebades Rügen“ und einer Vorstellung des Dokumentationszentrums als Lernort. Zum Abschluss verabredeten sich die Teilnehmenden zur nächsten Auflage des Runden Tisches politische Bildung MV.

Benjamin Moritz

Berlin

#aktiveSchüler_innen2025

Der Landesverband Berlin der DVPB zeichnete zum neunten Mal in Folge aktive Schüler:innen für ihr politisches Engagement aus. In diesem Jahr lautete das Thema: „Überall Krisen, Kriege und Konflikte – politisch aktiv für ein demokratisches Miteinander!“

Der Preis wurde am 09.07.2025 in der Landeszentrale für politische Bildung unter der Patenschaft der Bildungssenatorin Katharina Günther-Wünsch und gemeinsam mit dem Landesschüler:innenausschuss (LSA) Berlin übergeben. In diesem Rahmen wurden auch die engagierten Mitglieder des LSA, die dieses Jahr ausscheiden, verabschiedet und geehrt. Besonders erfreut hat uns, dass die Veranstaltung von vielen jungen Menschen, ihren Familien und Lehrkräften besucht wurde.

Die Auszeichnung ist mit einem Preisgeld in Höhe von 200 EUR dotiert, welches von der DVPB Berlin zur Verfügung gestellt wurde. Die Jury beschloss, neben dem ausgeschriebenen Preis noch zusätzlich zwei Engagementpreise zu vergeben:

Der Hauptpreis ging an 24 Schüler*innen der 6a der Grundschule am Barbarossaplatz für ihre vielseitige Beschäftigung damit, die Erinnerung an das Leben von acht Menschen jüdischen Glaubens, von Berliner*innen und Nachbar*innen, wieder aufzuleben zu lassen. Die Klasse hat ausführlich recherchiert und organisiert, um am 23. Mai eine Zeremonie zu gestalten, bei der neue Stolpersteine in der Lindauer Straße 8 in Berlin-Schöneberg verlegt wurden, und bei der sogar Nachfahren der Verfolgten aus den USA eingeladen werden konnten. Ein solches Projekt erfordert eine ausführliche Spurensuche und Auseinandersetzung mit der Geschichte vor Ort und mit den Lebenswegen dieser Menschen: Die Schüler*innen haben Biografien gelesen, Stammbäume und Plakate erstellt. Die Verlegungszeremonie und die Gedenkveranstaltung an der Grundschule wurden mit Lesungen, Reden, Musik und Gesprächsrunden ausgestaltet. „Unser Ziel ist es, dass diese Menschen nicht vergessen werden. Wir wollen zeigen, dass sie einmal Teil unserer Nachbarschaft waren – mit ihren Familien, Träumen und Hoffnungen. Es ist uns wichtig, dass so etwas nie wieder passiert“, so die Worte von Pia und Alma. Das Auswahlkomitee war sehr beeindruckt von diesem anspruchsvollen Projekt

der Erinnerung, welches einzelne Menschen und ihre Lebenswege würdigt und ihr Fehlen in der Nachbarschaft und der Stadt, die ihr Zuhause war, sichtbar und betrauerbar macht.

Die *PolitiKIDS*, zehn engagierte Jugendliche aus dem Wahlpflichtkurs „Mitreden, Mitentscheiden – so funktioniert Demokratie“ der Finow-Grundschule bekam einen der beiden Engagementpreise. Der Kurs hat mit beeindruckender Eigeninitiative die U18-Wahl an ihrer Schule organisiert. Sie haben Informationsmaterialien erstellt, Gespräche geführt, Fragen beantwortet und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler motiviert, ihre Stimme abzugeben.

Ihr Ziel war es: Demokratie erlebbar machen, Mitbestimmung stärken und zeigen, dass jede Stimme zählt, auch vor dem offiziellen Wahlalter. Dass sogar eine benachbarte Grundschule beteiligt war, zeigt, wie weitreichend ihr Engagement gewirkt hat.

Einen weiteren Engagementpreis erhielten die Schülervertreter:innen Karl Schaper, Lilly Beaucamp, Matthias Studtmann, Nina Kobierski und Pauline Berger aus dem Bezirk Steglitz-Zehlendorf für ihr außergewöhnlich schnelles, wirkungsvolles und solidarisches Handeln im Zuge der haushaltsbedingten Kürzungen im Bildungsbereich. Die Gruppe initiierte einen offenen Brandbrief an den Regierenden Bürgermeister, die Bildungssenatorin und den Finanzsenator von Berlin, um auf die drastischen Folgen der Haushaltssperre für Schüler:innen aufmerksam zu machen. Innerhalb kürzester Zeit gelang es ihnen, 70 Schülervertretungen aus verschiedenen Bezirken und Schulformen Berlins zu informieren, zu überzeugen und hinter dem Schreiben zu versammeln – eine eindrucksvolle Demonstration demokratischer Selbstorganisation. Ihr Ziel: Die Wiederaufnahme von Klassenfahrten und insbesondere von Gedenkstättenfahrten wie nach Sachsenhausen oder Auschwitz, die durch die Haushaltssperre abgesagt oder nicht mehr finanziert wurden. Ihr Engagement zielt auf mehr als eine Rücknahme der Kürzungen – es war ein Einsatz für politische Bildung, Erinnerungsarbeit und demokratische Teilhabe.

Die Vorstellung der Preisträger:innen sowie Fotos der Preisverleihung finden sich auch auf der Landesverbandsseite dvpb-berlin.de

Erik Flach, Maximilian Lorenz und Myoung-Le Seo



Schüler*innen der 6a der Grundschule am Barbarossaplatz

Foto: Anna Schnepper

Bremen

Fachaustausch zur politischen Bildung

Am 23.01.2025 beschloss die Bremische Bürgerschaft nach Antrag der rot-rot-grünen Regierungskoalition die Einrichtung eines zentralen Demokratietages an allen Schulen im Land Bremen. Der Bremer Landesverband hat daraufhin eine Stellungnahme an die Senatorin für Kinder und Bildung sowie eine Einladung zum Fachgespräch an die bildungspolitischen Sprecher:innen aller Fraktionen geschickt, um den Beschluss und seine Konsequenzen für die politische Bildung an und außerhalb von Schulen zu diskutieren. Anfang Juni fand ein offener und konstruktiver Austausch zwischen den bildungspolitischen Sprecher:innen Miriam Strunge (Die Linke), Falko Bries (SPD) sowie Yvonne Averwerser (CDU) und Vertreter:innen des Bremer Landesverbandes statt. Anlässlich des Beschlusses diskutierten wir unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung von politischer Bildung an Schulen sowie die aus Sicht des Landesverbandes dafür unbedingt notwendigen strukturellen Bedingungen: Sicherung und Gewährleistung des politischen Fachunterrichts, entsprechende Professionalisierung aller Lehrkräfte sowie die Schaffung von festen Ansprech- und Verantwortungsstrukturen zur Förderung politischer Bildung und demokratischer Schulentwicklung an den Schulen. Alle Gesprächsteilnehmer:innen betonten die Notwendigkeit, dass ein Demokratietag keinesfalls als punktuelle Intervention fungieren sollte, sondern im Idealfall mit der gesamten Schulgemeinschaft zur Präsentation und Diskussion der Ergebnisse von längeren und eingebetteten politischen Bildungsprozessen genutzt werden sollte. Die DVPB Bremen plant einen solchen Fachaustausch zur politischen Bildung mit den bildungspolitischen Sprecher:innen jährlich zu wiederholen.

Sarah Göhmann
dvpb-bremen

Foto: Claudia Froböse



Von links: Yvonne Averwerser (CDU), Falko Bries (SPD), Miriam Strunge (Die Linke) sowie Jan Thorweger, Sarah Göhmann, Claudia Froböse, Regina Piontek und Lynn Henry König (Mitglieder der DVPB-Bremen).

Hamburg

Aktuelles aus dem Hamburger Landesverband

Der Fachverband für Geschichts- und Politiklehrkräfte in Hamburg vertritt als Landesverband der DVPB und der VGD, historisch gewachsen, sowohl Hamburger Geschichts- als auch Politiklehrkräfte. Diese Form bündelt die Interessen beider Fächer und ermöglicht es, dass sie, obwohl Hamburg ein kleines Bundesland hinsichtlich der Bevölkerungszahl ist, von einem Verband vertreten werden, der über eine angemessene Mitgliedsstärke verfügt. In Hamburg wird zudem die Fachlehrerschaft in der zweiten Phase für beide Fächer ausgebildet und an Hamburger Schulen besteht die Praxis, dass Lehrkräfte beide Fächer unterrichten.

Im Vorstand sind Verantwortlichkeiten für die beiden Fachrichtungen festgelegt. Dazu gehört die Konstellation Erste/r und Zweite/r Vorsitzende/r, wobei einer der beiden einen Schwerpunkt bei der DVPB und der/die andere beim VGD hat. Der Verband betrachtet viele Aspekte der Gemeinsamkeiten beider sozialwissenschaftlicher Fächer und setzt sich gleichzeitig mit den Spezifika der beiden Fächer auseinander.

In den letzten Jahren hat sich der Landesverband intensiv in den Prozess der Neugestaltung der Hamburger Bildungspläne für die Fächer politischer Bildung an Gymnasien und Stadtteilschulen eingebracht und den Dialog mit politischen Entscheidungsträgern sowie Fachreferenten gesucht. In diesem Rahmen fanden mehrere Sitzungen statt, in denen die Mitglieder des Verbands ihre Perspektiven und Anliegen darlegten und woraufhin eine Stellungnahme verfasst wurde. Der Verband sprach sich darin beispielsweise gegen die Abschaffung eines eigenständigen Semesters „Internationale Politik“ in der Sekundarstufe 2 aus. Hinsichtlich der ausgewiesenen Themen wurde gefordert, den großen Umfang

zu reduzieren und die notwendige Verflechtung mit fachdidaktischen Zugängen deutlich zu betonen. Außerdem wurde u.a. darauf hingewiesen, dass eine Entkopplung von Analyseinstrumenten von Inhalten nicht fachdidaktischen Standards entspricht. Leider gab es während der Erstellung der aktuellen Bildungspläne entgegen der bisherigen Tradition und ohne erkennbaren Grund keine aktive Beteiligung des Landesverbands in den Arbeitskommissionen für die Fächer der politischen Bildung, sondern nur eine nachträgliche Anhörung. Der Verband strebt an, an der nächsten Revision der Bildungspläne aktiv in den Arbeitskommissionen mitzuwirken.

Der Professor für die Fachdidaktik sozialwissenschaftlicher Fächer der Universität Hamburg war bislang Mitglied des Vorstandes. Die Fachleiterinnen und Fachleiter für die Fächer der politischen Bildung am Landesinstitut für Lehrerbildung werden regelmäßig zu Vorstandssitzungen eingeladen und nehmen an diesen teil. Der Verband pflegt dadurch einen Austausch, was die Ausbildung von Lehrkräften in der Ersten und Zweiten Phase betrifft.

Ein weiterer Aspekt der Arbeit des Verbands ist die Mitarbeit bei der Organisation und Durchführung von Fortbildungen und Fachtagungen in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung in Hamburg und mit der Hamburgischen Bürgerschaft. Der Verband war beispielsweise beteiligt an Fachtagungen im Hamburger Rathaus mit den Titeln „Politikunterricht in und für Hamburg“ (2018) und „#transformations – Politik- und Geschichtsunterricht in Zeiten globaler Menschheitsherausforderungen“ (2022). Der Vorstand steht in Kontakt mit der Bürgerschaftskanzlei für eine weitere Fachtagung im Jahr 2026.

Auf politischer Ebene führte der Verband persönliche Gespräche mit dem Senator für Schule und Berufsbildung, der bis 2024 im Amt war. Es ist vorgesehen, diese Gespräche mit der gegenwärtigen Amtsinhaberin fortzuführen.

Der Verband versteht sich als aktiver Teil der politischen Bildung Hamburgs und wird sich in der Zusammenarbeit mit allen daran Beteiligten, dafür einsetzen, die Unterrichtsfächer im Hamburger Bildungssystem auch zukünftig angemessen zu würdigen und die Interessen der Lehrkräfte zu vertreten.

Dr. Stephan Benzmann,
Landesverband Hamburg

Hessen

5. Hessischer Politiklehrkräftetag

Politische Bildung für alle – Teilhabe und Inklusion in polarisierten Zeiten

Donnerstag, 30. Oktober 2025, 9–16 Uhr
Evangelische Akademie, Frankfurt
Römerberg 9, 60311 Frankfurt

Kosten:
15 Euro (DVPB-Mitglieder)
30 Euro (Nichtmitglieder)

Anmeldung erforderlich bis 10. Oktober 2025:

www.evangelische-akademie.de/63180
Kontakt: Frauke Schneider, Tel. 069 17 41 526-27
schneider@evangelische-akademie.de

Schulen sollen Orte gelebter demokratischer Werte sein und Diskriminierung vermeiden. Politische Bildung soll Menschenrechte, Demokratie und Pluralismus vermitteln und dabei inklusiv sein und Teilhabe ermöglichen. Die Herausforderungen, die sich dabei stellen, sind vielfältig und anspruchsvoll. Doch im Alltag fehlt oft die Zeit, sie zu thematisieren und kollegial zu bearbeiten. Gleichzeitig erleben viele Lehrkräfte, dass demokratische Werte als Grundlage ihrer Arbeit zunehmend infrage gestellt werden – zum Beispiel wenn inklusive Bildung im öffentlichen Diskurs als „Ideologieprojekt“ diffamiert wird. Der Politiklehrkräftetag möchte durch verschiedene Workshops praxisnah und konkret die Herausforderungen einer inklusiven und diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung adressieren und (angehende) Fachkräfte aus Schule und außerschulischen Einrichtungen unterstützen, politische Bildung für alle anzubieten:

- Wie können wir politische Bildung so gestalten, dass sich alle angesprochen fühlen – ungeachtet von Merkmalen wie Behinderung, sozialer und ethnischer Herkunft, Geschlecht, Gender und sexueller Orientierung?
- Welche praktischen Methoden und didaktischen Zugänge ermöglichen inklusiven Politikunterricht?
- Welche Rolle spielen Kooperationen mit Akteuren der außerschulischen Jugendbildung?
- Wie beeinflussen Diskriminierungserfahrungen den Zugang zu politischer Bildung – und was bedeutet das für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung?
- Was heißt es für uns als Lehrkräfte, inklusiv zu unterrichten? Wie und was können wir von Schulen mit Förderschwerpunkten lernen?

DVPB Hessen

Nordrhein-Westfalen

Besuch von Yoshitaka Terada in Deutschland



Ph.D. Yoshitaka Terada an der Universität Münster

Ph.D. Yoshitaka Terada hat zum wiederholten Mal Deutschland besucht, um die Politische Bildung in Deutschland zu analysieren. Wie auch schon in den vergangenen Jahren wurde der Aufenthalt in Deutschland vom Landesverband NRW organisiert.

Neben der Hospitation von Unterricht und Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen lag dieses Jahr der Schwerpunkt auf der ersten Phase der Lehrkräftebildung: Während der GPJE Jahrestagung vom 12.–14. Juni 2025 in Gießen konnten viele Fachdidaktiker:innen interviewt werden und in der Woche darauf fachdidaktische Lehrveranstaltungen in Bachelor- und Masterstudiengängen hospitiert werden. Im Kolloquium der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften von Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg stellte Herr Terada seine Forschungsschwerpunkte vor, die sich vor allem mit der Frage der gelingenden kognitiven Aktivierung politischer Bildungsprozesse beschäftigten, aber auch mit der Frage, wie die zunehmende gesellschaftliche Polarisierung Politische Bildung herausfordert.

Landesforum der DVPB NW 2025

Am 10.11.2025 findet das jährliche Landesforum der DVPB NW in Bielefeld statt. Das diesjährige Treffen der Mitglieder und aller andern an politischer Bildung Interessierter trägt den Titel: „Migration – jenseits von Krise und Chance“ und setzt sich in den Workshops mit Fragen der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Migrationsgesellschaft auseinander.

Alle Interessierten sind herzlich eingeladen und können sich mithilfe des QR-Codes bzw. des Links (s.u.) weiter informieren und anmelden.



<https://dvpb-nw.de/landesforum-der-dvpb-nw-2025/>

Oliver Krebs

Bayern

Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2025

Bereits zum sechsten Mal wurde am 04. Juli 2025 der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ des Landesverbands Bayern der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V. im Bayerischen Landtag verliehen. Der Landesverband hatte sich dazu entschlossen, auch in diesem besonderen Abiturjahrgang 2025 (Übergang vom achtjährigen zum neunjährigen Gymnasium) den Wettbewerb durchzuführen, obwohl bei einer deutlich kleineren Anzahl an Abiturientinnen und Abiturienten in Bayern auch eine geringere Beteiligung zu erwarten war. Unterstützt wurde der Verband in seiner Entscheidung insbesondere vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und von der Akademie für Politische Bildung Tutzing. Erfreulich ist, dass sich auch 2025 wieder ca. 10% aller Absolventen mit ihren Arbeiten für den Abiturpreis der DVPB bewarben, obwohl es insgesamt in Bayern nur 100 Gymnasien gab, an denen Abiturprüfungen durchgeführt wurden.

Landtagspräsidentin Ilse Aigner als Schirmherrin des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ und Kultusministerin Anna Stolz zeichneten im Beisein von Prof. Dr. Ursula Münch, Direktorin der Akademie für Politische Bildung in Tutzing, zwei Abiturientinnen und einen Abiturienten aus, die sich in herausragender Weise in ihren Seminararbeiten mit aktuellen Themen aus den Bereichen Politik und Gesellschaft auseinandergesetzt haben.

Zu Beginn der Veranstaltung im Akademiesaal des Maximilianeums richtete sich Kultusministerin Anna Stolz beeindruckt an die Preisträgerinnen und den Preisträger: „Der Abiturpreis „Politik und Gesellschaft“ würdigt Eure herausragenden wissenschaftlichen Arbeiten. Es ist eindrucksvoll zu sehen, wie fundiert Ihr Euch mit zentralen Fragen unserer Zeit auseinandersetzt. Jede der ausgezeichneten Arbeiten zeugt von Neugier, Genauigkeit und einem tiefen Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Wer so denkt und schreibt, stellt die richtigen Fragen und zeigt echten Weitblick. Herzlichen Glückwunsch und ich danke Euren Lehrkräften für deren fachlich fundierte Begleitung.“

Landtagspräsidentin Ilse Aigner betonte: „Sie, die Preisträgerinnen und der Preisträger, haben mit Ihren Arbeiten bewiesen, dass Sie eine Stimme sein wollen, mit der Sie den Unterschied machen können. Das zeichnet Sie als Demokratinnen und Demokraten aus und dieser Preis zeichnet herausragende Leistungen aus. Ihre Eltern, Ihre Lehrer und vor allem die Preisträgerinnen und der Preisträger selbst können sehr stolz auf sich sein. Ich bin es jedenfalls. Ich gratuliere Ihnen zu Ihrem außerordentlichen Erfolg!“

Eine in diesem Jahr etwas verkleinerte Jury des Landesverbands Bayern der DVPB, heuer überwiegend bestehend aus Lehrkräften, wählte aus den eingereichten Arbeiten drei herausragende aus. Bewertet wurden insbesondere die Problemorientierung, der aktuelle Bezug, eine multiperspektivische Vorgehensweise, ein eigenständiges, kritisches politisches Urteil, ein erkennbarer Anteil an Eigenaktivität im Verhältnis zur Quellenarbeit, die Anwendung von sachgerechten Recherchemethoden sowie die

überzeugende Formulierung eines plausiblen Ergebnisses.

Diese Einzelkriterien konnten jeweils mit maximal 15 Punkten, der erkennbare Anteil von Eigenaktivität sogar mit bis zu 30 Punkten bewertet werden. Insgesamt war eine Maximalpunktzahl von 120 Punkten möglich. Die Bewertung der Arbeiten erfolgte in einem zweifachen Verfahren: zuerst in der Einzelbeurteilung von Zweier-Teams, die dann ihre „Topfavoriten“ in die Schlussrunde der End-Jury gaben.

Der erste Preis wurde mit 300 Euro prämiert, der zweite Preis mit 200 Euro, der dritte Preis mit 100 Euro; zudem gab es für jeden einen Gutschein für die Teilnahme an Angeboten der Politischen Akademie Tutzing.

Auffallend war in diesem Jahr die relativ hohe Anzahl an eingereichten Seminararbeiten aus dem Fachbereich Wirtschaft und Recht, während in den letzten Jahren die Fächer Politik und Gesellschaft, Geschichte und Religion dominierten.

Vor der Übergabe der Urkunden und Preise durch Landtagspräsidentin Ilse Aigner, Kultusministerin Anna Stolz und Prof. Dr. Ursula Münch würdigte Prof. Dr. Stefan Rappenglück die Seminararbeiten der Preisträgerinnen und des Preisträgers im Einzelnen. Abgerundet wurde die gelungene Veranstaltung

durch ein kleines Catering, bei dem sich Preisträger, deren Eltern sowie begleitende Schulleitungen und Lehrkräfte in Gesprächen mit geladenen Gästen austauschen konnten. Anwesend waren u. a. RDin Dr. Constanze Grothen und MRin Susanne Raab (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), Dr. Andrea Taubenböck (Wertebündnis Bayern), Marietta Hoffmann (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen), Christian Schroth (Bayerischer Jugendring) und Prof. Dr. Peter Hampe (Ehrenvorsitzender des LV Bayern der DVPB).

Nach der Veranstaltung konnten Interessierte an einer Führung durch den Bayerischen Landtag und durch die DenkStätte Weiße Rose im Gebäude der Ludwig-Maximilians-Universität teilnehmen.

Die Preisträger 2025 (in alphabetischer Reihenfolge):

Amelie Fuchs (Christoph-Jacob-Treu-Gymnasium Lauf an der Pegnitz): zweiter Preis

Zukunft der deutschen Krankenhäuser (Leitfach Wirtschaft und Recht)

Jan Philipp Lechler (Gymnasium Leopoldinum Passau): erster Preis

Der Große Austausch (Leitfach Geschichte)

Martha Westerhoff (E.T.A Hoffmann-Gymnasium Bamberg): dritter Preis

Das bedingungslose Grundeinkommen. Wunsch und Wirklichkeit (Leitfach Wirtschaft und Recht)

Genauere Informationen zu den prämierten Seminararbeiten finden Sie auf unserer Homepage www.dvpb-bayern.de unter der Rubrik „Abiturpreis“ im Artikel „Verleihung des Abiturpreises „Politik und Gesellschaft“ 2025.“

Uta Lechner



Bund

Künstliche Intelligenz und Entgrenzung der sozialen Medien – Herausforderungen für Demokratie, Gesellschaft und politische Bildung

Die Entwicklung und die Nutzung von Systemen Künstlicher Intelligenz (KI) gehen mit einer immensen Auswirkung auf Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur einher. Offen ist, in welche Richtung diese geht: Entsprechend werden gesellschaftliche und politische Forderungen nach einer stärkeren Reglementierung von KI teils als dringend notwendig, teils als innovations- und fortschrittlich markiert. Kennzeichnend ist allenfalls, dass die etablierten Vorstellungen von wissenschaftlicher Erkenntnis, von gesellschaftlichem Diskurs und demokratischem Regieren aufgrund des wachsenden Gebrauchs von KI mittelfristig zur Disposition stehen. KI beeinflusst zudem bereits heute zentrale Bereiche des gesellschaftlichen Lebens.

KI-Systeme werden zunehmend als „unsichtbare Akteure“ wahrgenommen, die Entscheidungen und Interaktionen beeinflussen und gleichzeitig normative Vorstellungen von Autonomie, Verantwortung und Gerechtigkeit herausfordern. Gerade in Wechselwirkung mit der Entgrenzung von Medienlandschaften kann KI als ein drängendes Demokratieproblem beschrieben werden. Soziale Medien stellen bereits seit Jahren eine wachsende Konkurrenz zu klassischen Medien dar, die sich insbesondere darin unterscheiden, dass deren Gatekeeper- und damit Vermittlungsfunktion ausgehobelt wird. Während anfangs Hoffnungen auf eine Demokratisierung der Öffentlichkeit durch soziale Medien dominierten, ist der Diskurs heute geprägt von Besorgnis über Desinformation, algorithmische Manipulationen und die Radikalisierung von Nutzer:innen.

Was bedeutet dies für politische Bildung in Bezug auf KI und soziale Medien als Gegenstand und Methode?

Eine Kooperationsveranstaltung von:



DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG e.V.
Bundesverband www.dpgh.de

INFOS & ANMELDUNG

⌚ TAGUNGSSORT: Butenschoen-Haus, Landau

Luitpoldstraße 8
76829 Landau/Pfalz
📞 06341 96855 90
✉️ info@butenschoen-haus.de

Ansprechpartner & Anmeldung:

✉️ kontakt@dvpb.de

Wir bitten um schriftliche Anmeldung bis zum 6. Oktober 2025.

TAGUNGSKOSTEN

€ 30,00 Tagungsgebühr regulär

€ 20,00 Tagungsgebühr DVPB-Mitglieder

Die Tagungskosten sind bei Anreise zu begleichen.

Nicht in Anspruch genommene Leistungen werden nicht erstattet. Bei Eingang einer Abmeldung Ihrerseits später als 10 Tage vor Tagungsbeginn stellen wir Ihnen 80 % der gebuchten Leistungen in Rechnung.

Hinweis: Delegierte der DVPB-Delegiertenversammlung melden sich über ein internes Formular an, das über die Landesverbände verschickt wird.



DVPB-HERBSTTAGUNG

2025

gleichzeitig 25. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz

Künstliche Intelligenz und Entgrenzung der sozialen Medien – Herausforderungen für Demokratie, Gesellschaft und politische Bildung

6.–8. NOVEMBER 2025

Butenschoen-Haus in Landau (Rheinland-Pfalz)

DVPB

DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR POLITISCHE BILDUNG e.V.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2587.3591>



Gegen populistische Angriffe und Verkürzungen: Undoing Staatsraison!

Dominik Feldmann/ Steffen Pelzel/ Jana Säman (Hg.): Kampffeld politische Bildung. Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster: Westfälisches Dampfboot 2024, 214 Seiten, 25 Euro.



In der Tat, die politische Bildung ist ein Kampffeld. Doch es sind nicht nur die Angriffe der AfD, die in Schulen und Institutionen non-formaler politischer Bildung Neutralität einfordert oder gar im Januar 2025 die Auflösung der Landeszentrale für politische Bildung in Sachsen-Anhalt beantragt. Spätestens seit die CDU-Fraktion im Januar 2025 ihre 551 Fragen zu 17 zivilgesellschaftlichen Organisationen (darunter Greenpeace, Omas gegen rechts, der BUND, die deutsche Umwelthilfe oder das Netzwerk Recherche, ein Verein, dessen Zweck die Vermittlung von Bildung, Wissen und der Erfahrungsaustausch über investigativen Journalismus ist) in einer Kleinen An-

frage an die Bundesregierung gerichtet hat, wurde deutlich, was die *parteipolitische* sog. demokratische Mitte meint, wenn sie von „wehrhafter Demokratie“ spricht: die politische Bildung einer aktiven Zivilgesellschaft an die Kandare zu legen.

Der 2024 von D. Feldmann, S. Pelzel und J. Sämann herausgegebene Sammelband „Kampffeld politische Bildung“ geht zurück auf die gleichnamige Tagung an der Universität Siegen ein Jahr vorher. Nach einer Einführung in die Theorie und Praxis politischer Bildung „zwischen Einhegungen und Entgegnungen“ (S. 9) werden in 15 Artikeln diverse Schauplätze dieses Kampffeldes in den Blick genommen, analysiert und entfaltet. Der Fokus richtet sich u.a. auf Demokratiekonflikte und ihre Didaktik (Salomon), den bildungsindustriellen Komplex (Rösen), Extremismus- und Islamismusprävention, Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Staatsbegriff und Staatsverständnis (Regier), die konkreten Arbeitsverhältnisse in den Förderprogrammen politischer Bildung (Gläser), von Demokratie leben! geförderte Projekte der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Klöckner/Kusber) sowie die Reformen zur ökonomischen Bildung in Nordrhein-Westfalen (Husby).

Den analytisch-systematischen Mittelpunkt des Bandes, um die sich die einzelnen Beiträge inhaltlich nah oder weniger nah gruppieren – unabhängig von ihrer Position im Buch – bildet der Artikel „Das Feld der politischen Bildung“ von Bremer u. a. Mithilfe der Bourdieuschen Analyse des politischen Feldes vermessen die Autor*innen das Kampffeld anhand der Debatten um Neutralität (hierzu konkret auch das Gespräch zwischen Andreas Eis, Bettina Lösch und Alex Wohng S. 65ff.), Diskriminierungskritik und politische Grundbildung auf einer vertikalen und einer horizontalen Achse. Diese zwei Dimensionen werden über den Politikbegriff (eng – weit) und das Bildungsverständnis (curricular-instrumentell – subjekt-/prozessorientiert) ermittelt und die verschiedenen Akteure des Feldes (z.B. Ministerien, Parteien, Fachdisziplinen, Trägerorganisationen und politische Bildner*innen) auf einer rechten und linken Hälfte oben und unten verortet. Eine für das gesamte politische Praxisfeld analytisch aufschlussreiche Darstellung, die nicht nur die Kräfteverhältnisse deutlich macht (wer/was ist dominant im Feld, wer/was wird dominiert), sondern die Konfliktlinien aufzeigt, um Handlungsoptionen zu erkennen und zu ermöglichen.

Handlungsoptionen ist auch das Thema Julika Bürgins, deren Studie „Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung“ (2021) für das gesamte Feld

der politischen Bildung und sozialen Arbeit von zentraler Bedeutung ist. In ihrem Artikel geht es um „Kämpfen, abwehren oder zu Hause bleiben: über Voraussetzungen politischer Bildungsarbeit“. Auch sie macht Konfliktlinien auf, zeigt sie am Fall der „Respect Coaches“ und dem Kampf um Gemeinnützigkeit, auf die letztendlich auch die o.g. 551 Fragen der CDU-Fraktion zielen. Den Kampfbegriff ordnet sie demokratiehistorisch ein und verweist auf Macht-hierarchien: „Wer Macht hat, muss nicht kämpfen.“ (S. 180)

Die Autor*innen des Bandes argumentieren mehrheitlich aus der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie resp. der kritischen politischen Bildung. Ihre Analyse ist selbstreflexiv, d.h. im Fokus ist auch jeweils die eigene Involviertheit in die herrschenden Verhältnisse, die eigenen Abhängigkeiten, z.B. finanzieller Art oder Arbeitsplatzsicherheit. Gerade dies macht den Band spannend, inspirierend und aufklärenderisch – für den schulischen Bereich, insbesondere die Didaktik politischer Bildung hinsichtlich von Lernzielen und der Begründung von Lehrgegenständen, für die non-formale politische Bildung, aber auch für alle anderen Institutionen, die einen expliziten Bildungsauftrag haben: Öffentlich-rechtliche Medien, also Radio und Fernsehen sowie Print- und Online-Medien, die sich in Zeiten von Fake-News und Populismus einem Journalismus der Wahrheit und Aufklärung verpflichtet sehen.

Margit Rodrian-Pfennig

Die Geschichtsdidaktik entdeckt Beutelsbach

Christian Winklhöfer (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag 2024, 200 Seiten, 29,90 Euro.

Der Sammelband beschäftigt sich aus geschichtsdidaktischer Perspektive mit einem zentralen Fundament der politischen Bildung: dem Beutelsbacher Konsens, der 1976 auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg aus den zahlreichen Vorträgen gleichsam herausgefiltert wurde. Es ging darum, einen Minimalkonsens zu erzielen, zumal damals durchaus unterschiedliche



ideologische Klänge die Harmonie der politischen Bildung störten. Ob freilich Harmonie in der politischen Bildung unbedingt das Ziel sein soll, bleibt dahingestellt. Demokratie lebt vom Konflikt, aber eben auch vom Konsens – und da kam Beutelsbach gerade recht. Das Ergebnis ist bekannt: das Überwältigungsverbot, das Prinzip der Kontroversität sowie die auf eigene Interessenlagen projizierte kritische Analysefähigkeit inklusive operationaler Fähigkeiten. In der Folge hat der Beutelsbacher Konsens eine bemerkenswerte Karriere durchlebt.

Es ist daher, wie Christian Winklhöfer als Herausgeber des vorliegenden Bandes betont, tatsächlich ein wenig verwunderlich, dass der Beutelsbacher Konsens in der Geschichtsdidaktik – zumindest begrifflich – lange Zeit nicht rezipiert wurde. Den theoretischen Überlegungen seit den 1970er-Jahren, insbesondere bei den Autor*innen, die sich mit historisch-politischer (Sinn-)Bildung beschäftigten, war er aber doch immer irgendwie inhärent. Und so haben sich nun auch viele Autor*innen gefunden, die diesen „Klassiker“ der Politischen Bildung – durchaus gelungen – mit Geschichtsdidaktik in Verbindung bringen.

Der Beutelsbacher Konsens wird in Kompetenzmodelle eingebettet und unter anderem mit (Re-)Konstruktion, De-Konstruktion und Orientierungskompetenz in Verbindung gebracht. Die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und Wissenschaftsorientierung werden diskutiert, ebenso wird die Frage gestellt, ob man aus der Geschichte lernen und wie Werte- und Demokratieerziehung im Geschichtsunterricht funktionieren kann. Ergänzt werden die – manchmal vielleicht etwas überspannten – theoretischen Ausführungen durch einige wenige praktische Beispiele, mit denen die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses und auch dessen Grenzen im Geschichtsunterricht illustriert werden. Schließlich erfolgen neben den „Annäherungen“ und „Erweiterungen“, in die die theoretischen Diskussionen unterteilt werden, auch noch „Kontextualisierungen“, die eine Verbindung von Geschichtsdidaktik und politischer Bildung bzw. Demokratiebildung versuchen.

Der Beutelsbacher Konsens hat durchaus seine Verdienste. Vieles ist – zumindest aus heutiger Sicht – sogar eine Selbstverständlichkeit, vielleicht sogar

trivial. Bei genauer Betrachtung offenbaren sich aber auch seine Schwächen. So berücksichtigt er kaum, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer politischen Sozialisation in ihrer „Objektivität“ beeinträchtigt sind. Die Fähigkeit der Selbstreflexion bleibt daher weitgehend unberücksichtigt. Es ist zudem schwierig zu beurteilen, wo kontroverse Meinungen enden und Vorausurteile oder Vorurteile beginnen. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu stellen, ob denn alle „Meinungen“ als gleichwertig akzeptiert werden sollten oder vielleicht doch manches als „wahrer“ im Sinne von plausibler zu gelten hat. Schließlich muss wohl auch die Forderung, die Lernenden dazu zu befähigen, die Politik nach ihren individuellen Interessen zu beeinflussen, kritisch hinterfragt werden. Auch wenn sich hinter diesem Grundsatz die läbliche Idee des der „Aktivbürger*in“ findet, bleibt ein Grundprinzip der Demokratie, die sogenannte „eingezäunte Freiheit“, unberücksichtigt. Wie ist etwa damit umzugehen, wenn die individuellen Interessen die Freiheit anderer einzuschränken drohen? Der Beutelsbacher Konsens hat demnach wichtige Aspekte politischer Bildung grundsätzlich, zugleich muss er aber zeitgemäß weiterentwickelt werden.

Der vorliegende Sammelband kann dabei helfen, nicht zuletzt weil er eben auch die erwähnten Kritikpunkte – bezogen auf die Geschichtsdidaktik und die historisch-politische (Sinn-)Bildung – aufnimmt. Er nimmt den Beutelsbacher Konsens nicht nur als gegeben, sondern entwickelt ihn durch eine kritische Brille weiter. Für Studierende, Lehrer*innen sowie Geschichts- und Politikdidaktiker*innen, aber auch Fachwissenschaftler*innen ist der Band zur Lektüre zu empfehlen.

Thomas Hellmuth

Perspektive oder Kritik? Antisemitismus und Nahostkonflikt im Klassenzimmer

Elizaveta Firsova-Eckert / Kai E. Schubert (Hg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen: Barbara Budrich 2024, 174 Seiten, 46,00 Euro.

An Schulen in Deutschland wird Antisemitismus zentral über den Israelbezug artikuliert. Diese von Julia Bernstein empirisch bestätigte Diagnose ist Ausgangspunkt verschiedener Beiträge des im Verlag Barbara Budrich erschienenen Sammelbandes „Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung“. Die Herausgeber Kai Schubert und Elizaveta Firsova-Eckert benennen das Ziel des Buches als eine Zusammenführung des „bislang fragmentierten Wissens über die pädagogische Arbeit zu israelbezogenem Antisemitismus und dem Nahostkonflikt“ (S. 15).

Der einzige primär theoretische Text ist das einleitende Interview mit dem Antisemitismusforscher Thomas Haury. Haury wiederholt hier, trotz der Diagnose, dass sich jeder Antisemitismus auch gegen Israel richten müsste, eine These aus der jüngsten Studie von ihm und Klaus Holz: Der israelbezogene Antisemitismus sei keine „singuläre Form des Juden-

hasses“ (S. 22), kein „Typus“ wie der klassische oder islamistische Antisemitismus also, weil es zu starke Überlappungen zu anderen Formen gäbe. Die Folgen seiner Position sind dabei enorm, etwa wenn er relativierenden Vergleichen mit dem Holocaust in einem amerikanischen Kontext den antisemitischen Gehalt abspricht, weil es sich dort eben einfach eine Metapher für „das Böse“ handle – so als ob diese durch Vergleich relativierende Vorstellung „des Bösen“ in ihrer aktuell virulenten Form der antisemitisch grundierten Gleichsetzung von Shoah mit israelischer Politik zufällig wäre. Haury's Aussagen zum israelbezogenen Antisemitismus schillern derart in Manier des Motte-and-Baley-Bias und werden im Interview leider auch nicht kritisch befragt. Das ist noch problematischer, wenn man die in den folgenden, pädagogisch fokussierten Texten oft wiederholten Kriterien zur Behandlung des Nahostkonflikts in der Schule berücksichtigt, nämlich die der Multiperspektivität und Kontroversität. Sie werden meist über den Beutelsbacher Konsens begründet. Wenn man diese befolgen würde, müsste es dann nicht auch für die so wichtige Grundlage der Bestimmung des israelbezogenen Antisemitismus gelten und andere Positionen der Antisemitismusforschung vorkommen? Gleichzeitig wird deutlich, dass keinesfalls alle das gleiche meinen, wenn sie von diesen Kriterien sprechen und „Multiperspektivität“ bedroht ist, vom klaren Maßstab zur leeren Bekenntnisformel zu verwässern.

Besonders instruktiv sind dagegen die Beiträge, die von Personen mit Erfahrung in beiden Bereichen der Zweiteilung des Sammelbandes aus Forschung und Praxis stammen. Sebastian Salzmann etwa, Mitarbeiter der Düsseldorfer SABRA, stellt ein Desiderat aus einer größeren Forschung vor, in der er Unterrichtsstunden an nordrheinwestfälischen Schulen zum Thema Antisemitismus beobachtet hat. In seinem Beitrag rekonstruiert er eine Stunde zum Thema Antisemitismus. Die kritische Hermeneutik Salzmanns eröffnet der Leserin im Nachvollzug eine immanente Kritik einer tatsächlichen Unterrichtssituation, in der es zu einer ganzen Reihe an antisemitisch verzerrten Kollektivierungen und Reduktionismen kam. Die Forschung Salzmanns wie auch



dieser Text konkret gehören zum instruktivsten, was in der Konstellation von Antisemitismus und Bildung in den letzten Jahren erschienen ist.

Die Konfusion, die bei der Lehrkraft im Beitrag Salzmanns bei der Arbeit zum Thema Antisemitismus im Unterricht erkennbar wird, entsteht auch durch inhaltliche Unsicherheiten der Lehrperson. Dies gilt auch für einzelne Beiträge im Sammelband selbst, die teils relativierende Positionen vertreten und so schon des Fundaments ermangeln, auf dem das derart umkämpfte Thema des Nahostkonflikts allererst didaktisch elementarisiert werden könnte. So suggerieren die Geschichtsdidaktikerin Christiane Brüning und die Theaterwissenschaftlerin Keren Cohen in ihrem Vorschlag, den Film „Lemon Tree“ (Eran Rikli, 2008) zur Behandlung des Nahostkonflikts zu nutzen, der Konflikt sei wesentlich von „male-dominated security demands“ bestimmt (S. 74). Die Suggestion ist, der Konflikt lasse sich gerade über die Gemeinsamkeit und Unterschiede der Unterdrückung der Frauen in beiden Gesellschaften im Sinne einer multiperspektivischen, vermeintlich empathiefördernden Klärung thematisieren – so als

ob die Unterdrückung in einer freilich noch längst nicht vollständig emanzipatorischen Gesellschaft die gleiche wäre, wie die in einer hegemonial religiös-fundamentalistischen. Dass sich die Autorinnen ebenfalls zu der Aussage versteigen, dass man die Nakba gleichgestellt neben der Shoah behandeln sollte und die Durchbrechung des Sicherheitszauns am 7. Oktober ihnen zum Anlass für Andeutungen wird, dass die Grenzlage zwischen Israel und den Autonomiegebieten obsolet sei, passt zu einem Beitrag, von dem man nur hoffen kann, dass Lehrkräfte ihn nicht, wie anvisiert, als Anregung für den Unterricht nutzen. Die Geringbetrachtung der Rolle von Antisemitismus für den Nahostkonflikt findet sich auch in weiteren Beiträgen, was angesichts des Doppeltitels des Buches überrascht. Stark ist das Buch immer dann, wenn konkrete Methoden oder Zugänge kritisch besprochen werden. Zu nennen sind hier neben Salzmann etwa der empirisch gesättigte Beitrag der Mitherausgeberin Elizaveta Firsova-Eckert über den israelisch-deutschen Jugendaustausch, Michael Sauers Versuch, die Materiallücke für den schulischen Kontext des Hauptschulunter-

richts zu füllen und Enno Stünkelns Vorschlag der Problematisierung des Themas qua einer „antisemtischen Situation“.

Der Sammelband zeigt damit die große Notwendigkeit weiterer Forschung wie praktisch-didaktischer Projekte und Materialien zum Themenfeld Nahostkonflikt und israelbezogenem Antisemitismus – leider auch ungewollt durch problematische Aspekte einzelner Artikel selbst.

Ulrich Mathias Gerr

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2587.3592>

Die nächsten Hefte

- POLIS 4/2025 (22. Dezember): KI und politische Bildung
- POLIS 1/2026 (1. April): Wer macht politische Bildung?
- POLIS 2/2026 (1. Juli): Politische Bildung – für wen?
- POLIS 3/2026 (1. Oktober): Didaktische Prinzipien im Siegel der Zeit

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Hefthemen? 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 Wohng (www.dvpb.de)
29. Jahrgang 2025

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)
Dr. Luisa Girmus (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

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br)

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: 13,80 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 12,99 €

Abonnement: 44,90 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Mediadaten 2025 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 Katalog Schule und Unterricht Sommer 2025

PDF-ISBN: 978-3-7566-0123-3

<https://doi.org/10.46499/2587>

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



von Andreas Füchter
Reihe „Politik Unterrichten“
ISBN 978-3-7344-1711-5, 128 S., € 32,00
mit umfangreichem Downloadmaterial
PDF: ISBN 978-3-7566-1711-1, € 31,90



Lernaufgaben im politisch- sozialwissenschaftlichen Unterricht

Grundlagen – Praxisbeispiele – Tools

Andreas Füchter behandelt in diesem Grundlagenband praxisnah Fragestellungen rund um politisch-sozialwissenschaftliche Lernaufgaben. Zunächst setzt er sich damit auseinander, was Lernaufgaben sind und warum der politisch-sozialwissenschaftliche Unterricht eine veränderte Aufgabenkultur braucht. Hinzu kommt eine Hilfestellung zum Beschreiben und Analysieren von Lernaufgaben. Zudem erarbeitet der Autor, was gute Lernaufgaben ausmacht und wie diese effizient entwickelt werden können. Das Buch empfiehlt sich als praxisorientierte Einführung in die Didaktik des politisch bildenden Unterrichts.

4 Tools zum selbst Bearbeiten als Download

- Beschreibung und Analyse von Lernaufgaben – integrierte Systematik
- Bewertung von Lernaufgaben
- Planungsschema
- Foliensatz
- Lernaufgaben zu den Bereichen Umweltpolitik, Ökonomie, Gesellschaft



WOCHE
SCHAU
VERLAG

KLEINE REIHE



von Christian Fischer

ISBN 978-3-7344-0947-9, 64 S., € 14,90
PDF: ISBN 978-3-7344-0948-6, € 13,99

Inklusion im Politikunterricht

Ein fallbezogener Denkanstoß

Wie kann Inklusion im Politikunterricht gedacht und umgesetzt werden? Das Buch beschäftigt sich mit dieser Frage anhand eines konkreten Falles aus der Unterrichtspraxis, der auf Momente gelingender und nicht-gelingender Inklusion hin untersucht wird. Dabei werden politikdidaktische Theoriebestände um ausgewählte allgemein-inklusionsdidaktische Ansätze ergänzt. Auf diese Weise bieten sich erweiterte Perspektiven auf Inklusion im Politikunterricht. Der Band sensibilisiert für den Umgang mit (entwicklungsbedingter) Unterschiedlichkeit im Kontext des politischen Lernens.

Dr. Christian Fischer, Lehrer für die Fächer Sozialkunde und Geschichte, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt im Projektverbund „Diktaturerfahrung und Transformation“. Er verfolgt den Ansatz einer praxisorientierten Politikdidaktik.



www.wochenschau-verlag.de