

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKT

DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 1+2, S. 87–93
<https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.08>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Alexander Wohnig

Der Mythos ‚Neutralität‘ in Schule, politischer Bildung und Lehrer*innenhandeln

Zusammenfassung

*Der Beitrag begründet die These, dass schulische Bildung nie neutral sein kann, indem der politische Ort Schule auf der Ebene der Institution, auf der Ebene der politischen Bildung und auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns beleuchtet wird. Der Mythos ‚Neutralität‘ wird dabei als politische Strategie sichtbar, die vor allem kritische Standpunkte aus Schule und pädagogischem Handeln verbannen will.*

Schlüsselwörter: Neutralität; politische Bildung; Strategie

The Myth of ‘Neutrality’ in Schools, Citizenship Education, and Teachers’ Actions

Abstract

The article justifies the thesis that school education can never be neutral by examining the political location of schools at the level of the institution, at the level of citizenship education and at the level of teachers’ actions. The myth of ‘neutrality’ emerges as a political strategy that primarily aims to banish critical viewpoints from schools and pedagogical action.

Keywords: neutrality; citizenship education; strategy

Immer wieder wird politische Bildung¹ im Speziellen und schulische Bildung sowie Pädagogik im Allgemeinen angerufen, sie solle ‚neutral‘ sein, um die Schüler*innen nicht zu überwältigen.² Dieses Denkmuster setzt u. a. voraus, dass Bildung und Pädagogik überhaupt ‚neutral‘ sein können. Dabei zeigen gerade aktuelle Adressierungen von Bildung, insbesondere der politischen Bildung, dass Schule, Bildung und politische Bildung nie ‚neutral‘ sind, dass sie immer im dialektischen Verhältnis von Herrschaft und Emanzipation (Heydorn, 1972), von Anpassung an das Bestehende und der Möglichkeit zum

1 Mit „politischer Bildung“ werden die schulische und außerschulische Bildungspraxis sowie die Bildungsvollzüge bezeichnet.

2 Einige der im Folgenden unternommenen Argumentationen sind bereits in Wohnig (2024) publiziert.

Widerstand gegen dieses (Adorno, 1966/1971) stehen. Zudem unterstellt der Überwältigungsvorwurf, dass diese ausschließlich von ‚politisch‘ agierenden Lehrer*innen ausginge. Dabei ist vielmehr anzunehmen, dass ein „Schutz vor Überwältigung nur dann gegeben [sein kann], wenn Lehrende versuchen, ihre eigene Verwobenheit in die Diskurse offenzulegen“. Damit ist eine „Einbindung in soziale Macht- und Herrschaftsstrukturen“ gemeint (Krämer & Thimmel, 2023). Zudem ist davon auszugehen, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst überwältigend wirken, dass hegemoniale Verhältnisse und Diskurspositionen etwa Urteile formen und sie nahezu immun machen gegenüber kritischer Reflexion (Wohnig, 2017). Mit solchen Vorannahmen kann die im folgenden begründete These formuliert werden, dass Neutralität ein Mythos ist und vor Überwältigung nur eine kritische Analyse gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Verhältnisse schützen kann.

1 Brennglas: Außerschulische politische Jugendbildung und die Bedrohung durch Neutralitätsanrufungen

Einige wenige Schlaglichter auf die außerschulische Bildungsarbeit verdeutlichen, wie Neutralität als politischer Diskursbaustein wirkt. Es ist anzunehmen, dass auf lange Sicht diese verschärften Diskurse und Auswirkungen auf kritische politische Bildungsarbeit auch die Schule betreffen werden. Der Diskursbaustein ‚Neutralität‘ wird dabei nicht nur als neurechte Strategie genutzt, bekanntestes Beispiel sind hier die AfD-Meldeportale ‚Neutrale Schule‘. Auch staatliche Stellen und politische Forderungen aus anderen Richtungen beziehen sich auf diese, um etwa Förderpolitik zu gestalten oder festzulegen, welche Träger politischer Bildung als förderwürdig gelten. Bürgin (2021) hat sehr gut herausgearbeitet, wie das Eine (neurechte Strategie) das Andere (Förderpolitik u. Ä.) bedingt und eine solche Politik eine regressive, unkritische, an staatlichen Interessen orientierte politische Bildung hervorbringt und subventioniert. Im Kontext außerschulischer politischer Jugendbildung zeigt Sämann (2024a) ganz konkret, dass die Forderungen nach Neutralität als Delegitimierungsstrategie im Kampf um die politische Bildung in der Jugendarbeit zu deuten sind. Im Kontext der Förderung von politischer Bildungsarbeit wird die Chiffre der ‚geistigen Offenheit‘ als Äquivalent für Neutralität von staatlichen Stellen und Behörden herangezogen, um Bildungsträgern die Gemeinnützigkeit mit dem Vorwurf der zu starken Einflussnahme auf die politische Willensbildung abzuerkennen (Bürgin, 2024). Wie Neutralitätsanrufungen auf die Arbeit außerschulischer Bildner*innen wirken und diese Möglichkeitsräume der Arbeit durch Selbstbeschränkung der Bildungsarbeit vor dem Hintergrund antizipierter oder realer Angriffe einschränken, lässt sich ebenso bei Sämann (2024b) nachlesen.

2 Aktuelle Adressierungen von (politischer) Bildung: Prävention und Neutralität als Diskursverbündete

In Zeiten multipler Krisen werden Bildung und Schule immer wieder angerufen, gesellschaftliche, politische und/oder ökonomische Probleme zu bearbeiten und zur Lösung dieser beizutragen. Dies geschieht von Seiten des Staates, etwa in Form einer bildungspolitischen Steuerung – über Curricula, Förderrichtlinien u. Ä. –, vermehrt allerdings auch mit sicherheitspolitischen Anliegen. Auch gesellschaftliche Akteur*innen, Parteien,

Verbände oder Eltern artikulieren die Forderung, Schule und Bildung solle Verhaltensweisen vermitteln, die helfen, Krisen zu lösen oder mit ihnen besser umzugehen (etwa unter dem neuen populären Stichwort der Resilienz). Gerade die Anrufung, politische Bildung solle zur Prävention von als problematisch definierten Verhalten und Denkweisen beitragen und Kriminalität verhindern, zeigt an, dass Schulen niemals unpolitische Orte sein können. Zwar kann und sollte an einer solchen Inanspruchnahme von Bildung durch sicherheitspolitische Anliegen Kritik geübt werden, was etwa auch aus der Profession der politischen Bildung heraus geschieht (DVPB, 2023). Gleichzeitig gilt es zu reflektieren, dass Gesellschaften sich Schulen unter anderem darum halten, um Kindern und Jugendlichen bestimmte erwünschte Verhaltens- und Denkweisen zu sozialisieren und andere eben zu verhindern. Dies zeigt sich schon daran, dass nicht nur Demokratien Schulen unterhalten, sondern auch autokratische, autoritäre und faschistische Regime. Bildung(sinstitutionen) ist/sind also niemals neutral, gleichwohl ist es erstaunlich, wie gut Prävention und Neutralität argumentativ zusammenpassen: Die Präventionsansprache erfolgt vor dem Hintergrund vermeintlicher Neutralität. Wer erhalten will, was ist, gilt als unverdächtig. Die Präventionsansprache ist daher weder verwunderlich, noch wäre sie als plumper politischer Indoktrinationsversuch zu interpretieren, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass Schule gesellschaftliche und politische Funktionen ausübt, auf die sich die Gesellschaft geeinigt hat, und dass diese Funktionen durchaus auch als politisch gelten können.

3 Der Mythos ‚neutrale‘ Schule

In Demokratien erfüllen Schulen als gesellschaftliche Institutionen mindestens drei gesellschaftliche Funktionen, die u. a. von Fend (2006) für das deutsche Schulsystem beschrieben wurden: die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimations-/Integrationsfunktion. Erstere wird durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen angesteuert, zweitere beschreibt die Auswahl mittels Notengebung und einer scheinbar gerechten Zuteilung von de facto ungleichen Lebenschancen (Holzkamp, 1992). Letztere meint die Sicherung von wünschenswerten Herrschaftsverhältnissen über die Vermittlung von Normen, Werten und Interpretationsmustern. Auf diese Funktionen hat sich die Gesellschaft in demokratischer Form geeinigt, d. h. sie sind aus dem gesellschaftlichen und politischen Diskurs heraus entstanden, historisch geformt und damit auch wandelbar. Sie sind insofern selbst politisch und in die Institution Schule eingeschrieben.

Vor diesem Hintergrund ließe sich formulieren, dass schon die Forderung, Schule sei ein Schutzraum vor dem Politischen, sie solle nicht politisieren und sich als neutraler Ort profilieren, von der historisch-politisch-gesellschaftlichen Funktion der Schule abstrahiert. Gute Beispiele wären etwa ein tiefgreifender Blick auf Curriculaverschiebungen nach Regierungswechseln, die Debatten über neue Schulfächer (wie etwa aktuell um Finanzielle Bildung) oder über ein ‚Gender-Verbot‘ an Schulen. Hier wurde etwa argumentiert, ein solches Verbot schütze Menschen, die nicht gendern wollen, in der Schule vor Benachteiligung. Das Verbot ist jedoch ein politischer Eingriff in die Schule und wird als politische Frage in der Schule diskutiert und ausgefochten. Die Schule ist also ein Raum, der politisch gesteuert wird und in dem politische Kämpfe geführt werden. Sie ist ein politischer Raum, politisch gestaltet und politisch gestaltbar.

Gleichwohl greifen die Funktionen der gesellschaftlichen Institution Schule, wie sie Fend beschreibt, zu kurz, denn Bildung wohnt immer auch die Möglichkeit der Emanzipation und der Kritik, d. h. das Emanzipationsversprechen der Mündigkeit (Pelzel & Wohnig, 2022), inne. Im Sinne kritischer Bildungstheorie ist institutionalisierte Bildung, zumal schulische, immer im Spannungsverhältnis zwischen Herrschaft (Erziehung zur Anpassung) und Emanzipation (Widerstand gegen das Gegebene) angesiedelt. Mündigkeit ist „mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn, 1972, S. 7) gesetzt. Auch diese Seite der Bildung, Bildung als Möglichkeit des Widerspruchs gegen das Gesetzte/Gegebene, ist mit einem Denken, das Schule als unpolitischen Ort beschreiben möchte, nicht vereinbar. Im Gegenteil: Schule verlöre ihr Potenzial, ein Ort der Erziehung und/oder Bildung zur Mündigkeit zu sein, wenn sie als unpolitischer Ort gedacht würde.

4 Der Mythos einer ‚neutralen‘ politischen Bildung?

Ein zentraler Diskursstrang, der das Denken, Schule sei als unpolitischer Ort wünschenswert, immer wieder befeuert, ist also der der Neutralität. Es ist erstaunlich, wie diese Behauptung gerade im Kontext politischer Bildung immer wieder verfängt. Aus Sicht politischer Bildung und auch mit dem Verweis auf den Beutelsbacher Konsens, mit seinen drei Sätzen zu Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Interessensorientierung, bedeutet Bildung eben nicht Neutralität gegenüber den Gegenständen des Unterrichts/der Bildung einzunehmen, sondern im Gegenteil, diese kritisch zu analysieren, sich ein Urteil zu bilden und Gesellschaft aktiv zu gestalten. Eine Bildung, die neutral gegenüber den Gegenständen ist, kann keine Bildung für die Demokratie sein, sie verhindert geradezu eine kritische Urteilsbildung. Dabei ist es auch wichtig, auf ein Missverständnis hinzuweisen: Die kritische und fundierte Analyse eines Standpunktes, etwa einer Partei, eines Verbandes oder gesellschaftlichen Akteurs, hat nichts mit Indoktrination zu tun, sondern ist Teil des Auftrages politischer Bildung. Gerade der Versuch, mit dem Hinweis auf eine vermeintliche Neutralität schulischer Bildung eine kritische Analyse politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Positionen, Denkweisen und Akteur*innen zu verhindern, zeigt, wie politisch umkämpft Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen ist. Denn die Diskurspositionen, die Neutralität fordern, sind keine pädagogischen. Die Profession ist sich einig darüber, dass politische Bildung nicht neutral ist (Wohnig & Zorn, 2022). Solche Positionen sind politische, die kritische Auseinandersetzungen, etwa mit Parteien, verhindern wollen. Dabei werden das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot zu einem vermeintlichen Neutralitätsgebot verknüpft: Einen kritischen Standpunkt einzunehmen gilt als überwältigend; nicht alle Standpunkte gleich zu behandeln als Missachtung der Kontroversität. Als Lösung wird eine Neutralität vorgeschlagen, die jedes Beziehen eines Standpunktes als illegitim diffamiert.

5 Der Mythos ‚neutraler‘ Lehrer*innen?

Wenn Schule also ein politischer Raum ist und sie politische Bildung im Sinne einer Erziehung/Bildung zur Mündigkeit anstrebt, so ist die Rolle der Lehrperson als besonders zentral zu betrachten. Sollte diese sich heraushalten aus der Urteilsbildung der Subjekte und

aus den politischen Debatten im Klassenraum sowie in der Schule? Ist sie zu Neutralität gegenüber Positionen von Parteien verpflichtet und sollte ihren persönlichen Standpunkt verbergen? In der Gemengelage aktueller politischer Diskurse rund um Neutralität, Überwältigung, Polarisierung usw. waren und sind viele Lehrpersonen verunsichert.

Bremer et al. (2024) nehmen eine Verortung der Debatte um Neutralität in einem Feld der politischen Bildung in Anlehnung an Pierre Bourdieu vor, bei der sich zeigt, wie unterschiedliche Lehrpersonen mit der Frage umgehen, ob sie einen Standpunkt beziehen sollen/wollen. Dabei zeigen sich zwei differierende Habitusformen in Bezug auf die Frage, ob eigene politische Positionen von Lehrpersonen in den Unterricht eingebracht werden, die von Bremer et al. (2024) im Feld der politischen Bildung in zwei unterschiedlichen Polen verankert werden. Interessant ist, dass es Lehrpersonen gibt, die sich eher an den Schüler*innen und solche, die sich eher an den Staatsinteressen orientieren. Diese Orientierungen formen die Einstellung zur Frage der eigenen politischen Positionierung. Es ist also weniger eine vermeintliche Vorschrift (die es nicht gibt; zur Abgrenzung zum staatlichen Neutralitätsgebot vgl. Hufen, 2022) als ein Habitus, der Neutralität als Qualitätsmerkmal und Handlungsorientierung ‚vorgibt‘:

„Ob die eigene Wertgebundenheit [von Lehrpersonen, A. W.] in Form der politischen Meinung in den Unterricht eingebracht wird, hängt [...] mit Habitus und biografischen Erfahrungen mit Politik und Demokratie zusammen. Beide Muster verdeutlichen, inwiefern politische Bildung auf der einen Seite den Lernenden und ihre Lebensrealitäten (linker Pol) [des Feldes der politischen Bildung, A. W.] oder auf der anderen Seite dem Staat und seinen Institutionen verpflichtet ist (rechter Pol, an den sich die AfD ‚anbiedert‘ und versucht, diesen zu untergraben). [...] Das Vakuum im Spannungsfeld um Neutralität zeigt v. a. in der Praxis der zweiten Gruppe eine habituspezifische Sorge und teils berechtigte Angst, nicht ausreichend durch die Bildungsadministration geschützt zu werden. Dieses Klima der Unsicherheit verringert in der Folge den Spielraum des (politisch) Sagbaren und entpolitisiert den Unterricht“ (Hufen, 2022, S. 56).

Wenn Lehrpersonen Schule und Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen so gestalten, dass ein Klima entsteht, in dem Schüler*innen sich offen zu politischen Fragen, Problemen, Konflikten oder Fällen ein Urteil bilden können, dann ist es legitim, dass auch die Lehrpersonen selbst begründet Stellung beziehen, etwa, indem sie sagen: „Ich bin aus folgenden Gründen zu folgendem Urteil gekommen. Es ist legitim, wenn ihr gut begründet zu einem anderen Urteil gelangt“. Kindern und Jugendlichen zu unterstellen, das so geäußerte Urteil einer Lehrperson würde diese überwältigen, nimmt die Mündigkeit und Urteilsbildung der Heranwachsenden nicht ernst und schiebt ihnen zu, sie würden opportunistisch Positionen der Lehrperson übernehmen. Im Gegenteil erscheint eine Lehrperson, die sich jeden Urteils verweigert und sich heraushält, gerade problematisch, weil sie einen apolitischen und desinteressierten Habitus des Sich-Heraushaltens verkörpert. Da Schule ein politischer Ort ist, sollten die in ihr agierenden Personen sich politisch artikulieren und gemeinsam Schule gestalten können.

6 Mythos ‚Neutralität‘ als politische Strategie

So unsinnig ein Beharren auf ‚neutraler‘ Bildung oder ‚neutralen‘ Lehrpersonen sowie Pädagog*innen auch erscheint, so hartnäckig hält sich die Vorstellung von einem besonderen Qualitätsstandard der Neutralität. Diese speist sich erstens aus den Alltagsvorstellungen von Lehrpersonen, Studierenden des Lehramts, Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen, in denen ein Habitus des Sich-Heraushaltens vielen als Tugend erscheint (Nonnenmacher, 2011), zweitens aus der Zusammenführung des Überwältigungsverbot und des Kontroversitätsgebotes aus dem Beutelsbacher Konsens, drittens aus staatlichen Anrufungen, in denen (politische) Bildung auf den Staat und seine Institutionen verpflichtet werden soll und Bildungsträger, die Standpunkte beziehen, als verdächtig gelten, und viertens aus einem neurechten politischen Diskurs, in dem jedwede Kritik an neurechten, autoritären, faschistischen, rassistischen, antisemitischen, antifeministischen usw. Positionen als Überwältigung gilt. In dieser Gemengelage entsteht der Mythos ‚Neutralität‘, der eine Spezifikationslücke besetzt, nämlich die Frage, was gute politische Bildung ist, die zur Mündigkeit führt (Mölders, 2022). ‚Neutralität‘ nimmt hier eine Position ein, die suggeriert, die Forderung einer Erziehung zur Mündigkeit müsse alles offenlassen, Positionierungen seien bevormundend und stellten eine Einschränkung der Möglichkeit dar, mündig zu werden. Insofern ist ‚Neutralität‘ eine Strategie zur Verhinderung kritischer Bildungsprozesse und zur Diskreditierung politischer Bildung. Wenn politische Bildung der normativen Leitidee der Mündigkeit verpflichtet ist und Mündigkeit bedeutet, die bestehenden Verhältnisse kritisch analysieren zu können, an ihre strukturellen Wurzeln vorzudringen und Gesellschaft zu gestalten und zu verändern, dann ist ‚Neutralität‘ das Gegenteil einer so verstandenen politischen Bildung. Vielmehr sollte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheiten nach einer Parteilichkeit politischer Bildung gefragt werden. Nicht ‚Neutralität‘ gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern Parteinahme für eine politische Bildung, die es allen ermöglicht, Erfahrungen mit politischer Partizipation zu machen (Wohnig, 2021), wäre eine Zielperspektive einer solchen politischen Bildung.

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T. W. (1966/1971). Erziehung – wozu?. In Ders. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 110–125). VERLAG.
- Bremer, H., Cora, S., Opheys, C., & Zosel, T. (2024). Das Feld der politischen Bildung. Konturen und exemplarische Einordnungen kontroverser Debatten um Neutralität, Diskriminierungskritik und politische Grundbildung. In D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung* (S. 49–64). Westfälisches Dampfboot.
- Bürgin, J. (2021). *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*. Beltz Juventa.
- Bürgin, J. (2024). Kämpfen, abwehren oder zu Hause bleiben: über Voraussetzungen politischer Bildungsarbeit. In D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung* (S. 180–189). Westfälisches Dampfboot.
- DVPB (Deutsche Vereinigung für politische Bildung). (2023, 27. März). *Die DVPB warnt vor Entkernung und Instrumentalisierung der politischen Bildung*. https://dvpb.de/wp-content/uploads/2023/03/PM_DVPB_DFoerdG_final.pdf
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. VS.
- Heydorn, H. J. (1972). *Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Suhrkamp.

- Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In K. H. Braun & K. Wetzels (Hrsg.), *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln*. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24.–29. Februar 1992 in Wien. <https://www.kritische-psychologie.de/files/kh1992a.pdf>
- Hufen, F. (2022). Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit. Maßstäbe öffentlicher und öffentlich geförderter Bildungsarbeit. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 102–118). bpb.
- Krämer, A. M., & Thimmel, A. (2023). Kritische politische Jugendbildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 359–367). Wochenschau Verlag.
- Mölders M. (2022). Zum Öffnen und Schließen von Spezifikationslücken. Differenzierungstheoretische Perspektive auf die Profession der Politischen Bildung. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 162–173). bpb.
- Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung* (S. 83–99). Wochenschau Verlag.
- Pelzel, S., & Wohnig, A. (2022). De-normalisierte Normativität. Zur Bedeutung einer widersprüchlichen Bestimmung normativer Leitideen und Begriffe in der Didaktik der Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13 (1), 59–76. <https://doi.org/10.46499/2078.2337>
- Sämman, J. (2024a). Forderungen nach „Neutralität“ als Deligitimierungsstrategie im Kampf um die politische Bildung in der Jugendarbeit. In Forschungsgruppe Diskursmonitor und Diskursintervention (Hrsg.), *Politisierung des Alltags. Strategische Kommunikation in öffentlichen Diskursen* (S. 141–156). universi.
- Sämman, J. (2024b). Wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Projekt „Von- und Miteinander Lernen. Kompetenzteams aus außerschulischer Jugendbildung und Sozialpädagogik zur Stärkung politischer Bildung“. In J. Sämman & A. Wohnig (Hrsg.), *Politische Bildung in Handlungsfeldern der Jugendarbeit* (S. 27–81). OPUS Siegen.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15296-3>
- Wohnig, A. (2021). Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 4 (1), 73–95.
- Wohnig, A. (2024). Das Politische im Kontext von Schule. *POLIS*, 28 (2), 25–27. <https://doi.org/10.46499/2379.3122>
- Wohnig, A., & Zorn, P. (Hrsg.). (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. bpb.

Alexander Wohnig, Prof. Dr., Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Siegen.

E-Mail: alexander.wohnig@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Fakultät I, Didaktik der Sozialwissenschaften, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57086 Siegen

ORCID: 0009-0008-4193-5984